

МОСКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ДЛЯ XXI ВЕКА**

V международная научная конференция
Москва, 13–15 ноября 2008 г.

Доклады и материалы

Секция 6

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И МИРОВАЯ КУЛЬТУРА

Выпуск 2

Издательство Московского гуманитарного университета

2008

Издание осуществлено при поддержке
Российского гуманитарного научного фонда
(проект 08-06-14071Г)

В93 Высшее образование для XXI века: V международная научная конференция. Москва, 13–15 ноября 2008 г. : Доклады и материалы. Секция 6. Высшее образование и мировая культура. Выпуск 2 / отв. ред. Вл. А. Луков, Н. В. Захаров. — М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2008. — 88 с.

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

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

© Авторы докладов, 2008.
© МосГУ, 2008.

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ОБРАЗОВАНИЯ

Последние дискуссии в философских журналах по поводу применимости синергетического метода в гуманитарных исследованиях, в которых участвуют как специалисты — естественники и математики, так и известные в нашей стране философы, показали, что этот метод обладает большим творческим потенциалом для изменения привычных взглядов на общественные процессы. Ведь они, хоть и носят системный характер, но обладают, как и природные системы, НЕлинейностью, НЕзамкнутостью, НЕравномерностью и НЕустойчивостью. Звучит страшновато, но именно эти «НЕ» лежат в основе изменчивости любой системы — ее развития или распада, но в том числе и самоорганизации. Взаимодействие этих процессов изучает синергетика, включая эволюционные процессы. Поэтому, если мы хотим понимать законы самоорганизации сложных социальных систем, нам всем сегодня необходимо овладеть эволюционно-синергетическим мышлением и методологией междисциплинарного синтеза.

Попробуем взглянуть по-новому на понимание места образования в обществе. Кто не знает задач образования? Правильно: это передача социального опыта от старшего поколения младшему. НО...! О каком опыте идет речь и о каком старшем поколении? И хочет ли молодое поколение принимать этот опыт, да еще с помощью тех методических приемов, которые ему предлагаются без права на их выбор? В каких долях должны быть представлены в образовании традиции и новаторство, какие цели и задачи они решают? Однозначные ответы на эти вопросы знают только наши чиновники и управленцы. Для них вообще здесь нет никакой проблемы. А с точки зрения синергетики есть, и не одна!

1. Проблемное поле современного образования

Как выстраивается иерархия взаимодействия общества и образования в России за последние пятнадцать лет? Образование не участвовало в социально-экономических потрясениях 90-х годов прошлого столетия. Будучи самым консервативным (устойчивым) элементом общества, оно сохранило тем самым преемственность и идентичность самосознания населения огромной страны. Заняв лидирующие позиции, политическая элита спохватилась и принялась за реформирование образования,

желая прежде всего разрушить его идеологический фундамент. Разрушили.

Образовавшуюся пустоту надо чем-то восполнить. Восполнили ценностями потребительского общества, «образцами» рыночных отношений и мифом о свободе и правах человека. В результате здание образования зашаталось, авторитет его (авторитет просвещения) в глазах общества померк, престиж педагогической профессии упал до последней отметки, при том, что спрос на различные аттестаты и «дипломные корочки» всех мастей возрос в десятки раз. Это означает, что постепенно российское образование под натиском глобализации, как в западных странах, превращается в сферу образовательных услуг — от детского сада до вуза, когда «музыку заказывают» родители. А родители в нашей стране очень разные, поэтому одним образование нужно элементарное, а другим — элитарное, чтобы в Европе работать. Думается, что именно к этому результату и стремятся наши «реформаторы», прикрываясь научными фразами о необходимости адаптации молодого поколения к новым экономическим условиям. В итоге нам грозит массовая дезинтеграция общества, разрыв связи поколений.

Синергетический подход к пониманию происходящего предупреждает: «Осторожно! На пороге хаос, угроза национальной самоидентичности, слом народного сознания — со всеми его позитивными и негативными последствиями». Но та же синергетика предлагает рассмотреть данную проблему в целях поиска ее продуктивного решения с единственно плодотворной позиции — междисциплинарного синтеза.

С точки зрения синергетики для образовательного процесса, в силу его принципиальной направленности на работу с молодым поколением — будущими активными членами общества, чрезвычайно важен набор выбранных в нем целей и задач такой работы. В синергетике изменяется представление о будущем. В нелинейной среде предсуществует как непроявленное целый спектр «целей» (аттракторов) развития, зарождения будущих возможных структур. И потому именно будущее преддетерминирует настоящее, включая ход исторических событий, а не наоборот, как это «очевидно» было для науки до сих пор. «Будущее оказывает влияние сейчас, в некотором смысле оно существует в настоящем...когда система попадает в конус притяжения аттрактора, то он становится определяющим для поведения системы; она начинает строиться и достраиваться из будущего в соответствии со структурой-аттрактором, с будущей формой... (предзаданной свойствами данной нелинейной среды)...Аттракторы выглядят как «память о будущем», как «воспоминание будущей активности»...Все, что не соответствует струк-

турам-аттракторам, будет смыто, уничтожено диссипативными (энтропийными) процессами» (Князева Е.Н. Пробуждающее образование.//Синергетическая парадигма. Синергетика образования. — М., 2007, с. 377).

Энтропия (хаотическое состояние) сегодня господствует в мире, ритмы всех процессов сбиты. Мы вступили в эпоху постмодернизма, глобализации и информационного бума. Это означает, что изоляционная мировоззренческая позиция всех участников мирового процесса кончилась раз и навсегда. Мы все оказались в очень шаткой ситуации, связанной с риском потери идеалов, наглопались плюрализма — винегрета из разнообразных идеологий, от чего начинает уже подташнивать. Пора остановиться и разобраться в собственных ощущениях и размышлениях. Внимание! Это прекрасный мотив для творческого прорыва, в области понимания сущности образования в том числе.

К синергетической парадигме исследования образования вплотную подошла такая философская дисциплина, как философия образования. С ее точки зрения, его проблемное поле выявляется и делается зримым на пересечении нескольких методологических подходов. Таких как:

1. Социальный подход (проблема взаимодействия образования и общества)
2. Культурологический подход (образование и ценности культуры).
3. Антропологический подход (становление человека в образовании).
4. Онтологический подход (образование как мировой процесс).

Каждый подход предполагает выявление особой цели образования, которая, в свою очередь, выражается через целый веер задач и педагогических методов. Только их совокупность может дать целостную картину целей и ценностей образования и обнаружить в ней недостающие звенья для поддержания устойчивого развития общества. Однобокий взгляд, естественно, страдает неполнотой и не может быть основой для стратегических оценок и модернизации образования. Но именно это и происходит сейчас в нашей стране, да и во всем мире.

Набросаем с этой точки зрения предположительный эскиз целей и задач, пересекающихся в образовательном пространстве. Причем онтологический и антропологический аспекты выражены в образовании неявно, они скрыты в глубине педагогического процесса, а вот социальный и культурологический аспекты представлены в образовании зримо, отражены в его содержании и лежат на поверхности его управленческих механизмов.

Социальный подход рассматривает прежде всего социальную роль образования. Она хорошо была известна еще в античные времена, и именно с нее и началось само философствование по поводу образования.

Взаимодействие общества и образования здесь выражается в выполнении последним социального заказа. Он всегда конкретен и ограничен цивилизационными задачами данного социума. История образования есть, по существу, трансформация социального заказа в связи с основными тенденциями развития общества (например, стремление к его консолидации или стабилизации, усиление научно-технического прогресса, демократизация и т. п.).

В социальном заказе образованию всегда афишируются цели и задачи общества, а конкретно — государства, по отношению к человеческому индивиду как активному члену общества, становящиеся структурами-аттракторами для нижележащей системы. Например, достижение личного счастья путем добродетельного служения полису; удовлетворение потребности индивида в качестве жизни, повышение благосостояния людей, их личная успешность и т. п. **Целью** образования в этом контексте является социализация молодого поколения, можно сказать, его адаптация к быстро изменяющимся условиям жизни, особенно глобализации, а **задачами** — получение современных знаний, развитие интеллекта, приобретение нужных обществу профессиональных навыков и компетенций, возможность личностного самоопределения, овладение правовыми нормами взаимодействия людей в обществе, становление гражданина.

Данные цели и задачи опираются и на соответствующие **методы**:

- воздействующие, направленные от обучающего к обучаемому как на объект образования;
- технологичные, инновационно-проективные, информационные, рассчитанные на активизацию памяти, рационального мышления учащихся, набор знаний, умений и навыков;
- помогающие личности осваивать будущие социальные роли;
- поощряющие конкурентную способность молодых в соревновательных условиях обучения;
- равноправие в свободе самовыражения.

