

МОСКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
ДЛЯ XXI ВЕКА**

VI международная научная конференция  
Москва, 19–21 ноября 2009 г.

**Доклады и материалы**

**Секция 6**

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И МИРОВАЯ КУЛЬТУРА**

Издательство Московского гуманитарного университета

2009

Издание осуществлено при поддержке  
Российского гуманитарного научного фонда  
(проект 09-06-14159Г)

**В93 Высшее образование для XXI века:** VI международная научная конференция. Москва, 19–21 ноября 2009 г. : Доклады и материалы. Секция 6. Высшее образование и мировая культура / отв. ред. Вл. А. Луков, Н. В. Захаров. — М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2009. — 100 с.

В выпуске публикуются материалы докладов, представленных участниками VI международной научной конференции «Высшее образование для XXI века».

*Ответственные редакторы:*  
*доктор филологических наук, профессор*  
*Вл. А. Луков*  
*доктор философии (PhD), кандидат филологических наук*  
*Н. В. Захаров*

*Ответственный за выпуск:*  
*Б. Н. Гайдин*

© Авторы докладов, 2009.  
© МосГУ, 2009.

## РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

*Вл. А. Луков (Московский гуманитарный университет)\**

Доклад Центра теории и истории культуры Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета

### **Education Reforms and the Human Potential**

*Vladimir A. Lukov (Moscow University for the Humanities)*

Report of the Theory and History of Culture Center of the Institute of Fundamental and Applied Studies of Moscow University for the Humanities

В докладе рассматриваются реформы образования в свете проблемы человеческого потенциала (на примере России) и содержатся размышления о перспективах развития гуманитарных дисциплин в современных вузах.

Ключевые слова: реформы образования, человеческий потенциал России

Abstract: In the report education reforms are being considered in the light of human potential problem (by the example of Russia) and some ideas on the prospects of the humanities development in the contemporary institutes of higher education are presented.

Keywords: education reforms, human potential of Russia

Рассматривая проблемы высшего образования в контексте его развития в XXI веке, мы начинаем по-новому оценивать опыт образовательных систем и реформ образования предыдущего века и еще более давних времен. Можно утверждать, что новый ключ к пониманию этого опыта дает концепция человеческого потенциала (для нас еще конкретнее — человеческого потенциала России), ныне разрабатываемая в Институте фундаментальных и прикладных исследований МосГУ (см. информационно-исследовательский портал Московского гуманитарного университета «Человеческий потенциал России» под редакцией профессора Вал. А. Лукова — <http://hdirussia.ru>) на базе мирового изучения этой проблемы и на основе тезаурусного подхода (см.: Луков Вал. А., Луков Вл. А., 2008).

Человеческий потенциал любой современной нации напрямую связан с организацией системы образования, особенно — высшего образования, формирующей интеллектуальную, творческую, управленческую элиту общества. Система образования — может быть, самая консервативная часть духовной культуры, так как на ней лежат особо ответ-

---

\* Луков Владимир Андреевич — доктор филологических наук, профессор, директор Центра теории и истории культуры Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета, заслуженный деятель науки РФ, академик МАН (IAS, Инсбрук), академик-секретарь МАНПО. Тел.: (495) 374-75-95. Эл. адрес: [lookoff@mail.ru](mailto:lookoff@mail.ru)

ственные задачи по передаче духовного наследия народа от поколения к поколению. Но в то же время и, может быть, самая мобильная, так как на ней лежат особые задачи по модернизации общества, цивилизационному развитию. Как правило, первый круг задач связывается с начальным, средним образованием, первыми этапами высшего образования. Второй круг задач связывается с окончанием высшего образования и переходам к его «супер-высшим» формам (аспирантура, докторантура, переподготовка кадров и т. д.). Такое противостояние задач длилось веками. В Новейший период (т. е. с конца XIX века) и особенно в сегодняшнюю переходную эпоху эти противоположные векторы образовательных задач приводят к неустойчивому положению образования, нередко ощущаемому как кризис, «образовательная революция» (Ильинский И. М., 2003), что вызывает потребность в реформах образования.

Реформы образования — масштабная деятельность в форме социального проекта по изменению содержания, структуры, методов, форм образования; обычно эта деятельность носит государственный, в последнее время — межгосударственный характер. Реформы образования вызываются социальными потребностями, могут носить как эволюционный, так и революционный характер (см.: Ильинский И. М., 2003), могут инициироваться учеными (реформа Я. А. Коменского, XVII в., педагогические идеи Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, XVIII в.), правителями (реформа Петра I, реформа Наполеона), правительствами отдельных стран (Реформы образования в СССР, РФ), совместным решением правительств (Болонский процесс — крупнейшая из реформ образования современности, см.: Болонский процесс, 2004; Кузнецова Т. Ф., Зверева Г. И., 2009). Реформы образования могут осуществляться в рамках отдельного учебного заведения (Царскосельский лицей), подсистемы таких заведений (центральные школы во Франции, 1795–1802, с упором на изучение точных наук в противовес традиционному классическому образованию), в масштабах всей страны (реформы образования в СССР), континента (Болонский процесс с участием к 2003 г. 40 стран Европы, включая РФ). Реформы образования свидетельствуют об усилении значения образования как социальной ценности.

Примером масштабных реформ образования под влиянием социальных изменений являются реформы в России XX века. Революция 1917 г. поставила задачи ликвидации безграмотности населения (раньше задача так не формулировалась, поэтому не было и механизма ее реализации), общедоступности образования, его унификации (идея единой школы), контроля со стороны государства (идея государственного обра-

зования). Разработка содержания, структуры, методов и форм образования (А. В. Луначарский, Н. К. Крупская и др.) соединялась (нередко в противоречивых отношениях) с новой концепцией воспитания, основанного на коллективизме (см. Макаренко А. С., 1983–1986), с деятельностной психологической концепцией (см. Выготский Л. С., 1982–1984). Компромисс был достигнут в концепции воспитывающего обучения (воспитание — функция образования), которая была положена в основу реформ образования в СССР во второй половине XX века, придав им определенную специфику, определив как их достижения, так и просчеты.

Демократизация общества в период «оттепели» привела к появлению «Закона об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958), на основании которого была проведена одна из масштабных реформ образования: для преодоления «отрыва обучения от жизни» были проведены структурные, количественные и качественные изменения всей системы образования в целях социализации молодежи через совершенствование ее профессиональной подготовки, учитывающей насущные потребности общества, повышение уровня подготовки специалистов в соответствии с техническим прогрессом. При этом был увеличен срок обучения в средней школе на 1 год для того, чтобы совместить общее образование в объеме средней школы с профессиональной подготовкой молодых рабочих массовых профессий. Статьи 28 и 29 закона предписывали осуществление подготовки специалистов в вузах на основе соединения обучения с полезным трудом в зависимости от профиля вуза, предпочтительный прием в вузы производственников, имеющих стаж работы, приоритетное развитие вечернего и заочного высшего образования. Итогом реформы стало обеспечение социальной мобильности для представителей разных социальных слоев (решающим был переход на 8-летнее обязательное обучение), развитие материальной базы средних школ, оснащение их мастерскими и кабинетами и т. д., значительное увеличение количества обучающихся в общеобразовательных школах, школах рабочей и сельской молодежи, среднеспециальных учебных заведениях, вузах, в целом — повышение общеобразовательного уровня в стране. Но к середине 1960-х годов реформа отчетливо продемонстрировала свою неэффективность в ряде ключевых аспектов. Прежде всего, затраты на профессиональную подготовку в средней школе значительно превысили отдачу, уровень этой подготовки оказался не соответствующим техническому прогрессу и потребностям страны. Реформа продемонстрировала

опасности волонтаризма в области развития образования. В 1965 г. пришлось вернуться к 10-летнему среднему образованию, к приоритету дневного обучения в вузах, сокращению льгот при поступлении в вузы производственникам со стажем, отказаться от ряда положений реформы. Ключевым в реформе 1965 г. стал переход к всеобщему среднему образованию, объявленный приоритетом советской образовательной политики. В Постановлении ЦК КПСС и СМ СССР «О завершении перехода к всеобщему среднему образованию» (1972) был подведен итог этой реформы. Социальные последствия реформы для молодого поколения были весьма весомыми: значительно расширился доступ к высшему образованию (что было особенно важно для выходцев из семей рабочих, колхозников). Негативным следствием стало понижение уровня подготовки абитуриентов вузов. Раскрывалось главное противоречие советских Р. о.: решение социальных проблем молодежи через расширение доступа к образованию оборачивалось понижением качества подготовки квалифицированных специалистов, а следовательно, тормозило модернизацию страны и, в итоге, ее социальное развитие. Одним из основных факторов, усиливавших это противоречие, стало убеждение властей в том, что Р. О. должны решаться за счет структурных изменений, без каких-либо финансовых вложений. Отношение расходов на высшую школу к национальному доходу в период с 1950 по 1981 г. снизилось в два раза, а отношение расходов в расчете на одного студента к национальному доходу на душу населения сократилось почти в шесть раз за тот же период. Усилились темпы отставания советской высшей школы от прогрессивных мировых достижений в научно-технической, информационной, экономической и управленческой сферах (см. Растопшина И. А., 2004).

Одна из самых масштабных реформ образования, объявленная в 1984 г. (в соответствии с постановлением Верховного Совета СССР «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы»), предполагала дополнить всеобщее среднее образование молодежи всеобщим профессиональным, нацелить молодежь на получение рабочих профессий, перераспределить материальные ресурсы в пользу системы профессионально-технического образования за счет высшей школы, т. е. в этой реформе противоречие достигло своего пика. Начавшаяся «перестройка» привела к появлению «Основных направлений перестройки высшего и среднего специального образования в стране», «Координационного плана НИР по комплексным проблемам высшего и среднего специального образования на 1987–1990 гг.» (1987), со-

путствовавших им партийно-правительственных постановлений по высшей школе. Перестройка высшей школы понималась как ее децентрализация и демократизация. Эта линия должна была стать центральной в «Государственной программе развития высшего образования», разработка и осуществление которой (с 1989 г.) были прерваны распадом СССР. Новый этап и новая реформа связаны с принятым в 1992 г. закона РФ «Об образовании». Важнейшее реформаторское положение закона — допущение наряду с государственным негосударственного образования, что, при отсутствии бюджетных средств на развитие образования в стране, в короткий срок обеспечило негосударственное финансирование этой сферы и привело к началу настоящей образовательной революции. В 1992/93 уч. г. в стране негосударственных вузов не было (исключения — вузы при общественных организациях, например, Институт молодежи, ныне Московский гуманитарный университет, основанный в 1944 г. как ВКШ при ЦК ВЛКСМ). Государственных вузов было 535. Через три года, в 1995/96 уч. г. их стало на 6 % больше, а негосударственных — 193 (то есть возникла первоначальная сеть). Еще через 5 лет государственных вузов стало на 6 % больше по сравнению с предыдущей цифрой, а негосударственных — на 85 %. За это пятилетие количество студентов увеличилось в государственных вузах на 61 %, а в негосударственных на 246 % (хотя и составило в 2000/2001 уч. г. около 10 % всех студентов) (анализ по: Богуславский М. В., 2003: 638).

В законе РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996) впервые цель образования была сформулирована исходя из потребностей личности: удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии; развитие наук и искусств посредством научных исследований и обучения. Однако это положение остается нереализованным. Если в 1980 г. СССР занимал 5-е место в мире по количеству студентов (их было 219 на 10000 населения), то в начале XXI века — 26-е.

Но гонка за место в этом и других рейтингах, введение западных форм образования (ЕГЭ, кредиты и т. д.) не относятся к фундаментальным задачам образовательных реформ. Все инновационные преобразования в высшей школе должны иметь человеческое измерение, а для этого потребуются не только дальнейшее исследование методологических аспектов модернизации высшего образования, но и создание целостной теории социальной организации высшего образования как главного социального института трансляции культуры и формирования творческого потенциала российского общества (Растопшина И. А., 2004).

В условиях развития глобальных систем коммуникации образовательные инновации вполне закономерны: изменившемуся обществу должно соответствовать изменившееся образование. Конечно, можно рассуждать о том, как изменится, например, блок гуманитарных дисциплин в университетах, но неплохо бы задуматься, а сохранятся ли сами университеты? Как отмечалось, образование всегда было одной из самых консервативных форм интеллектуальной жизни общества, ибо оно призвано формировать культурную идентичность индивида и народа. Реформы образования, как показано, происходят часто, не закончилась одна — уже провозглашается другая. Образовательные революции, напротив, происходят редко. Но сейчас, очевидно, наступило время для такой революции. В ходе революции многое будет разгромлено, кое-что уже и сейчас разгромлено, в том числе и очень ценное. На смену придет что-то новое. Но это будут вовсе не новые технологии, модули и т. д. Технологии эти не так уж и новы, если не считать материальных носителей (компьютеры, Интернет и т. д.). Скорее нужно ожидать воцарения самого принципа технологии взамен принципа мировоззрения, научно-исследовательского принципа, методологического принципа, принципа фундаментального знания и т. д. Но не следует видеть в этом крах культуры. Такие революции уже были в истории. Представьте себе чувства людей, исповедовавших мифологический принцип истолкования мира, когда греческие мыслители стали внедрять в образование философский принцип.

То, что характеризует нынешнюю переходную стадию в культуре человечества, проявляется и в становлении (как раз при посредстве телевидения и других глобальных систем коммуникации) нового типа культуры повседневности, а именно: культуры Происходящего. Одна из основных черт этой культуры — резкое усиление значения настоящего времени, которое оттесняет прошлое и будущее на периферию. В этих условиях преподавание гуманитарных дисциплин с компонентом истории подвергается значительно большим рискам и вызовам, чем под натиском модулей, тестов, интернет-конференций и т. д.

Самое главное в методике преподавания — это отбор (материала, методов и т. д.). Процессы, характерные для переходного периода, объективны, а не спланированы какими-нибудь злодеями, двоечниками, профессиональными манипуляторами, неумелыми руководителями образования и т. д. Раз в реальной жизни прошлое уходит в тень, преподавание истории, исторического компонента в гуманитарных науках должно это учесть. Нужно отобрать материал на новых основаниях.

Думается, такие основания дает тезаурусный подход. Возьмем в качестве примера историю литературы как вузовскую учебную дисциплину. Есть талантливые писатели во всех литературах мира, и их много, как минимум несколько тысяч, ими написаны десятки и сотни тысяч прекрасных произведений. Но есть писатели, создавшие литературные модели для творчества. Их немного, их творчество выступает ориентиром для других, вот они и должны изучаться в вузах. То же касается произведений, героев, сюжетов. Изучить вечные образы, наиболее характерные сюжеты (еще в 1912 г. А. В. Луначарский привлек внимание читателей к работе Ж. Польти, который выделил в мировой литературе всего 36 сюжетов). Знать имена и идеи (отдельные работы) наиболее видных литературных критиков и литературоведов. Знать основные жанры. Литературный процесс — это грандиозный поток словесности за 6000 лет существования литературы (и на порядок больше, если в него включать фольклор). При тезаурусном подходе уходит стыд за то, что мы далеко не все знаем об этом все нарастающем потоке: мы и не можем всего знать, первая особенность тезауруса — его ограниченность. Надо знать основные направления в литературном процессе, его основные этапы. Если все это вместе взятое уложить в 100 единиц (ладно, пусть 1000), это, наверное, даст большой эффект, а может быть, и даже более фундаментальное знание, чем если мы выделим 5000 таких единиц, как в нынешнем образовании для нефилологов, или 50000 единиц, как в университетском образовании для филологов (конечно, названы примерные цифры, чтобы пояснить тезис). Потому что 100 единиц — это ориентиры, которые позволяют сложить литературную картину мира, а 50000 единиц такую картину перегружают деталями и разрушают ее. Вот почему технологизация преподавания литературы (как и других дисциплин) не должна ввергать в уныние. Скорее наоборот: чтобы преодолеть разрушительные последствия технологизации образования для его фундаментальной характеристики, необходимо предпринять совсем не технологические, а самые настоящие научно-исследовательские усилия.

Отметим некоторые следствия из сказанного относительно взятого примера. Теория литературы (не только как вузовская дисциплина, но и как наука) в существующем виде сейчас недостаточна. В последние десятилетия XX века, когда в западном литературоведении утвердились «новая критика» (возникшая еще в 30-е годы), структурализм, постструктурализм и т. д., т. е. методологии, отбросившие историю литературы как объект исследования, у нас возникла теоретическая история

литературы Д. С. Лихачева, осознала свои принципы Пуришевская школа истории литературы (школа Б. И. Пуришева — М. Е. Елизаровой — Н. П. Михальской), компаративистика расширилась за счет типологического подхода Н. И. Конрада, И. Г. Неупокоевой, историко-теоретического подхода в «Истории всемирной литературы» под руководством Ю. Б. Виппера, появились примеры тезаурусного анализа в литературоведении. Все это создало возможность выделить в теории литературы самостоятельную научную дисциплину — теорию истории литературы. Именно эта наука призвана обеспечить новый уровень преподавания истории литературы в вузах в условиях перехода к новым технологиям, компьютеризации образования, внедрения модульных систем и прочих инноваций.

Идея человеческого потенциала может стать руководящей в реформировании образования. Рассмотренные выше реформы довольно редко затрагивали этот фактор непосредственно (влияя на него обычно косвенно). Образование трактовалось с социальных, государственных и т. д. позиций. Между тем личностный аспект образования, отчетливо представленный в концепции человеческого потенциала, может стать своего рода маяком в хитросплетениях глобализирующихся культур мира. Приращение человеческого потенциала России невозможно без участия образования.

### Список литературы

- Богуславский, М. В. (2003) Образование // Новая Российская энциклопедия: В 12 т. Т. 1: Россия. М.
- Болонский процесс: Взгляд на проблему. (2004) Сб. материалов. М.
- Выготский, Л. С. (1982–1984) Собр. соч.: В 8 т. М.
- Ильинский, И. М. (2003) Образовательная революция. М.
- Кузнецова, Т. Ф., Зверева, Г. И. (2009) Учебно-методический комплекс для послевузовского образования по специальностям социально-гуманитарного профиля дисциплины «модернизация высшего образования в условиях Болонского процесса». М.
- Луков, Вал. А., Луков, Вл. А. (2008) Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания. М.
- Макаренко, А. С. (1983–1986) Пед. соч.: В 8 т. М.
- Растопшина, И. А. (2004) Уроки реформирования высшей школы во второй половине XX века // Высшее образование для XXI века. Сб. 3. М.

## ЭТИКА И ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (РОССИЯ В ПОИСКАХ ПАРТНЕРОВ)

*Т. Ф. Кузнецова (Московский педагогический государственный университет)\**

### **Ethics and Spirit Values of Modern Education (Russia in the Search for Partners)**

*T. F. Kuznetsova (Moscow Pedagogical State University)*

В докладе рассматриваются процессы глобализации в их влиянии на образование, раскрыта близость моделей образования в России и Германии с их стремлением противопоставить технологизации этику и духовные ценности образования.

Ключевые слова: этика, духовные ценности, глобализация, российское образование, образование в Германии

Abstract: In the report the processes of globalization and their impact on education are being considered, the similarity of education models of Russia and Germany with their desire to set off ethics and spiritual values of education against technologization is revealed.

Keywords: ethics, spirit values, globalization, Russian education, education in Germany

Глобализация как всемирный процесс социального развития оказывает существенное влияние не только на информационно технологические и хозяйственно-экономические стороны общественной жизни, но, что наиболее с нашей точки зрения значимо, определяет трансформации в мировой культуре, а следовательно образовании. Глобализация амбивалентна по отношению к культуре в целом. С одной стороны, она усиливает культурную гомогенность, которая проявляется в возрастании числа универсальных, присущих всему человечеству феноменов, к ним относятся образование, наука, спорт, определенные типы коммуникаций и др. В существующей литературе отмечается около 60 таких универсалий.

С другой стороны, неверно понимать глобализацию как гомогенизацию культур. Становлению глобального общества препятствует как раз реально существующее многообразие культур. Поскольку глобализация развивается неравномерно, то большинство обществ имеет против нее защитную реакцию в виде локализации и поддержания — отдельных культур. Весьма продуктивен в этом отношении термин английского со-

---

\* Кузнецова Татьяна Федоровна — доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой культурологии Московского педагогического государственного университета, академик МАН (IAS, Инсбрук), академик МАНПО. Тел.: (495) 438-23-31. E-mail: kuzline@mail.ru

циолога Р. Робертсона «глокализация», который он использовал для обозначения данной ситуации (глобализация + локализация).

Стремление сохранить на фоне глобализации и универсализации потенциал отдельных культур обнаруживается в политике Евросоюза в сфере образования. Принципы этой политики определены проблемой: каким должно быть образование в эпоху социокультурной интеграции человечества?

Болонское соглашение является безусловным следствием процессов глобализации, расширение которых должно быть ограничено стремлением сохранения национальных достояний в сфере образования, что в более широком смысле обеспечивает сохранение локальных культур, формирование творческих и нравственных элементов современного общества (в этом видится стратегическая задача образования, прежде всего высшего).

Настало время проводить компаративистские исследования, выявлять моменты сближений в образовательной области. Представляет интерес сравнение подхода к высшему образованию у нас и, например, в Германии. Сейчас и у России и у Германии формируется общий взгляд на Болонскую декларацию. Эта общность в известной мере исторически обусловлена. Россия, как известно, во многом формировала свою архитектуру образования, ориентируясь на традиции Германии, в частности, начиная с продуктивного влияния школы Лейбница — Вольфа, из которой вышла целая плеяда российских ученых, и т. д. В свою очередь в Германии реформы университетского образования осуществлялись несколько иначе, чем в других европейских странах.

Знаниевый компонент в этих системах в большой мере подчинялся воспитательным задачам, выработке системы ценностей, нравственному выбору. Для двух стран был актуальным духовный подъем нации, чем, очевидно, и определялась известная близость образовательных моделей. В Германии первенство принадлежало философам, в России — писателям и литературным критикам, тем не менее, независимо от того, кто был лидером национального самосознания, в обеих странах были достигнуты выдающиеся результаты. А имевшиеся различия только подчеркивают значимость локальных, самобытных форм передачи духовного наследия от поколения к поколению, особенно заметную сейчас, в эпоху глобализационной обезличенности моделей образования.

Если бы подобное нивелирование, основанное на рыночных механизмах, давало бы значимые новые результаты, новые идеи как основу социального конструирования реальности. Но нет, этого не происходит.

Успешно решаются лишь утилитарные задачи, что представляется бесперспективным с общецивилизационной точки зрения.

То же можно сказать и о современном состоянии науки: она перестает быть культуuroобразующей силой, оказавшись подчиненной функциям прагматическим, задаче служить руководством для экономических, политических, технологических и прочих решений, но не для связи «с истинным бытием» (если воспользоваться термином М. Хайдеггера). Повседневность, оттесняя философию, науку, искусство, приобретает экзистенциальную значимость. В таком мире утрачивает значение научная достоверность и ее обоснование, научное знание превращается в одну из «языковых игр» (по терминологии Л. Витгенштейна). Человеку достаточно овладеть системами убеждений, позволяющими достигать успеха в практических делах.

Когда истина как сверхценность уходит из ценностного горизонта культуры, в т. ч. образования, наступает духовное, интеллектуальное опустошение. Бытие человека, хайдеггеровское *Dasein*, становится неотличимым от существования вещей.

Разумеется, это не только проблемы российской науки и образования, это общемировые тенденции, особенно остро и болезненно переживаемые модернизирующимися обществами.

Таким образом, у нас с Германией сейчас общая задача: избежать в образовании ситуации макдональдизации (по терминологии Джона Ритцера), процесса, который демонстрирует упрощенную форму рациональности, сводящуюся, как известно, к принципам эффективности, предсказуемости, калькулируемости, контроля над техническими средствами. Джон Ритцер справедливо говорил, что Макдональд может возникнуть везде: даже в семейных отношениях. Это угрожает образованию, т. е. механическая система без мастеркласса, личного общения, всякие системы тестирования, рейтинга, дистанционного образования лишают личностного, духовного, нравственного присутствия.

В течение последнего года активно обсуждается проект европейского конституционного договора, основную задачу которого члены конвента «Будущее Европы» видят в разработке базовых ценностей Европейского союза, определяющих здание новой Европы XXI века. Представляется, что это не столько вопрос юридический, сколько культурно-политический. Объединяющаяся сегодня Европа ищет не что иное, как общую идентичность, в том числе в образовании. Примечательно, что к этой дискуссии вокруг духовных ценностей приглашены представители российской интеллигенции. Пример близости российской и германской

моделей в аспектах, которые были выделены выше, подсказывает общий путь нашего участия в европейском процессе: в первую очередь нам надо найти союзников в том или ином вопросе, опираясь на общность исторических судеб или на значимые взаимовлияния и т. д. Это позволит быть не пассивными наблюдателями глобализации в высшем образовании, а активными создателями новой образовательной среды.

## **РУБЕЖИ ЗАПАДНОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

*И. А. Бирич (Московский городской педагогический университет),*

*О. Г. Панченко (Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования)\**

### **Borders of the Western Philosophy of Education**

*I. A. Birich (Moscow City Pedagogical University),*

*O. G. Panchenko (Academy of Retraining of Educational Staff)*

В докладе охарактеризованы западные источники по проблемам философии образования в свете проблем высшего образования для XXI века.

Ключевые слова: философия образования, критика системы западного образования

Abstract: The authors analyze some books by famous Western philosophers and pedagogues who touch real problems of the modern Western education.

Keywords: philosophy of education, criticism of the Western education system

Реформирование образования — это не только проблема России, это и мировая проблема. Но на Западе она стала волновать ученых еще в 70–90-е годы XX века. И тоже под девизом гуманизации образования.

Издательство «Просвещение» предприняло интересный шаг для ознакомления российской педагогической общественности с мнением известных западных философов, социологов, политологов о задачах и реальном положении образования в их странах. С 2006 г. издательство стало выпускать серию «Образование: мировой бестселлер», цель которой — перевести на русский язык лучшие публикации ученых всего мира на темы образовательной политики, философии, психологии, управления образованием, педагогики, воспитания. Издания серии предназна-

---

\* Бирич Инна Алексеевна — доктор философских наук, профессор, заместитель заведующего кафедрой философии Московского городского педагогического университета. Тел.: (499) 181-52-35. Эл. адрес: ebirich@yandex.ru

Панченко Ольга Григорьевна — кандидат философских наук, профессор кафедры педагогики и психологии Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. Тел.: (495) 459-19-81.

чены для учителей, преподавателей педагогических вузов, студентов, магистрантов и докторантов, работников образовательных учреждений всех уровней.

Вышло уже 10 книг, которые определили векторы развития современной образовательной мысли и направления совершенствования образовательной практики на Западе в последние десятилетия. Раскроем некоторые из них.