Именно этот путь прошло образование в лоне западной цивилизации от Нового времени до XXI века, сохранив основные свои позиции, общие для всего европейского пространства, построенного на господстве частной собственности, защите прав человека и на уважении к знаниям, потому что «знание — это сила» (Ф. Бэкон). «Стрела времени» в данном подходе ассоциируется со «стрелой познания», которое все-

гда...отстает от реальной картины развития науки. Этот путь знаком и российскому образованию, но он никогда не был здесь преобладающим.

Культурологический подход к образованию был выявлен русскими философами в тот момент, когда они вскрыли еще в XIX веке будущий кризис западной цивилизации, стремительно несущейся к нему по пути технического прогресса, и предложили другие критерии в оценке целей исторического развития. Например, сохранение национальной самобытности разных народов, выраженной в их культурном достоянии и ценностных ориентациях. В таком контексте «конус притяжения аттрактора» формирует историю народа как целостный культурно-цивилизационный процесс и скрыт в архетипах народного мирозерцания, выраженных в его культурном коде. Процесс этот свойственен для любого народа, а вот по форме он всегда самобытен и национален.

На этом фоне перед образованием стоит **цель** сохранения единства культурного пространства государства (региона) путем преемственности молодым поколением культурных смыслов бытия народа, выраженных в его духовных предпочтениях. **Задачи** образования при такой поставленной цели формулируются как патриотическое и нравственное воспитание, обращенное к идеальным установкам народа.

Соответственны и **методы**:

- приобщение к высоким образцам, созданным в национальной культуре — языке, мифологии, литературе, науке, искусстве, философии, исторической и педагогической мысли, пробуждающих чувство сопричастности к истории родного народа;
- воспитание отношения к культурному наследию народа как к предмету общей гордости;
- развитие способности участников образования к духовному осмыслению и оценке родной культуры;
- формирование национального самосознания.

Речь идет о необходимости гуманитаризации образования в этом подходе, то есть в отборе и выстраивании его содержания, концентрации предметов вокруг культурологических вертикалей. Только на этот подход может опираться патриотическое воспитание. Никакие вербально-логические методы здесь не сработают, и пытаться не стоит. «Стрела времени» здесь закручена в спираль, когда опора на традицию, всегда стабилизирующую общество, дает возможность в ее недрах пробудиться «памяти о будущем», развиться и проявиться вдруг (скачком) идеальным установкам народа.

Антропологический подход к образованию непосредственно связан с господствующим в обществе мировоззрением, пониманием чело-

века как уникального феномена природы. Эта уникальность по-разному формулируется в разных философских системах. В обществе, где господствуют позитивизм и материализм, человек — биосоциальное существо, имеющее органическую природу и психику, социально-мотивированную. Понятие «человек», он же «индивид», целиком раскрывается в понятии «личность», совокупность которых и образует общество. Так понимает и объясняет себя западная цивилизация. С личностью, или индивидом, имеет дело и западное образование. Антропологический подход здесь полностью сводится к применению в обучающем процессе данных возрастной психологии.

В России на протяжении тысячелетия человек всегда воспринимался как духовное существо, вне зависимости от его реального социального положения. Уже в самом древнем русском слове «человече» зафиксировано его высокое значение («чело вечности», «лик времени», «совместный разум»), которое включает в себе идеальный смысл проявления данного существа в полноте своей природы. По этому критерию, а не по социальному, русские люди сравнивали друг друга, пытаясь почувствовать, насколько данный индивид вмещает в себя человека. Рожденный личностью индивид должен стремиться к своему идеальному развитию — вырасти до человека, до индивидуальности. Цель-идеал не конкретны, но это и есть глубинный «аттрактор» («образ»), воздействующий на становление личности.

«Стрела времени» в антропологическом подходе четко направлена из будущего (от «образа») в настоящее («образование человека»). Наиболее чуткие русские педагоги-мыслители поняли важность в этом процессе периода детства. Именно в России зародилась наука «педагогическая антропология», объединившая в себе христианскую антропологию, психологию и педагогику, с достижениями которой связан взлет русской народной школы во второй половине XIX века.

В современной отечественной философии сущность и полнота природы человека раскрывается через его универсальные способности, интегрированные в потребности к творчеству и созиданию. Именно внутри этого подхода рождается концепция природосообразности образования, которая вновь обращается к идеям педагогической антропологии. Ее важность для педагогической науки и практики заново переосмысливается, и антропологический подход к образованию становится не менее актуальным, чем первые два. В нем на первое место выдвигается **цель** формирования личности до созревания в ней творческой индивидуальности, без потери полноты ее целостной природы.

Из этой цели выдвигаются **задачи** образования, связанные с его гуманизацией: развитие у участников образовательного процесса универсальных способностей — к образному целостному мышлению, к сопереживанию и к созидательной деятельности; проявление их в полноте и в гармонии; соответствие этапов образовательного процесса закономерностям онтогенеза (постепенного созревания) *человека — творческой индивидуальности*. Полнота ее природы проявляется в следующем: способность к мышлению связана с потребностью в истине и способностью отличать ее от лжи, способность к сопереживанию связана с потребностью в добре и способностью отличать его от зла, способность к созиданию связана с потребностью в красоте и способностью отличать ее от безобразного. Это все надо воспитывать и этому надо учить.

Соответствующие **методы** здесь:

- опора на творческий коллектив, способный к самоуправлению;
- развитие самодеятельности участников образовательного процесса (так называемое «свободное воспитание»);
- педагогика сотрудничества и сотворчества;
- метод философского диалога;
- глубокое уважение к постепенно формирующейся у учеников тяге к самосовершенствованию и обретению индивидуальности.

Перечисленные методы образуют основные принципы гуманной педагогики.

Онтологический подход к образованию молодой и в то же время древний, но забытый. Возникнув в эпоху раннего христианства, он поднял значение педагога («детоводителя») на небывалую высоту, придав делу воспитания человека вселенский масштаб. Эта задача и до сих пор является делом религиозного воспитания. А вот современный онтологический взгляд на образование связан с последними фундаментальными открытиями в науке (например, антропным принципом Вселенной, ноосферной концепцией В. И. Вернадского) и с реальным расширением границ сознания живущего в конце XX и начале XXI века человека. Современный человек способен одновременно вместить в себя знания о мегамире и микромире и увидеть себя в точке их пересечения, так как он принадлежит и тому и другому миру.

Именно сегодня, как никогда, необходимо осознание человеческим сообществом необходимости коэволюции, синергии сложных самоорганизующихся систем, представленных человечеством, биосферой Земли и космологической системой. И не только осознание, но и реальные дела в этом направлении. Это значит, что развитие жизни на Земле должно войти в единый алгоритм со «стрелой времени» эволюции, во-

брать ее в себя. Однако пока «конус притяжения аттрактора» человечеством не уловлен: вместо синергии идут на планете разрушительные неуправляемые процессы, увеличивается энтропия элементов. Нельзя сказать, что человечество под угрозой экологической катастрофы не озабочено задачей стабилизации условий своего проживания. Есть декларация ООН 1992 г. о принципах поддержания устойчивого развития в мире, включая состояние биосферы планеты, но прошло 15 лет, а устойчивого мира как не было, так и нет. Организация ЮНЕСКО сделала свою попытку уловить вызов времени, объявив XXI век веком образования, и указала правильное направление для активности человеческой цивилизации. Речь идет о выдвигании онтологического подхода к образованию на передовые рубежи!

Онтологический подход выдвигает свою **цель** образования — создать основы ноосферного образования, сформировать у его участников планетарное мировоззрение, впервые заявленное в философии русского космизма (Н. Федоров, Э. Циолковский, В. Вернадский, А. Чижевский, Л. Гумилев, Н. Моисеев), где раскрывается космическое назначение человека. Данная цель раскрывается в наборе специфических **задач**: благоговение перед жизнью, преодоление небратских отношений людей друг к другу, живущих на одной планете; воспитание экологического сознания; бережное отношение к своему здоровью как к чуду жизни, к красоте природы как к факту ее нерукотворной сути; ограничение излишних потребностей потребления, ведущих к хищническому разорению ресурсов планеты.

Таким цели и задачам должны соответствовать **методы** их реализации:

- космизация сознания;
- развитие синергетического и целостного мышления;
- нравственная ответственность друг за друга и за свое здоровье;
- экологическая поддержка природы;
- проектное творчество.