Начнем с книги американского социолога сербского происхождения Ивана Иллича «Освобождение от школ: Пропорциональность и современный мир» (Иллич И., 2006) как наиболее ранней по написанию. Она вышла в начале 70-х годов XX века и была написана по следам бурного студенческого движения 1968 года, надолго запомнившегося европейским политикам. Книга содержит бескомпромиссную критику современной автору системы образования и альтернативное ей видение. Нет, И. Иллич не призывает к закрытию школ, он отказывает им в праве на монополию в деле образования. Он открывает для обсуждения проблему их бюрократизации, индустриализации и ритуализации, признаки и результаты этих процессов.

Так, в 1-й главе автор ставит вопрос о том, почему в государстве всеобщего благосостояния школа, одинаковая для всех, не решает проблему богатых и бедных, но требует себе исключительных профессиональных, политических и финансовых прав в области выдвижения социальных идей, устанавливая собственные критерии их ценности и осуществимости в обществе потребления. Именно эта школьная монополия лежит в основе «модернизации» бедности. Модернизированная бедность — сочетание бессилия перед обстоятельствами с утратой человеком личностного потенциала. Эта новая — «гуманитарная» — бедность — глобальное явление, которое лежит в основании отставания образования в развитии.

Обязательное и равное для всех школьное обучение должно быть признано недостижимым, по крайней мере, экономически, считает автор, и даже абсурдным, так как попытки его осуществления ведут к интеллектуальному бессилию и социальной поляризации, разрушают доверие к политической системе, поддерживающей эту идею. Идеология обязательного школьного обучения не признает никакой логики. По мнению И. Иллича, «школа стала мировой религией модернизированного пролетариата и раздает пустые обещания спасения беднякам технологической эры» (там же). Однако вывод автора политкорректен: наиболее радикальной альтернативой школе была бы сеть-служба, которая дала

бы каждому человеку возможность обсудить то, что его волнует, с другими людьми, которых волнуют те же проблемы. Но это модель уже совсем другой школы.

А пока модель школы скорее напоминает рекламное агентство, заставляющее поверить в то, что вы нуждаетесь именно в том обществе, которое существует. В этом обществе маргинальные ценности агрессивны, что формирует такой тип потребителей на всех уровнях проживания на планете (идеология, политика, власть, образование, школы.), который готов бороться за право истощать землю, «набивать свои и так раздутые животы, держать в узде малых потребителей (народы, государства)... Этика ненасытности оказывается основой для хищнического истребления ресурсов, социальной поляризации и психологической пассивности» (там же). Отсюда и изменение ценности самого — «институционализованного» — человека: «человек стал идолом собственных изделий... истощение и загрязнение мировых ресурсов есть сверх всего результат утраты человеком образа самого себя» (там же). Вопрос «удастся ли миру снова обрести равновесие в глобальном масштабе» остается открытым.

В последней главе И. Иллич ищет ответ на него в далёких мифологических временах, вспоминая «эпиметеевского человека» — потомка Эпиметея, который отказался поддержать своего брата Прометея в его цивилизационных программах. «Эпиметеевский человек» — это природный человек. Сегодня дельфийская пифия заменена компьютером, который царит в виртуальном мире. Однако компьютеризация, по мнению ученого, не может определить реальный ресурс развития образования. И. Иллич надеется на природное, мифологическое осознание человечеством своего места в мире после того, как оно прошло многие препятствия, риски, пределы, катаклизмы на своем пути (так в Библии описывается всемирный потоп, после чего рождается новое человечество).

В другой книге американского педагога Джона Гудлэда «Вот что называется школой» (Гудлэд Д., 2007) обстоятельно рассказывается о том самом американском государственном образовании, что так раскритиковал И. Иллич. Данные исследований, проведенных автором в школах, действительно вскрывают проблемы, с которыми сталкиваются учителя, родители и дети в образовательном процессе. Автор тоже дает конкретные рекомендации, как усовершенствовать школьное образование, но в рамках существующих форм и практик.

Нельзя не остановиться на труде классика британской социологии образования Базила Бернстейна «Класс, коды и контроль: структура пе-

дагогического дискурса» (Бернстейн Б., 2007), написанного в стандартных традициях позитивизма. Книга посвящена проблемам отражения классовой структуры общества в образовательной практике. Автор анализирует речевые коды, используемые для передачи социальной информации. Рассматриваются этические аспекты трансляции социального опыта через систему образования.

Следует отметить, что английская философия позитивизма, начиная с Г. Спенсера, позволила сформировать поле для социологических исследований в проявлении социальной роли и социальной природы образования. Реальность образования заслуживает включения современных подходов к его изучению со стороны социальных наук, экономики, психологии и педагогики и других наук. Ключевое слово здесь «интерпретация». Т. е. принятие методов и подходов к новым знаниям, которые предлагают более широкий контекст понимания. Автор вводит в книгу понятие «кодов».

В главе «Коды, модусы и процесс культурного воспроизводства» описывается некая модель. В качестве выводов автор предлагает систематизировать результаты; определить эту модель, способную производить классово-регламентированные модусы сложных кодов; продемонстрировать возможности диахронного и синхронного их сравнения. В ситуации развитого капитализма существует много отношений, связанных с неравенством (социальные группы, религии, этносы, регионы), и каждое несет свой контекст, свое «голосовое сообщение».

В главу «Социальный класс и педагогическая практика» включены следующие направления: правила педагогической практики как культурной передачи; порождающие модусы педагогической практики; типы педагогической практики (видимая и невидимая); автономия и рыночно ориентированные педагогики (видимые и невидимые). Профессионализированное обучение направлено на включение в процесс учащихся из семей неквалифицированных рабочих, легитимизацию их образовательных интересов в учебном плане, основанном на освоении ремесленных специальностей. Связано это с развитием капиталистической экономики, которая движется в сторону большей концентрации в сфере обслуживания, что поощряется предпринимателями и чему дан термин «мастерская культура».

Это получает отражение и на уровне науки, которая обслуживает рыночно ориентированную педагогику. Именно в этой логике разрабатываются программы творческого обучения ремеслу, навыкам, необходимым для исполнения этих функций. Так, термин «невидимая педаго-

гика» определяется как педагогика учета биографических параметров учеников в программах обучения навыкам, необходимым для жизни. Новый педагогический дискурс (т. е. рациональный метод) помещается в новый контекст рыночно ориентированной педагогики, которая создает большую локальную независимость для школ и учителей и усиливает конкуренцию между ними. В то же время школы и учителя оказываются и в более тесной зависимости от государства.

В главе «Образование, символический контроль и социальные практики: поле, агенты, дискурсы» описывается роль образования при разделении труда. В приложение «Дискурс образования» привнесен развернутый тезис, связанный с профессиональным обучением, интегрированным на базе школы. Он связан с формированием специального педагогического сознания и педагогической практики. В главу «Социальное построение педагогического дискурса» включены позиции, связанные с реализацией педагогического механизма, направленного на поле реконтекстуализации смысла труда.

Бернштейн подчеркивает, что социологический анализ эволюции содержания образования от Дюркгейма, Парсонса, Педро и др. корнями уходит в экономическую теорию, особенно теорию «разделения труда» Адама Смита. «Отправным пунктом является концепция «эго» деятеля как инструментально ориентированного на достижение цели, которая может быть сколь угодно специфической или общей» (2), утверждает он. В теории обучения, поведенческого или биологического (наследственного типа) в качестве отсчета берется то, что может быть оценено, т. е. ранжировано исполнение учеником педагогического дискурса.

Однако существуют теории обучения, которые отдают предпочтение не оценке дискурса и тем самым передаче знания, а универсальным, общим процессам, существенным для обучающихся, т. е. тому, что в них есть общего. Такие теории указывают на интерактивную природу приобретения общих компетенций и тем самым на социальную единицу приобретения, включающую интерактивные отношения между учениками. Поэтому такие теории (прежде всего психологические — учения Пиаже, Хомского, гештальт-психологии) фокусируются на развитии общих компетенций у обучающихся, а не на дифференцированных, которыми и надо овладеть.

Другой взгляд на английское образование представлено в книге политика и исследователя Майкла Барбера «Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании» (Барбер М., 2007), написанной на рубеже веков. В ней представлен интересный опыт решения задачи пре-

вращения образования в мощный ресурс развития общества и укрепления демократических ценностей. Многое в книге может показаться необычным и спорным, но в то же время интересным и полезным, пробуждающим творческую мысль.

В содержании даны идеи, отношение к которым является на сегодня очень важным для образования: это «Реформа или игра в реформу?», «Кризис? Какой кризис?» и т. п. Автор исследует образование, идя по исторической логике. Части сменяют друг друга в последовательности «Что было. Образование и культурная революция», «Что есть сейчас», «Что может быть». Можно выделить несколько значимых тем, связанных с развитием образования: «Школьная программа нового тысячелетия: переосмысление цели образования» (гл. 7), «Новые учителя для нового столетия» (гл. 8), «Создание обучающегося общества 1: индивидуальные планы обучения» (гл. 9), «Создание обучающегося общества 2: изменение культуры» (гл. 10).

Диалог в историческом времени с традициями английской школы получился на редкость открытым и интересным. Рассуждения автора касаются системообразующей составляющей английской жизни и школы. Оберегающий профессиональное достоинство учителя подход делает, по мнению автора, английские школы такими, какие они есть — консервативными и озабоченными возможностью проверки результата, отсюда неудовлетворенность учителя собой. Автор полагает, что недоработавшая школа повинна в слишком низком старте, который берут ее выпускники, сужая таким образом их жизненные перспективы. Именно уход от таких позиций рождает истинного гражданина с активной патриотической позицией. Так, общественная и профессиональная дискуссия вокруг вариантов решения многих проблем, обозначенных выше, является тем импульсом, который движет систему вперед.

В главе «Краткая интерлюдия с двумя парадоксами» М. Барбер исследует образование с точки зрения взаимодействия в нем, с одной стороны, структуры и хаоса, и равенства и разнообразия — с другой. В главе «Школьная программа нового тысячелетия: переосмысление цели образования» автор предлагает формирование трех типов программ. Первая направлена на обновление учебной программы, основная особенность которой состоит в том, что различные области знания рассматриваются в ней как необходимые для последовательного и систематического изучения в силу их внутренней ценности, независимо от соображений их использования, и на позднем этапе обучения усвоение этих знаний позволит юношам сделать выбор сферы деятельности и обеспе-

чить успех в избранной профессии. Второе направление — это учебная программа, связанная с развитием промышленности и с коммерцией во всем их многообразии. И третье направление связано с программой для начальной и средней школы. Она предусматривает сбалансированное развитие мышления и тела и скоординированный подход к изучению гуманитарных и естественных наук и искусств, что должно обеспечить детям широкую подготовку для их дальнейшей трудовой жизни. Третья программа не ставит цель подготовить ребенка к конкретному виду деятельности или профессии, а закладывает базу для того времени, когда у него проявятся определенные интересы к той или иной области знаний.

В этой же главе фиксируется идея о том, что ученики, достигающие совершеннолетия (это возраст 14 лет) должны принимать более активное участие в формировании своего будущего, так как далее начинается процесс обучения в течение всей жизни. И для обеспечения его необходимо дальнейшее усвоение ими как основных знаний, так и нахождения сбалансированной совокупности академических и специальных дисциплин. Идея «золотого стандарта» в качестве повышенного уровня обучения не нашла сторонников, т. к. любые способы оценивания, кроме экзаменов, создали политические препятствия на пути более основательной модернизации школы. Необходимо переосмыслить не только цели образования, но и создать среду, где идея обучения в течение всей жизни стала бы реальностью, и она, по мнению автора, должна напоминать скорее «незаконченную симфонию», чем повесть, в которой поставлена точка» (Барбер М., 2007: 229).

Следующие главы включают все эти ключевые аспекты образования, которые рассматриваются в свете обозначенных выше парадоксов. Главу «Новые учителя для нового столетия» М. Барбер начинает с мысли Криса Вудхеда о том, что в школе «ничего не произойдет, если учителя не захотят изменений». В ней говорится о современной реальности и о возможности для сегодняшних учителей перестроить свою профессию и подготовиться к созданию «обучающегося общества». Что является главным в этом вопросе? Учитель, который становится многообразнее и свободнее во многих отношениях. Что касается нагрузок, то давление растущего многообразия форм учительской деятельности и достойной оплаты труда должно пасть на то правительство, которое принимает идею привлечения в школу лучших учителей — туда, где они нужнее всего. Учителя, по мнению автора, должны развивать в детях и молодежи уверенность в своих силах, все большую самостоятельность в учебе; поощрять овладение методикой обучения родителей; развивать

собственные профессиональные навыки и помогать в этом деле своим коллегам.

В двух последних главах, посвященных «обучающемуся обществу», выходя на определение критериев качества образования, подходов к отбору его содержания, М. Барбер дает социальную оценку стандартам образования. Он рассматривает их как форму общественного договора между старшим поколением и учащимися как заинтересованными сторонами, организатором которого является государство. Ученый вводит понятие «обучающегося общества», каждый в котором использует и одновременно по мере сил создает собственные потоки знаний и информации, от которых зависит наше будущее. Иными словами, в обучающемся обществе каждый человек активно учится всю жизнь.

Мы можем, утверждает Барбер, создать новую, не существовавшую дотоле культуру, совместимую с западным либерализмом и социальной разнородностью, и выйти на более высокие стандарты образования. Но для этого должна поменяться политика государства, которая выдвигает образовательные цели как главные. И далее, для того, чтобы создать обучающееся общество, надо иметь эффективную систему образования и стремление его построить, а также этическую и социальную ответственность за действия, которые способны изменить мир и общество. Именно поэтому, по мнению автора, настало время включиться в обучающую игру.

При анализе глубоких и острых проблем автор, понимая, что следующему поколению придется столкнуться в XXI веке с трудными задачами, при всех недостатках службы образования настроен очень оптимистично, ибо есть реальная школа, в которой есть много прекрасных директоров и учителей, выполняющих свою работу. Главной же надеждой общества остается молодежь, которая способна понять, что ее ожидает, и способна решить проблемы, которые поставит перед ней будущее. И тогда человечество следующего столетия увидит реализацию того гуманного и демократического порядка, который предшествовавшим поколениям казался недостижимым идеалом.

В книге двух известных французских социологов Пьера Бурдьё и Жан-Клода Пассрона «Воспроизводство: элементы теории системы образования» (Бурдьё П., Пассрон Ж.-К., 2007) представлен теоретический синтез ряда эмпирических исследований, посвященных проблемам образования, роли школы, отношениям между преподавателями и учащимися и отношениям внутри преподавательского корпуса. Большое внимание в работе уделяется эффектам символического господства, осуществ-

ляемого со стороны действующей модели культуры, проводником которой является школа и система образования в целом. Авторы называют этот процесс «символическим насилием» и много пишут о «культурном капитале», «педагогической коммуникации» и об идеологической функции системы образования.

Известный американский психолог Джером Брунер в книге «Культура образования» (Брунер Дж., 2007) считает, что именно культура формирует сознание человека. Она дает нам определенный набор средств, с помощью которых каждый из нас конструирует не только свое особое видение мира, но и представления о себе самом, о своих возможностях (глава «Нарративное конструирование реальности»). Автор рассматривает широкий круг педагогических проблем — от житейской педагогики, оказывающей несомненное влияние на современную систему образования, до пороков традиционной образовательной политики, направленной прежде всего на внедрение знаний в головы учеников. У образования на самом деле должно быть многообразие целей (глава «Учить настоящему, прошлому и возможному»). Брунер тоже, как и его коллеги, пытается ответить на вопрос, какой должна стать школа в современном меняющемся мире.

Кажется, обстоятельный ответ на этот вызов времени дает известный специалист в области образовательных реформ Майкл Фуллан в книге «Новое понимание реформ в образовании» (Фуллан М., 2006). Он рассуждает о том, как следует проводить изменения в образовании и что необходимо сделать для повышения их успешности. Автор рассматривает специфику реформ на местном, региональном и государственном уровнях и предлагает интересные теоретические и практические обоснования своих взглядов.

М. Фуллан дает историю изменений в образовании: различные перспективы реформирования, смыслы образовательных перемен, причины и процессы инициаций, различное качество инноваций, доступность информации) — всё это при различной поддержке руководителей всех уровней и давлении общества: его апатии или поддержке инициатив. Интересна глава «Планирование, реализация и преодоление трудностей при проведении изменений», в которой объясняется причина возникновения ложных идей и мыслей по поводу реформ. Это определенный взгляд на масштаб преобразований.

В главах «Учитель», «Директор», «Ученик», «Руководитель», «Консультант», «Родительское сообщество» собран материал о том, что происходит с данными фигурантами в период перемен. Какова роль в

ходе образовательной реформы правительства, какова его стратегия, воздействие, а также рекомендации по поводу изменений в образовании. Автор позаботился и о профессиональном развитии работников образования. Дан подход к профессиональным стандартам, которые ведут к изменению культуры школы. Интересна идея, связанная с «воссозданием профессии».

Заканчивает книгу глава, где определяется будущее образовательных изменений. Книга М. Фуллана связана с достижениями когнитивной науки и «гипотезы смыслов». Вхождение в XXI век проявило трудности широкомасштабной реформы, а новые уроки реформ предъявили к исполнителям высокую степень осмысленности значимых характеристик нового знания. «Будущее уже не то, что было» — именно таков девиз последней главы книги.

Каждая глава в книге заканчивается своеобразным тестом-парадоксом. Автор этот ход называет уроком. Заглянем в некоторые: Урок 1-й: «у смысла больше смысла, чем мы думаем»; урок 2-й: «вы не сможете добраться туда отсюда»; урок 3-й: «постигайте последовательность»; урок 4-й: «обучающая организация» нечто больше, чем просто клише»; урок 5-й: «избавляйтесь от идентичности и сходства, личного и социального»; урок 6-й: «учитесь жить с образовательной реформой», что означает необходимость проводить изменений меньше, но более серьезно; и наконец, последний урок: «реформа на основе принятых стандартов и профессиональные обучающиеся сообщества находятся на относительно ранних стадиях своего развития».

Автор бестселлеров Питер Сенге и команда его единомышленников Нельда Кэмброн-Маккейб, Дженис Даттон, Брайон Дж. Смит и др. в книге «Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины» (Сенге П., Кэмброн-Маккейб Н., Даттон Дж., Смит Б. Дж. и др., 2006) описывают практические действия, приводящие юношество к успеху в стране и в мире. Таковыми, например, являются попытки некоторых школ учиться, развиваться и создавать себя заново с использованием принципов «организационного научения». С помощью включения статей, описания случаев и историй таких известных педагогов, как Говард Гарднер, Джей Форрестер и Джерри Хауз, а также заметок взволнованных учителей, администраторов, родителей и учащихся книга предлагает множество практических инструментов и советов, которые могут использовать люди для того, чтобы помочь и школам, и классам в них, и сообществам вокруг них учиться.

Заканчиваем обзор выпущенных издательством «Просвещение» «образовательных бестселлеров» мы книгой известного американского педагога, представителя критической педагогики Питера Мак-Ларена «Жизнь в школах: введение в критическую педагогику» (Мак-Ларен П., 2006). Автор проводит мысль, что учителя в процессе своей деятельности, идеологической по самой сути, должны стать активными агентами социальных изменений в обществе. Он утверждает, что «критическая педагогика способна радикальным образом преобразовать современный социально-политический климат в мире». К идеологическим основаниям книги можно отнести Часть 1 «Размышления о жизни в школах: выковать новый подход в век политического обмана и имперского величия», три параграфа которой «Отступление от демократии», «Наступление корпораций на образование» и «Как вывести теорию на улицы» впечатляют своими тезисами. «Критическая педагогика (сродни классовой теории социализма — прим. ред.) не может оставаться изолированной доктриной; она, по мнению автора, должна стать подобной воздуху, слиться с нашим сознанием, врасти в нашу плоть, войти в нашу душу, наше мировосприятие и стать эстетической частью нашей личности» (там же).

П. Мак-Ларен призывает творить историю, осознавая ее. При этом он определяет работу средств массовой информации как средства, обслуживающие интересы корпораций, которые идеологически преданы государству и обществу потребления, строя соответствующую культурную и образовательную политику. Развитие капитализма приносит в политические режимы, именующие себя как «демократии со свободной рыночной экономикой», свою тональность, утверждающую социальное расслоение общества. Работать с этой реальностью в школе, особенно в районах, где проживают национальные меньшинства, очень трудно. Ученики плохо учатся — это их форма сопротивления существующей реальности.

Сегодня состояние общества во многом зависит от коллективной памяти народа, которая находится в пространстве вне истории, вместе с историей или опережая историю. Это вопрос выбора, по мнению автора, между варварством и социализмом. На взгляд автора, развитие критической педагогики сегодня определяется взаимоотношением власти к знаниям, т. е. тем, насколько она заинтересована в образовании и просвещении или ни в том, ни в другом. Не даром П. Мак-Ларен заканчивает книгу радикальным призывом: на пути к революционному мультикультурализму заново осмыслить демократию (там же: 364). С его точки зрения, время перемен лучшее время для самоопределения.

Итак, критикой образования началась серия и критикой закончилась.

Выбор данных книг издательством «Просвещение» не случаен. Материалы отбирались редакционным советом проекта с привлечением российских и зарубежных экспертов, на основе анализа имеющейся в России переводной литературы, изучения рекомендаций международных экспертов и исследования спроса деятелей образования на литературу такого рода. Издательство надеялось, что появление данной литературы на наших книжных полках не только позволит педагогической общественности познакомиться с последними зарубежными изданиями на тему образования, но и поможет ей воспользоваться результатами наиболее интересных исследований в этой сфере. Однако эффект от прочтения серии «Образование: мировой бестселлер» оказался неожиданным. Во всяком случае, для нас — авторов данной книги.

Анализ и выводы, вынесенные из прочитанных книг, дают возможность взглянуть на природу капиталистического и посткапиталистического представления о задачах образования глазами серьезных ученых, социологов, психологов, педагогов, так сказать, изнутри самого западного мира. Книги разные по качеству и пафосу высказанных идей, и это естественно. Но их объединяет одна общая нота — вопль о необходимости революции в образовании!

Идеи, изложенные в данных бестселлерах, для нашего читателя припоздали со времени их прочтения в США и Европе на 20–10 с лишним лет. Теперь это признанная зарубежная педагогическая классика, но... она содержит бескомпромиссную критику современной западной системы образования и альтернативное ее видение. Мы смущены. Обсуждение и анализ фундаментальных методологических и идеологических проблем образования предъясвляет высокую степень заинтересованности в понимании опережающего характера международных дискуссий. Ученые запада давно увидели многие просчеты образовательного процесса в своих странах. В то время как образование России, наоборот, активно вовлечено в Болонский процесс (в который, кстати, не входят крупнейшие вузы Европы) на государственном уровне, модернизация и реформирование нашего образования по западному образцу идет в течение последних 20 лет, но жизнь в школах и вузах от этого лучше не стала. Почему? Читай переводную серию образовательных бестселлеров — там все объяснено! Что ожидает от перемен в образовании российское общество и российское правительство? Это вопрос не столько к политической стратегии 2020, сколько к философскому осмыслению требований к школе будущего и всего того, что связано, бесспорно, с трудностями реформирования нашего постсоветского образования.

## Список литературы

- Барбер, М. (2007) Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании. М.: Просвещение.
- Бернштейн, Б. (2007) Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса. М.: Просвещение.
- Брунер, Дж. (2007) Культура образования. М.: Просвещение.
- Бурдье, П., Пассрон, Ж.-К. (2007) Производство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение.
- Гудлэд, Д. (2007) Вот что называется школой. М.: Просвещение.
- Иллич, И. (2006) Освобождение от школ: Пропорциональность и современный мир. М.: Просвещение.
- Мак-Ларен, П. (2006) Жизнь в школах: введение в критическую педагогику. М.: Просвещение.
- Сенге, П., Кэмброн-Маккейб, Н., Даттон Дж., Смит Б. Дж. и др. (2006) Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины. М.: Просвещение.
- Фуллан, М. (2006) Новое понимание реформ в образовании. М.: Просвещение.

### **«НЕЗРИМЫЙ КОЛЛЕДЖ» И ВУЗОВСКАЯ ФИЛОСОФИЯ**

*С. Е. Крючкова (Государственный университет — Высшая школа экономики)\**

### **«Invisible College» and University Philosophy**

*S. E. Kryuchkova (State University — Higher School of Economics)*

Автор размышляет над проблемами преподавания философии в современном вузе.

Ключевые слова: философия, «незримый колледж», университет

Abstract: The author is thinking over the problems of teaching the course of philosophy in a modern institute of higher education.

Keywords: philosophy, «invisible college», university

Изменение социальных условий в России в конце XX века потребовало радикального пересмотра ценностного отношения к миру. По-

---

\* Крючкова Светлана Евгеньевна — доктор философских наук, профессор кафедры онтологии, логики и теории познания факультета философии Государственного университета — Высшая школа экономики. Тел.: (495) 347-63-49. Эл. адрес: [kryuchkova\\_e@mail.ru](mailto:kryuchkova_e@mail.ru)

следнее тесно связано с мировоззрением, в формировании которого, важную роль играют воспитание и образование. Если говорить о вузовском образовании, то в нем особую мировоззренческую роль практически всегда играла философия, аккумулирующая культурно-исторический опыт и транслирующая его новым поколениям.

Философия — это накопленный интеллектуальный фонд человечества, постоянно привлекаемый для понимания происходящего, поэтому он всегда должен быть в живом состоянии, Приобщаться культурным ценностям через философию — это учиться в «незримом колледже», где ведется поиск истины свободными, рационально мыслящими, равноправными дискурсивными партнерами.

Термин «незримый колледж» появился в Оксфорде в середине XVII века, где возник кружок, на основе которого впоследствии возникло одно из первых в Европе научных обществ — Лондонское Королевское общество. Атмосфера таинственности, в которой проходили собрания небольшого числа его участников, отразились в названии: «незримый колледж» (Пономарева, 2004: 229).

Сегодня это понятие используется чаще всего в науковедении, особенно когда хотят подчеркнуть неинституциональность философии, понимаемой как форма духа, рефлексия над предельными основаниями культуры некую «подлинность, которая являет себя в языковой практике» (М. Мамардашвили). «Незримый колледж» — это приобщение во вневременном смысловом пространстве к мудрости. Философия, как любовь к мудрости — это особый тип размышления, которому, по мнению К. Ясперса, нельзя научиться обычным путем, потому что «философское мышление каждый раз должно начинаться с самого начала. Каждый человек должен осуществлять его самостоятельно» (Ясперс К., 2002: 11).

«Незримый колледж» связан, в первую очередь, с тем, что можно назвать введенным в оборот Г. Лейбницем выражением «*Philosophia perennis*» — (букв. с лат. «бесперывный», «неиссякающий», «прочный»), т. е. *вечная философия*. В свое время Гегель подчеркивал, что в любой философской системе знаний есть непреходящее и преходящее. Последнее является конкретной формой ценностного самоопределения человеческого бытия в мире. К непреходящему Гегель относил принцип, который ассимилируется последующим развитием философии, а мы сегодня понимаем под ним некоторое «стабильное, пусть и не всегда жесткое ядро» (М. Зотов), включающее в себя «предельные основания познания, деятельности и оценки» (В. А. Лекторский), сохраняющееся при

всех изменениях предмета философии. Именно оно делает философию, по выражению М. Хайдеггера, «несвоевременной по сути», вневременной, несвоевременной, и поэтому не находящей, как правило, непосредственного отклика в обществе.