Как видим, синергетический подход к исследованию современных проблем образования помог нам увидеть обширное смысловое и проблемное поле образовательного процесса, на котором пересекаются, минимум, его четыре измерения. Поверхностное, «косметическое» решение этих проблем невозможно. Пока модернизация образования касается только первого — социального — понимания его, многие задания образованию, выхваченные стихийно из других его измерений, не могут быть выполнены в социальном поле по определению.

Так, нельзя добиться успехов в патриотическом воспитании при том скудном пайке по отношению к русской культуре, что представлена в содержании образования (и школьном, и вузовском). То же относится и к актуальной сейчас проблеме формирования у молодых людей «толерантности». О какой терпимости к другому может идти речь, если у тебя сформирована установка на личный успех? Так называемой толерантности, или братского отношения к другому — по-русски, можно добиться только из онтологического измерения образования, когда другой предстает для тебя не отличным от тебя, а своим — представителем одного человеческого рода, живущего в общем доме. Проблемы нравственности можно решить, только исходя из культурологического и антропологического измерений образования, в социальном же они плавно трансформируются в уроки права и этикета, знакомство с правилами приличного поведения. Модная сейчас проектная деятельность как инновационная форма образования без цели, мотивированной масштабностью ноосферных задач, в социальном измерении выхолащивается в формальную игру, поощряемую начальством.

Кризис в образовании существует сейчас во всем мире, а не только в России. Объясняется это тем, что оно проявило одновременно свои четыре измерения именно на рубеже XX и XXI веков. Конечно, они подспудно существовали и в ранние эпохи, но общества справлялись с ними порознь, пока «стрела времени» эволюции на крыльях глобализации не вскрыла ее основную проблему, угрожающую самой жизни на Земле: на историческую арену вышел и стал активно действовать человек общества потребления с деформированной психикой, с искаженной родовой сущностью — «одномерный» человек, порожденный «одномерным» образованием. И стало ясно, что будущее цивилизации сегодня решается в буквальном смысле на поле образования. Его можно без конца модернизировать и в конце концов погубить, а можно бросить силы талантливых педагогов на синхронизацию в учебном процессе всех четырех измерений образования, доверившись внутреннему процессу его самоорганизации.

2. Социализация и воспитание: точки бифуркации развития образования

Если выразиться кратко, социализация направлена на формирование внешнего проявления поведения человека и на быстрый результат, который может находиться под контролем внешних структур. Воспитание направлено на развитие внутренних регуляторов поведения человека, и в этом глубинном и постепенном процессе он сам себе является контролером. Оба процесса погружены в разные временные рамки,

имеют разные целевые векторы, но реализуются в одном социальном пространстве. Это может быть семья, школа, вуз, компания, двор, тусовка — оба процесса спонтанно происходят всегда, но их взаимодействие приводит к разным результатам в зависимости от его осознания и управления. Особенно это относится к образованию как социальному институту.

Можно ли представить себе общую картину, моделирующую потенциальное взаимодействие духовного развития личности с процессом ее социализации и найти причину того, почему они в реальной жизни так редко пересекаются? В поисках ответа на вопрос родилась следующая таблица.

ЦЕННОСТНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.

Стремление к идеалу

Творчество,
целостное
мышление,
сопереживание
\-----/

Духовная
культура

НОРМА

Универсальные
способности

СУЩНОСТНЫЕ
СИЛЫ
ЧЕЛОВЕКА

СОЦИАЛИЗАЦИЯ
рожд.

знания, трудовые навыки, мораль

Стадность,
фрагментарное
мышление,
формализм

Массовая
культура

Эгоистические цели

По вертикали мы отметили *качественные* характеристики человека, взятые в их *потенции*: это только возможный вариант развития сущностных сил человека или в сторону их универсальности (+), или в сторону их деформации (-) в зависимости от целей, выбранных им. А вот

выбрать их человеку и помогает процесс воспитания, в который окунается личность.

По горизонтали мы отметили, тоже потенциальный, процесс *социализации* человека, который обязательно ожидает каждого, вступающего в жизнь. Формы социализации зависят от того набора знаний, умений и навыков, которым располагает общество с определенным уровнем производительных сил и общественных отношений. Понятно, что формы социализации преходящи, каждая эпоха предлагала человеку свой набор престижных профессий, научных представлений о мире, морали.

Процесс социализации, пока он потенциален для человека, не имеет качественной характеристики: это реальность, куда окунается человек после рождения как в данность, не зависящую от него. Но по мере взросления человека, когда он попадает под воздействие одновременно трех процессов — приобщения к духовной, приобщения к массовой культуре, а также социализации, — последняя начинает приобретать качественную характеристику.

Процесс этот очень не прост. С одной стороны, содержание социализации определяется степенью реализации в ее процессе тех норм и идеалов, которые существуют в данном обществе. И это процесс, находящийся под контролем государства. Но с другой стороны, успех социализации целиком зависит от того, насколько она способствует созреванию сущностных сил человека. А это процесс субъективный, связанный с выработкой человеком собственной программы самосозидания (или саморазрушения), сегодня в нашем обществе не управляемый (раньше за это отвечала церковь). Результат воздействия этих трех процессов на становление человека и выражен на рисунке векторами качественного развития личности: или в сторону ее гармонизации, или в сторону деформации — третьего не дано!

Нормальным мы считаем такой процесс социализации, когда общество обеспечивает гармоничное развитие личности, то есть в человеке в процессе воспитания равномерно развиваются универсальные способности, связанные с достижением идеальных целей, и специализированные, направленные на овладение необходимыми обществу профессий. Социализация, направленная на развитие только специальных способностей в ущерб универсальным и не опирающаяся на достижения духовной культуры, освоение общечеловеческих ценностей, никак не может противостоять стихийному процессу приобщения личности к массовой культуре, что ведет к распаду ее сущностных сил и деформации, чему мы и стали свидетелями.

Диалектика социализации и воспитания существует во всех четырех измерениях образования.

Кризисные противоречия культуры и цивилизации внутри социума открыто выражаются в противоречии воспитания и социализации. Больше всего нивелируется процесс воспитания в социальном измерении образования, когда он поглощается или сливается с социализацией, становясь ее синонимом, или вовсе снимается с повестки дня. Вот здесь и возникает опасность формирования «одномерного» человека — лицемера и халтурщика.

В культурологическом измерении образования в кризисные периоды также происходит перекося взаимодействия социализации и воспитания, патристического в первую очередь. Социализация здесь должна выражаться в государственной политике выстраивания содержания образования, в котором равно представлены достижения мировой и национальной культур. Если этого нет, деформируется воспитание. Могут произойти два противоположных результата: при унижении родной культуры — девальвация национального самосознания, при ее превозношении — всплеск шовинизма. Может быть и наоборот.

В антропологическом измерении образования, как это и было характерно для России, предпочтение всегда отдавалось нравственному воспитанию. Это сразу придавало процессу социализации ценностный характер. Мало того, все русские педагоги мечтали о преобразовании российского общества посредством формирования идеального человека, так как владели ключом педагогической антропологии. Если бы через их педагогический опыт успели пройти три поколения учеников, то, возможно, у России в XX веке была другая история.

Что касается ноосферного образования, то его черты только складываются, опять же в России. В этом измерении взаимодействие социализации и воспитания может носить только мирный характер, они прорастают друг в друга, так как здесь происходит гармоничная соотнесенность уникальных и социальных свойств человека. На фоне расцвета универсальных способностей человек легче постигает специализированные знания, умения и навыки, необходимые обществу. Подобное интегральное развитие, закрепленное в психологической структуре, мы и называем ГАРМОНИЧНЫМ.

В период творческого сопряжения культуры и цивилизации в обществе противоречия воспитания и социализации сходят на нет, оба процесса работают на одну задачу. В ее основе лежат процессы индивидуального освоения человеком духовных идеалов и образования в нем личностных механизмов целеполагания по их осуществлению. Это не

утопический лозунг, призывающий действовать по некоему абстрактному образцу. Всегда были, есть и будут живые носители будущего в лице людей, обладающих новым сознанием и такими человеческими качествами, которые позволяют им реализовывать социальные, нравственные и эстетические идеалы будущего уже сегодня в собственной жизни, часто вопреки сложнейшим социальным условиям.

Анализ их деятельности позволил выделить следующие качества творческой личности:

1. Высочайший уровень самосознания, включающий в себя как способность к созданию объективной картины мира, так и осознание своей личной причастности к его преобразованию.