Существует ли сегодня то, что можно назвать понятием «незримый колледж», и в какой форме? Как возможна в XXI веке «*Philosophia perennis*»? Бытийствует ли она в академических кругах или/и на вузовских кафедрах? Как преподавать философию в вузе? Почему вопрос 90-х годов XX века: какая философия нам нужна, в начале XXI века в России вытеснен другим: а нужна ли нам вообще какая-либо философия? На эти вопросы уже дано много ответов и некоторые из них, как в статье В. Я. Давидовича, представляются весьма точными: «Сложившиеся сугубо рыночные обстоятельства таковы, — полагает он, — что для примитивных гешефтмахеров философские взлеты излишни. Да и скороспелые политики не очень-то склонны к тому, чтобы упиваться логическими тонкостями, перебирать афоризмы, вдыхать аромат нетленных духовных ценностей. Правящим и распоряжающимся обладателям денег, власти и престижа не присуще стремление быть «философами на троне». Марк Аврелий не их кумир. И все же не случайно всемирно известный финансист Дж. Сорос зафилософствовал, впрочем также как и Билл Гейтс, да и некоторые другие. В том числе и у нас. Те, кто волею судеб несет в себе ответственность за настоящее и будущее мира и страны, не могут, если не понимать, то хотя бы догадываться, что именно философы формируют и формулируют, представляют (репрезентируют) то, что хотя и расплывчато, именуют «духом времени», излучая фундаментальные идеи во все области наличного сознания. А философы сами должны это понять и принять. К сожалению, такое понимание собственной миссии в нашем научном философском сообществе рельефно не проглядывается» (Давидович, 2003: 31).

Несмотря на то, что разные ответы на эти вопросы были предъявлены, они по-прежнему не теряют актуальности и продолжают будоражить умы, в чем можно убедиться хотя бы на примере публикаций в ряде философских изданий. В этом плане характерны даже названия статей, опубликованных в последние годы, например, в таком журнале как «Вестник Российского философского общества», делающимся, как заявил его редактор, почти что «в складчину» всем философским сообществом» (Чумаков А. Н., 2005: 7–8). Вот некоторые из них: «Большая философия: быть или не быть?», «Какая философия нам нужна?» или «Нужна ли философия самим философам?». Несложно догадаться, что в

них идет речь о не востребоваемости философии, ее ненужности для системы ценностей и картины мира, принимаемой «по умолчанию» большинством современного общества (Торосян, 2009: 169).

Складывается впечатление, что сами философы сегодня не верят в способность философии и философов (включая себя) что-то изменить. Естественно, что такая философия, которая даже не способна высказаться по вопросам, в которых она должна была бы быть компетентна больше, чем другие, а именно: состояние общественной морали, национальная идея, новый общественный идеал и т. п., не может быть поддержана ни государством, ни «широкой общественностью». Ведь философия всегда была сплавом исследований и проектирования. Она содержала критику существующих форм культуры и одновременно предлагала некий идеал, «играла роль бродильного элемента в культуре, роль силы, которая динамизировала общественное развитие» (Лекторский, 2004: 4–5).

Отечественные философы в массе своей не только не видят собственной «миссии», они зачастую даже не удивляются критике, ведущейся по отношению к философскому сообществу, что является показателем того, что это самое сообщество весьма трезво оценивает существующее положение вещей, и не видит своего места в сложившейся ситуации, когда прежняя идеология, ценности, мораль уже не работают, а новые мало кого устраивают. В сложной ситуации, когда оказались разрушены не только старые идеологемы, привычные ориентиры и ценности, но зачастую заодно с ними и универсальные критерии добра и зла, дозволенного и запрещенного, философы не манифестируют своих позиций, хотя общество в этом нуждается. Показательно, что со страниц философских журналов исчезли полемические статьи, практически нет научных дискуссий по крупным проблемам, не читаются работы коллег (в общей массе, конечно) и нет интереса к друг другу, что особенно заметно во время философских конференций. Как подметил М. А. Розов, иногда кажется, что у нас среди философов стойко преобладают писатели, манирующие чтением трудов своих коллег, хотя очевидно, что никакая оригинальность мышления не заменит тот информационный потенциал, который образуется лишь в процессе знакомства с достижениями своих коллег (Розов, 1998). А ведь философ, особенно тот, который занимается преподаванием, должен постоянно поддерживать свой информационный потенциал.

Создается впечатление, что отечественное философское сообщество не готово делать сколько-нибудь серьезные усилия по превращению в активного участника процесса культуротворчества в различных его

формах, предпочитая позицию стороннего наблюдателя, извне рефлектирующего над «основаниями разных типов деятельности».

Такая позиция, на наш взгляд, весьма опасна не только в силу ее созвучности традиционно негативному отношению «молчаливого большинства» к философии, а, и потому, что применительно к ситуации в России, она совпадает с позицией отечественных чиновников от образования, среди которых, вероятно, также как и во времена Гегеля, «столь немногие знают, что изучение философии — это подлинная основа всякого теоретического и практического образования» (Гегель, 1973: 338).

В качестве промежуточного итога, приведем оценку сложившейся ситуации А. Карминым, которая, несмотря на ее жесткость и нелюбовность, представляется нам весьма справедливой: «Собравшись в своем кругу, философы любят поговорить о великом значении философии в жизни общества. Однако нельзя не заметить, что в действительности престиж ее в обществе сейчас невелик. Свидетельством тому может служить хотя бы успешно реализуемая нашим Министерством образования и науки тенденция вытеснения философии из программ обучения студентов и аспирантов. Пренебрежительное отношение к философии со стороны, как широкой публики, так и властей предрержащих, является отчасти следствием узости их культурного кругозора и непонимания роли культуры в становящемся информационном обществе. Но немалая вина тут ложится и на плечи самих философов. Они увлеклись исследованием историко-философской проблематики, «языковых практик» и отдельных вопросов злободневности, тогда как разработка фундаментальных мировоззренческих систем мало кого привлекает и даже объявляется устаревшей философской традицией» (Кармин, 2006: 54).

Действительно, ведущиеся в последние годы (весьма необходимые, на наш взгляд) внутрицеховые дискуссии воспринимаются и чиновниками от образования, да и в целом обществом, во вполне определенном ключе, так как они идут на фоне регулярно предпринимающихся попыток отменить преподавание философии в вузе. Лозунг таков: философия исчерпала себя (а состояние философского сообщества, появление, к примеру, постмодернистских концепций дает для этого повод) и ее нужно заменить другими гуманитарными дисциплинами, например, культурологией или науковедением. «Не удивительно, — замечает в этой связи В. Н. Порус, — что в этих условиях современные Панурги на всех углах поносят философию как хлам, который, по их мнению, пора вымести из университетских аудиторий» (Порус, 2008: 87). В этих условиях крайне обостряется вопрос: для какой цели преподавать философию?

фию? И шире — какую философию преподавать и что такое вообще современная философия?

В отечественной академической среде философы чаще всего отстраненно, хотя и весьма профессионально, рассуждают на тему: нуждается ли современная культура в философии и что нам может сегодня дать философия. При этом строятся различные «возможные миры» философии, в которых она предстает то «сущностно», как теоретическое исследование духовных оснований культуры, то «феноменалистски» как компонент культурного слоя человеческого бытия, то «ситуационно-инструменталистски». Практически постоянно при этом присутствует известный тезис о «конце философии», обсуждаемый как в оптимистическом, так и пессимистическом ключе. При этом, зачастую неясно, идет ли речь обо всей философии или о какой-то версии: о систематической классического типа, выстраиваемой по образу и подобию научного знания, или, наоборот, о несистематической, экзистенциально-антропологической, герменевтической и т. п. (см.: Материалы..., 2004).

Такое академическое «спокойствие» объясняется, скорее всего, осознанием философской профессиональной элитой того, что критический накат на философию вызван не только общественно-политической конъюнктурой, но более глубокими причинами, связанными с состоянием мировой философии, которая постепенно переместилась из центра духовной жизни европейского общества на ее периферию. Возникновение в XX веке калейдоскопически сменяющих друг друга философских школ и направлений — свидетельство, с одной стороны, упадка философии, а с другой — желания сохраниться и сохранить себя в мире, даже через постмодернистские попытки самоотрицания философии, отрицания собственных традиций и предпосылок.

Справедливости ради, необходимо отметить, что отношение общества к философии во все исторические эпохи было неоднозначным, часто и негативным, что проявлялось в различного рода гонениях со стороны властей и церкви, насмешках со стороны граждан. Так, например, о негативном отношении большинства современного ему общества к философии в 1811 г. писал Гегель в письме Синклеру: «Философия и без того, как считается, отжила свой век. Считают подходящим, для того, чтобы стать профессором философии, человека, который ничему путному не учился и негоден ни на что лучшее» (Гегель, 1973: 338). О «несвоевременности» философии, кроме М. Хайдеггера, о котором мы упоминали, писал также Ф. Ницше, считавший, что свою историческую миссию философия исчерпала уже в античности — в эпоху высокой класси-

ки. В своем нигилизме в этом вопросе Ф. Ницше не был одинок, у него нашлось слишком много последователей в XX веке.

Как итог, символом философии рубежа тысячелетий стала интертекстуальность, когда главные усилия авторов философских текстов направлены на демонстрацию собственной профессиональной способности создавать связные тексты. Как следствие — возникновение множества концепций, калейдоскопический набор мнений, заставляющий подумать о правоте С. Кьеркегора, заявлявшего, что философии как набора идей нет, а есть лишь философствование каждого отдельного индивида. Налицо не плюрализм, а «хаос философского мышления» (А. А. Гусейнов), явленный огромным количеством маргинальной философской литературы, содержащей псевдоновации, не поддающиеся рациональной оценке, когда каждый, их высказывающий, претендует на исчерпывающую оценку, последнюю точку, итоговое финальное суждение.

В определенной мере ситуация, на наш взгляд, даже трагична: сами философы сегодня как на Западе, так и в нашей стране, демонстрируют то, что называется «нежелание жить». Т. е., «*Philosophia perennis*» их уже, как говорится, «не тревожит». Речь, конечно, идет не обо всех. К примеру, в ряде работ отечественных философов сквозит искреннее беспокойство за состояние и перспективы не только преподавания философии в отечественных вузах, но и судьбах «вечной» философии в эпоху постмодерна. Некоторые с нескрываемой горечью пишут о трагическом, положении дел, как в отечественной, так и в мировой философии в конце XX века, пытаются осмыслить не только причины кризиса, но и (хотя и с известной долей скепсиса) возможные пути выхода из него (см., напр.: Гобозов, 2005). Однако призывы «сменить заигранную пластинку и отказаться как от пессимистических призывов к возвращению архаичных культурных установок, так и от модных «постмодернистских» пристрастий к иррационалистическим, антитехницистским и антисаеинтистским идеям, к игре в словесный бисер» остаются гласом вопиющего в пустыне» (Кармин, 2006: 55).

При обсуждении перспектив развития философии как собрания «вечных ценностей» вообще и вузовской философии, в частности, необходимо учитывать следующее обстоятельство: современное общество в целом находится в состоянии глубочайшего кризиса ценностей, это кризис идеалов и норм культуры техногенной потребительской цивилизации. Философ А. А. Зиновьев считал, что человечество вступило в новую эпоху, равную по своему значению той, какой было само рождение человечества. Рядом с техническим прогрессом идет кризис духовности,

распространяется знаковая культура, «меняется тип интеллекта». В этих условиях Россия не сохранит того, что было, в частности, речь идет как о вузовском образовании в целом, так и о преподавании философии, в частности (Высшее образование для XXI века, 2004).

Вопрос о состоянии мировой философии в XX веке обострился настолько, что целый ряд авторов, из числа тех, кто считает себя профессионально причастными к ней, например, М. Фуко стали утверждать о ее кончине. М. Фуко не был первым, кто завел отходную по философии. Многие интеллектуалы Запада, начиная с О. Конта, открыто заговорили о необходимости преодоления метафизики. Неопозитивистское неприятие метафизики, как набора бессмысленных предложений (Р. Карнап) или «языковой болезни» (Л. Витгенштейн), нашло, как ни странно, поддержку со стороны своих идейных противников, к которым можно отнести Э. Гуссерля, критиковавшего «натуралистическую установку», позволявшую строить философию по образцу науки, и М. Хайдеггера, обвинявшего метафизику в забвении вопроса о бытии и на этом основании предлагавшего весьма радикальные варианты ее деструкции. Со всех сторон от философии, обвиненной в XX веке в безответственности, требовали умерить свои притязания на истину, перестать говорить от лица больших «авторитетных инстанций», которыми в разное время выступали Бытие, Бог, Разум. Особое неприятие вызывала «*Philosophia perennis*», понимаемая как искание Абсолюта (Абсолютного начала, Абсолютной истины), что составляло основное содержание философского процесса на протяжении всей его истории, той философии, которая по необходимости «имела отношение ко всем формам проявления жизни духа» (Майоров, 2009: 8).

В 60-х годах прошлого века вышла статья Фейера, профессора калифорнийского университета под символическим названием «Американская философия мертва». С этим согласились и современные немецкие исследователи, но уже применительно к своей стране. Они разочаровались даже в классической философии. Так, например, Г. Ленк заявил, что философия уже не взлетит, крылья ее обвисли, на них давит закат. Тем самым, он выразил ощущение современных немецких философов, полагающих, что «философия в Германии умирает», что она выродилась в концепции, никак не сопоставимых с тем, что создалось Лейбницем, Кантом, Фихте, Шеллингом, Гегелем и другими крупными мыслителями (см. например: Baynes K., Bohman J., McCarty T. (eds), 1987). Академическая философия на Западе исчезает, ее вытесняют и

подменяют узкоспециализированные изыскания, например, семантико-семиотического характера.

Заявляя о смерти философии, М. Фуко имел в виду, в первую очередь, академическую форму ее существования. В этом с ним были солидарны такие исследователи как П. Фейерабенд и Р. Рорти: «Никто не может видеть того, чего не видят другие. «Большие философы» теперь рассматриваются в свете социологической и культурантропологической техники исследования, как некие уже вымирающие представители экзотических культур, которые, обладая набором своеобразных фантазмов, построили когерентную систему символов и концептов» (Марков, 2006: 298).

Р. Рорти, призвал философию избавиться от роли «указчика» и «судьи», вершащего правосудие над науками, моралью, искусством, которую ей отвел Кант как учитель мысли. Однако, как показал Ю. Хабермас, нельзя согласиться с тем, «философия вместе с отказом от обеих этих ролей должна устраниваться и от задачи хранителя рациональности... Она может — и должна — сохранить за собой притязание на разумность, выполняя более скромные функции местоблюстителя и интерпретатора» (Хабермас, 2006: 10). Тем более что именно притязание на разумность, как известно, и пробудило в свое время к жизни философское мышление.

В ситуации, когда о ненужности философии для культуры вообще и познания в частности, говорят открыто сами философы, судьба «*Philosophia perennis*», призванной говорить о высших истинах и потому являющейся теоретической основой рационализма, вызывает опасения. Ведь именно этот тип философии позволяет вырабатывать ориентиры рационального поведения и мышления, которые так необходимы в постоянно изменяющейся культурно-информационной среде. Именно «*Philosophia perennis*», как не хотелось бы кому-то это не признавать, «объективно выступает царицей наук и вообще основанием любой деятельности, что нашло выражение в гумбольтовской модели университета, где метафизика предшествовала занятию науками и правом» (Марков, 2006: 299). Тем не менее, критика притязаний разума на истину, а затем и философского мышления на обоснование и самообоснование, ведущаяся например, представителями постмодернизма, «воистину оказывается чем-то вроде прощальной речи перед расставанием с философией» (Хабермас, 2006: 18). Такой деконструктивистский подход приводит к утверждениям, что в мире нет и не может быть никаких устойчивых истин и ценностей, а все идеалы — не более чем словесные мани-

пуляции. В условиях, когда смысложизненные проблемы объявляются псевдопроблемами, метод заменяется стилем, аргументация — дискурсом «*Philosophia perennis*» начинает рассматриваться как анахронизм, которому не место в современном вузовском образовании. Неудивительно, что в этой обстановке прежние практики классического образования оказываются не востребованными.

Преподавание философии в вузе сегодня испытывает невероятные трудности не только потому, что резко уменьшилось количество часов, но и потому что отмечается много претензий к содержанию курсов, которые часто мало отличаются от того, что читалось ранее, а также к самому уровню преподавания. Очевидно, что преподавание философии должно соответствовать эпохе и преподаваться должен современный тип философии. Современная эпоха, без всякого сомнения, плюралистична. А «если современность это царство богатейшего многообразия — то, соответственно, нет никакого доминирующего типа философии, который соответствует современности. Современности соответствует весь плюрализм философских учений», — полагает И. Т. Касавин (Касавин, 2004: 32). Это утверждение, на наш взгляд, является вполне справедливым, т. к. философия по самой своей сути является свидетельством того, что не существует какой-то единственной истины, которую надо безоговорочно принимать. Существование до сих пор «невидимого колледжа» как раз и обуславливается тем, что сама философия, которая является бесконечным вопрошанием и размышлением над «вечными истинами», не имеющими окончательного и всех удовлетворяющего решения.

Однако, признавая неустранимую плюралистичность современной философии, мы должны давать себе отчет в том, что в этом многообразии точек зрения не все являются взаимодополняющими, есть и противоположные, если не сказать непримиримые, позиции. Как быть с этим? Система преподавания философии предполагает наличие целостного корпуса философского знания. Преподавать же студентом необходимо именно знания, а не мнения. То, что современная философия не может строить всеобъемлющие системы не означает, что она утратила системный характер. Последний всегда сохраняется в силу системной функции собственно мышления, которое направлено не только «вовне» — на мир фактов и законов, но и «вовнутрь» — мир мотиваций и ценностей мыслящего человека.

Плюралистический подход, при котором явлено много различных взглядов и позиций, ставит много практически неразрешимых вопросов:

что давать студентам? Давать ли им весь набор, а как быть тогда с небольшим количеством часов, выделяемых на предмет? Давать что-то выборочно, а по каким критериям осуществлять этот выбор? Можно ли в нем полностью довериться любому преподавателю? Как результат, почти никому не ясно, какими по содержанию должны быть современные образовательные программы по философии. При этом нельзя забывать и «сверхзадачу», главную цель высшего образования в целом — научение критически мыслить, грамотно рассуждать и аргументировать свою точку зрения, опираясь на рациональное видение положения вещей.

Не секрет тот факт, что в современной высшей российской школе часы, отводимые в учебных программах по философии, фактически используются для чтения сжатых до минимума обзорных курсов по истории философской мысли. Причем последняя выглядит как исторически последовательный набор персоналий. Еще Лейбниц требовал в процессе преподавания философии делать акцент не на личностно-биографическом, а на предметном, на происхождении и прогрессе знания. Вообще-то курс истории философии — это не самый худший вариант, так как очень часто во время, отведенное на курс философии, читается некий «авторский вариант» курса по какой-нибудь узкой проблеме, входящей в сферу предпочтений или научных интересов преподавателя. Такие курсы под предлогом благой забота о повышении качества вузовского образования, оправдывающие свое существование необходимостью учета мнения студентов, получающих свободу выбора, часто ведут к тому, что «учащиеся теряют возможность получить системное образование, включающее фундаментальные гуманитарные и естественнонаучные дисциплины, возможность присвоения не только художественно-образного видения мира, но и формирования научно-теоретического мышления» (Бершадский, 2002: 69). В этой связи очевидна необходимость консолидации вузовских преподавателей философии в поисках достойного места своей дисциплины в структуре образовательного процесса.

В истории философии, которая «сопрягает и пробует на вкус разные эпохи», несмотря на пестроту школ, существует целостность основных проблем, пронизывающих все е историческое бытие от истоков до сегодняшнего дня. Поэтому, воспроизводя историю смены философских картин мира, являющихся формой культурного синтеза, можно не только в какой-то степени составить мнение об интеллектуальном поле философии с ее «безответными вопросами» и «вечными истинами», кото-

рые обсуждаются практически во всех эпохах, но и, как это не покажется парадоксальным, подступиться к смыслу современности. В этом контексте повсеместная критика преподавателей философии за то, что они увлеклись историзацией философии в ущерб систематическому курсу, с одной стороны, справедлива, так как надо заниматься и перспективными проблемами, а с другой, нельзя забывать, что в прошлом у большинства наших преподавателей, как с горечью заметила Л. А. Микешина, «долгие годы не было нормального доступа ко многим первоисточникам».

В этой весьма неоднозначной ситуации с преподаванием философии в вузе особую значимость, как ни странно, начинает приобретать вопрос об учебнике или учебниках по философии. Как известно, некоторые специалисты, например, декан философского факультета МГУ В. В. Миронов, полагают, что учебники по философии для студентов, например, для студентов-философов, не нужны. Это обусловлено самой спецификой философии, которая в принципе не может дать окончательные и всех устраивающие ответы. Вместе с тем, есть стандарты, в соответствии с которыми студенты должны быть информированы о некотором знании. Видимо поэтому учебники и создаются. И уважаемым господином В. В. Мироновым в последние годы написан не один такой учебник. На наш взгляд, учебники, безусловно, имеют право на существование, более того, они нужны хотя бы в силу важности требования систематичности знаний, что необходимо для вчерашних школьников. Вместе с тем, нельзя не думать о качестве этих учебников, так как большинство из того, что стоит сегодня на книжных полках магазинов, даже по структуре является воспроизведением привычных схем, авторам не удается перебросить «мосты» между классикой и современностью, может быть, потому, что сами авторы в основном прежние.

Можно ли создать унифицированный учебник? Ряд преподавателей считают эту идею неперспективной. Сама мысль об этом у многих вызывает негодование и это можно понять, если смотреть назад. А если вперед, то получается, что «да здравствует плюрализм», ведь именно он сегодня является «мейнстримом». Но такой подход, примененный на практике, сегодня способствует вытеснению рационализма из вузовских курсов по философии под предлогом устаревания его классической формы, и распространению иррационализма, а порой и мистицизма.

Это хорошо видно из анализа целого ряда книг по философии, предлагающихся сегодня студентам. Последним же в силу своей неподготовленности сложно отличить серьезные идеи от спекуляций разного толка. А ведь задача учебника — «дать не просто представление о про-

странстве философии, но и способствовать развитию определенных мировоззренческих и гражданских позиций студентов» (Наша задача..., 2003: 70).

Видимо преподавательскому философскому сообществу в ходе широкой дискуссии необходимо выработать по вопросу обеспечения курса современной учебно-методической литературой какую-то продуктивную позицию. Очевидно, что в рекомендуемой литературе должно найтись место и основным первоисточникам, без которых преподавание философии невозможно. Назрела переориентация с дискуссий по философским проблемам на изучение последних. Для реализации этой задачи возможно придется создать не один учебник, а целый кластер дифференцированных с учетом профиля вуза учебных пособий, основанных на рационалистическом стиле мышления. Они должны базироваться не только на теоретическом, но и на «практическом» разуме, учитывая факт широкого распространения практической философии в западных странах.

В последние годы в нашей стране появилось новое поколение учебников по философии, как говорится, «хороших и разных, но ярких, какими порой бывают авторские учебники, не рассчитанные на широкую аудиторию в силу отсутствия полноты, среди них нет. Хотя есть ряд весьма солидных, созданных авторскими коллективами крупнейших университетских центров Москвы, Санкт-Петербурга, Ростова-на-Дону и др. Это, с одной стороны, хорошо, т. к. надо знать мнения специалистов, однако несмотря на свою информативность и полноту, коллективные учебники столь казенны и скучны в выполнении своей нормативной функции соответствия госстандарту, что не вызывают одобрения не только у студентов, но и у преподавателей, которые используют их в своей работе. Многие преподаватели справедливо полагают, что прежде чем тому или иному учебнику присваивается гриф министерства образования, необходимо было бы проводить их широкое общественное обсуждение, в котором приняли бы участие и те, для кого эти учебники предназначены. Специалисты все чаще сходятся во мнении, что с выходом в свет таких коллективных трудов, мы подошли к той грани, которая показывает предельные возможности учебника по философии. А каков следующий шаг? Может это будут электронные авторские курсы, выложенные в Интернете или что-то еще, учитывая массовое нежелание читать книги у современной молодежи? Здесь возникает масса вопросов и проблем, которые надо обсуждать.

Важно заметить, что проблемы в преподавании философии в высшей школе не являются специфическими только для России/ Преподаватели западных университетов также дискутируют об имеющихся в этом направлении трудностях. Так, Джон Силберг, обсуждая схожие проблемы с изучением философии в Бостонском университете (США), призывает преподавателей-философов сфокусироваться на формировании у студентов способа мышления, основанного на рационализме, логике, смирении перед фактами, признании своей сопричастности коллективному опыту человечества. Он подчеркивает, что «если преподаватели сумеют научить студентов «думать строго и последовательно, если они закрепят этот стиль мышления, научат пользоваться им и будут последовательно поощрять его применение — уже одно это сделает неоценимым вклад философии в образование и сейчас, и в будущем» (Силбер, 2001: 66).

Вместе с тем, сознавая трудности положения философии в вузовском образовании, не надо оценивать перспективы только пессимистически. Разумеется, студентам должны быть представлены возможности выбора, но помочь осуществить этот выбор вчерашним школьникам (ведь философия, к сожалению, читается на младших курсах) должен все-таки преподаватель.

Уровень вузовской философии во многом определяется не только тем, что входит в содержание программы по философии, а также, сколько часов выделяется на ее изучение, но также и тем, какова квалификация преподавателя, который читает лекции. Не случайно большинство членов отечественного философского сообщества, обсуждая трудности преподавания философии в вузе, особо подчеркивают значение личностных качеств преподавателя, усматривая именно в этом колоссальный ресурс повышения доверия к философии. Несомненно, что судьба вузовской философии определяется и кадрами, которые ее представляют студентам.

Неслучайно Р. Рорти, отказывая философии в праве на существования, приводит «убийственный», по его мнению, аргумент насчет того, что философы не обладают никаким специальным методом, отличным от методов других наук, а если философского метода нет, то нет и профессии. Однако многие великие умы, занимавшиеся философией, считали, что философия — не просто профессия, она — призвание. Философ — это человек, «кликнутый Богом» (Р. Гвардини), пытающийся сохранить трансцендентально-универсалистскую позицию. Деятельность, которой он занимается, в определенной мере элитарна, она предполагает

определенный уровень интеллектуального развития и определенные амбиции.