2. Способность к самоанализу и самооценке; критерием оценки окружающего мира и себя в нем для человека с новым сознанием является ноосферный идеал как интегративный образ человека в его единстве с природой, своим развитием устремленный к нравственному совершенству.

3. Обостренное восприятие разрыва между идеалом (должным) и действительностью (сущим) и стремление в своей жизни к их сближению. Отсюда боль за несовершенство мира и чуткость ко всему новому, прогрессивному, что зарождается в обществе, ответственность за его развитие и одновременно за судьбу планеты, требующая немало мужества и усилия воли.

4. Данное отношение к жизни всегда связано с активной жизненной позицией и с творческой продуктивной деятельностью человека, осуществляющейся в процессе целенаправленной реализации им своих представлений о совершенстве, то есть о преобразовании действительности и себя в ней согласно *объективным тенденциям* эволюции мироздания. В этом контексте нравственная устремленность личности, с одной стороны, и постоянная потребность в самообразовании, — с другой, рассматриваются нами в качестве обязательного фундамента ее творческого развития.

Пока же мы являемся свидетелями хронического отставания образовательной системы в деле воспроизводства нравственной и творческой личности, так как пока не можем воспроизвести в образовании синхронизацию его четырех измерений.. Только образование в качестве социального института призвано быть тем перекрестком, где происходят освоение ценностей культуры на личностном уровне и формирование у молодежи потребности их реализации в общественной жизни, повышение уровня массового сознания, превращение отвлеченного знания в практическое, идеального — в конкретность человеческого поведения.

Это означает, что образование должно иметь мировоззренческий и организационный потенциал, осуществлять опережающую функцию по отношению ко вчерашнему социальному заказу. Работая с молодым поколением, образование может спасти общество, а может его окончательно дестабилизировать.

Без принципов не может быть полноценного воспитательного процесса. Они отбираются не из идеологических построений того или иного социального слоя, а из тех духовных ценностей, что хранит для нас русская культура и которые могут стать основой нашего будущего мировоззрения. Далее, воспитание успешно, если оно системно. Значит, изучение различных гуманистических концепций, существовавших в прошлом и развивающихся сегодня, и создание на их основе новых воспитательных систем — наиболее эффективный и верный путь в образовании.

Но чтобы образование оказалось способно выполнять эту важнейшую функцию в обществе в полном объеме, необходимо кардинально сменить его философскую концепцию. Для выживания цивилизации в обществе должна существовать определенная нравственная планка. Если она опускается ниже этого предела или разрушается вовсе, то такая цивилизация обречена на гибель. Философия образования должна стать «философией духовной поддержки».

Игнорирование хоть одного из измерений образовательного пространства при выборе управленческого решения в данной области приводят к нестабильности общества. Перевод сферы образования из государственной заботы в частное дело родителей, в сферу образовательных услуг означает только одно: мы рубим дерево, на котором покоится будущее страны.

Если не рубим, то прививаем к старинному дереву культуры с роскошными плодами молодой дичок цивилизации, зараженный вирусами бездуховности. У будущего гибрида уже есть название — «Болонский процесс» (стандартизация образования стран, входящих в Европейское сообщество), который метит в самую сердцевину нашего образования, а именно в ценность воспитательного процесса, которого на Западе просто не существует. Если мы не войдем в Болонский процесс со своей альтернативной программой, он приведет наше образование в тупик, и на этом пути мы окончательно растеряем творческий потенциал молодого поколения, а вместе с ним и лицо страны. Особенно это касается педагогических вузов, которые готовят учителя завтрашнего дня в прямом смысле этого слова.

3. Новая стратегия педагогического образования (Можно ли подготовить учителя-творца?)

Насколько педагогический вуз готов сегодня к смене, образовательной парадигмы? Насколько он готов выпускать не только учителя — бакалавра или магистра, но и учителя — творца? Насколько гуманизирована сама атмосфера педагогической подготовки?

Если до сих пор педагогический вуз готовил профессионала — предметника с тем, чтобы он мог дать детям базовое образование (стандарты его все время уточняются) — и это была его главная задача, то сегодня она уже недостаточна для выполнения педвузом своей общественной миссии. Это только программа — минимум. Как показал опыт всей европейской школы, да и советской тоже, стандарты образования неизменно *переходят в стандартизацию личности*, если она отчуждена в школе от своей творческой природы, питающей и облагораживающей индивидуальность.

Что же нужно сделать, чтобы выскочить из этого порочного круга? Педвуз должен поставить перед собой задачу более высокого класса и начать формирование учителя творческого масштаба, способного заниматься *педагогикой творчества* средствами своего предмета. Студент обязан получить в вузе *творческое крещение и опыт любви*.

В истории образования концепции подобного масштаба не раз всплывали на поверхность общественного сознания, но реализовать их хотя бы наполовину никак не удавалось. Они автоматически переходили в разряд утопий — не потому, что эти концепции страдали теоретической неполнотой, а потому что в социуме параллельно педвузу не выстраивалась соответствующая заявленным целям образования система подготовки учителей «второго» и «третьего» уровня, то есть преподавателей педагогических институтов и училищ. Чтобы школа действительно работала на опережение социального заказа общества, необходимо создание совершенно особого типа образовательных структур, специально нацеленных на «выращивание» **педагогов нового типа: учителей-мастеров, владеющих искусством формирования творческой индивидуальности.**

Позволим себе выстроить модель идеального педагогического вуза. Целью педагогического образования должно стать создание у студентов целостной картины мира, выявление универсальных подходов к различным знаниям. Это могут быть «Человек и Вселенная», «Человек и культура», «Человек и цивилизация». Многие предметы (а сегодня уже выпущено много вариантов учебников по одному предмету) сразу же обозначат поле своего тяготения к той или иной универсалии. Осознание

этого поможет нам понять истинное отличие универсализации знаний от их суммы. Предметы в педагогическом университете необходимо интегрировать.

Это сделать тем легче, если знать принцип их духовной иерархии. Главный же принцип заключается в том, что предметы не могут существовать в безвоздушном, «чистом», «стерильном» пространстве знаний, вырванных из культурного контекста, их породившего. Это вызывает у студентов только иллюзию образования и духовную ограниченность, невозможность ориентироваться в узловых научных и нравственных проблемах той или иной эпохи. В культурном контексте необходимо изучать даже естественные предметы, и тем более гуманитарные. Необходимо научить студентов методологии создания метапредметов и предметных циклов в различных звеньях образовательного процесса, тем более, что стали выходить учебники нового поколения, созданные по этому принципу.

Очень важна новая парадигма мышления, сформированная у студента, когда наряду с методологией анализа противоречий подробно разрабатывается методология диалога и методология синтеза. Тогда этот поворот в мышлении сделает для него реальным овладение:

- а) новой научной картиной мира,
- б) новым пониманием природы человека,
- в) универсальным кодом культуры,
- г) языковой моделью мира,
- д) художественной картиной мира,
- е) природой онтогенеза творческой личности и связанной с ним педагогической антропологией и т. д.

И начинать надо с общеуниверситетских, так называемых мировоззренческих дисциплин, в центре которых находится человек: это философия, социология, психология, история педагогики, культурология. *Какой человек является предметом их изучения? Абстрактный, природный, представитель класса, группы, партии? Куда ни кинь, нам не уйти от его оценки — где он в полноте своей, а где он частичен. И значит, только ценностный взгляд на человека сделает эти предметы истинно гуманитарными, позволит им, как об этом мечтал К. Д. Ушинский, стать «прозрачными» для взаимопонимания и взаимопроникновения проблем.*

Сегодня, например, мы являемся свидетелями того, как философия образования, и история педагогической мысли в том числе, интегрируют в себя, подвергая педагогической интерпретации, данные наук, изучающих весь процесс развития человека как родового существа — этнографии, истории философии, психологии, социологии и др. Процесс «уни-

версализации» истории и философии образования протекает медленно, противоречиво, но неудержимо приводит к тому, что реальный педагогический процесс начинает изучаться в связи не только с влиянием общественной среды, труда, всех социокультурных реалий конкретной эпохи, но и с тем фактом, что формирование человека есть его становление как культурного существа, прорастание его исторического и планетарного сознания.

Далее, надо хорошенько осознать, что процесс социализации и процесс овладения культурой, тем более духовной, — два различных процесса и они не сводимы друг к другу. Да, теоретически мы начинаем объяснять это студенту. Но ему нужно быть самому культурным существом! Что наш студент об этом знает? Очень мало. И это тот пробел в его самочувствии, который он никогда не сможет восполнить, сидя в библиотеках, потому что культура — это только 33% — знание, на 33 % — это чувство и на 33 % — это труд, труд самопознания в созидательной деятельности.