Однако в обществе (современном российском, прежде всего) сформировался негативный образ философа как вымирающего динозавра, который в стремлении сохранить свой статус любой ценой, демонстрирует частный интерес, что вызывает обоснованные подозрения в ангажированности. Это, в первую очередь, относится к большой когорте вузовских преподавателей — людям, которые работают на кафедрах философии и считаются философами. Нельзя не признать, что доля справедливости в этом, несомненно, есть. Как, несомненно, и то, что когорта вузовских преподавателей философии весьма разнородна, на ее полюсах существуют как серьезные знатоки тонких философских материй и энтузиасты, чья любовь к философии и профессиональное мастерство неизменно вызывает уважение и отклик даже тех студентов, которые прежде вообще не интересовались философией или имели к ней предвзятое отношение. Однако, таких людей, как и талантов в любой сфере деятельности, меньшинство. На другом полюсе, к сожалению, есть преподаватели — псевдоинтеллектуалы, которые вызывают у студентов «стойкое отвращение» к философии. Они иногда читают настолько «инновационные», пронизанные гиперкритицизмом авторские курсы (чаще всего, опираясь на экзистенциализм или постмодернизм), что студенты, оказавшиеся заложниками таких экспериментов, получают вместо системы знаний некие «отрывки из обрывков», либо смутные представления о мире и человеке, лишенные какой-либо концептуальности. При этом во всех бедах человечества, почему-то чаще всего оказывается виновата наука, т. е. рационалистический стиль мышления. В этом ярко проявляется современный «феномен журнализма», выражающийся в «ситуативном», «версиальном», спешащем сознании, жаждущем новаций, широкой публицистичности и, главное, успеха (Дубровский, 2001). Настораживает и философская скоропись (см.: Карабущенко, 2009: 101–107).

Но эти две крайности по численности невелики. Большая часть преподавателей философии — это те, кто по мере сил и способностей пытается найти более современные формы работы, стремится обновить содержание программ, найти такие формы работы, которые способствовали бы формированию у студентов умения самостоятельно ориентироваться в океане философских проблем, вырабатывая при этом и свой мотивированный взгляд на мир. Именно они задумываются над тем, как минимизировать возможные мировоззренческие искажения в преподавании философии в ситуации, когда философская позиция и пристрастия

преподавателя неизбежно влияют на его педагогическую деятельность. Интересное, на наш взгляд, предложение сделал в связи с этим Д. А. Гусев (МПГУ). Он считает, что преподаватель философии сможет минимизировать свое субъективное влияние, если сознательно займет позицию скептика, исповедующего такие методологические принципы, как воздержание от окончательных и однозначных утвердительных или отрицательных суждений и признание изостеничности (равносилия) противоборствующих сторон. Таким образом, «он сможет наиболее адекватно изложить возможные философские идеи и учения, и, тем самым, предоставить студентам возможность максимально свободного личного выбора собственной мировоззренческой позиции» (Гусев, 2007: 169). Без всякого сомнения, избегать субъективных предпочтений при изложении различных философских теорий очень важно, но поможет ли в этом позиция скептика, состоящая в том, чтобы ко всему относиться критически, то есть предубежденно, даже если мы будем, как предлагает автор, понимать под скептицизмом исключительно «позитивное сомнение»? Вместе с тем, подобные предложения свидетельствуют о положительных моментах в разработке новых образовательных практик.

Хотя отстраненность от повседневности во все времена является отличительной чертой философии, стремящейся найти «вечное» в меняющемся мире, сформировать идеал подлинного человеческого бытия по духовным, а не по «практически-жизненным» законам, очевидный вопрос о полезности философии кроме как в качестве самоцели, возникает постоянно. В XX веке даже появилось целое направление, нацеленное на исследование «обыденного бытия» («здесь и сейчас»), под условным названием «практическая философия». Она чаще всего представлена в американских университетах, где практикуется так называемая «интерактивная педагогика», замещающая с помощью современных электронных систем гуманистическое общение. Такая имитация губительна для целостной духовной жизни.

Вместе с тем, философия может быть общественно полезной и необходимой, вносить свой вклад в решение современных проблем. Эту ее способность подчеркивал еще Лейбниц, утверждавший, что принципы философии при их целенаправленном и разумном употреблении могут подчас становиться эвристическими принципами в конкретных науках, определяющими (косвенно, а иногда и прямо) стратегию научного поиска. Само собой, что философ не может диктовать специалистам правила их работы, однако создание новой фундаментальной теории или существенное приращение знаний вряд ли возможно без использования обще-

философских методологических принципов. Подтверждением этому служит пример самого Лейбница, сделавшего все свои большие открытия в науках под непосредственным влиянием принципов разработанной им философской методологии.

Признание важности методологической функции философии, вместе с тем, не должно сциентистски ориентировать преподавание философии, так как это может породить необоснованную веру в необходимость исключительно объективистской интерпретации мира, в беспристрастность (антисубъективизм) философских знаний, их методологическую непреложность для всех отраслей науки. Одновременно это может вызвать негативное отношение к другим способам философствования, где велика доля интуиции, воображения, без которых невозможно осмыслить не только собственный внутренний мир, но зачастую и внешний.

Только философия, на сегодняшний день, способна обеспечить целостное единство знания и выявить его смысловой вектор в бесконечном горизонте культуры. А это означает, что «невидимый колледж» с необходимостью должен существовать, и именно университет является сегодня хранителем и прибежищем «*philosophia perennis*», ибо он один предоставляет условия для ее подлинного существования. Именно на него падает сложная задача, с одной стороны, сохранить традиционные способы формирования «человеческого в человеке», а с другой сформировать новые технологии образования, соответствующие эпохе массмедиа.

Все новые и новые поколения учеников, имеющих установку овладеть истинным богатством человеческого духа, проходят через «невидимый колледж», обращаясь к философским исканиям гениальных умов прежних эпох. Осваивая значения и смыслы, выработанные предшественниками, они интерпретируют их в свете сегодняшнего дня, продолжая, тем самым процесс духовного развития общества. Увеличению числа таких учеников и должна способствовать вузовская философия.

### Список литературы

Бершадский, М. (2002) Интеллект или креативность? // Народное образование. № 7.

Высшее образование для XXI века (2004) Научная конференция 22–24 апреля 2004 г. Пленарные заседания 22–23 апреля 2004 г. Специальное заседание «Негосударственное высшее образование в России: Состояние и перспективы развития» (стенограмма) / Отв. ред. И. М. Ильинский. М.: Изд-во Моск. гуманитар. ун-та.

Гегель, Г. В. Ф. (1973) Работы разных лет: В 2 т. Т. 2. М.: Мысль.

- Гобозов, И. А. (2005) Куда катится философия. От поиска истины к постмодернистскому трепу (Философский очерк). М.
- Гусев, Д. А. (2007) Роль и значение скептицизма в преподавании философии // Вопросы философии. № 2.
- Давидович, В. Е. (2003) Судьба философии // Вестник Российского философского общества. № 1.
- Дубровский, Д. И. (2001) Постмодернистская мода // Вопросы философии. № 8.
- Карабущенко, П. Л. (2009) «Нанофилософия» как философия эпохи нанотехнологий // Вестник Российского философского общества. № 1.
- Кармин, А. (2006) Философия культуры в информационном обществе: проблемы и перспективы // Вопросы философии. № 4.
- Касавин, И. Т. (2004) Материалы «круглого стола». Философия в современной культуре: новые перспективы // Вопросы философии. № 4.
- Лекторский, В. А. (2004) Философия в современной культуре: новые перспективы. Материалы круглого стола // Вопросы философии. № 4.
- Майоров, Г. Г. (2009) Философия как искание Абсолюта. М.
- Марков, Б. В. (2006) Мораль и разум [Послесловие] // Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.
- Материалы круглого стола «Философия в современной культуре: новые перспективы» (2004) // Вопросы философии. № 4.
- Наша задача консолидировать философское сообщество (Интервью В. Н. Поруса с Н. С. Кирабаевым) (2003) // Вестник Российского философского общества. № 1.
- Пономарева, Т. Д. (2004) Великие ученые. М.: Изд-во АСТ ; Изд-во Астрель.
- Порус, В. Н. (2008) Еще раз о философском журнале: от иллюзий к реальности... и обратно? // Вестник Российского философского общества. № 4.
- Розов, М. А. (1998) Философия без сообщества // Вопросы философии. № 8.
- Силбер, Дж. (2001) Философия и будущее образования // Вестник Российского философского общества. № 1.
- Торосян, В. Г. (2009) Нужна ли философия самим философам // Вестник Российского философского общества. № 1.
- Хабермас, Ю. (2006) Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.
- Чумаков, А. Н. (2005) «Вестник РФО» как зеркало русской философии // Вестник Российского философского общества. № 3.
- Ясперс, К. (2002) Введение в философию. Минск.
- Baynes, K., Bohman, J., McCarty, T. (eds) (1987) *After Philosophy, End or Transformation*. Cambridge.

## ОБ ОДНОЙ ИЗ ПРОБЛЕМ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА В РОССИИ

*А. И. Демченко (Саратовская государственная консерватория  
им. Л. В. Собинова) \**

### **On A Problem of the Bologna Process in Russia**

*A. I. Demchenko (L. V. Sobinov Saratov State Conservatory)*

Автор видит возможность использовать идеи Болонского процесса для сохранения средних специальных заведений музыкального образования в виде колледжей.

Ключевые слова: Болонский процесс, музыкальный колледж

Abstract: The author proposes to implement some ideas of the Bologna Process for the maintenance of music colleges in Russia.

Keywords: Bologna Process, music college

Прежде стоит напомнить о некоторых базовых установках того, что мы с некоторых пор определяем словосочетанием *Болонский процесс*.

*Болонский* — по имени небольшого города в Северной Италии, где в XI веке был основан первый в Европе университет. И, конечно же, не случайно этот город был избран в качестве эпицентра нового витка развития вузовского образования. Это движение началось два десятилетия назад как раз в дни празднования юбилея Болонского университета, которому тогда исполнилось девять столетий. Именно в те дни ректоры ведущих европейских университетов приняли «Болонскую декларацию», в которой были провозглашены четыре принципа: 1) университеты должны обладать академической свободой, быть морально и интеллектуально независимыми от политических властей; 2) учебный процесс должен находиться в тесном контакте с исследовательской деятельностью; 3) университеты должны поддерживать оперативное реагирование творческой инициативы преподавателей и студентов на актуальные запросы современности; 4) университеты должны стремиться к взаимному признанию академических степеней и научных званий.

---

\* Демченко Александр Иванович — доктор искусствоведения, профессор Саратовской государственной консерватории (академии) им. Л. В. Собинова и Саратовского государственного университета, действительный член (академик) Российской академии естествознания, действительный член (академик) Европейской академии естествознания, заслуженный деятель искусств России, заслуженный деятель науки и образования. Тел.: 8 (845-2) 28-46-23. Эл. адрес: [alexdem43@mail.ru](mailto:alexdem43@mail.ru)

Примерно с тех пор слово *Болонский* почти неизбежно выступает в сопряжении с понятием *процесс*. Как же он протекал? Через некоторое время после названного юбилея в опоре на «Болонскую декларацию» была принята «Европейская конвенция», согласно которой главной целью ближайших десятилетий заявлено формирование на континенте единого образовательного пространства. Это стремление было подтверждено в самом конце 1990-х годов «Декларацией о европейском пространстве высшего образования», и поскольку она была подписана министрами образования почти всех европейских стран опять-таки в Боломье, постольку ее нередко именуют «Болонской декларацией».

Как следует из исходного названия этого документа, речь идет уже не только об университетах, но и любых других учреждениях, дающих высшее образование. Реальна и постепенно набирает силу перспектива территориального расширения вплоть до всемирных масштабов. Одна из вех на этом пути — присоединение России к Болонской конвенции, что произошло в 2003 г. на саммите министров образования в Берлине.

На нынешний день можно говорить о двух наиболее значимых конкретных моментах Болонского процесса. Его конечной целью объявлено безусловное признание документов о высшем образовании, где бы оно ни было получено, и о безусловном признании любого учебного курса, прослушанного студентом в любом вузе, входящем в зону действия данного соглашения. Второе же состоит в следующем: принята двухуровневая система подготовки специалистов (высшее образование и послевузовское образование) и трехступенчатая система квалификационных сертификатов (бакалавр — магистр — доктор).

Вряд ли имеет смысл обсуждать множество дискуссионных вопросов, сомнений и возражений, всевозможных «да» и «нет», возникших в связи с вхождением нашей страны в Болонский процесс. Предпочтительнее принять к сведению тот факт, что в соответствии с «Законом об образовании» все российские вузы должны перейти на общеевропейские стандарты с 1 сентября 2010 г. Следовательно, государственные структуры, исходя из определенных стратегических соображений, считают переход на эти стандарты обязательным и необратимым. Таким образом, педагогической и студенческой среде остается подчиниться и «примениться» с минимальными потерями и с максимальной пользой для себя.

Но если для вузовского образования ситуация постепенно проясняется, то учреждения среднего профессионального образования пока что, можно сказать, брошены на произвол судьбы. Всем известно, какая разветвленная, жизненно необходимая сеть училищ и техникумов сло-

жила еще в советские времена. Сейчас лучшие из них успешно пере-профилируются в колледжи. Именно на этом пути и видится оптимальное решение проблемы выживания и развития средних профессиональных образовательных учреждений, по крайней мере — наиболее перспективных из них.

Колледжи в обиходе порой воспринимают как дающие некое «полувысшее» образование. Представляется, что подобную тенденцию следует самым активным образом продвигать и с той целью, чтобы они могли подготавливать специалистов с квалификацией *бакалавр*. Само собой разумеется, что это требует определенного реформирования и реструктуризации среднего специального профессионального образования, обязывает к существенной корректировке учебных планов и к переориентации педагогических кадров, а затем на повестку дня неизбежно выдвигается процедура соответствующей аттестации и аккредитации образовательных учреждений. Однако нет сомнений в том, что все это преодолимо и в качестве позитивного итога обеспечивает адекватность стандартам общеевропейского образования, а также возможность трудоустройства выпускников отечественных колледжей в любой точке земного шара.

Предлагаемый проект хотелось бы завершить несколько специфическим штрихом. Имеется в виду подготовка специалистов среднего звена в сфере музыкального искусства. В России в данном отношении сложились чрезвычайно плодотворные традиции и накоплено подлинно драгоценное достояние. Не случайно профессиональные музыканты, подготовленные у нас, так котируются во всем мире. Дело в том, что они, как правило, в течение семи и более лет проходят предварительную базовую подготовку в музыкальных школах или школах искусств, а затем обретают законченный профессионализм в училищах и колледжах. Этот заключительный этап длится четыре года, то есть ровно столько, сколько предполагается обучать бакалавров в вузах. Следовательно, если образовательный процесс в музыкальном колледже поставить на должную высоту, это будет вполне отвечать задачам и уровню подготовки бакалавра, подвизающегося на ниве музыкального искусства.

## КУЛЬТУРА ПОЗНАНИЯ И ДОГМЫ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК

*Б. К. Новосадов (Институт геохимии и аналитической химии  
им. В. И. Вернадского РАН)\**

### **The Culture of Cognition and Dogmas of the Natural Sciences**

*B. K. Novosadov (V. I. Vernadsky Institute of Geochemistry  
and Analytical Chemistry of the Russian Academy of Sciences)*

Автор развивает концепцию культуры познания в естественных науках, которой присущи красота, шекспиризм и другие особенности гуманитарной культуры.

Ключевые слова: естественные науки, культура познания, догма в науке, шекспиризм

Abstract: The author formulates a conception of the culture of cognition in the natural sciences. Beauty, shakespeareism and other features of the humanitarian culture are inherent to this culture.

Keywords: natural sciences, culture of cognition, dogma in science, shakespeareism

Процесс познания материального мира, по-видимому, представляется бесконечной и последовательной проверкой закономерностей в природе, объективной по необходимости и непредвзятой по фактам наблюдений. Иначе достижения естественных наук, способствующие разного рода изобретениям и применению в жизни человечества, оставались бы достоянием научных докладов и журналов. Два взаимодополняющих компонента познания — опыт и теория экспериментальных фактов — образуют своеобразный коридор проб и ошибок, ведущий в конце концов к познанию истинного устройства природы. Как и всякая человеческая деятельность, познание природных явлений происходит в общественных группах, научных сообществах. Истина высказывается учеными в виде определенных мнений по конкретному вопросу, будь то обсуждение экспериментального факта или формулирование теории явления. Неполное знание о предмете естественно приводит в ряде случаев к ошибочным суждениям, которые принимаются в научных сообществах за модель того или иного явления природы. Свобода современного научного творчества декларируется негласно и законодательно. Казалось бы, процессу познания в обществе ничто не препятствует и свобода обсуждений только приветствуется всем научным сообществом, да и об-

---

\* Новосадов Борис Константинович — доктор физико-математических наук, ведущий научный сотрудник Института геохимии и аналитической химии им. В. И. Вернадского РАН (г. Москва). Эл. адрес: [novosadov.bk@phys.chem.msu.ru](mailto:novosadov.bk@phys.chem.msu.ru)

ществом в целом. Но события в науке указывают на процессы внутри научного сообщества, которые свидетельствуют о необъективном характере обсуждения научных результатов и наличии догм, принимаемых группами ученых как некое установившееся соглашение о понимании явления именно таким, а не иным, как на том настаивают некоторые отдельные ученые, увидевшие противоречие в понимании интересующего явления. Как всякая борьба, борьба за отстаивание правильной позиции по отношению к фактам приводит к расколу в научном сообществе, возникновению трений и недоброжелательных отношений представителей науки друг к другу, а попросту — к невозможности достигнуть консенсуса по злободневному вопросу. Догма становится преобладающей концепцией, и мнение большинства оказывается блокирующим отдельное правильное мнение ученого, глубоко проникшего в суть проблемы. Так называемые научные школы зачастую преподносят такой стиль общения между учеными. Корпоративное мнение декларируется единственно правильным, а с остальными мнениями следует бороться по всем законам эволюции. Наконец, по прошествии значительного времени, когда молодое поколение ученых сменит прежнюю когорту, неприемлемое прежде мнение берет верх и начинает активно осваиваться и давать обильные плоды, упущенные ушедшими в историю поколениями.

В свете сказанного можно сформулировать подобные отношения в науке как культуру познания. В науке о природе зачастую идут рука об руку истина и нетерпимость. Скажем, в математике доказана некоторая теорема и, следовательно, все прочие высказывания относительно отношений величин в данной теореме отвергаются жестко и нелицеприятно. Демократия в таких случаях отсутствует и преобладает диктат точного результата. Что верно по существу, поскольку труд, произведенный для доказательства математического факта, рационально больше не повторять, а доверять полностью доказанной теореме, при условии, что она доказана полностью и без ошибки. В физике или в химии многие явления известны в неполном объеме информации о них при отсутствии аксиоматического ряда, поэтому предположения и догадки ученых обсуждаются с демократических позиций, чтобы не упустить решающей возможности в понимании явления или процесса в природе. Здесь возможно возникновение научной догмы, питающей многие поколения ученых. Бескомпромиссность математики является своеобразным образцом культуры познания мира, в то время как экспериментальным наукам свойственна культура консенсуса, соглашений по поводу определенных фактов при их трактовке и использовании в практике. Таковую же ситуа-

цию мы наблюдаем в исторической науке, располагающей фактами и вынужденной уступать мнениям, наиболее объемлюще объясняющим цепь исторических событий. Категоричность суждений математика и есть его культура познания, а уступительно-предположительные суждения естествоведов составляют характер культуры постижения истины в доступном данному времени объеме знания. Возможна ли догма в математике? Разумеется. В математике догма может свить гнездо в системе аксиом, как это было в случае с неевклидовой геометрией, или ныне — в теории множеств. Догма сосуществует с догматом веры. Основное условие существования догмы — это вера в ее положения. Именно поэтому в науке о природе вера есть условие неприемлемое для познания мира. Вот что пишет об исследовательской работе один из крупнейших физиков XX века Поль Дирак: «Посвящая себя исследовательской работе, нужно стремиться сохранить свободу суждений и ни во что не следует слишком сильно верить; всегда надо быть готовым к тому, что убеждения, которых придерживался в течение долгого времени, могут оказаться ошибочными» (Дирак П. А., 1971: 19).

Культуре свойственно развитие вкуса в процессе осмысления или видения явлений природы или жизни. В науке вкус означает, как правило, компактное и ёмкое изложение научных истин, что приводит к понятию красоты логического рассуждения. Опять же, ссылаясь на высказывание Дирака, обнаруживаем, что «физический закон должен быть математически изящным». Стало быть, культура познания сущности опирается на ощущение красоты соотношений, взаимоотношений и связей между элементами или концепциями, относящимися к явлениям природы. Здесь уместно вспомнить деятельность Кеплера по установлению законов движения планет, его фантазии с перечислением симметричных геометрических тел в качестве носителей закономерностей в движении планет. В сущности, нередким двигателем в познании является убежденность в красоте познаваемых соотношений. Это также феномен культуры ученого, его метода познания окружающего мира. Здесь смыкаются мотивы творчества ученых и поэтов. Переживание истины оказывается важнейшим моментом творчества. Не случаен в гуманитарных науках интерес к процессу творчества и его жизненному окружению деятелей культуры. В этом отношении показательны исследования таких величин литературного творчества, как Шекспир. Образец миропознания, Шекспир вызвал в последующих поколениях явление, которому дано определение «культ Шекспира» (Луков Вл. А., Захаров Н. В., 2008).

Аналогичное впечатление оставляет чтение трудов выдающихся ученых прошлого. Присутствие красоты логического вывода, безупречный вкус при обсуждении доступного современного научного материала дает импульс последующим поколениям исследователей в преодолении застывшего взгляда на сущности. Таково чтение трудов М. В. Ломоносова и Д. И. Менделеева. Шекспиризм их творчества, их мыслей вызывает полное доверие к научным выводам гениальных ученых, предвидшим будущее развитие науки. Эстетика их трудов заставляет переживать моменты красоты мысли, заключенной в точном слове или замечании. Таковы Шекспир и Пушкин в области духовной культуры.

### Список литературы

- Дирак, П. А. М. (1971) Лекции по квантовой теории поля. М.: Мир.  
Луков, Вл. А., Захаров, Н. В. (2008) Культ Шекспира // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 132–141.

### МАТЕРИАЛЫ ПО ЭТНОГРАФИИ ДЕТСТВА В КУРСАХ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

*Л. Т. Соловьева (Институт этнологии и антропологии РАН)\**

### Materials on Ethnography of Childhood in the Human Sciences Courses

*L. T. Solovieva (Institute of Ethnology and Anthropology of  
the Russian Academy of Sciences)*

Автор предлагает использовать в университетских курсах гуманитарных наук материалы по этнографии детства, что становится существенным в оппозиции глобализация/глокализация.

Ключевые слова: этнография детства, университетское образование, глобализация, глокализация

Abstract: The author suggests using the materials on ethnography of childhood in the human sciences university courses. This becomes an important thing in the situation of opposition between globalization and glocalization.

---

\* Соловьева Любовь Тимофеевна — кандидат исторических наук, научный сотрудник Института этнологии и антропологии РАН. Тел.: (495) 938-17-47. Эл. адрес: [info@iea.ras.ru](mailto:info@iea.ras.ru)

Keywords: ethnography of childhood, university education, globalization, glocalization

На рубеже веков, когда процессы глобализации охватили практически все регионы мира, постепенно начинает возрастать противодействие им. Оно оказывается локальными сообществами и культурами, что позволяет исследователям говорить о нарастающей тенденции к «глокализации», которая все более определяет развитие современного мира (см. об этом: Луков Вал. А., Луков Вл. А., 2008:452). Видимо, с указанной тенденцией связан и тот «взрыв этничности», который наблюдается в последние десятилетия.

Это нашло отражение во всех сферах нашей жизни — политической, идеологической, культурной и в том числе образовательной, потому что система образования не могла не отреагировать на ясно обозначившиеся общественные запросы. В настоящее время этнокультурный компонент — новый, но динамично развивающийся сегмент в нашей образовательной системе. В связи с этим весьма важным представляется изучение в тех или иных курсах в высшей школе такой области, как народные традиции, связанные с воспитанием ребенка, с его социализацией.

Этнокультурное изучение детства всегда было традиционным направлением этнографических исследований и включало довольно широкий круг проблем.

Специфика этнологического взгляда на проблемы детства состоит в том, что этот социокультурный феномен рассматривается сквозь призму культурного многообразия человечества. При этом внимание акцентируется на специфическом облике детства, механизмах социализации подрастающего поколения, способов его воспитания, подготовки к взрослой жизни — как они сложились у разных народов, в разных культурах.

Материалы по этнографии детства необходимы при разработке не только программ по общей этнографии, но и при чтении спецкурсов, посвященных отдельным народам или этническим группам. Без подобных материалов, которые составляют важную часть этнического наследия, невозможно полное, всестороннее изучение культуры народа.

Этнографические материалы, касающиеся различных аспектов воспитания и социализации детей, особенно важны также для такой сферы знаний, как этнопедагогика, которая активно развивается в последнее время. Как отмечает известный специалист в этой области

Г. Н. Волков, этнопедагогика — это «наука об эмпирическом опыте этнических групп в воспитании и образовании детей, о морально-этических и эстетических воззрениях на исконные ценности семьи, рода, племени, народности, нации». Этнопедагогика, по словам исследователя, не только объясняет народную педагогику и предлагает пути ее использования в современных условиях, но и изучает опыт этнических групп, основанный на многовековом, естественно развивающемся соединении народных традиций (Волков Г. Н., 1999: 4).

На примере грузинских этнографических материалов рассмотрим следующие вопросы данной темы: главные направления в воспитании подрастающего поколения, гендерные аспекты воспитания, роль в воспитании общественного фактора и др.

Следует отметить, что важность воспитания детей глубоко осознавалась в грузинском народе. В его пословицах и поговорках подчеркивается, что родители, воспитывая детей, тем самым создают и свое будущее, причем основная ответственность за это возлагалась на семью, на воспитателей. Так, одна из пословиц гласит: «ребенок — это кевври [большой глиняный кувшин для хранения вина] — как крикнешь, так и отзовется».

Серьезное внимание уделялось трудовому воспитанию. Как правило, в крестьянской семье дети с самого раннего возраста становились помощниками взрослых. Хозяйство требовало большого количества рабочих рук, особенно в летнее время, поэтому помощь детей была очень важна для семьи. Кроме того, раннее приобщение к труду имело не только прагматическое, но и воспитательное значение. Считалось, что безделье «рождает в голове тысячи вздорных мыслей и грозит бедой. Когда человек занят делом, ангел-хранитель витает над его головой и отводит от него всякое зло» (Эристави-Хоштария А. Г., 1953: 264). Девочкам, постоянно находившимся с матерью или бабушкой, с самого раннего возраста были знакомы все женские работы. Мальчиков отец с пяти–шести лет нередко брал с собой в поле, на виноградник, объяснял суть выполняемых работ.