Профессия учителя связана со всем естеством. Он должен прежде всего не бояться никакой аудитории, свободно и хорошо двигаться, быть искренним и раскованным, чтобы через него могла переливаться в класс добрая энергия, не иметь комплексов неполноценности, хорошо говорить и уметь порождать собственную речь. Всего этого сегодня студент не умеет. Поэтому совершенно необходимым звеном в работе педвуза должна стать систематическая работа по наращиванию педагогического мастерства студентов всех факультетов. Работа целостная по своим творческим установкам, направленная на развитие их эстетического потенциала, отношения к педагогике как к искусству.

Может быть, это будет деятельность специальной кафедры, а может быть отдельного факультета, дающего в диплом вторую специальность. На этом факультете студент должен быть приобщен к художественному овладению:

- 1) методологией творческого и парадоксального мышления,
- 2) смысловой палитрой русского языка и культурой диалога,
- 3) историей эстетики и мировой культуры,
- 4) основами драматургии и режиссуры урока,
- 5) актерским мастерством,
- 6) изобразительной и музыкальной импровизацией,
- 7) физическим и психотренингом.

Работа на подобном факультете должна проходить комплексно (а не по выбору) и осмысленно, с учетом основной предметной ориента-

ции студента. Только тот учитель, кто сам пережил радость творческого открытия, может подарить это счастье своим ученикам.

Особую роль в педвузе должно играть *тестирование творческого развития* студентов (не путать с Интернет-экзаменом — этой пародией на взаимодействие с учащимся!), его динамики, возможность самопроверки и самоконтроля. Очень важно научить студента самому овладеть принципами создания развивающих тестов, потому что в этом — залог его успеха в педагогике сотрудничества, в умении вести диалог с аудиторией, слышать ее пульс и атмосферу, не бояться острых проблем. Ведь педагогика в принципе не может быть сформулирована в виде педагогических инвариантов. И мы согласны с педагогом-психологом из Санкт-Петербурга А. С. Валявским, открывшим для учителей и родителей *этическую педагогику* в форме «свободной школы мышления и общения», что единственно верной этической формой существования педагогической картины мира может быть сворачивание ее к вопросам.

Через развивающее тестирование должен стать более точным и отбор абитуриентов. Не каждый владеющий определенным уровнем знаний человек может работать учителем. Однако вопрос, выявляющий состояние его нравственности, «в лоб» не задашь даже при собеседовании. Да, юный человек порой и сам не может ничего путного сказать о своих ценностных ориентациях и целевых установках. А вот уровень его эмоциональной отзывчивости, эстетических предпочтений, творческий потенциал — и тягу к гармонии — вполне можно выяснить в специально разработанных для этого тестах.

Человеческая чуткость — главная способность учителя. Как ввести воспитание любви в контекст педагогического образования? Дело непростое и трепетное. Не удивительно ли, что мы подробно цитируем мудрые мысли из истории педагогики, предлагаем на эту тему писать курсовые и рефераты, а вот до практической проверки выполнения этих педагогических заветов в деятельности студентов дело не доходит, т. к. способность к сопереживанию не включена в набор качеств, определяющих профпригодность учителя. Очень странное положение, даже парадоксальное.

Да, действительно, пробуждение любви в будущем учителе — процесс сложный и... творческий. Но начинаться он должен с вузовского преподавателя. Нельзя воспитать в учениках любовь, если в душе, а может и наяву, педагог кого-то ненавидит — это сразу же чувствуется. Нельзя сформировать также чувства любви и путем толкований, говорения о любви, не предоставляя ученикам возможности проявить свою любовь в действии, в поступке. Сознание развивается в процессе само-

стоятельного синтеза различных впечатлений и чувств, а не посредством механического усвоения чужих мыслей. Лучше всего, когда в педагоге раскрывается по отношению к ученикам «родительская любовь»: тогда он перестает видеть в каждом только недостатки и ошибки, а вместо этого находит в них прекрасное и доброе, помогая им при падении и искренне гордясь их успехами.

Вообще надо констатировать, что сегодня система «усовершенствования учителей» действительно оправдывает свое название по сравнению с педвузом. Она владеет современными педагогическими идеями и технологиями и заглядывает в завтрашний день науки. Впрочем, эта система изначально была направлена на преодоление педагогических стереотипов, на развитие в учителях их творческого потенциала, даря им радость открытия в себе новых способностей *вне зависимости от возраста*. Недаром в этой системе возникли новые педагогические дисциплины — акмеология, андрогогика.

Чтобы сменить стратегию образования, педвуз должен поменять в нем приоритеты и целевую программу: выпускать не только интеллектуально развитых и много знающих учителей (всему научить все равно невозможно), а прежде всего людей, развивших осознанно свои универсальные способности, готовых к «мукам творчества», гуманной педагогике любви и свободы, которая научит человека быть всегда в состоянии нравственного самораскрытия¹.

¹ В докладе автор опирался на следующие работы: Бессонов Б. Н., Ващекин Н. П., Урсул А. Д. и др. Образование — прорыв в XXI век. М., 1998; Валяевский А. Как понять ребенка: Этическая педагогика. СПб., 1998; Делокаров К. Х. Синергетика и новая образовательная парадигма. М., 2004; Идеи космизма в педагогике и современном образовании: Материалы научно-педагогической конференции. Екатеринбург, 2004; Луков Вал. А. Воспитание и глобализация: Проблемы социологии воспитания. М., 2007; Луков Вал. А., Луков Вл. А. Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания. М., 2008; Мамедова Н. М. Основания преемственности культуры. М., 2000; Моисеев Н. Н. Универсум. Общество. Информация. М., 2000; Пищулин Н. П., Огородников Ю. А. Философия образования. М., 2003; Синергетическая парадигма: Синергетика образования: Сб. статей. М., 2007; Субетто А. И. Доктрина духовно-нравственной системы ноосферного человека и ноосферного образования. СПб.; Кострома, 2008. См. также работы автора: Бирич И. А. Философская антропология и образование (на путях к новому педагогическому сознанию). М., 2003; Бирич И. А. Философская антропология и образование (на путях к новому педагогическому сознанию). М., 2003.

К ВОПРОСУ О ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЯХ МОЛОДЕЖИ

В Московском гуманитарном университете сложилась авторитетная научная школа социологии молодежи (И. М. Ильинский, А. И. Ковалева, Вал. А. Луков, Н. А. Селиверстова, Ю. А. Зубок, Д. Л. Агранат и др.). Среди проблем, изучаемых представителями этой школы значительное место занимает проблематика ценностей и особенно ценностных ориентаций молодежи. И это не случайно. Ценностные ориентации молодежи являются одним из особенно актуальных предметов изучения, поскольку, с одной стороны, они, через некоторое время, станут характерны для целого поколения уже взрослых людей, а с другой являются отражением жизненных ориентиров, существующих на данный момент. В нынешнем состоянии общества, которое многие исследователи характеризуют как аномическое, такое исследование представляется затруднительным, поскольку задача выяснения характеристик норм и ценностей становится фактически не решаемой ввиду дестабилизации, а иногда и отсутствия этих норм или ценностей². Отсюда следует необходимость в построении такого методологического аппарата, который бы обеспечил адекватные аналитические средства для понимания современной молодежи и процессов с ней связанных. Такой методологический аппарат целесообразно сформировать, используя тезаурусный подход, разрабатываемый представителями названной научной школы (Вал. А. Луковым, Вл. А. Луковым и их последователями³). Далее выделим те теоретические аспекты подхода, которые будут наиболее полезны для создания методологии.

Прежде всего, коснемся центрального понятия подхода — тезауруса. «Тезаурус — форма существования гуманитарного знания, *он в слове и образе воспроизводит часть действительности, освоенную социальным субъектом (индивидом, группой)*»⁴. Это понятие характеризуется полнотой некоторого знания, необходимого для определенных це-

² См.: Луков Вал. А., Миневич Я. В.. Социализация студентов и социальное проектирование. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2006.

³ См.: Луков Вал. А., Луков Вл. А. Тезаурусы: Субъективная организация гуманитарного знания. М.: Изд-во нац. ин-та бизнеса, 2008. В монографии имеется обширная библиография российских публикаций по проблемам тезаурусного подхода.

⁴ Луков Вал. А., Луков Вл. А. Тезаурусы: Субъективная организация гуманитарного знания. С. 63.