Трудовое воспитание девочек и мальчиков имело свои особенности, что определялось существовавшим разделением труда между полами. Мальчиков приучали к работе с 6–8 лет: с этого возраста они в основном находились в мужском обществе, и отец, дед, старшие братья становились их учителями. Мальчики пасли телят, свиней, хромой скот, птицу (гусей, уток), их посылали в помощники к пастухам. Вместе со взрослыми они вскапывали землю, мотыжили (при этом использовались

специально изготовленные небольшие орудия труда), перед пахотой и покосом убирали с земли камни, пропалывали посевы. Мальчики выполняли и некоторые работы по дому — приносили дрова, доставляли в поле завтрак и обед, вместе с женщинами и девочками весной собирали дикорастущую зелень в лесу. Таким образом, лет с шести у мальчиков уже начиналась трудовая жизнь. Один карталинский крестьянин отмечал в конце XIX в., отвечая, почему дети не ходят в школу: «у наших детей нет времени; как исполнится им шесть лет, ни один дома не остается, кого с арбой посылают, кого — скот пасти, кто на другой работе» (От Тифлиса до Кавтисхеви, 1874).

С 10–12 лет мальчики становились умелыми пастухами, во время пахоты были погонщиками, при бороновании стояли на боровах, на покосе сгребали сено. Лет с 14 подростки уже могли участвовать в жатве, вязать снопы. Косить начинали лет с 15–16, так как это считалось тяжелым делом.

В некоторых районах Восточной Грузии (например, в Тушети) мальчиков старались обучить азербайджанскому языку, поскольку на зимних пастбищах тушины-овцеводы общались с азербайджанцами, у которых арендовали пастбища, а также с лезгинами. Языком общения в этом случае выступал азербайджанский. Поэтому мальчика на год определяли в семью кунака-азербайджанца, чтобы он выучил язык (Волкова Н. Г., 1978: 56).

В районах, где преобладало овцеводство, сложилась продуманная система обучения этой отрасли хозяйства. С 8–9 лет мальчиков брали на пастбище: они сторожили жилища пастухов, толкли соль для сыра, носили воду, пасли хромых овец. Затем их посылали помогать опытным пастухам, и те учили их пасти овец, намечать маршруты движения стада в течение дня, время и место отдыха, водопоя. С 15 лет учили доить, с 16–17 лет — стричь овец. Лет в 20 юноша считался уже настоящим овчаром (Харадзе Р. Л., 1960: 117–119, 147).

В больших семьях в трудовом обучении мальчиков соблюдали определенную специализацию: одних больше приучали к земледельческим работам, других — к уходу за скотом. Этот вопрос решал глава семьи, он же в случае необходимости мог отдать мальчиков в ученики к ремесленникам, поэтому в таких семьях нередко были свои кузнецы, плотники, столяры (Абазадзе Н. Л., 1889: 22).

Участие мальчиков в общесемейном труде становилось существенным с 10–12 лет. Поэтому в больших семьях (на территории Картли, Кизики) только с этого возраста детей обеспечивали одеждой за счет

общих средств: малолетних ребят, не участвовавших в общих работах семьи, должна была одевать мать за счет своего приданого. Участие детей в общем труде учитывалось и при разделе большой семьи: им выдавалась небольшая доля из общего имущества.

Трудовое воспитание девочек начиналось очень рано: с 5–6 лет они уже помогали матери по дому: подметали пол, ходили за водой, присматривали за младшими детьми, бегали с поручениями к соседям. Так, Г. Раде отмечал относительно грузин Хевсурети: как только девочка немного подрастала, она принимала участие во всех домашних занятиях, в частности, в ее обязанности входило приносить воду из ручья, собирать навоз и делать кизяк (Радде Г., 1881: 77).

С 8–10 лет девочек учили разным рукоделиям: обрабатывать шерсть, прясть, ткать, вязать, вышивать. В равнинных селах девочки также работали со старшими женщинами на огородах, виноградниках во время сбора урожая. Лет с 10 девочку учили готовить, печь хлеб, сбивать масло, доить коров. Нередко девочки пасли телят, овец, птицу. Иногда такие малолетние пастушки собирались вместе и проводили время в играх или же в занятиях рукоделием. С этого же возраста учили кроить и шить одежду. Лет с 12–13 девочка уже умела выполнять все основные женские работы по дому.

В Картли и Кахетии рукоделию девочек не всегда обучали в своей семье: в селах имелись специальные «мастерицы» (*остати*) — грамотные женщины, хорошо знавшие рукоделия и «все другие женские дела», к которым девочки ходили для обучения. В большом селе, как правило, было несколько остати — в каждом квартале своя. К наиболее известным мастерицам девочки приходили даже из соседних сел, и у одной остати могло быть до десяти и более учениц.

По данным начала XX века, остати обучала девочек главным образом чтению, письму, кройке и шитью; срок обучения был небольшим — год-полтора. Иногда ограничивались только изучением грамоты и счета. Сведения более раннего периода свидетельствуют, что программа обучения у остати была более обширной и мастерице следовало обучать «грамоте, шитью, выкраиванию белья, шитью лечаки, вязанию кисетов, тканью ковров различных видов, уходу за домом, содержанию дома в чистоте, умению вести себя с окружающими и правилам поведения и всему, что крестьянке нужно для семьи», причем обучение длилось пять лет (Схертели Д., 1871).

Существовало несколько установленных обычаем способов оплаты труда мастерицы. Ей могли заплатить продуктами, деньгами.

В большинстве случаев установленной платы не было, и ученицы должны были помогать наставнице по дому: убирали, подметали, приносили воду, шили для нее. Кроме того, на праздники (Рождество, Пасха) она получала в подарок *дзгвени* (букв. *дары*) — различные продукты. По обычаю, за обучение девушки платил также ее жених. Обязанностью остати было шитье подвенечного платья для своей ученицы, она же нередко одевала ее в день свадьбы. Во время ритуала выкупа невесты жениху следовало заплатить этой женщине *саостато* — деньги «за обучение». В Кизики жених взамен получал украшения для своего коня, изготовленные невестой под руководством остати — это было как бы свидетельством того, насколько хорошо девушка овладела рукоделием (Мацабели Н. К., 1972: 60, 88).

Обучение у остати высоко ценилось в народе. О девушке с похвалой говорили: «Она обучалась у остати и все умеет». Именно наличие подобных мастериц, видимо, и было причиной того (учитывая незначительное количество школ в Грузии в рассматриваемый период), что в Картли, по свидетельству автора 1870-х годов, трудно было найти девушку, «которая не знала бы грамоту и не была бы приучена ко всякому рукоделию». Интересно, что в армянских деревнях соседней Эриванской губернии тоже имелись подобные мастерицы (*уста, варжуи*), но они в большинстве своем были неграмотны и учили девочек только рукоделию (Бунятов Г., 1896: 129).

Необходимо отметить, что большое внимание, уделявшееся в Картли и Кахети обучению девочек (причем не только из благородных сословий, но и крестьянок) грамоте, имело в Грузии давние традиции. Так, в «Записке капитана Языкова о Грузии» 1770 г. подчеркивалось, что «грамоты многие князья не знают. Что ж до благородных женщин принадлежит, то оне почти все писать умеют» (Цагарели А., 1890: 187). По данным 1880-х годов, хотя в школах училось мало крестьянских девочек, процент грамотных среди женщин был не ниже, а иногда и выше, чем среди мужчин. Так, в Телавском уезде грамотных мужчин было 9,5 %, женщин — 13,5. По отдельным селам это различие могло быть еще значительнее: например, в сел. Вардисубани доля грамотных среди женщин была в 4 раза больше, чем среди мужчин (соответственно, 21,7 % и 5,7 %). Данное явление было характерно именно для грузинского населения. В соседних мусульманских селениях дело обстояло совершенно иначе: так, в сел. Караджалы того же Телавского уезда из 735 женщин не было ни одной грамотной (Аргутинский А. М., 1887: 133).

Уже с детства девушки начинали готовить себе приданое (*сатавно*). Девочка лет восьми уже могла иметь приданое, которое принадлежало лично ей. Сатавно имело несколько источников возникновения: подарки родственников (теленки, овца, пчелиный улей) и личный труд девочки. Научившись прясть и ткать, девочка могла продать свое рукоделие, и деньги, полученные таким образом, входили в ее сатавно; она могла заработать, выполнив какую-то работу по просьбе соседей (например, пасла их скот вместе со своим). В этом плане положение мальчика было совсем иным: все, что он мог заработать, считалось собственностью всей семьи, а не его лично.

Владелицы сатавно старались при возможности увеличить его: отдавали деньги под проценты, скот могли отдать кому-то на полонинных началах и т. д. С детства между девочками происходило в этом отношении своего рода соревнование. Пока девочка была еще мала, чтобы самой следить за своим приданым, это делали ее родители, однако они обязаны были регулярно отчитываться перед ней «в присутствии всего дыма» (Мачабели М. В., 1887: 400–401).

Такова была в общих чертах система трудового воспитания грузинских детей, которая обеспечивала им приобретение разнообразных трудовых навыков и раннее приобщение к хозяйственной жизни семьи.

Важное место в воспитании подрастающего поколения занимали игры и игрушки. Игрушки с самого раннего возраста знакомили ребенка с различными трудовыми процессами, с хозяйственной деятельностью: для мальчиков делали игрушечные арбу, соху, плуг, фигурки различных животных из глины.

Излюбленными мальчишескими игрушками были самодельный мяч (обычно из шерсти) и волчок, который раскручивали с помощью веревки или ремня. Зимой мальчики спускались с гор на своеобразных лыжах; иногда ими пользовались и летом — скользили по склонам, покрытым сухой травой. Популярным развлечением ребят была борьба.

Основными игрушками у девочек были куклы, которые сначала делали для них взрослые, а потом и они сами — из палочек, тряпок, мака, кукурузных початков и т. п. Для девочки мастерили игрушечную колыбель из деревянного ящичка, мать шила для нее матрас, подушки, свивальники, и девочка постепенно усваивала правила ухода за ребенком: укладывала куклу в колыбель, туго пеленала ее, кормила, для защиты от «нечистой силы» подвешивала к колыбели бусы, ракушку, клала нож или шампур. Игры с куклами имели различные сценарии («храмовый праздник», «крестины кукол», «лечение куклы», «похороны», «при-

ем гостей» и т. д.) и помогали овладевать сведениями о различных сферах хозяйства, народных обычаях, обрядах, правилах этикета. Играя, девочки старались «соблюсти все церемонии, имеющие место в том случае у взрослых» (Гулисов З., 1886: 235–236).

Игры и развлечения мальчиков были более разнообразны и направлены прежде всего на развитие силы, ловкости, смелости, сообразительности. Отметим, что девочки заканчивали заниматься играми значительно раньше, чем мальчики: девочку старше 10 лет уже редко можно было увидеть с куклой. Мальчики же уделяли играм и развлечениям много времени и в старшем возрасте; в ряд из этих игр (при усложнении правил) играли и взрослые мужчины.

В воспитании мальчиков немалое место занимали игры «военного» характера, когда они учились обращению с оружием — луком, самострелом, пращей. Особенно актуальны эти забавы были в пограничных районах Грузии. Так, в районах Кахети, где даже в 1860-е годы существовала опасность набегов лезгин, мальчиков с детства учили владеть холодным и огнестрельным оружием. У грузин-горцев соседство с Чечней и Дагестаном, существование института кровной мести определило «военную направленность» всего воспитания мужского населения. Целая система «военного воспитания» вплоть до начала XX века существовала у грузин Хевсурети. «С младенческих лет» мальчики в Хевсурети носили кинжалы; с 5–6 лет их любимым занятием становилось фехтование. Сначала использовалось специальное «тренировочное» оружие: деревянный меч, щит, детские боевые кольца из проволоки и т. д. Затем постепенно переходили к применению настоящего оружия, и к 10–12 годам мальчики свободно им владели. Несмотря на это, еще два-три года они упражнялись на деревянном оружии, так как считалось, что для боевого они недостаточно «созрели». Лишь к 15 годам, проявив себя как хороший фехтовальщик, хевсур получал настоящее боевое оружие. Это событие отмечалось в семье особой церемонией: отец, снимая с себя оружие, вручал его сыну, символически передавая в его руки право и обязанность защищать честь семьи.

Обязательным элементом в воспитании мальчика, особенно в горных районах, было обучение верховой езде. Оно начиналось в 8–10 лет, и с 12–13 лет мальчикам уже разрешалось самостоятельно совершать длительные поездки верхом.

Большое внимание уделялось грузинами нравственному воспитанию подрастающего поколения. С общепринятыми нормами морали, правилами поведения ребенок знакомился прежде всего в семье. Глав-

ную роль в этом играло поведение старших, их пример. Подрастая, дети постепенно входили в ту систему взаимоотношений, которая существовала в семье, и она становилась для них непреложным законом (взаимоотношения старших и младших, отношение к родителям, родственникам, соседям, обычаи гостеприимства и т. д.).

Следует отметить, что воспитание детей у грузин характеризовалось в целом гуманностью методов. К физическим наказаниям относились обычно весьма неодобрительно. Так, Важа-Пшавела сообщал относительно хевсур, что у них отец никогда пальцем не трогал, не бил сына, поскольку с раннего детства старался привить ему чувство собственного достоинства.

Вместе с тем детям стремились привить чувство ответственности за совершаемые поступки. Согласно обычному праву, за все, что совершил ребенок, обязаны были отвечать родители, в том числе и в виде материальных выплат (например, если в игре один ребенок наносил увечье другому, родители оплачивали стоимость лечения).

В кратком сообщении нельзя охватить все традиции народного воспитания, характерные для грузинского народа (подробнее см.: Соловьева Л. Т., 1995). Но даже основные его моменты свидетельствуют о том значении, которое придавало общество этому важнейшему вопросу. Народная система воспитания была направлена на формирование у подрастающего поколения необходимых качеств и способностей, сочетая трудовое, физическое, нравственное воспитание. Существовавшие в Грузии народные традиции воспитания выполняли важную задачу межпоколенной передачи социальной информации, приобщая детей к традициям и нормам поведения в семье и в обществе, что являлось важнейшей частью процесса социализации подрастающего поколения.

### **Список литературы**

Абазадзе, Н. Л. (1889) Семейная община у грузин // Этнографическое обозрение. Кн. III.

Аргутинский, А. М. (1887) Экономический быт государственных крестьян Телавского уезда // Материалы по изучению экономического быта государственных крестьян Закавказского края (далее — МИЭБГКЗК). Т. V. Тифлис.

Бунятов, Г. (1896) Домашнее воспитание женщины у армян Эриванской губернии // Этнографическое обозрение. № 4.

Волков, Г. Н. (1999) Этнопедагогика: Учебник. М.: Академия.

Волкова, Н. Г. (1978) Этнические процессы в Грузинской ССР // Этнические и культурно-бытовые процессы на Кавказе. М.: Наука.

Гулисов, З. (1886) Об игрушках, играх и разных детских забавах, встречающихся в Грузии // Сб. материалов для описания местностей и племен Кавказа. Вып. 5. Тифлис.

Луков, Вал. А., Луков, Вл. А. (2008) Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания. М.: Изд-во Национального института бизнеса.

Мачабели, М. В. (1887) Экономический быт государственных крестьян Тионетского уезда // МИЭБГКЗК. Т. V. Тифлис.

Мачабели, Н. К. (1972) Брачный институт в Картли. Тбилиси (на груз. яз.).

От Тифлиса до Кавтисхеви (1874) // Дрозба. № 435 (на груз. яз.).

Радде, Г. (1881) Хевсурия и хевсуры // Зап. Кавказского отд. Русского географического общества. Кн. XI. Вып. 2.

Соловьева, Л. Т. (1995) Грузия. Этнография детства. М.

Схертели, Д. (1871) Несколько слов о характере мегрелов и об их стремлении к учебе // Дрозба. № 10 (на груз. яз.).

Харадзе, Р. Л. (1960) Грузинская семейная община. Т. 1. Тбилиси.

Цагарели, А. (1890) Переписка грузинских царей и владетельных князей с государями российскими в XVIII столетии. СПб.

Эристави-Хоштария, А. Г. (1953) Рассказы. Тбилиси.

## ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН И ВЫСШАЯ ШКОЛА

*В. П. Терехов («Этнографическое обозрение»)\**

**United State Exam and the Higher School**

*V. P. Terekhov («Ethnographical Review»)*

Автор анализирует проблемы, связанные с ЕГЭ, и считает, что ЕГЭ по гуманитарным дисциплинам понижает качество знания и уровень развития личности.

Ключевые слова: единый государственный экзамен, гуманитарное знание, развитие личности

Abstract: The author presents an analysis of the problems of the Russian United State Exam and finds that this exam in sphere of the humanities reduces the knowledge quality and lowers the level of personal development.

Keywords: United State Exam, humanitarian knowledge, level of personal development

В 2009 г. впервые прошел набор в вузы по результатам Единого государственного экзамена (ЕГЭ). Он вызвал большие нарекания и много вопросов, в результате чего власти решили осуществить мониторинг

---

\* Терехов Виктор Петрович — научный редактор журнала «Этнографическое обозрение». Тел.: (495) 938-18-67. Эл. адрес: [ethnorev@list.ru](mailto:ethnorev@list.ru)

его результатов. Мониторинг предстояло проводить по нескольким направлениям: внутрисессионное выборочное тестирование первокурсников с использованием контрольных материалов госэкзаменов, проверка корреляции (соответствия) результатов сдачи ЕГЭ, а также оценок, полученных на дополнительных вступительных испытаниях (право на их проведение в 2009 г. получили 24 вуза), с итогами первой сессии.

Руководитель Гособнадзора Л. Н. Глебова дала понять, что эта проверка и ее итоги не предполагают пересмотра результатов государственной итоговой аттестации. Говоря о ЕГЭ, она заявила, что «необходимость этой системы ни у кого не вызывает сомнений...» (Московский комсомолец, 2009. 14 сент. С. 10).

Чиновница явно лукавила. С самого начала руководство Министерства образования не прислушивалось к педагогическому сообществу, которое вносило конструктивные предложения по корректировке текущей образовательной реформы. Страна разделилась на два лагеря: сторонников и противников ЕГЭ. И тем не менее с 2009 г. единые госэкзамены стали данностью. В дальнейшем руководители Министерства образования планируют распространить опыт ЕГЭ на всю систему школьного и высшего образования. По словам все той же Л. Н. Глебовой, «вполне возможно, что статус государственной итоговой аттестации в новой форме получит также экзамен по итогам 9-го класса. А там, глядишь, определится статус диагностических процедур при переходе из 4-го в 5-й класс (такая перспектива тоже есть), затем статус дошкольной диагностики и оценка качества образования в вузе на уровнях бакалавриата и магистратуры» (Там же).

Единый государственный экзамен, хотим мы того или нет, стал реальностью. Но противники его продолжают споры о том, полезно ли данное нововведение для российской системы образования, в том числе для высшей школы.

Безусловно, у ЕГЭ есть свои плюсы. Но кажется заблуждением утверждение, будто единый госэкзамен преследует в качестве главной цели проверку качества образования. Можно согласиться с заслуженным учителем РФ, доктором педагогических наук Е. А. Ямбургом, что перед ЕГЭ стояли три задачи: *фискальная* — ликвидировать коррупцию и взятки при поступлении в вузы, *социальная* — обеспечить доступ к высшему образованию выпускникам из провинции, *управленческая* — получить простой и удобный инструмент управления школами, используя в качестве основного критерия оценки их деятельности результаты ЕГЭ.

Возможно, случаев взяточничества стало значительно меньше. Но, как говорится, лиха беда начало. Пройдет какое-то время, и те, кто извлекал выгоду из поступления в институты, найдут новые способы обогащения. Теперь о социальной задаче. Как показал выборочный мониторинг, набранные по результатам ЕГЭ студенты не подтвердили свои высокие баллы. Например, по итогам двух контрольных работ, проведенных по материалам единого госэкзамена среди первокурсников факультета вычислительной математики и кибернетики, а также мехмата МГУ, лишь 40% студентов справились с заданием. Остальные 60%, в том числе из провинции, его провалили. В Финансовой академии при Правительстве Российской Федерации свои высокие оценки ЕГЭ подтвердили лишь 30% студентов.

Министр образования и науки А. Фурсенко вынужден был признать тот факт, что в регионах завышали оценки единого госэкзамена и за это поплатились своими местами некоторые провинциальные руководители департаментов и управлений образования.

В результате введения ЕГЭ чиновники, с одной стороны, получили контроль над директорами школ, с другой — поставили под сомнение священное право учителя оценивать итоги труда своих питомцев. Некоторые руководители школ по результатам ЕГЭ были сняты с занимаемой должности, а труд учителей оценивается теперь в зависимости от того, сколько процентов выпускников сдали экзамены на «пять», «два» и т. д.

Противники ЕГЭ убеждены, что он не должен, с одной стороны, стать единственной формой аттестации знаний учащихся, а с другой — быть обязательным для всех выпускников школ. Следует соблюдать принцип сохранения свободы выбора между ЕГЭ и традиционным экзаменом. В этой ситуации видится целесообразным внесение в закон поправки о том, что единый госэкзамен должен быть добровольным. Кстати говоря, не все выпускники стремятся к поступлению в вузы.

Кроме того, как справедливо, на мой взгляд, предлагает ректор МГУ В. А. Садовничий, следует изъять организацию единого госэкзамена у чиновников и передать ее независимым экспертам.

Один из существенных недостатков ЕГЭ заключается в том, что он фиксирует лишь конечные результаты обучения и оставляет без внимания динамику роста ученика, не учитывает его реальные возможности. Проверка памяти и скорость реакции с помощью тестов не может являться, по мнению специалистов, объективным индикатором качества полученного образования.

Нововведение кардинально меняет методику преподавания в средней школе, особенно предметов гуманитарного цикла. Изучение истории и литературы предполагает помимо усвоения школьниками тех или иных знаний воспитание у них гражданской позиции, развитие творческого мышления, навыков ведения дискуссии и т. д. На многие вопросы общественного бытия нет однозначного ответа. То же самое можно сказать о некоторых этапах новейшей истории Отечества или тех или иных персоналиях (государственные и политические деятели и т. д.). Например, при изучении гражданской войны в России важно, чтобы учащиеся воспринимали данное событие не формально, не отстраненно, а пропускали его через свои души. Но время на дискуссии, право на сомнения, собственное мнение, а тем более ошибки ЕГЭ не дает. Ответ в контрольном задании может быть только «да» или «нет» — третьего не дано.

В одной из дискуссий заслуженный учитель РФ Г. М. Плоткин заметил, что при новой системе преподавания задача школы бороться с «глухоманью душ» сводится на нет. Сердцевиной сегодняшней методики становится натаскивание. А в итоге из стен школы постепенно уйдет дух творчества, поиска истины.

Допускаю, что ЕГЭ может быть продуктивным при изучении точных наук — математики или физики, например, хотя и там для получения результатов в задачах требуются рассуждения. Но единый госэкзамен по гуманитарным дисциплинам должен быть, вне всяких сомнений, отменен. Он вредит в данном случае как образованию, так и воспитанию. Не следует забывать, что формированию у школьников, особенно старшеклассников, гражданской позиции, чувства патриотизма, ответственности за судьбы будущей семьи и общества в целом способствуют именно уроки литературы, истории и обществознания.

Безусловно, для одних учащихся удобнее иметь дело с бумагой, т. е. с контрольными заданиями, а для других предпочтительнее говорить, выбирая форму монолога или диалога. В случае с ЕГЭ вторая форма исключается. А это мощнейший удар по системе преподавания гуманитарных предметов.

Не секрет, что наши дети мало читают и в большинстве своем не умеют правильно, на литературном русском языке излагать свои мысли. Не говорю уже о грамотности. Например, некоторые ученики 11 класса (!) слово «лучше» пишут так: «лудше» или «лучьше». При новой системе сдачи экзаменов по литературе или истории с обществознанием у преподавателей просто не будет возможности учить старшеклассников

мыслить и дискутировать. Главным станет «натренировывать» их на решение тестовых заданий. Здесь совершенно очевидна одномерность сознания.

И вот такой выпускник, обладающий механической памятью, но не владеющий навыками устной речи поступает, например, в педагогический институт. А у вузовских преподавателей, ведущих семинарские занятия, нет времени исправлять это упущение школы. Как представляется, на выходе из института общество ждет неполноценный специалист.

Как известно, прежняя система приема в вузы, в частности на факультеты гуманитарного цикла, предусматривала возможность проверить творческие способности абитуриента: услышать его речь, оценить правильность изложения материала, проверить разносторонность познаний и глубину освещения экзаменационного вопроса. Теперь же вузы, если позволительно так выразиться, приобретают «кота в мешке». Не окажется ли высокий балл потенциального студента «липовым»? Будет ли принятый в вуз молодой человек соответствовать требованиям, предъявляемым высшей школой к студенту?

Во всяком случае, уже сейчас вузы добились того, что они сами смогут устанавливать пороги баллов не только для профильных экзаменов, как в 2009 г., но и для всех остальных. Это хоть как-то поможет повысить уровень зачисляемых в институты и университеты.

В заключение мне хотелось бы напомнить забытое некоторыми выражение: «Лучшее — враг хорошего». Так стоило ли ломать прежнюю систему преподавания и оценки знаний учащихся? По-моему, она была не так плоха. И советская школа, и российская до 2009 года при всех их недостатках развивали у воспитанников речь, образное мышление и творческие способности. Плоды нововведений в средней школе предстоит пожинать высшей. Будут ли эти плоды добрыми? Время покажет.

## **ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ ШЕКСПИРА В ВУЗОВСКИХ ПРОГРАММАХ СЕГОДНЯ\***

*Н. В. Захаров (Московский гуманитарный университет) \*\**

### **The Prospects of Shakespeare Studies in Russian Universities Today**

*N. V. Zakharov (Moscow University for the Humanities)*

Статья посвящена основным методологическим проблемам преподавания зарубежной литературы в малоподготовленной аудитории. Сегодня, когда проблема с основными навыками чтения у студентов является наиболее распространенной, важно подобрать подходы для преодоления трудностей, которые могут возникнуть у студентов при обращении к инокультурному материалу. Использование тезаурусного подхода может оказаться одним из путей выхода из создавшейся ситуации, а наиболее перспективной иллюстрацией для его применения послужит творчество Шекспира.

Ключевые слова: высшее образование, преподавание литературы, Шекспир, тезаурусный подход

Abstract: The article covers the main methodological problems of foreign literature teaching in an ill-prepared audience. Today when the problem of basic reading skills among students is the most widespread it is important to find approaches to win clear of difficulties, which students may have while studying foreign material. Application of the thesaurus approach might be a way out of the situation and the Shakespeare's oeuvre can be the most promising illustration for its usage.

Keywords: higher education, literature teaching, Shakespeare, the thesaurus approach

Изучение литературы в вузовских программах непрофильных специальностей всегда являлось сложной организационной, творческой и педагогической задачей для преподавателя, тем более когда речь заходит о преподавании зарубежной литературы для студентов гуманитарных вузов, обучающихся по таким специальностям, как культурология, туризм и сервис, рекламное дело.

---

\* Статья включает результаты исследования, проведенного в рамках проекта «Идея «шекспиризма» в русской литературе XIX века: Пушкин и Достоевский» (РГНФ, 07-04-00182а).

\*\* Захаров Николай Владимирович — заместитель директора Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета, доктор философии (PhD), кандидат филологических наук, академик МАН (IAS). Тел. 374-75-95. Эл. адрес: [nikoltine@yandex.ru](mailto:nikoltine@yandex.ru)

Причины очевидны. Одна из них — падение общего интереса к изучению литературы в современной школе, которое вызвано воздействием на сознание ребенка технологий информационного общества (современные дети в основном приучены читать ровно столько, сколько умещается на экране монитора, мобильного телефона и т. д.), несовершенством школьных программ, методик преподавания, старением преподавательского состава, отсутствием мотивации повышения квалификации педагогами.

В снижении интереса к чтению в молодежной среде виноваты как сами учащиеся, так и их преподаватели и в не меньшей степени родители, которые предпочитают устраниваться от своих воспитательных обязанностей, перекидывая эту функцию на телевидение, компьютерные игры и Интернет. Ребенок вынужден расти сам по себе, он не беспокоит родителей, а взрослые не очень-то тревожат его. В случаях, когда книги не читают и сами взрослые, и говорить нечего. Молодой человек, которому не привит «культ книги», вряд ли превратится в одержимого чтением студента, даже если будет мотивирован получением положительных отметок и приобретением новых знаний, расширением своего культурного кругозора.

Каковы перспективы исправления ситуации, если мы имеем мало или совсем не читающих студентов, которым необходимо прочитать тексты по курсу отечественной и зарубежной литературы?

Опыт работы в Московском гуманитарном университете (МосГУ) и Гуманитарном институте телевидения и радиовещания (ГИТР) показал, что одним из вспомогательных методов наряду с традиционными (сравнительно-исторической, типологической) методиками анализа художественного текста может быть тезаурусный подход к изучению литературы, искусства и культуры, который помогает привить студентам необходимые знания и навыки работы с текстом<sup>1</sup>.

Тезаурусный подход является своеобразным ответом на современные тенденции в развитии гуманитарного знания, в частности на его субъективизацию. За несколько последних лет тезаурусный анализ на-

---

<sup>1</sup> Наиболее детально тезаурусная теория изложена в труде «Тезаурусы: субъектная организация гуманитарного знания», см.: Луков Вал. А., Луков Вл. А., 2008. В гуманитарных науках тезаурусный анализ получил развитие в работах многих исследователей, прежде всего — участников постоянно действующего семинара «Тезаурусный анализ мировой культуры» (МосГУ, 2005–2008, продолжается, руководители Вал. А. и Вл. А. Луковы). Результаты применения тезаурусного анализа в филологии отражены в докторских и кандидатских диссертациях И. В. Вершинина (Вершинин, 2003); Н. В. Соломатиной (Соломатина, 2003); С. Н. Есина (Есин, 2006); А. Б. Тарасова (Тарасов 2006); Б. Н. Гайдина (Гайдин, 2009) и мн. др.

шел свое обоснование в ряде монографий «Гуманитарное знание: тенденции развития в XXI веке» (Гуманитарное знание, 2006); «Предромантизм» (Луков Вл. А., 2006); «Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания» (Луков Вал. А., Луков Вл. А., 2008). На основе тезаурусного анализа созданы учебные пособия «Культурология: История мировой культуры» (Культурология, 2003), «Социальное проектирование» (Луков Вал. А., 2007), «Шекспиризм русской классической литературы: тезаурусный анализ» (Захаров Н. В., 2008) и практикумы «Литература: Практикум: Зарубежная литература» (Луков Вл. А., Захаров Н. В., Каблуков В. В., 2006; Литература, 2007) и др.

Тезаурус (thésaurós) — в переводе с древнегреческого языка сокровище, сокровищница, запас того, что имеет особую ценность. В научной терминологии новейшего времени — «в лингвистике, семиотике, информатике, теории искусственного интеллекта и других областях знания — тезаурус обозначает некоторое особым образом оформленное накопление. В информатике и теории искусственного интеллекта обращается внимание на систематизацию данных, составляющих тезаурус, и на их ориентирующий характер. Именно такая характеристика тезауруса легла в основу содержания этого понятия в общегуманитарном тезаурусном подходе: тезаурус — это структурированное представление и общий образ той части мировой культуры, которую может освоить субъект» (Гуманитарное знание, 2006: 559).

Авторы концепции выделили ряд очень важных признаков тезауруса, среди которых наиболее близким для нас является утверждение, что любой тезаурус неполон по сравнению с действительным содержанием культуры, он фрагментарен и сравнительно непоследователен; несмотря на фрагментарность составляющих его элементов, можно говорить о целостности тезауруса, которая обеспечивается единством личности субъекта познания.

Особую роль в тезаурусном анализе занимают ценностные приоритеты носителя знания, обучающегося знаниям. Согласно Вал. А. и Вл. А. Луковым, под ценностями понимается то, что позволяет индивиду ориентироваться в социальной и культурной среде (Луков Вал. А., Луков Вл. А., 2008). Ценности образуют основу социокультурных позитивных установок и запретов (социокультурных кодов) и базируются на противопоставлении «добра» и «зла», разделении «своего» и «чужого», собственно ценностей и антиценностей.

Специфика ценностного отношения состоит в том, что концепт (ядро ценности) подобно магниту притягивает одни смыслы и отталки-

вает другие, образуя смысловое гнездо. Связь знаний в тезаурусе и строится на взаимопритяжении и взаимоотталкивании смысловых гнезд, образовавшихся вокруг ценностей, а сам тип связи в этом случае преимущественно полевой, и лишь в актуальных фрагментах знания он приобретает ясные очертания иерархических и/или сетевых связей.

Иерархия знаний основывается на принципе ценностного отношения. Из тезаурусного понимания культуры следует, что, во-первых, структурирующим принципом знания может выступать дихотомическое различие своего и чужого; во-вторых, и свое, и чужое обладают протяженностью и разной интенсивностью: это определенные зоны, концентрические круги вокруг субъекта, одни из которых ближе, другие дальше от центра и в этом отношении — «более» свои и «менее» свои (соответственно «менее» чужие и «более» чужие); в-третьих, в тезаурус встроен защитный механизм от информации, основанной на антиценностях (для субъекта): она воспринимается субъектом как чуждая и если и пересекает границу тезауруса, то в форме ее критики.

Таким образом, внутри тезауруса действует дифференцирующий принцип свое — чужое; если же рассматривать тезаурус в его взаимодействии с другими тезаурусами, то дифференцирующей становится триада свое — чужое — чуждое. Можно сказать, что чужое все-таки до некоторой степени свое, т. е. может стать своим при определенных условиях, в отличие от чуждого, которому в данном тезаурусе (тезаурусной генерализации) места нет.

Свое — чужое (свой — чужой и т. п.) — наиболее определенное ценностное отношение, выполняющее функцию социальной ориентации. Оно изначально социально: «свой» — тот, кто принадлежит мне, «свое» — то, что принадлежит мне, но в то же время и в такой же мере «свой» — из того круга, которому принадлежу я, «свое» — из тех вещей, свойств или отношений, от которых завишу я (зависят моя безопасность, удовольствие, счастье и т. д.). В логическом плане антоним «своего» — «несвой», а в ценностном плане — «чужой».

«Чужой», «чужое» — знаки не только находящегося за пределами «своего», но и противопоставленного «своему», а возможно — и враждебного ему. Именно в парадигме свое — чужое воспринимают действительность человек, группа, сообщество. Оппозиция «свое — чужое» образует стержень тезауруса и придает ему социальную значимость. На этом строятся «картины мира», которые формируются постепенно по мере социализации и обретения социальной идентичности субъектом познания.

Основываясь на противопоставлении «своего» и «чужого», а вернее на процессе «освоения» чужого, инокультурного материала (его объяснения, изучения и приближения к своему), можно приобщить студентов к текстам зарубежных авторов. Проще всего это сделать, объясняя взаимоотношения и взаимовлияние представителей зарубежной и отечественной культуры. Иначе говоря, объяснить соотношение в отечественном культурном пространстве своей и чужой литературы: попадая на русскую почву, каждый иноязычный текст проходит определенную культурную адаптацию, а в переводах — культурно-лингвистическую трансформацию.

Так, например, выбирая в качестве модели освоения творчества зарубежного автора в слабо подготовленной аудитории феномен «Русского Шекспира», студенты обнаруживают глубокое родство отечественной и англоязычной культуры.

Еще Борис Пастернак высказался о наличии «русского ответвления шекспировской традиции» (Пастернак, 1985: 322, 504). Трудно не согласиться с его суждением.

У самого Пастернака «русское ответвление шекспировской традиции» выразилось не только в авторской переводческой традиции, но и в оригинальном творчестве. По существу, он дополнял и перерабатывал шекспировский текст, давая самобытную интерпретацию его образов, героев и характеров. Подобным образом к шекспировскому наследию относился Пушкин, который в свое время не просто слепо подражал ему, а творил самобытные произведения, опираясь на шекспировские источники.

Выразив свое творческое видение мира в стихотворении «Гамлет», Пастернак придал шекспировскому тексту «живаговский» колорит. Именно в подобном обогащении личных тезаурусов и заключается значение шекспировского наследия, вполне сопоставимое в отечественной культуре со значением в англо-саксонском мире.

Благодаря прекрасным переводам Пастернака и других русских поэтов XIX–XX вв., Шекспир говорит с нами по-русски на современном литературном языке, а не на архаичном наречии времен «Переписки Иоанна Грозного с Курбским». В отличие от нынешних англо-американских студентов, которые штудируют «отца нашего Шексира» (определение А. С. Пушкина), обложившись словарями и комментариями, всевозможными «гидами», энциклопедиями и справочниками по Шекспиру, нашим школярам легче войти в мир шекспировских героев: у них есть выбор из нескольких десятков переводов его пьес на русский

язык, но и определенная база русского литературного шекспиризма. Конечно, это не освобождает их от чтения и понимания Шекспира в оригинале, но культ британского гения для них бесспорен и безусловен.

Сегодня Шекспир не только гений англо-саксонской литературы, но и один из столпов англо-американской образовательной системы, как в школе, так и в вузах.

Шекспировские штудии давно вышли за рамки англоязычной культуры. Обращаясь к Шекспиру, в крупнейших образовательных центрах мира изучают не только литературу позднего Ренессанса, эволюцию шекспировской поэтики в контексте мировой культуры, шекспировские реминисценции в национальных литературах, не только эволюцию драматургии, историю театра, музыки, кино, но и другие, казалось бы, далеко отстоящие от мировой художественной культуры дисциплины.

Так, по шекспировским характерам изучают психология человека (См.: Conolly, 1863; Wood, 1870; Маудсли, 1874; Delbrück, 1893; Выготский, 1968, раздел о «Гамлете»; работа 1925 г.; Armstrong, 1946; Стюарт, 1949; и др.). К ним обращались многие авторы классических трудов о природе человеческого сознания. З. Фрейд, использовал персонажей Шекспира в качестве иллюстраций для объяснения своих психоаналитических концепций и идей (Фрейд, 1913; Луков Вал. А.; Луков Вл. А., 2008b). Особое распространение получило его «фрейдистское» прочтение образа Гамлета. Его работы сыграли огромную роль не только в совершенствовании психоанализа, но и имели непосредственное значение как для развития шекспироведения в частности, так и мировой философской критики в целом. Они стали толчком для зарождения совершенно нового течения в философии — психоаналитического критицизма («psychoanalytic criticisms»). В шекспировских характерах Фрейд обнаружил благодатное поле для размышлений над человеческой природой, которое гораздо труднее было бы себе представить или обнаружить, если бы Фрейд обратился к своим реальным пациентам. К тому же литературные герои, например, софокловский царь Эдип, или исторические лица (Леонардо Да Винчи, Достоевский) были в общественном сознании во многом понятнее и ближе обычных, зачастую безликих живых людей<sup>2</sup>.

В статье «Царь Эдип и Гамлет» из программного труда «Толкова-

---

<sup>2</sup> Справедливости ради отметим, что практика использования литературного материала в научных исследованиях была свойственна и другим гуманитарным наукам. Так, в социологии XIX века первичным исследовательским полем в изучения общественных отношений и институтов стали именно художественные романы.

ние сновидений» Фрейд признает, что все попытки его предшественников разобраться в поведении Гамлета почти ни к чему не привели. Его не устроили ни толкования Гёте, который полагал, что действия принца «парализуются преувеличенным развитием мышления» (Цит. по: Фрейд, 2001: 190), ни суждения о нерешительности героя как проявлении его слабости, причины которой скрываются в его предрасположенности к неврастении. Фрейд сопоставляет Гамлета с царем Эдипом, полагая, что «Гамлет способен на все, только не на месть человеку, воплотившему для него осуществление его вытесненных детских желаний» (Там же: 191). Гамлет, по Фрейду, не мстит Клавдию, поскольку реально осознает, что и сам ничуть не лучше своего заклятого врага. В потаенных уголках человеческой психологии, Фрейд обнаруживает и причину «сексуального отвращения» принца к Офелии.

Несмотря на несовершенство и спорность выводов психоанализа, Фрейду удалось положить начало целому направлению и множеству ответвлений не только в истолковании природы человеческого поведения, психологических мотиваций в поведении людей, но и целой отрасли современного знания о человеке. Слабость «психологического критицизма» состоит в том, что множественность этих теорий и концепций, различных прочтений произведений Шекспира с психоаналитических позиций не дают какой-либо общей интерпретации материала, а значит, остаются во многом умозрительными, обслуживают задачи, изначально сформированные исследователем, и подгоняются под удобные выводы (Shakespeare. An Oxford Guide, 2003: 451).

Не менее перспективны работы, изучающие психологию в шекспировскую эпоху. Подобный исторический подход используется в практике преподавания истории психологии в ряде европейских вузах, где наглядными моделями служат герои пьес Шекспира, их поведение.

Важными в научной и преподавательской деятельности стали исследования, ориентированные на философское прочтение творчества великого драматурга. Так, с неогегельянских позиций рассматривал произведения английского драматурга профессор Оксфордского университета Э. С. Брэдли (Bradley A. C., 1851–1935; ему принадлежат книга «Шекспировская трагедия», 1904, несколько эссе об «Антонии и Клеопатре», статья «Отвергнутый Фальстаф», лекция о «Кориолане», прочитанная в стенах Британской Академии)<sup>3</sup>. Несмотря на то, что Брэдли упрекали за тенденциозную попытку сделать из шекспировских персонажей реальных лю-

---

<sup>3</sup> Обзор выполнен по: Halliday, 1964; Campbell, Quinn, 1966; McDonald, 1996; Wells, 1978; Wells, 1986; Уэллс, 2002.

дей, он признан классиком философского истолкования в литературном критике.

Изучение творчества Шекспира в XXI в. тесно связано и с Интернетом и информационными технологиями. Уже сейчас можно говорить о сотнях образовательных ресурсов, в которых размещены тексты Шекспира, переводы его произведений на многие языки, он-лайн тесты по вопросам жизни и творчества драматурга, что обеспечивает простоту поиска и доступ к ним широкой аудитории. Создание таких информационно-исследовательских ресурсов, как электронная база данных «Русский Шекспир» и Интернет энциклопедия «Мир Шекспира», вносит значительную лепту в изучении и исследования творчества великого Барда в русскоязычном сегменте мировой информационной сети.

В XX в. Шекспир вошел в вузовские и школьные программы, чего не было в XVII–XIX вв. Его наследие востребовано не только в обязательном образовании. На примере его исторических произведений кризисному менеджменту обучаются управленцы высшего звена. Тренинги, организованные сыном знаменитого шекспировского актера Лоренса Оливье Ричардом, посещают политики, дипломаты, специалисты по рекламе, публик рилейшнз, социологи, психологи, конфликтологи, конспирологи и т. д. Особенно популярен его авторский мастер-класс, который он разработал на материале шекспировского «Макбета» для обучения бизнесменов лидерским навыкам. Мастер-класс задуман в жанре мифодрамы и представляет собой «синтез театра, психологии, мифологии и организационных тренингов». Пьеса Шекспира должна научить пониманию разных типов поведения, которые способны создавать или разрушать судьбы отдельных людей или целых корпораций (Гостев, 2009).

Подобные образовательные программы и информационная насыщенность сети Интернет представляют совершенно новые возможности для изучения жизни и творчества, как Шекспира, так и связанных с ним предшественников и последователей из числа писателей, актеров, режиссеров, музыкантов, художников и т. д.

## Список литературы

Вершинин, И. В. (2003) Предромантические тенденции в английской поэзии XVIII века и «поэтизация» культуры: Дис... докт. филол. наук. Самара.

Выготский, Л. С. (1968) Психология искусства. М.: Искусство.

Гайдин, Б. Н. (2009) Вечные образы как константы культуры (интерпретация «гамлетовского вопроса»: Дис... канд. филос. наук. М.

Гостев, А. (2009) Irish Independent: Топ-менеджеры будут учиться лидерству у Макбета [Электронный ресурс] // Планета HR. URL: <http://planetahr.ru/publication/229;jsessionid=1sbtp9r8s2ft0> (дата обращения: 02.10.2009).

Гуманитарное знание: тенденции развития в XXI веке (2006) В честь 70-летия И. М. Ильинского / Под общ. ред. Вал. А. Лукова. М.: Изд-во Нац. Ин-та бизнеса.

Есин, С. Н. (2006) Писатель в теории литературы: проблема самоидентификации: Дис... доктора филол. наук. М.

Захаров, Н. В. (2008) Шекспиризм русской классической литературы: тезаурусный анализ. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та.

Литература (2006) Практикум: в 2 ч. Ч. 1: Зарубежная литература / Вл. А. Луков, Н. В. Захаров, В. В. Каблуков ; под общ. ред. Вл. А. Лукова. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та.

Литература (2007). Практикум: в 2 ч. Ч. 2: Русская литература / Вл. А. Луков, Н. В. Захаров, А. Б. Тарасов, В. В. Каблуков, К. Н. Кислицын ; под общ. ред. Вл. А. Лукова. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та.

Луков, Вл. А. (2006) Предромантизм. М.: Наука.

Луков, Вал. А.; Луков, Вл. А. (2008a) Тезаурусы: субъектная организация гуманитарного знания. М.: Изд-во НИБ.

Луков, Вал. А.; Луков, Вл. А. (2008b) Зигмунд Фрейд: идеи для тезаурусного подхода [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». 2008. № 2. Педагогика. Психология. URL: [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/2/Lukovs\\_Freud/](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/2/Lukovs_Freud/) (дата обращения: 02.10.2009).

Маудсли, Г. (1874) Гамлет. Психологич. очерк // Знание. IX.

Пастернак, Б. Л. (1985) Избранное: В 2 т. М. Т. 2. С. 322, 504.

Соломатина, Н. В. (2003) Оскар Уайльд: Создание автомифа и его трансформация в «биографическом жанре»: Дис... канд. филол. наук. М.

Стюарт, Д. (1949) Характер и мотивы у Шекспира.

Тарасов, А. Б. (2006) Феномен праведничества в художественной картине мира Л. Н. Толстого: Дис... докт. филол. наук. М.

Уэллс, С. (2002) Шекспировская энциклопедия. М.: Радуга.

Фрейд, З. (1913) Толкование сновидений. Современные проблемы. М.

Фрейд, З. (2001) Толкование сновидений // Шекспир В. Гамлет. СПб.

Armstrong, E. A. (1946) Shakespeare's Imagination: A Study of the Psychology of Association and Inspiration.

Campbell, O. J.; Quinn E. G. (1966) A Shakespeare Encyclopaedia. N. Y. ; L: Methuen.

- Conolly, A. (1863) Study of Hamlet.
- Delbrück, A. (1893) Über Hamlets Wahnsinn. Hamburg.
- Halliday, F. E. (1964). A Shakespeare Companion 1564–1616. London.
- Mc Donald, R. (1996) The Bedford Companion to Shakespeare: An Introduction with Documents. Boston.
- Shakespeare, W. (2003) An Oxford Guide. Oxford: Oxford University Press.
- Wells, S. (1978) Shakespeare. An illustrated dictionary. Oxford: Oxford University Press.
- Wells, S. (ed.)(1986). The Cambridge Companion to Shakespeare Studies. Cambridge.
- Wood, W. (1870) Hamlet from psychological point of view.

## **НОВЫЙ ТИП ОБРАЗОВАННОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ГЕРОЯ В РУССКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ТРАДИЦИИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА**

*К. Н. Кислицын (Московский гуманитарный университет)\**

### **A New Type of Well-educated Character in the Russian Art Tradition of the First Half of the XIX Century**

*K. N. Kislitsyn (Moscow University for the Humanities)*

Доклад посвящена проблеме формирования на русской культурной и художественно-литературной почве нового типа образованного литературного героя.

Ключевые слова: Пушкин, образование, литературный герой, культурная традиция

Abstract: The report covers the problem of formation of a new type of well-educated character on the Russian cultural and literary background.

Keywords: Pushkin, education, literary character, cultural tradition

Стремление человека к образованию, а значит, к личной независимости и свободе собственных суждений наблюдается с незапамятных времен. Наука в древнейшие времена принадлежала к разряду категорий высшего порядка и была связана с сакральным, тайным знанием жрецов. «В Египте существовал запрет на проникновение в это знание (сейчас

---

\* Кислицын Константин Николаевич — старший научный сотрудник Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета, кандидат филологических наук, доцент. Тел. 374-75-95. Эл. адрес: [kons.kislytsin@yandex.ru](mailto:kons.kislytsin@yandex.ru)

выясняется, что они знали не только о шарообразности Земли, но и о ее истинных размерах). В Индии только три высших варны были допущены к знанию (посвященные назывались «дважды рожденными»), но только брахманы (варна жрецов) допускались к шрути (священным ведическим текстам)...» (Луков, 2005: 263). В античный период Платон первым сформулировал три ступени образования — элементарную, среднюю и высшую. В средние века европейские университеты основывались не по воле королей, а по инициативе известных ученых или церкви. То есть в образовании существовала определенная свобода от идеологии государства и власти, которая впоследствии привлекла инициаторов Болонского процесса, попытавшихся воссоздать средневековую университетскую модель. Однако не стоит переоценивать или идеализировать данную модель образования. Множество свидетельств этому мы находим в памятниках европейской художественной литературы. Например, «Франсуа Рабле в первой книге романа «Гаргантюа и Пантагрюэль» просто разгромил принципы обучения в Сорбонне, противопоставив университетскому схоластическому образованию идеальную модель гуманистического образования и воспитания монарха кругом учителей новой формации. Сделано это крупнейшим писателем французского Ренессанса настолько убедительно, что преподнесенные им в художественной форме идеи должны стать материалом для исследования возможностей, организации и следствий элитарного образования [...] Другое свидетельство неидеальности средневековой университетской модели образования, столь привлекательной в наши дни, — песни вагантов» (Там же: 267).

В русской литературной художественной традиции имеется также масса примеров, иллюстрирующих определенные исторические, культурологические и этические проблемы и противоречия, возникающие по мере формирования и развития российской образовательно-воспитательной модели.

Так, пословица «Береги честь смолоду», используемая А. С. Пушкиным в качестве эпиграфа к его повести «Капитанская дочка», является ярким свидетельством ее идейно-нравственного содержания: одна из важнейших проблем произведения — проблема нравственного воспитания и формирования личности главного героя — молодого человека Петра Андреевича Гринева. Эпиграф является сокращенным вариантом русской пословицы: «Береги платье снову, а честь смолоду». Полностью эту пословицу цитирует Гринева старший, напутствуя сына, отправляющегося на службу.

Проблема нравственного воспитания молодого человека своего времени всегда волновала Пушкина. «[...] с особой остротой она встала перед писателем после поражения восстания декабристов, которое в сознании Пушкина воспринималось как трагическая развязка жизненного пути лучших его современников. Воцарение Николая I привело к резкому изменению нравственного «климата» дворянского общества, к забвению просветительских традиций XVIII века. В этих условиях Пушкин ощутил настоятельную необходимость сопоставить нравственный опыт разных поколений, показать преемственную связь между ними. Верность просветительским идеалам и высоким нравственным образцам осознается им как единственное спасение от официальной правительственной морали, которая усиленно насаждалась в годы последекабрьской реакции. Представителям «новой знати» Пушкин противопоставляет людей, нравственно цельных, не затронутых жаждой чинов, орденов и наживы» (Гиллельсон; Мушина, 1977: 63).

В прологе к «Капитанской дочке», не вошедшем в окончательный текст, Пушкин писал:

«Любезный внук мой Петруша!

Часто рассказывал я тебе некоторые происшествия моей жизни, и замечал, что ты всегда слушал меня со вниманием, несмотря на то, что случалось мне может быть в сотый раз пересказывать одно. На некоторые вопросы я никогда тебе не отвечал, обещая со временем удовлетворить твоему любопытству. Ныне решился я исполнить мое обещание. — Начинаю для тебя свои записки, или лучше искреннюю исповедь, с полным уверением, что признания мои послужат к пользе твоей. Ты знаешь, что, несмотря на твои проказы, я все полагаю, что в тебе прок будет, и главным тому доказательством почитаю сходство твоей молодости с моею. Конечно, твой батюшка никогда не причинял мне таких огорчений, какие терпели от тебя твои родители. — Он всегда вел себя порядочно и добронравно, и всего бы лучше было, если б ты на него походил. — Но ты уродился не в него, а в дедушку, и по-моему это еще не беда. Ты увидишь, что завлеченный пылкостью моих страстей во многие заблуждения, находясь несколько раз в самых затруднительных обстоятельствах, я выплыл наконец и слава богу дожил до старости, заслужив и почтение моих ближних и добрых знакомых. То же пророчу и тебе, любезный Петруша, если сохранишь в сердце твоём два прекрасные качества, мною в тебе замеченные: доброту и благородство» (Пушкин, 1938. Т. 8: 927).

По мнению Н. Н. Петруниной, «мысль этого введения и его характер в какой-то мере могли быть подсказаны «Посвящением сочинителя», предпосланным «Запискам о жизни и службе Александра Ильича Бибикова» — одной из настольных книг Пушкина во время работы над «Историей Пугачева». Посвящение, не попавшее в поле зрения исследователей «Капитанской дочки», обращено к сыну автора (внуку А. И. Бибикова). Вот текст его:

«Сыну моему Василию.

Ты увидишь здесь, кому подражать, по чьим стопам следовать.

Какое щастие находить в том, кого должно любить, образец совершенства и подражать тому, с кем сама природа иметь сходство повелела».

Молодой Плиний к Гениалису в письме XII, том II».

Посвящение связывает три поколения: деда — А. И. Бибикова, одного из «замечательнейших лиц екатерининских времен, столь богатых людьми знаменитыми», его сына — сенатора, участника войны 1812 года, и внука — современника Пушкина и декабристов. В пушкинском введении — те же три поколения русских людей, но облик их приобретает историческую многозначность, насыщаясь любимыми идеями поэта. История рода Бибиковых, переосмысленная сквозь призму истории рода Пушкиных, приобретает обобщенно-типический смысл» (Петрунина, 1974: 93).