лей. При этом полнота является качественной, а не количественной характеристикой, а знание измеряется существенностью, определенной субъектом и находится в ценностной сфере. Отсюда следует структурирование знания в тезаурусе: оно выстраивается не от общего к частному, но от *своего* к *чуждому*. *Свое* управляется ценностными параметрами, образующими основу социокультурных установок и запретов. *Чужое* характеризует не отторжение или неприятие, а индифферентность, оно находится за пределами ценностно определенного. Третья категория — *чуждое*, характеризуется антиценностью, оно уже враждебно и должно быть исключено из тезауруса, оставив в нем только критику. В зависимости от изменений окружающей среды *свое* может отдаляться на периферию тезауруса и вытесняться в *чужое*, так же как и чужое может оказаться потенциальным ресурсом *своего* и перемещаться ближе к ценностному основанию индивида.

Кроме измерения *свое-чужое-чуждое* тезаурус структурируется по принципу иерархии. В зависимости от актуальной ориентационной задачи тезаурус выстраивает знаниевые фрагменты по их значимости. В связи с этим тезаурус характеризуется семиступенчатой «пирамидой». При этом «с каждой ступенью пирамиды связывается круг наиболее фундаментальных проблем, которые человек решает в течение жизни». Высшие потребности обретают значимость только когда низшие оказываются удовлетворены, а значит, формирование пирамиды происходит снизу вверх: знание вводится в позицию *своего* на некоторой ступени, если предыдущая ступень уже заполнена.

Необходимо отметить еще несколько характеристик тезауруса. Во-первых, его динамизм: расширение событийного набора тезауруса дистанция *своего* и *чуждого* мерцает, то есть может находиться в разных состояниях в разные моменты времени. Во-вторых, устойчивость: тезаурусы или некоторые их сегменты могут быть однонаправлены, формируя таким образом неконтактные социокультурные общности.

Общие фрагменты, присущие нескольким тезаурусам называются тезаурусными конструкциями. Представление о тезаурусной конструкции может дать идиома, смысл которой не всегда вытекает из отдельных слов ее составляющих, однако используемая в обиходной речи. В ходе социализации индивид формирует свой тезаурус, осваивая фрагменты тезаурусов значимых других. Таким образом, индивидуальный тезаурус формируется как пересечение других тезаурусов, составляя с ними тезаурусные конструкции. Совмещения тезаурусов могут возникнуть не только как продукт социализации, но и в результате формирования референтных групп или личностей находящихся за пределами ближайшего

окружения, но составляющими предмет ориентации. Например, в результате исследовательского интереса в направлении некоторого объекта или ситуативного возмущения в социальном пространстве. Каждое из этих явлений задают динамику тезауруса — освоение *чужого*, отдаление *своего* и другие трансформации.

Тезауральный подход позволяет по-новому взглянуть на вопросы возраста, социализации и молодежи. Прежде всего, он представляет возможность отойти от возрастного биологического определения молодежи и представить ее как переходный процесс в течение которого приобретаются новые, не характерные для детского тезауруса знаниевые системы⁵. Молодой человек обладает сразу несколькими тезаурусами, сформированными под действием формирующегося социального становления и актуализирует те или иные тезаурусы ситуативно. Сами тезаурусы также претерпевают изменения связанные с переходностью взросления, иначе говоря, находятся в состоянии активного динамического преобразования.

Социализация через призму тезаурального подхода логически проистекает из описанных положений концепции. Основные соображения заключаются в следующем: тезаурус конструируется в результате воздействия микро- и макросоциальных факторов, продукты которого распределяются в системе *свое-чужое*, в соответствии с тезаурусными конструкциями, образованными тезаурусами значимых других. При этом *чужое* наделяется качествами объекта, референтивностью, а *свое*, напротив, становится частью субъекта, вплоть до потери осмысленной референции. Социальный опыт передается от поколения к поколению в рамках тезауральных конструкций. Результативность этого процесса зависит от тезаурусов агентов социализации и оценивается «в соответствии с тезаурусной структурой, характерной для данного общества».

Несколько слов необходимо сказать о принципе осмысления ценностных ориентаций как предмета исследования. Ценностная ориентация, в отличие от ценности, во многом, относящейся к сфере социальной философии, понятие социологическое. Ценность, как аппарат высшего порядка, задает значимость всем объектам, ценностная ориентация обеспечивает механизм формирования суждения (мнения, убеждения), «взвешивающий» объекты. Удобство использования понятия ценностной ориентации заключается в том, что его можно рассматривать в качестве «черного ящика», не подвергая анализу ни психические процессы

⁵ См.: Ковалева А. И., Луков Вал. А. Социология молодежи: Теоретические вопросы. М.: Социум, 1999.

оценивания, ни философские положения о сущности ценности. Таким образом, на «входе черного ящика» оказываются критерии оценивания («система весов») и объекты оценивания, а на выходе — готовое суждение. Такую систему весов правомерно назвать ценностной системой, сами «веса» ее составляющие ценностными эталонами.

Рассмотрев тезаурусный подход можно сформулировать некоторые новые возможности эмпирического анализа ценностных ориентаций, которые он предоставляет. Ранее упоминалось, что структурообразующие факторы тезауруса имеют ценностную природу, определяя предпочтения индивида в той или иной ситуации. Отсюда можно осуществить обратное построение: отдельный тезаурус объединяет ценностные предпочтения, обеспечивая их сосуществование и непротиворечивость. Таким образом, ценностную систему можно назвать моделью тезауруса. Тогда группа ценностных эталонов будет определять модель тезауруса, а их иерархия встроится в семиступенчатую пирамиду. Далее, модель тезаурусной конструкции также будет формироваться группами эталонов, характеризующими воздействие «социализирующих» и других тезаурусов, воздействующих на тезаурус индивида. Поскольку тезаурусная конструкция является фрагментом тезауруса, ценностные эталоны, с помощью которых возможно ее моделирование, также будут подчинены некоторой иерархии, а значит также представлять собой ценностную систему. Из этого положения следует важный методологический вывод: если при рассмотрении тезаурусов нескольких индивидов выявляется тезаурусная конструкция, то по количеству тезаурусов, включенных в эту конструкцию можно судить о ее устойчивости. Переходя к ценностным эталонам, можно говорить о степени встроенности эталона в ценностную систему, а значит о его относительном превосходстве. Особенность молодежного тезауруса, заключающаяся в возможности сосуществования нескольких тезаурусных генерализаций, будет находить свое отражение в ценностной структуре: будут возможны противоречащие друг другу ценностные эталоны и их группы.

Описанные положения предоставляют широкие возможности для изучения ценностных ориентаций молодежи, как теоретического, так и эмпирического. Например, использование метода при анализе позиции взаимной любви в ценностной системе студенчества, позволило определить ее, как структурообразующий фактор в системах ценностей студентов.

К ИЗУЧЕНИЮ ИСПАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ: КУЛЬТУРНЫЕ КОНСТАНТЫ (АРХЕТИПЫ)

Изучение в студенческой аудитории испанской культуры (идет ли речь о подготовке культурологов, филологов, искусствоведов) наталкивается на то же препятствие, которое возникает при изучении любых «чужих» культур: трудно вжиться в эту чуждую культуру так, чтобы достаточно ясно различать, что в ней главное, а что второстепенное, что наносное, а что фундаментальное. Стремясь преодолеть этот барьер, мы предлагаем уделить в студенческой аудитории особое внимание двум-трем центральным образам той или иной культуры, которые можно отнести к ее константам или архетипам.

Понятие «архетип» в настоящее время ассоциируется с учением К. Г. Юнга о коллективном бессознательном⁶. Но юнгианское представление об архетипах носит не столько культурологический, сколько психиатрический оттенок. Кроме того, оно не изначально. Сам К. Г. Юнг в работе «Об архетипах коллективного бессознательного» указывал на источник термина: «Выражение “архетип” встречается уже у Филона Александрийского (De opif. Mundi, параграф 69) по отношению к образу Божьему в человеке. Также у Иринея (Adversus haereses 2, 7, 4), где говорится: “Безупречный Создатель не осеменил грязь, но изменил, принеся архетип”. В “Corpus Hermeticum” Бог называется архетипом света. У Дионисия Ареопагита это выражение неоднократно встречается в “Небесной иерархии”, а также в “Божественных именах”. У Св. Августина Блаженного, правда, встречается не выражение “архетип”, а “идея”; так, например, в “Божественных поисках”: “идея, которую формирует не существование, а которая в Божественном разуме содержания”. “Архетип” — перифраза, объясняющая платоновскую идею⁷». Существенно, что во всех этих источниках архетип не ассоциируется с бессознательным, в то время как у Юнга это важнейшее его качество, относимое к глубинному слою психики («Инстинкт и бессознательное»⁸): «сущность собственно архетипа неосознаваема» («Теоретические размышления о сущности психического»), «нельзя обнаружить наличие

⁶ См. работы в сб.: Юнг К. Г. Архетип и символ. М., 1991.