Описывая судьбу Андрея Петровича Гринева, Пушкин проводит параллели с судьбой своего деда, командира бомбардирской роты майора гвардии Льва Александровича Пушкина, в день дворцового переворота 1762 года пытавшегося удержать Преображенский полк на стороне Петра III и за это посаженного в крепость. В дальнейшем повествовании Гринев старший сочувственно упоминает о своем пращуре, казненном на лобном месте, и об отце, пострадавшем вместе с Волынским и Хрущовым. Создавая черты характера отца и сына Гриневых, писатель наделяет своих героев семейными чертами мятежного рода Пушкиных, такими как честность, прямолинейность, верность присяге, отсутствие политической конъюнктуры.

Д. Д. Благой сравнивает Гринева старшего с другими героями Пушкина и находит органическую связь этого образа с историко-социологическими размышлениями писателя: «До конца социальный облик Лариных, в той же мере, как социальный облик Онегина, будет прояснен Пушкиным за пределами романа, в произведениях непосредственно следовавших за ним и в значительной степени с ним связанных.

Но, подобно Онегину, семья Лариных уже в самом романе отмечена Пушкиным хотя и беглыми, на первый взгляд словно бы случайными, но, на самом деле, весьма определенными чертами.

Ларин — екатерининский военный, очевидно, армеец (он отчетливо противопоставлен тому, другому, по которому вздыхала в молодости его жена — «славному франту, игроку и гвардии сержанту»), прошедший свою службу не в столице за картами, а в боевых походах (Ленский в детстве играет его «очаковской медалью»).

Если мы вспомним отношение к гвардии, к «шаматонам»-гвардейцам старика Гринева, заставляющего своего сына, от рождения *записанного сержантом* гвардии, послужить в армии, — эта мимолетная черта, приобретает известную характеристичность.

Вспомним гнев того же Гринева за чтением «Придворного календаря», в котором он вычитывал о наградах Екатерины ее любимчикам, и возникающее в результате этого чтения решение отправить сына не в столицу, под начало «майора гвардии князя Б.», а в глухой Оренбург, к «Андрею Карловичу Р. ... старинному товарищу и другу».

В свете «Моей родословной», «Родословной моего героя», статей и отрывков 1830 года, в которых Пушкин набрасывает со своей точки зрения новейшую историю русского дворянства, все эти мелкие указания получают далеко не случайный характер» (Благой, 1931: 137–138).

Уже с рождения Петр Гринев был зачислен в Семеновский гвардейский полк согласно положению и правилам того времени, когда дворянские сыновья для получения офицерского чина обязаны были отслужить рядовыми в гвардейских полках. «При Петре Великом военная служба дворянина начиналась с самых молодых лет (обыкновенно с 15) и непременно с рядового. Так как начальства, снисходя к своим однословникам, производили иногда в офицеры шляхетских отроков, не служивших в низших чинах или служивших весьма малое время, а потом не знавших с фундамента солдатского дела, то в 1714 году был издан указ, запрещающий производить в офицеры из дворянских пород, которые не служили солдатами в гвардии. Это было подтверждено и в 1719 году. Намерение Петра Великого записывать малолеток-дворян в гвардию, как объяснял это сенату Ив. Ив. Шувалов, состояло в том, чтоб учредить при гвардейских полках школы, где бы могли учиться поступившие малолетки. Но впоследствии порядки изменились: уже при Анне Леопольдовне, а еще более при Елисавете Петровне дворяне начали записывать своих детей в полки капралами, унтер-офицерами и сержантами, а потом держали их при себе до совершеннолетия; старшинство же

службы считалось со дня записки, с которого начиналось и производство в чины» (Романович-Славатинский, 1912: 131–132). Гвардейские полки, в которые принимали сыновей богатых и наиболее именитых дворян, являлись привилегированными заведениями; служба в гвардии давала возможность быстрее сделать военную карьеру. При обычном переводе из гвардии в армию, то есть при переводе, который не был вызван каким-либо дисциплинарным проступком, офицер получал повышение на два чина. Поэтому дворяне всеми средствами пытались устроить своих сыновей в гвардию. В этом смысле особенно примечательно, что Гринев старший решил отступить от общепринятого правила, заботясь не только о карьере сына, но и о его нравственном воспитании.

Одной из причин этого решения послужила история с французским гувернером «мосье Бопре». Увлечение французским языком и французскими обычаями было широко распространено в среде русского «образованного» дворянства и неоднократно подвергалось осмеянию писателями второй половины XVIII и первых десятилетий XIX века («Бригадир» Д. И. Фонвизина, «Урок дочкам» и «Модная лавка» И. А. Крылова, «Горе от ума» А. С. Грибоедова и др.). Домашнее обучение дворянских детей очень часто поручалось иностранным гувернерам, обычно французам. В первой главе «Евгения Онегина», как и в «Капитанской дочке», мы находим автобиографические мотивы из жизни Пушкина, связанные с этим явлением:

Monsieur l'Abbé, француз убогий,  
Чтоб не измучилось дитя,  
Учил его всему шутя,  
Не докучал моралью строгой,  
Слегка за шалости бранил  
И в Летний сад гулять водил.

По контракту гувернер должен был обучать «всем наукам». Так, образ иностранного учителя-проходимца со временем появился в русской литературе в XVIII веке. Литературным предшественником пушкинского Бопре можно считать Вральмана, немецкого учителя-шарлатана из комедии Фонвизина «Недоросль». Госпожа Простакова, говоря о воспитании Митрофанушки, сообщает: «По-французски и всем наукам обучает его немец Адам Адамович Вральман. Этому по триста рубликов на год. Сажаем за стол с собою. Белье его наши бабы моют. Куда надобно — лошадь. За столом стакан вина. На ночь сальная свеча,

и парик направляет наш же Фомка даром» (действие I, явление 6-е). Не понимая, кому нужна грамота и науки, она говорит: «В Москве же приняли иноземца на пять лет и, чтоб другие не сманили, контракт в полиции заявили. Подрядился учить, чему мы хотим, а по нас учи, чему сам умеешь. Мы весь родительский долг исполнили, немца приняли и деньги по третям наперед ему платим» (действие III, явление 5-е). В конце комедии Стародум неожиданно узнает в учителе Митрофанушки своего бывшего кучера: «*Стародум*. А ты здесь в учителях? *Вральман!* Я думал, право, что ты человек добрый и не за свое не возьмешься. *Вральман*. Та што телать, мой патюшка? Не я перфый, не я послетний. Три месеса ф Москве шатался пез мест, кутшер нихте не ната. Пришло мне липо с голот мереть, липо учитель...» (действие V, явление 6-е).

Поэтому после выхода комедии Фонвизина слово «недоросль» сделалось нарицательным, хотя раньше недорослями в России называли сыновей дворян и боярских детей, не достигших 15-летнего возраста, с которого было можно начинать военную службу. Действие первой главы пушкинской повести во многом разворачивается по схеме «Недоросля», в ней есть фонвизинские реминисценции. Описывая сложившийся порочный круг жизни молодого Гринева, Пушкин учел развязку сюжетной линии в комедии Фонвизина. Отец Гринева «обратился к матушке: «Авдотья Васильевна, а сколько лет Петруше?»

— Да вот пошел семнадцатый годок, — отвечала матушка...

— Добро, — прервал батюшка, пора его в службу. Полно ему бегать по девичьим да лазить на голубятни». С этого момента в повести и начинается процесс самовоспитания и самообразования героя, принесший ему больше пользы, чем годы, проведенные под началом иностранного репетитора. Таким образом, в русской литературе формируется новый тип образованного интеллигентного героя, деятельного, целеустремленного, способного к самоанализу, признанию собственных ошибок и, что важнее, умеющего успешно и своевременно проводить работу над этими самыми ошибками.

М. Цветаева в своем эссе «Пушкин и Пугачев» (1937) полагает, что Пушкин нарушил закон художественной последовательности, немотивированно изобразив эволюцию образа Гринева младшего: «С явлением на сцену Пугачева на наших глазах совершается превращение Гринева в Пушкина: вытеснение образа дворянского недоросля образом самого Пушкина. Митрофан на наших глазах превращается в Пушкина. Но помимо разницы сущности, не забудем возраст Гринева: разве может так

судить и действовать шестнадцатилетний, впервые ступивший из дому и еще вчера лизавший пенки рядовой дворянский недоросль? [...]

Шестнадцатилетний Гринев судит и действует, как тридцатишестилетний Пушкин. Дав вначале тип, Пушкин в молниеносной постепенности дает нам личность, исключение, себя. Можно без всякого преувеличения сказать: Пушкин начал с Митрофана и кончил — собою. Он так занят Пугачевым и собой, что даже забывает *post factum* постарить Гринева, и получается, что Гринев на два года моложе своей Маши, которой восемнадцать лет! Между Гриневым — дома и Гриневым — на военном совете — три месяца времени, а на самом деле по крайней мере десять лет роста. Объяснить этот рост появлением в жизни Гринева этой самой Маши — наивность: любовь мужей обращает в детей, но никак уж не детей в мужей. Пушкинскому Гриневу еще до полного физического роста четыре года расти и вырастать из своих мундиров!» (Цветаева, 2002: 96).

М. Гиллельсон пишет по этому поводу: «Совершенно естественно, что момент сопереживания герою — неотъемлемый этап творческого процесса — неизбежно уподобляет изображаемое лицо своему создателю и наоборот. Общеизвестно, что в каждом пушкинском герое присутствует частица личности автора; и Онегин, и Татьяна, и Петр Великий, и Наполеон, и Дубровский несут на себе неповторимый отпечаток пушкинской личности, как Кутузов и Наполеон, Андрей Болконский и Пьер Безухов, Платон Каратаев и князь Василий Курагин отражают творческую индивидуальность Льва Толстого. Но частица не заменяет собой целого. Отражение не есть тождество. Подобно тому, как Пьер Безухов, герой, созданный творческой волей Льва Толстого, лишь в какой-то мере является выразителем авторских идей и размышлений, эхом своего создателя, Петр Гринев — только объект пушкинского изображения, которому автор доверил некоторые собственные чувства и размышления. Объект изображения, но не двойник. Отнюдь не зеркальное отражение» (Гиллельсон; Мушина, 1977: 71).

Интересное наблюдение принадлежит историку В. О. Ключевскому: «Пушкин был историком там, где не думал быть им и где часто не удастся стать им настоящему историку. «Капитанская дочка» была написана между делом, среди работ над пугачевщиной, но в ней больше истории, чем в «Истории пугачевского бунта», которая кажется длинным объяснительным примечанием к роману. [...]

Среди образов XVIII в. не мог Пушкин не отметить и *недоросля* и отметил его беспристрастнее и правдивее Фонвизина. У последнего

Митрофан сбивается на карикатуру, в комический анекдот. В исторической действительности недоросль — не карикатура и не анекдот, а самое простое и вседневное явление, к тому же не лишенное довольно почтенных качеств. Это самый обыкновенный, нормальный русский дворянин средней руки. Высшее дворянство находило себе приют в гвардии, у которой была своя политическая история в XVIII в., впрочем, более шумная, чем плодотворная. Скромнее была судьба наших Митрофанов. Они всегда учились понемногу, сквозь слезы при Петре I, со скукой при Екатерине II, не делали правительств, но решительно сделали нашу военную историю XVIII в. Это — пехотные армейские офицеры, и в этом чине они протоптали славный путь от Кунерсдорфа до Рымника и до Нови. Они с русскими солдатами вынесли на своих плечах дорогие лавры Минихов, Румянцевых и Суворовых. Пушкин отметил два вида недоросля или, точнее, два момента его истории: один является в Петре Андреевиче Гриневе, невольном приятеле Пугачева, другой — в наивном беллетристе и летописце села Горюхина Иване Петровиче Белкине, уже человеке XIX в., «времен новейших Митрофанов». К обоим Пушкин отнесся с сочувствием. Недаром и капитанская дочь М. И. Миронова предпочла добродушного армейца Гринева остроумному и знакомому с французской литературой гвардейцу Швабрину. Историк XVIII в. остается одобрить и сочувствие Пушкина и вкус Марьи Ивановны» (Ключевский, 1959. Т. VII: 147–152).

Социально-типологическая характеристика недоросля Гринева, сделанная Ключевским, свидетельствует о художественной интуиции Пушкина, которая позволила ему правдиво воспроизвести и показать потенциальные возможности типичного исторического образа. Если Фонвизин показал начальный этап исторического российского явления «недоросль» в виде талантливой карикатуры, то Пушкин, продолжая традиции, заложенные Фонвизиним, в начале своего повествования, сумел показать дальнейшую нравственную и культурную эволюцию этого распространенного в России типа героя, точно смоделировав новую образовательно-воспитательную ступень развития российского дворянского общества XIX века.

### Список литературы

- Благой, Д. Д. (1931) Социология творчества Пушкина. М.  
Гиллельсон, М. И.; Мушина, И. Б. (1977) Повесть А. С. Пушкина «Капитанская дочка». Комментарий. Пособие для учителя. Л.

Ключевский, В. О. (1959) Речь, произнесенная в торжественном собрании Московского университета 6 июня 1880 г., в день открытия памятника Пушкину // Ключевский В. О. Сочинения. М.

Луков, Вл. А. (2005) Проблемы высшего образования в контексте мировой университетской культуры // Высшее образование для XXI века: материалы научной конференции. М.

Петрунина, Н. Н. (1974) У истоков «Капитанской дочки» // Петрунина Н. Н., Фридлиндер Г. М. Над страницами Пушкина. Л.

Пушкин, А. С. (1938) Полн. собр. соч. М. ; Л.: Изд-во АН СССР.

Романович-Славатинский, А. (1912) Дворянство в России от начала XVIII века до отмены крепостного права. Киев.

Цветаева, М. (2002). Избранные произведения. М.

## **ПРОТОТИП *БИЗНЕС* В СОВРЕМЕННОМ ДИСКУРСЕ**

*М. Б. Ясинская (Московский гуманитарный университет)\**

### ***BUSINESS PROTOTYPE IN MODERN DISCOURSE***

*Milena B. Yassinskaya, Ph.D. (Moscow University for the Humanities)*

Доклад рассматривает прототип лексемы «бизнес» в современном дискурсе как лексическое заимствование способное стать универсалией и заместить многозначные лексемы «дело» — «работа» — «труд».

Ключевые слова: лексические заимствования, прототип, «языковое существование», ассоциативность, мотивированность, коннотация, лексико-семантические группы.

Abstract: In the report the prototype of lexeme “business” is being considered in the modern discourse as a lexical borrowing that can become a universal and substitute polysemous lexemes “action” — “work” — “labour”.

Keywords: lexical borrowings, prototype, “linguistic existence”, associativity, motivation, connotation, lexico-semantic groups.

Состояние лексики, как известно, отражает уровень развития языка. Выбор слова — центральная проблема говорящего, в глубине этой проблемы лежат общие принципы организации лексикона в сознании человека.

В эпоху быстрых и интенсивных изменений в узусе и расширения его многообразия, лексемы, подверженные воздействию оценочных и

---

\* Ясинская Милена Борисовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологических дисциплин Московского гуманитарного университета. Эл.адрес: yassinska@gmail.com

вкусовых моментов (Костомаров, 1994), начинают вести себя причудливо именно в критических точках узуса. Становится заметным даже для одного поколения носителей языка предпочтение в выборе того или иного варианта лексемы.

В последние два десятилетия отмечается высокая частотность употребления лексического заимствования (далее – ЛЗ) *бизнес*.

Обратимся к определению слова *бизнес* в толковых словарях.

*Бизнес разг.* Деловое предприятие как источник обогащения (англ. *business*) (Словарь русского языка в 4-томах, 1957 I: 103).

*Бизнес* — предпринимательская деятельность, связанная с коммерцией, производством и реализацией товаров, оказанием услуг населению и т. п. (Толковый словарь русского языка конца XX в./ Языковые изменения, 1998: 85).

*Бизнес разг.* Деловое предприятие, ловкая афера и т. п. как источник личного обогащения, наживы (англ. *business*) (Словарь русского языка в 4-х томах, 1999 I: 117)

*Бизнес* — (англ. *business* < *busy* занятой). Предпринимательская экономическая деятельность, приносящая доход, прибыль. Делать бизнес на чём-н. (Толковый словарь иноязычных слов, 2004: 113)<sup>4</sup>.

В толковых словарях отмечено только одно лексическое значение<sup>5</sup> лексемы *бизнес*.

В языке - источнике лексема *бизнес* имеет полисемную систему: *business*: 1. (выгодная) сделка (*general*); 2. дело, работа, занятие (*general*); 3. действие, игра, мимика, жесты (не диалог) (*theatre*); 4. дело, история (прим. пренебрежительно) (*general*); 5. занимайтесь своим делом! (*general*); 6. коммерческая деятельность (*general*); 7. обязанность, долг, назначение (*general*); 8. право (*general*); 9. практический, деловой (*general*); 10. профессия, постоянное занятие, специальность (*general*); 11. торговое предприятие, фирма, компания (*general*); 12. вид (область) деятельности (*general*); 13. направление бизнеса (*general*); 14. дело, вопрос, случай *разг.* (*general*); 15. занятость; усердие *уст.* (*general*); 16. клиентура, покупатели; публика *амер.* (*general*); 17. отношения, связи устанавливать с кем-л. (*general*); 18. повестка дня (*general*); 19. наказа-

---

<sup>4</sup> См. также: (Большой толковый словарь русского языка, 1998: 77).

<sup>5</sup> Под лексическим значением слова мы понимаем сложную избыточную структуру, состоящую из денотативного содержания, включающего ядро и периферию, и коннотативного окружения (Скляревская, 1993: 15).

ние; взбучка *амер. сленг* и мн. др. Всего в словарях отмечено более 65 значений лексемы *бизнес*<sup>6</sup>.

ЛЗ *бизнес* является прототипом. Под прототипом понимается слово как совокупность всех его значений или лексема. Соответственно и ЛЗ с этих позиций рассматривается как сформированная в той или иной степени лексема.

Сопоставление заимствований и прототипов выявляет различие в системах значений. Отмечается, что заимствованию свойственно сужение семантической структуры прототипа: «...заимствованные слова часто характеризуются смысловой одноплановостью, однозначностью. Они склонны к терминологизации, т.е. выступают в заимствующем языке как прямые знаки известных предметов и понятий. Вовлекаясь в орбиту другого языка, они отрешаются от того широкого круга разнообразных значений, который присущ им в языке-источнике, оказываются лишенными «внутренней формы», уединяются в одном особом специфическом значении» (Сорокин, 1965: 59).

Как показывают словарные статьи лексема *бизнес* в языке — источнике и прототип *бизнес* в языке — реципиенте имеют расхождения: в английском «языковом существовании» (под «языковым существованием» мы понимаем процесс взаимодействия личности с языком, в котором «язык выступает одновременно и как объект, над которым говорящий постоянно работает, приспособлявая его к задачам, возникающим в его текущем жизненном опыте, и как среда, в которую этот опыт оказывается погружен и в окружении которой он совершается» (Гаспаров, 1996: 5)) выбор лексемы *бизнес* мотивирован семантическими и формальными связями, зависит от коммуникативной стратегии и обусловлен контекстуально. Лексема *бизнес* в английском «языковом существовании» обладает значимостью, коннотацией и ассоциативностью.

Высокая частотность употребления прототипа *бизнес*, вероятно, связана не только с экстралингвистическими факторами, «языковой модой», «престижем» (В. Г. Костомаров), но и с коммуникативной стратегией говорящего: прототип *бизнес* в русском «языковом существовании»

---

<sup>6</sup> Oxford Russian Dictionary, Boris Ottokar Unbegaun, Falla P. S., (2002)г.; Oxford Dict, Oxford University Press, Wordsworth, (2008); Сиротина, Т. А., Англо-рус.,рус.-английский современ.словарь, (2008); Голденков, Михаил, Голденков, Майкл. Street's English, (2009) М.; Попова, Л. П., Мюллер, В. К., Тюленев С. В. Англо-русский и русско-английский словарь. (2008) М.; Солодушкина, К. А. Modern Dictionary of Phrasal Verbs and Idioms in the Language of Business. (2008) М.; Кауль, М.Р. Хидекель, С.С. Современный русско-английский словарь. (2009) М.; Центр англо-русского перевода. Language Interface Inc. <http://www.langint.com/lexicon> и др. словари и справочники.

нии» приобретает ассоциативность, которая обусловлена ее узуальными связями и ассоциативной сопряженностью с контекстом. Поэтому прототип *бизнес* становится полисемным, как и ЛЗ *бизнес*, при этом расширяются коннотативные значения лексемы *бизнес*. Употребление прототипа *бизнес* позволяет говорящему не конкретизировать, уточнять, объяснять смысл высказывания, напротив, обобщать и размывать лексическое/ие значения.

В поисковой системе <http://news.google.ru/news>, специализирующейся на новостных источниках, в период июля 2009г. был зафиксирован прототип *бизнес* (и его дериваты) 138 795 раз.

Обратимся к примерам, иллюстрирующим наше предположение о том, что коммуникативная стратегия говорящего в выборе слова обусловлена, как показывают примеры, только формальными связями, а семантические отношения в дискурсе не реализуются.

В коммуникативной стратегии говорящего можно выделить следующие лексико-семантические группы (далее — ЛСГ) с прототипом *бизнес*: 1. ЛСГ — *бизнес* «живое существо»: Бизнес-идеи рождаются и живут в онлайн, а виртуальные деньги приносят вполне реальную отдачу — или не приносят, если имел место неправильный расчет<sup>7</sup>. 28.07.2009/ <http://news.gorod55.ru/>; В два раза сокращены овердрафт-кредиты, а это как раз те оборотные средства, которые позволяют бизнесу жить. 28.07.2009/ <http://novostivl.ru/msg/7789.htm>; Наш бизнес всё время чувствует, что его намерены ещё раз ободрать. Именно поэтому он вывозит капиталы за рубеж и не хочет делать серьёзных инвестиций в России. 30.07.2009/<http://www.allmedia.ru/>; Консалтинг проектов по созданию предприятий, оценка жизни способности бизнес-проектов и их финансовая поддержка. 29.07.2009/<http://www.mega-mir.com/>; На алкогольном рынке "теневой" бизнес упрочил свои позиции. 30.07.2009/<http://www.prime-tass.ru/>; Так как в период экономических потрясений бизнес стремится сокращать расходы, и это оправданно, но лишь по ряду расходных статей. 30.07.2009/ <http://www.Zakon.ru>; Надо полагать, что весь торговый и продовольственный бизнес, облегченно вздохнул, узнав, что проект Федерального закона передан на рассмотрение Госдумы в последний день ее работы. 29.07.2009/<http://www.tribuna.ru/articles/2009/07/29/article3795/>; И страны Балтии, сейчас испытывают совсем не лучше времена, и игорный бизнес там еле дышит. 05.07.2009/<http://www.svobodanews.ru/>; Об этом надо думать и бизнесу, и спецслужбам. 29.07.2009/<http://www.gazeta.ru/>; Бизнес, если

---

<sup>7</sup> Здесь и далее — текст без исправлений; цитируется по указанным источникам.

он не прав, но остается в пределах законов, наказывает себя сам. 30.07.2009/<http://www.interfax.ru/>; Еще зимой местные работницы полагали: экономические катаклизмы подарят их бизнесу второе дыхание ... 29.07. 2009/ <http://www.tribuna.ru/>; Но зададимся вопросом: почему в кризис, когда поддержание продаж остается едва ли не единственным эликсиром жизни для бизнеса, под нож попадают рекламные расходы? 31.07. 2009/ <http://www.rg.ru/>; Поэтому нужен другой принцип: государство оказывает бизнесу важные услуги, его функция – поддержание правил. 31. 07. 2009/ <http://www.newizv.ru/>; Те, что есть, уже старые - выйдут из строя, и накроется бизнес. 28.07.2009/<http://www.newstoyou.ru/>; Сами же предприниматели утверждают - маршрутный бизнес умирает. 28.07.2009/<http://tv2.tomsk.ru/>.

Прототип *бизнес* «рождается и живёт», он «чувствует», может «вывозить деньги за рубеж и не хочет делать инвестиций»; для того, чтобы он «жил» необходимо «оценивать его жизнеспособность», тогда он будет «упрочивать свои позиции», «сокращать расходы». Бизнес «дышит, знает, думает» и, если «он не прав, наказывает себя сам». Бизнесу дарят «второе дыхание», подпитывают «эликсиром жизни», оказываю «важные услуги». Но, несмотря на все усилия, бизнес может «накрыться» и «умереть».

2. ЛСГ – **бизнес** «жизнь и судьба»: Шоу-бизнес - это магическое слово, которое таит в себе столько заманчивого, что, пожалуй, практически каждому человеку хочется узнать его поближе 31.07.2009/<http://www.mk.ru/>; Иван задумался: друг сулил золотые горы, но ведь бизнес - вещь хрупкая и непредсказуемая. 29.07.2009/<http://www.yoki.ru/>; В своем докладе он рассказал о причинах возникновения проблем в бизнесе, типичных вариантах поведения, которые определяют судьбу бизнеса в трудные времена. 29.07.2009/<http://www.r52.ru/>; Как сообщает Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ), по сравнению с прошлым годом больше стало тех, кто не собирается связывать свою жизнь с бизнесом. 17.07.2009/<http://www.rb.ru/>; Детский сад — выгодный бизнес. 24.07.2009/<http://www.kaliningrad.ru/>; И тем не менее не посчитала для себя зазорным сходить поучиться в бизнес-школу на семинар. 29.07.2009/<http://www.krasrab.com/>; В целях самозанятости безработных граждан в настоящее время на базе Калужского бизнес-инкубатора проводится обучение будущих предпринимателей, их консультируют по актуальным вопросам 29.07.2009/ <http://www.eav.ru/>; Именно поэтому якутяне в последние годы стали больше покупать литературы по бизнес-психологии. 24.07.2009/<http://www.1sn.ru/>; Так, бизнес-

литература значительно упала в объемах продаж почти на 20%. 28.07.2009/<http://www.mk.ru/>; «Мы должны руководствоваться нормальным бизнес-подходом к привлечению учителей», — уверен министр. 14.07.2009/ <http://www.tatar-inform.ru/>; Применение средств электронного документооборота позволило центру оптимизировать свои бизнес-процессы, контроль выполнения работ, а также перевести на качественно новый уровень бизнес-культуру организации. 30.07.2009/<http://cnews.ru/>; Активно способствовал вовлечению российских специалистов в международные профессиональные сообщества, повышению международного статуса страны в сфере бизнес-коммуникаций и рекламы: организовал и возглавил Российское отделение Международной ассоциации бизнес-коммуникаторов (IABC). 31.07.2009/<http://google.raso.ru/>; МВА не меняет человека, а в концентрированной, сжатой форме позволяет получить тот бизнес-опыт, который иначе человек получал бы пять-десять лет. 20.07.2009/<http://www.e-xecutive.ru/>; Нынешняя элитарная поросль рассматривает хождение во власть прежде всего как личный «бизнес-проект». 07.07.2009/ <http://www.aif.ru/>; 42% - бизнес-класс (стоимость от \$200 тыс. до \$500 тыс.), 10% — элитный (стоимость свыше \$500 тыс.). 29.07.2009/<http://www.interfax.ru/>; На фоне общего ослабления бизнес-элиты топ-менеджеры банков демонстрируют стремительный рост. 29.07.2009/<http://www.ng.ru/>; Представители туристического бизнеса и общественные деятели раскритиковали предложение главы Роспотребнадзора о временном запрете на выезд организованных детских групп за рубеж. 30.07.2009/ <http://www.kp.ru/>; ЗАО «Спарго Технологии» за время своего существования стало лидером российского рынка разработки и сервиса программных продуктов для автоматизации аптечного и медицинского бизнеса. 28.07.2009/ <http://www.rg.ru/>; На сегодняшний день кино — это убыточный бизнес. 31.07.2009 / <http://www.vmdaily.ru/>; Журналистика — это бизнес, там все просто. 27.07.2009/ <http://www.openspace.ru/>; Направлением нашей компании «Бизнесюрист» является оказание полного спектра услуг, связанных с регистрацией юридических лиц и индивидуальных предпринимателей. 23.07.2009/ <http://www.biznesurist.ru/>; Преподаватель, юрист, бизнес-леди, врач, бухгалтер, можно долго перечислять сферы деятельности современной женщины. 30.07.2009 / <http://www.audit-it.ru/>; Business glamour (бизнес гламур) — неофициальный женственный деловой стиль, более демократичный как в крое, так и в использовании орнаментов и отделок. 23.09.2007 / <http://mariglamour.ru/>; Пятидневный курс, состоящий из 46 академических часов, поможет вы-

брать верный путь и получить максимальный эффект от ведения лично-го бизнеса. 31.07.2009/ <http://www.ib-s.ru/>; Иса Ямадаев, действующий военнослужащий в звании гвардии старшего лейтенанта и отвечает за семейный бизнес. 29.07.2009/ <http://www.vremya.ru/>; Сколько нужно денег и что вообще нужно сделать для того, чтобы наука и научные кадры стали востребованы широким спектром отечественного бизнеса, чтобы у молодежи появилась мотивация посвятить свою жизнь науке и работать в России? 29.07.2009/ <http://www.eav.ru/>; Международный бизнес-форум стал еще одним свидетельством большой заинтересованности иностранного бизнеса в экономике нашей страны 16.07.2009/ <http://www.infox.ru/business/>; Вчера своеобразную презентацию программы «Дорога к дому», но уже в новом качестве — как областной, провели на встрече с городскими журналистами представители власти, бизнеса и общества. 30.07.2009/<http://www.chere.ru/>; Отвечая требованиям сегодняшнего дня, Московский Бизнес Клуб открывает новый проект - виртуальные встречи. 09.07.2009/ <http://www.m-2.ru/>.