⁷ Юнг К. Г. Об архетипах коллективного бессознательного // Юнг К. Г. Божественный ребенок: Аналитическая психология и воспитание: Сб. М., 1997. С. 249.

⁸ Там же. С. 387.

архетипа самого по себе» («Психические аспекты архетипа Матери») ⁹. Вместе с тем для нас значимо, что Юнг связывал архетипы с литературой и искусством: «Понятие архетипа... выведено из многократно повторяющихся наблюдений, что, например, мировую литературу определяют те мифы и сказки, которые содержат в себе мотивы, вновь и вновь появляющиеся повсюду. Эти же мотивы мы встречаем в фантазиях, сновидениях, делириях и безумных идеях современных людей. Чем они отчетливее, тем в большей мере им присуще сопровождаться особенно живыми эмоциональными тонами... Они оставляют впечатления, оказывают влияние и завораживают. Они проистекают из неосознаваемого самого по себе архетипа, бессознательной предформы, которая, по-видимому, относится к унаследованной структуре психики и вследствие этого может манифестироваться повсюду как спонтанное явление» («Совесть с психологической точки зрения») ¹⁰.

Думается, для характеристики культурных явлений можно воспользоваться термином Юнга в более широком, культурологическом понимании и говорить об архетипах культуры, под которыми понимаются наиболее значимые константы, превратившиеся в вечные образы, образующие основной образ той или иной национальной культуры.

Культура Испании дала миру три таких архетипа: это, прежде всего, два знаменитых персонажа — Дон Кихот и Дон Жуан (под влиянием мольеровской комедии обычно произносимый как Дон Жуан). К ним есть все основания добавить некую центральную художественную идею испанской культуры, сформулированную Кальдероном в названии его величайшей философской драмы: «Жизнь есть сон». Примечательно, что все три описываемые архетипа появились, примерно в одно время — в XVII веке. Образ Дон Кихота создал Мигель де Сервантес Сааведра в романе «Хитроумный идальго Дон Кихот Ламанчский» («El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha», т. 1 — 1605 г., т. 2 — 1615). Впервые образ Дон Жуана (Дон Жуана) появился в пьесе «Севильский озорник и каменный гость» («El burlador de Sevilla y convidado de piedra», 1619–1620?) Тирсо де Молина, изданной в 1630 г. Пьеса испанского драматурга Педро Кальдерона де ла Барка «Жизнь есть сон» («La vida es sueño») впервые была представлена в 1635 г. Все три писателя являлись наиболее яркими представителями Золотого века испанской литературы, и важно отметить, что Тирсо де Молина и Кальдерон связаны со школой Лопе де Вега, вслед за которым развивали национальный испанский те-

⁹ Положения из работ Юнга цит. по: Дмитриев Д. В. Глоссарий // Юнг К. Г. Божественный ребенок: Аналитическая психология и воспитание: Сб. М., 1997. С. 386–387.

¹⁰ Там же. С. 385.

атр и драматургию.

Дон Кихот — идалго, начитавшийся рыцарских романов и, потеряв рассудок, вообразивший себя странствующим рыцарем. Мигель де Сервантес Сааведра (1547–1616) создал образ, который вошел в число «вечных образов» мировой литературы. Существует множество точек зрения на образ Дон Кихота¹¹, что спровоцировано самим автором, задумавшим свой роман как пародию на рыцарский роман. Все в этом романе пронизано иронией, в том числе по отношению к герою. Но в то же время Сервантес возвышает своего героя. Вне всяких сомнений то, что Дон Кихот самый умный и начитанный герой романа, читателю остается только поражаться знаниям Дон Кихота в различных сферах деятельности и науки. Но откуда у «хитроумного» идалго такой объем знаний? Ведь, как мы знаем из книги, основным и любимым чтением Дон Кихота были рыцарские и пасторальные романы: «...Когда же вошли туда, в том числе и ключница, то обнаружили более ста больших книг в весьма добротных переплетах, а также другие книги, менее внушительных размеров...»¹², «Надобно знать, что вышеупомянутый идалго в часы досуга, — а досуг длился у него чуть ли не весь год, — отдавался чтению рыцарских романов с таким жаром и увлечением, что почти совсем забросил не только охоту, но даже свое хозяйство; и так далеко зашли его любовознательность и его помешательство на этих книгах, что, дабы приобрести их, он продал несколько десятин пахотной земли и таким образом собрал у себя все романы, какие только ему удалось достать...»¹³. Он знает несколько языков, разбирается в травах, литературе, астрологии, музыке, поэзии и во многом другом. Дон Кихот живет в двух мирах: реальном и выдуманном, построенном на его знаниях, почерпнутых из рыцарских романов. Жизнь в выдуманном мире — его осознанный выбор, ведь он куда как более интересен и красочен, чем мир реальный. Всякое возвращение к реальному миру, его удручает и расстраивает. Он выдумал свой мир, даму сердца, ради которой он и совершает все свои «подвиги», в его мире обитают колдуны и исполины. «Не случайно Сервантес называет Дон Кихота “ingenioso”, что неточно переведено как «хитроумный». Слово это пришло из латыни, где еще во времена Цицерона употреблялось в значении “щедро одаренный от природы”, “даровитый”, “талантливый”, “остроумный”, “изобретательный”. Дон Кихот действительно изобретает особый мир и новые существа, которые в ро-

¹¹ Точки зрения представлены в кн.: Багно В. Е. Дорогами Дон Кихота. М., 1988.

¹² Сервантес М. Дон Кихот Ламанчский // Сервантес М. Собр. соч.: В 5 т. М., 1961. Т. 1. С. 91.

¹³ Там же. С. 59.

мане оказываются более живыми и индивидуальными, чем реальные. К реальному миру, как правило, относятся люди, имена которых почти не упоминаются, а просто говорится: священник, цирюльник, ключница, племянница, хозяин постоянного двора, герцог, герцогиня. И почти все они — люди “без свойств”, как Алонсо Кихано и Альдонса. Зато имена существ, населяющих второй, воображаемый мир, стали известны всем, характеризуя мировые литературные типы: Дон Кихот, Дульсинея Тобосская и даже Росинант»¹⁴.

Дон Жуан (или, как правильнее, дон Хуан) — легендарный испанский распутник, совращающий женщин и бросавший их, как правило после первой же ночи. Прототипом легендарного дона Хуана считается аристократ, представитель древнего севильского рода по имени дон Хуан Тенорио. По преданию, его дерзкие любовные похождения, оставшиеся безнаказанными благодаря поддержке его близкого друга, короля дона Педро (1350–1369), долго наводили ужас на Севилью, пока наконец небесное правосудие — в лице убитого Хуаном командора дона Гонзаго — не положило конец бесчинствам. Существует и другая версия: Дон Хуана завлекли на кладбище священники, где и убили его, представив его смерть делом рук статуи командора, однако это тоже легенда, не подтвержденная документально.

В литературу образ Дон Хуана ввел Тирсо де Молина (Габриель Тельес, 1571 или 1583 — 1648) в комедии «Севильский озорник и каменный гость», представив его как соблазнителя, без принципов, жаждущего только одного — завоевать и обесчестить женщину, причем любым способом («всегда моим величайшим удовольствием было соблазнить женщину и, обесчестив, покинуть ее»). Он не брезгует обманом и предательством. Дружба для него ничто. Ради своих целей он готов на все.

Поскольку дон Жуан восстает против социальных условностей, позднейшие авторы очень часто делали его атеистом и заставляли провозглашать антиклерикальные тезисы. Но Тирсо де Молина был священником и, судя по тому, как развивается сюжет пьесы, вовсе не стремился поощрить бесчинства Дон Хуана, введя в сюжет мотив небесной кары.

Архетип «Жизнь есть сон» воплощен в одноименной пьесе великого испанского драматурга Педро Кальдерона де ла Барка (1600–1681). Действие пьесы происходит в Полонии (Польше), где правит некий монарх Басилио. На его престол претендуют его племянники: инфанта Эстрелья и принц Московии Астольфо. Но им невдомек, что у Басилио есть законный наследник, его сын Сехизмундо, заточенный в башне. Ко-

¹⁴ Луков Вл. А. Сервантес. М., 2005. С. 21.