Прототип *бизнес* «жизнь и судьба» — это «магия» и в то же время «вещь», обладающая своей «судьбой»; для того, чтобы «связать свою жизнь с бизнесом», необходимо начать с «детского сада», далее — «бизнес-школа» и «бизнес-инкубатор». В процессе обучения — «бизнес – литература» и «бизнес-психология»; отбор преподавателей основывается на «бизнес-подходе». В результате — знание «бизнес-культуры», «бизнес-коммуникаций», приобретение «бизнес-опыта», позволяющего принять участие в «бизнес-проекте» и стать представителем «бизнес-класса» и «бизнес-элиты» в «туристическом», «аптечном», «медицинском», а также в «кино», «журналистике» и юриспруденции; реализоваться как «бизнес-леди» (при знании «бизнес-гламура»), «бизнес-коммуникатора» для ведения «личного», «семейного», «отечественного», «иностранного бизнеса» и быть членом «бизнес-клуба».

3. ЛСГ — **бизнес** «криминал»: Злоумышленники занимались таким бизнесом около двух лет на всей территории страны. Им предъявлено обвинение по статье 159 УК РФ (мошенничество). 31.07.2009 / <http://www.pravo.ru/>; Игорь Власов и теневой директор ООО "НПФ "Промэкспертиза" Андрей Зольников создали и возглавили организованное преступное сообщество «Штаб» для совершения тяжких и особо тяжких преступлений с целью получения доходов от преступного бизнеса... 31.07.2009 / <http://www.regnum.ru/>; Танцевальная композиция на музыку Шопена «Призрачный бал» бывшего руководителя балета Дмит-

рия Брянцева (убитого в результате бизнес-разборок) была показана в этот вечер. 26.07.2009/<http://www.mk.ru/>.

Прототип *бизнес* «криминал» бывает «таким», «преступным», заканчивающийся «бизнес-разборками».

4. ЛСГ — *бизнес* «источник», «способ»: Опыт работы в малом бизнесе и опыт работы в качестве муниципального депутата убеждают меня, что сегодня, в условиях мирового кризиса, именно малый бизнес может стать источником создания новых рабочих мест и наполнения бюджета. 30.07.2009/<http://www.fontanka.ru/>; В последнее время власть обратила внимание на малый бизнес как на средство борьбы с безработицей. 31. 07. 2009/ <http://www.newizv.ru/news/>.

В задачу исследования входило описание и анализ наиболее употребляемых в современной речи прототипов *бизнес*, составляющих лишь некоторую часть сферы ЛСГ.

Таким образом, нам представляется, что прототип *бизнес*, представленный ЛСГ, становится полисемным, при этом расширяются коннотативные, но не ассоциативные значения лексемы *бизнес*. Употребление прототипа *бизнес* (и его дериватов) позволяет говорящему не конкретизировать, уточнять, объяснять смысл/ы высказывания, напротив, обобщать и размыкать лексическое/ие значения.

На основании анализа прототипа *бизнес* в современном дискурсе можно сделать предположение, что в языковом узусе (принимая во внимание высокую частотность употребления и деривации лексемы *бизнес*) прототип *бизнес* может стать универсалией, способной заместить лексемы *дело – работа – труд* и т. п., являющимися многозначными, значимыми, обладающими коннотацией и ассоциативностью в русском «языковом существовании». Универсалиями могут стать и высокочастотные в «давосском дискурсе»<sup>8</sup> лексемы *эффективность, потенциал, модернизация, оптимизация, инновация, конкурентоспособность, глобальные программы, структурные программы* и т. д., которые также чужды русскому «языковому существованию».

### Список литературы

Сорокин, Ю. С. (1965) Развитие словарного состава русского литературного языка: 30-90-е годы XIX века. М.; Л.

Большой толковый словарь русского языка 1998. РАН, ИЛИ. СПб.

---

<sup>8</sup> А. Столяров. Облик грядущего // Литературная газета /9 -15 сентября 2009г., №36

Гаспаров, Б. М. (1996) Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.

Костомаров, В. Г. (1994) Языковой вкус эпохи: Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. М.

Скляревская, Г. Н. (1993) Метафора в системе языка. СПб.

Словарь русского языка в 4-томах (1957). АН СССР, ИЯ. М.

Словарь русского языка в 4-х томах (1999). Т. 1. Под ред. А. П. Евгеньевой. РАН, ИЛИ. М.

Толковый словарь иноязычных слов (2004). Сост. Л. П. Крысин. М.

Толковый словарь русского языка конца XX в. / Языковые изменения (1998). Под ред. Г. Н. Скляревской. РАН, ИЛИ. СПб.

## **ВЕЧНЫЕ ОБРАЗЫ КАК КРИТЕРИЙ «ЗНАЧИМОСТИ» ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ**

*Б. Н. Гайдин (Московский гуманитарный университет)\**

### **Eternal Images as a Criterion of Literary Works' "Significance"**

*B. N. Gaydin (Moscow University for the Humanities)*

В докладе предлагается критерий отбора литературных произведений для изучения в школьных или университетских курсах — наличие в них вечного образа. По мнению автора, рассмотрение примеров использования того или иного вечного образа в творчестве современных писателей и сопоставление их с соответствующим образом из классической литературы может быть эффективным средством повышения общего уровня культуры молодежи.

Ключевые слова: вечные образы, преподавание литературы, критерий отбора произведений

Abstract: In the presentation a criterion of selection of literary works for studying in school or university courses — presence of an eternal image — is suggested. In the author's opinion, consideration of examples of usage of this or that eternal image in creative works of modern writers and comparison of them with a corresponding character of the classic literature may be an effective mean of youth general cultural level enhancement.

Keywords: eternal images, literature teaching, criterion of literary works selection

---

\* Гайдин Борис Николаевич — старший научный сотрудник Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета. Тел.: (495) 374–59–30. Эл. адрес: [barbarious@mail.ru](mailto:barbarious@mail.ru)

В последнее время проблема сокращения учебных часов в школах, отведенных на изучение предметов гуманитарного цикла, довольно часто обсуждается на страницах всевозможных изданий. В данной статье оставим в стороне споры о последствиях подобных реформ. Если с сочувствием отнестись к современным школьникам, вынужденным зачастую обучаться в ситуации частых изменений учебных программ, что, в свою очередь, может приводить к чрезмерной нагрузке и малоэффективности учебного процесса, то налицо необходимость выработки определенных критериев значимости образовательного материала для включения в программы по каждому предмету.

Одним из самых «проблемных» предметов в этом аспекте является литература. Вопрос о том, как сформировать у школьника необходимый для каждого базис знаний о литературном наследии, по всей видимости, никогда не потеряет своей актуальности. С одной стороны, нельзя не обозначить наиболее значимые для русской и мировой литератур произведения, с другой стороны, не стоит игнорировать и литературные вкусы современной молодежи, какими бы «низкосортными» они не казались учителям старшего поколения. Значительно эффективнее показать то, каким образом изменяется литературный процесс, объяснить механизмы преемственности между различными поколениями писателей.

Представляется, что одним из критериев отбора произведений для проведения различных параллелей может быть наличие в них вечных образов. Разработка теории вечных образов как констант культуры могла бы облегчить задачу выбора. Обозначим некоторые тезисы, необходимые для ее построения.

Если исходить из идеи об универсальности искусства, то вечные образы — частные случаи воплощения всемирных образов и мотивов — возникают как «следствие некоторых констант человеческой сущности» (Поль, 2006) и особые носители информации, гарантирующие относительную стабильность ценностного ядра культуры. Универсальный характер вечным образам придают «родство и общность проблем, стоящих перед человечеством, единство психофизиологических свойств человека» (Там же).

Для построения теории вечных образов необходимо понять, на основании каких характеристик следует отличать вечные образы от «обычных» литературных персонажей.

Следует отметить, что концепт «вечный» сам по себе в индоевропейской культуре означает «вечно юное», «вечно молодое». Именно так определил его А. Ф. Лосев, ссылаясь на статью французско-

го лингвиста Э. Бенвениста «Индоевропейское выражение “Вечности”» (Степанов, 2004: 846–847). Именно поэтому сам термин «вечные образы» имеет все основания претендовать на точность, поскольку данные художественные образы по своей сути и остаются таковыми, сохраняя свою актуальность для новых поколений читателей, слушателей и зрителей. Таким образом, вечные образы остаются «вечно молодыми» до тех пор, пока породившая их культура не прекратит свое существование, а они по тем или иным причинам не смогут войти в «художественный арсенал» художников других культур.

Очевидно, что важно понять то, каким образом каждый «вековой» образ из «эпохального» постепенно превращается в надвременную философско-психологическую категорию. И. М. Нусинов справедливо отмечает, что представители разных социальных слоев в различное время вкладывали в «вековые образы» свое, зачастую уникальное, содержание, т. е. вечные образы не являются абсолютно стабильными и неизменными. Однако, на наш взгляд, следует оговориться, что каждому вечному образу присущ особый центральный мотив, который и придает ему соответствующее культурное значение и без которого он теряет свою значимость.

Сложно не согласиться с тем, что людям той или иной эпохи образ более интересен тогда, когда они сами проходят через подобные же жизненные перипетии. С другой стороны, если «вековой образ» теряет значимость для большинства субъектов какой-либо социально-экономической формации, это вовсе не означает, что он навсегда исчезает из данной культуры. (Качество массовой распространенности обычно скорее придает образу лишь то наполнение, которое доступно наиболее широкому кругу читателей/зрителей). Присутствие образа в тезаурусах субъектов, ориентированных на высокую (элитарную) культуру, является своеобразной гарантией того, что образ окончательно не потеряет свою культурную значимость. Недаром Х. Ортега-и-Гассет и К. Манхейм понимали элитарную культуру «как единственно способную к сохранению и воспроизводству основных смыслов культуры» (Костина, 2005: 86). Именно в ней накапливаются духовно-интеллектуальный опыт предыдущих поколений.

Неактуальность конкретного вечного образа для значимого большинства не является основанием полагать, что он исчез из тезауруса того или иного культурно-исторического типа (по Н. Я. Данилевскому), общественно-экономической формации (по К. Марксу) или цивилизации (по А. Тойнби). С другой стороны, высокая степень актуальности образа

литературы в течение какого-то времени не является гарантией того, что он станет «вечным». По-видимому, он должен получить такую разработку, которая бы стала «устраивать» новые поколения художников, у которых бы отпадала необходимость/желание/возможность создавать абсолютно новый образ для своего собственного произведения.

Каждый вечный образ может испытывать только внешние изменения, т. к. связанный с ним центральный мотив является тем константным ядром, которое навсегда закрепляет за ним особое качество, например, за Гамлетом «участь» быть философствующим мстителем, Дон Кихотом — романтиком, Тартюфом — лжецом. Другое дело, что отношение к самому константному ядру может быть разным в каждой культуре. Именно поэтому русский Гамлет не похож на японского, а латиноамериканский Хлестаков может значительно отличаться от Хлестакова советского.

Немаловажны и такие черты как относительная понятность для широкого круга носителей конкретной культуры. Это качество достигается существованием основного центрального мотива, который несет в себе данный образ и без которого он может потерять свою художественную значимость. Изменение основного мотива возможно для достижения определенных задач, однако использования имени/названия вечного образа в любом случае будет вызывать у читателя определенный ассоциативный ряд, поэтому художник должен обладать определенной степенью мастерства, чтобы оправдать смещение акцентов при использовании какого-либо вечного образа в собственных произведениях.

Очевидно, что качество «вечности» означает, что данный образ способен переходить из культуры первоисточника в другие, преодолевая временные рамки, благодаря своему свойству постоянного вхождения в тезаурус новых художников. Причем в определенные этапы развития национальных культур он может для данной культуры иметь большее значение, чем в культуре-источнике. Значимость вечного образа может варьироваться и изменяться с течением времени, однако наличие качества высокой духовно-эстетической и художественной ценности гарантирует, что образ не исчезнет из культуры, по крайней мере, пока она сама не прекратит свое существование или не трансформируется в некое иное состояние, при котором будут все основания говорить о появлении новой культурно-исторической формации.

Писатели и поэты вновь и вновь используют конкретный вечный образ, поскольку он обладает уникальной емкостью и практически неисчерпаемым запасом смыслов, а высокая степень поливалентности дает

возможность достаточно «легко» включать его в любую систему образов и довольно гибко использовать его в сюжетной линии (Луков Вл. А., 2008: 28).

Качество «вечности» образа дает возможность встраивать его в широкие контексты, т. к. сознание не акцентирует внимание на определенном историческом периоде, с которым изначально связан данный образ, придавая ему качество «вневременности». Куда важнее уникальная аксиологическая наполненность образа, которая делает его актуальным практически в любой социокультурной формации, поскольку, используя его в своем произведении, писатель или поэт вновь поднимает извечные вопросы бытия, которые в той или иной степени продолжают волновать его читателя.

Таким образом, вечные образы обладают особой «внеисторической значимостью» и являются по сути особыми сверхтипами, обладающими высокой философско-эстетической ценностью и глубиной для новых поколений художников (Словарь литературоведческих терминов, 2007).

В своем знаменитом трактате «Закат Европы» О. Шпенглер, размышляя о разнице между античным искусством и искусством «фаустовской» цивилизации, замечает, что первое «знает только один в известном смысле для него естественный мотив, а именно миф» (Шпенглер, 1993: 46). В сноске он подчеркивает, что герои эллинской культуры (Фиест, Клитемнестра, Орест, Геракл) остаются неизменными в течение целого тысячелетия, тогда как герои западной культуры всегда показаны «в применении к атмосфере и условиям определенного столетия» (Там же). Эта мысль очень важна, поскольку для построения теории вечных образов следует попытаться разобраться в том, как образы вообще, и вечные образы в частности, понимались в разное время. Необходимо проследить и понять причины того, что в ходе истории западного мира мифические образы сначала были константны, а потом постепенно стали приобретать специфические черты.

Нам представляется, что вечные образы в полном смысле этого термина могли возникнуть только в эпоху Возрождения, так как до этого, и в античности и в средние века, мастера («демиурги») слова лишь «подражали» «некоторого рода безличному “образцу”» (Лосев, 1978: 94). Т. е. только ренессансные «художники» с их антропоцентрическим артистизмом начали значительно изменять образы, которые они черпали в античной мифологии и фольклоре, поскольку они ощущали себя подобием «абсолютной личности, представляющей собою предел всякой ра-

зумности и красоты» (Там же). Вот почему именно тогда писатели и поэты начали «экспериментировать» с уже известными образами, привнося в них новые черты и добавляя иные мотивы.

Если взять за основу положение, сформулированное Ж. Деррида о том, что «мир есть текст», то весь пласт мировой культуры можно изучать «как единый текст, включенный в бытие, то есть некий единый интертекст» (Дронова, 2004: 92). Следовательно, у всех новых текстов существует единый предтекст и каждый из них сам является интертекстом (См.: Там же).

Безусловно, процесс интертекстуальности — явление крайне широкое, и вечные образы, по сути, являются лишь небольшой частью в целой совокупности терминов, которая используется для его изучения и научного описания (явная или завуалированная цитация, аллюзия, реминисценция, парафраза и т. д.). Однако именно на основе теории интертекстуальности из огромного числа текстов можно выделить наиболее «авторитетные», которые получили особый статус «в результате существующей в конкретной культурной среде традиции воспринимать их как источник безусловных аксиом» (Там же). Таковыми, безусловно, уже не одно тысячелетие являются «Веды», «Илиада» Гомера, Библия и др. В Новое время такой статус обрели «Гамлет» Шекспира, «Дон Кихот» Сервантеса, «Фауст» Гёте и др.

Именно из таких наиболее значимых текстов и возникает своеобразный «универсум текстов» (Ж. Деррида), который является постоянным источником цитат и аллюзий. Логично предположить, что именно наличие вечных образов во многом придает им необходимые для этого качества. Можно предположить, что без знания этих «авторитетных» текстов анализ на уровне интертекстуальности практически невозможен. Именно поэтому нам видится, что необходимо в каждом конкретном случае (особенно при длительной истории образа) установить такой текст. Это, в свою очередь, уже дает необходимый базис для того, чтобы попытаться доказать, что той или иной образ является вечным для данной культуры или, по крайней мере имеются некоторые предпосылки для того, чтобы он таковым стал.

подавляющее большинство писателей Новейшего времени оказались в ситуации, которую можно охарактеризовать словами известного польского сатирика и поэта Станислава Ежи Леца: «Обо всем уже сказано. К счастью, не обо всем подумано». Если говорить о драматургии, то можно привести слова современного поэта и режиссера В. Коркия, который однажды заметил, что «драма так устроена, что внутри сложивше-

гося мифа, внутри истории, которую как будто все знают, оказывается легче сказать своё слово» (Кислярова, 2001).

Можно сделать предположение, что переход к информационному обществу достаточно сильно изменил методы творческой деятельности многих художников слова в силу возросшей доступности различных текстов. Причем все возрастающий информационный поток заставляет их все более тщательно отсеивать нужное и полезное («свое»).

Если рассмотреть данный феномен с точки зрения тезаурусного подхода (Луков Вал. А., Луков Вл. А., 2004; Они же, 2005), то становится очевидным, что вечные образы как константы культуры обладают особыми качествами, благодаря которым в большинстве случаев они легче проникают в тезаурус субъекта. Преодолеть мембрану тезауруса индивидуума/социальной группы, т. е. «мощный слой внешней цензуры», который осуществляет «контроль над информацией из повседневности по разным направлениям, в разных ракурсах» (Луков Вал. А., Луков Вл. А., 2008: 136), им помогают, прежде всего, такие свойства, как широкая распространенность, а также высокая степень художественной ценности, позволяющая актуализировать собственное произведение для большего числа читателей/зрителей.

Благодаря своим качествам, которые позволяют им становится «своим» для относительно большого количества людей, вечные образы часто используются для выражения различных теорий, концепций и т. п. в качестве примеров. Так, раскрывая понятие «мембрана тезауруса» Вал. и Вл. Луковы, сопоставляют типы мембран с шекспировскими образами Гамлета, Лира, Отелло, Макбета, Дездемоны и др. (См.: Луков Вал. А., Луков Вл. А., 2008: 136–139).

В процессе раскрытия той или иной концепции вечные образы могут как дополнять друг друга для построения некой целостной картины, выступая «удобными» объектами для сопоставления, так и противопоставляться друг другу. Примером последнего может служить известная речь «Гамлет и Дон-Кихот» И. С. Тургенева.

Таким образом, можно выдвинуть следующие базисные для построения теории вечных образов тезисы:

1. Каждый вечный образ претерпевает процесс трансформации из социальной категории в психологическую, т. е. читатель/зритель чаще всего уже не воспринимает данный образ как конкретное историческое лицо/событие.

2. Вечный образ как сверхтип может быть связан с целым рядом мотивов, которые могут значительно видоизменяться в ходе интертек-

стуального полилога. Однако только наличие связанного с ним основного «константного» мотива придает ему особый статус среди других художественных образов.

3. Вечный образ может отсутствовать в тезаурусе носителей массовой культуры, однако всегда остается относительно значим для представителей культуры элитарной (высокой).

Можно выделить образы-символы (например, терновый венок, крест, чаша святого Грааля и т. п.), образы времени и пространства (Всемирный потоп, Атлантида, Апокалипсис, Третий рейх и т. д.), «крылатые» фразы и выражения (Авгиевы конюшни, “*Amicus Plato, sed magis amica veritas*” (“Платон мне друг, но истина дороже”), “*To be or not to be*”) и наиболее распространенные образы-персонажи (Адам и Ева, царь Давид, Иисус Христос, Александр Македонский, Гамлет, Дон Кихот, Дон Жуан, Иван Грозный, Наполеон, Раскольников, Обломов и др.) (См.: Луков Вл. А., 2008: 28).

Итак, вечные образы являются культурными константами особого типа, для которых постоянным является некий центральный мотив. Причем в разных тезаурусах понимание смысловой и ценностной наполненности этого мотива может бы разным. В силу этого присущие вечным образам качества подчеркивают тезис о том, что константы культуры носят качественный и субъективный характер.

Вечные образы как константы культуры обладают особой степенью целостности, что позволяет им выполнять для субъекта ориентирующую функцию в социальной и культурной действительности. Это обстоятельство свидетельствует о необходимости изучения вечных образов в рамках как отдельных наук, так и гуманитарного знания в целом.

Представляется, что изучение вечных образов в школе, а затем и в университете может способствовать тому, чтобы у школьника/студента формировался более устойчивый интерес к литературе. Сопоставление характеров из современных произведений, которые более понятны и, следовательно, интересны молодежи, с вечными образами из классических произведений может быть достаточно эффективным повышением общего уровня культуры подрастающих поколений.

### **Список литературы**

Дронова, Е. М. (2004) Интертекстуальность и аллюзия: проблема соотношения // Язык, коммуникация и социальная среда. Вып. 3. Воронеж.

Кислярова, Е. (2001) Вечные образы в современной драматургии. Беседа с поэтом и драматургом Виктором Коркия // Russian Culture Navigator. URL: <http://www.mysina.theatre.ru/brotherhood/performance/quixote/2160/> (дата обращения: 20.01.2009).

Костина, А. В. (2005) Массовая культура как феномен постиндустриального общества. М.: URSS ; КомКнига.

Лосев, А. Ф. (1978) Эстетика Возрождения. М.: Мысль.

Луков, Вал. А.; Луков Вл. А. (2004) Тезаурусный подход в гуманитарных науках // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 93–100.

Луков, Вал. А.; Луков Вл. А. (2005) Тезаурусный анализ мировой культуры // Тезаурусный анализ мировой культуры. Сб. науч. трудов: Вып. 1. М. С. 3–14.

Луков, Вал. А.; Луков Вл. А. (2008) Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания. М.: Изд-во Нац. ин-та бизнеса.

Луков, Вл. А. (2008) Культура и социум: Философские вопросы культурной социодинамики. М.

Поль, Д. В. (2006) Универсальные образы и мотивы в творчестве М. А. Шолохова [Электронный ресурс] // Электронный научный журнал «Педагогика искусства». № 1. URL: [http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/pol\\_10-12-2006.htm](http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/pol_10-12-2006.htm) (дата обращения: 19.03.2008).

Словарь литературоведческих терминов (2007) [Электронный ресурс] / Сост. С. П. Белокурова. Спб.: Паритет. URL: <http://www.gramma.ru> (дата обращения: 20.01.2009).

Степанов, Ю. С. (2004) Константы: Словарь русской культуры. М.: Академический Проект.

Шпенглер, О. (1993) Закат Европы. Новосибирск: Наука.

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Луков Вл. А.</i> Реформы образования и человеческий потенциал.....	3
<i>Кузнецова Т. Ф.</i> Этика и духовные ценности современного образования (Россия в поисках партнеров).....	11
<i>Бирич И. А., Панченко О. Г.</i> Рубежи западной философии образования.....	14
<i>Крючкова С. Е.</i> «Незримый колледж» и вузовская философия.....	26
<i>Демченко А. И.</i> Об одной из проблем Болонского процесса в России.....	44
<i>Новосадов Б. К.</i> Культура познания и догмы естественных наук.....	47
<i>Соловьева Л. Т.</i> Материалы по этнографии детства в курсах гуманитарных наук.....	50
<i>Терехов В. П.</i> Единый государственный экзамен и высшая школа.....	59
<i>Захаров Н. В.</i> Перспективы изучения Шекспира в вузовских программах сегодня.....	64
<i>Кислицын К. Н.</i> Новый тип образованного литературного героя в русской художественной традиции первой половины XIX века.....	73
<i>Ясинская М. Б.</i> Прототип <i>бизнес</i> в современном дискурсе.....	82
<i>Гайдин Б. Н.</i> Вечные образы как критерий «значимости» литературных произведений.....	90

*Научное издание*

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ XXI ВЕКА**

VI международная научная конференция

Москва, 19–21 ноября 2009 г.

Доклады и материалы

Секция 6

Высшее образование и мировая культура

*Ответственные редакторы:*

*доктор филологических наук, профессор*

*Вл. А. Луков*

*доктор философии (PhD), кандидат филологических наук*

*Н. В. Захаров*

*Ответственный за выпуск:*

*Б. Н. Гайдин*

Издательство Московского гуманитарного университета

Печатно-множительное бюро

*Подписано в печать 05.11.2009 г. Формат 60X84 1/16*

Усл. печ. л. 6,25

Тираж 100 Заказ №

Адрес: 111395, Москва, ул. Юности, 5/1