роль Басилио всю свою жизнь увлекался астрологией, и перед тем как его жена родила наследника, он обратился к астрологу, который по звездам предсказал, что его сыну уготована страшная судьба, из-за него умрет его мать, он будет сеять смерть и раздор повсюду и собственный отец будет им свергнут с престола. Первое предсказание сбылось, и при родах умирает королева Полонии. Дабы в дальнейшем не испытывать судьбу, король Басилио приказывает заточить мальчика в башне. Но через двадцать лет у него возникает сомнение в правоте астролога. Принца Сехизмундо решают освободить из заточения, чтобы проверить правдивость предсказания. Его спящего переносят во дворец и объясняют, что все что было с ним раньше, было сном, что он является наследником престола. Не видевший прежде людей, кроме своего тюремщика Клотальдо, принц первым делом бросается на женщину, пытаясь ее изнасиловать, ее пытается защитить слуга, и тут же погибает от руки Сехизмундо, который выбрасывает его в окно. Астролог был прав, решает король и приказывает снова заточить принца в башне, что и было исполнено. Когда принц просыпается, ему объясняют, что то, что с ним произошло, было всего лишь сном. Но жители Полонии свергают Басилио и предлагают трон Сехизмундо. Однако он, получив важный урок, отказывается от трона, излагая философию, которую можно рассматривать как квинт-эссенцию архетипа «Жизнь есть сон»:

Он [Клотальдо] прав. Так сдержим же свирепость
И честолюбье укротим
И обуздаем наше буйство, —
Да, только спим, пока мы в мире
Столь необычном, что для нас —
Жить значит спать, быть в этой жизни —
Жить сновиденьем каждый час
Ведь мы, быть может, только спим. [...]
Что жизнь? Безумие, ошибка.
Что жизнь? Обманность пелены.
И лучший миг есть заблужденье,
Раз жизнь есть только сновиденье,
А сновиденья — только сны¹⁵.

Три выделенных архетипа испанской культуры тесно взаимосвязаны. Так, в «Дон Кихоте» Сервантеса можно найти архетип Дон Хуана. По ходу действия романа, мы встречаем юношу, молодого дворянина из богатой семьи Карденьо, чью судьбу искалечил его друг, некий дон

¹⁵ Кальдерон де ла Барка П. Жизнь есть сон // Кальдерон де ла Барка П. Драммы: В 2 т. / Пер. К. Бальмонта. М., 1989. Т. 2. С. 89–90.

Фернандо. Из рассказа Карденьо мы узнаем о коварстве дона Фернандо, который обманом, обещав жениться, обесчестил молодую аристократку, и, бежав, женился на невесте Карденьо, также завоевав ее обманом.

Более того, три архетипа составляют некую единую структуру. Дон Кихот и Дон Хуан — очевидные противоположности: один олицетворяет благородство, честь, рыцарственность, другой — обман, безнравственность, вольнодумство. Один влюблен в Даму сердца — Дульсинею Тобосскую, сохраняя верность этой любви во всех перипетиях, при том, что физической близости с ней нет, другой — ищет в отношениях с женщинами прежде всего физическую сторону, бесконечно меняет их. Но оба эти персонажа живут иллюзиями, их жизнь — это сон. И когда кальдероновский Сехисмундо, осознавший эту истину, предлагает «сдержать свирепость», «честолюбье укротить», «обуздать буйство», то он говорит о сдерживании (через религию и философию) тех качеств национального испанского характера, которые сказались в деятелях Реконкисты, освободивших Испанию от мавров, конкистодорах, подчинивших себе целые страны в Америке, путешественниках, совершивших кругосветные путешествия, аристократах, уничтожавших восставший народ в испанских Нидерландах...

Три архетипа проходят через века развития испанской культуры. Дон Кихот, ставший персонажем ложного продолжения романа, написанного неким Авельянедой еще до выхода второго тома сервантесовского романа, будет появляться и в литературе, и в живописи, и в музыке, и в замечательных эссе М. Унамуно и Х. Ортеги-и-Гассета, в кино и на телевидении. Точно также как Дон Хуан (Дон Жуан) станет прообразом многих героев испанского искусства. «Жизнь есть сон» станет архетипом, особенно часто используемым в испанском киноискусстве. К примеру, в сюрреалистическом фильме «Андалузский пес» (1928), снятом во Франции испанцами Луисом Бунюэлем и Сальвадором Дали, все 16 минут завораживающих, противоречивых киноэкспериментов происходят будто бы во сне. В основе сценария фильма «Андалузский пес» лежат два сновидения его создателей Луиса Бунюэля и Сальвадора Дали.

Выявление архетипов культуры вовсе не должно сводиться к регистрации всех случаев присутствия образов Док Кихота, Дон Хуана, жизни как сна в испанском искусстве. В том и заключается значимость архетипов, что они встречаются намного чаще, фактически, в каждом значительном феномене национальной художественной культуры. Таким образом, они становятся ключами к изучению «чужой» культуры¹⁶.

¹⁶ Это вытекает из тезаурусного подхода. См.: Луков Вал. А., Луков Вл. А. Тезаурус: Субъектная организация гуманитарного знания. М., 2008.

**ПАРАДОКС ИНДОКТРИНАЦИИ:
ОТ «ЯЗЫКОВЫХ ИГР» К «ЖИЗНЕННЫМ МИРАМ»***

*На дне обоснованной веры лежит
необоснованная вера*
Л. Витгенштейн «О достоверности»

Индоктринация — внерациональное убеждение, условием которого является доверие, а результатом — вера. Термин «индоктринация» появился в дискуссиях об образовании в двадцатых годах прошлого века благодаря В. Килпатрику, ученику Дж. Дьюи [1]. В связи с принципиальным для Дж. Дьюи различием авторитарного и демократического обучения возник вопрос о границах индоктринации в демократической системе обучения, ценностно ориентированной не на доверие и веру, а на знание, критичность и рефлексивность.

Дихотомия веры и знания — центральная тема последней работы Л. Витгенштейна «О достоверности», идеи которой спровоцировали возникновение так называемого «парадокса индоктринации». В этой работе Витгенштейн исследует проблему принятия человеком исходной картины мира, которая становится основанием постановки им любых вопросов и вынесения любых суждений. Сомнение, по Витгенштейну, предполагает уверенность, а сама возможность сомневаться опирается на нечто несомненное, вообще не подлежащее истинностной оценке. «У меня есть некая картина мира, — констатирует Витгенштейн. — Истинна она или ложна? Прежде всего, она лежит в основе всех моих исследований и утверждений. Не все описывающие её предложения подлежат проверке в равной мере» [2]. Исходная картина мира не может приниматься в состоянии сомнения. «Ребенок, — полагает Витгенштейн, — учится благодаря тому, что верит взрослому. Сомнение приходит *после* веры» [3]. Этот факт влечет важный педагогический вывод о необходимости особой процедуры индоктринации как формы внерационального убеждения. В сочетании с нормативными принципами демократического обучения эта необходимость ведет, в свою очередь, к ситуации, названной К. Макмилланом «парадоксом индоктринации». Как отмечает Макмиллан, «в современном демократическом обществе желательной целью обучения является развитие у каждого студента такой совокупности

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант 07-03-00345а.

убеждений, которая была бы рационально обоснована и открыта для изменений в случае вызова со стороны более обоснованных убеждений. Для развития таких убеждений студенту необходима, однако, вера в рациональные методы познания, которая сама по себе не подлежит никакому сомнению, то есть принимается таким способом, который противоречит её собственному содержанию. Таким образом, студент должен быть индоктринирован для того, чтобы не быть индоктринированным: педагогическая дилемма или парадокс» [4]. На мой взгляд, этот нормативный парадокс может получить нормативное разрешение, связанное со сменой концептуального аппарата анализа, а именно с переходом от «языковых игр» Витгенштейна к феноменологическим «жизненным мирам».

Концептуальная основа возникновения «парадокса индоктринации» — развитая поздним Витгенштейном концепция «языковых игр». «Термин «языковая игра» призван подчеркнуть, — отмечает Витгенштейн, — что *говорить* на языке — компонент деятельности или форма жизни» [5]. Как истинность, так и сомнение возможны для него лишь в контексте определенной «языковой игры». Однако «языковая игра» в целом не нуждается ни в обосновании, ни в объяснении. Выход за ее пределы невозможен. Его не могут дать и правила игры, которые носят конвенциональный характер и приобретают статус закона, будучи закреплены в «общем поведении человеческого рода». «Однако обоснование, оправдание свидетельства, — пишет Витгенштейн, — приходит к какому-то концу; но этот конец не в том, что определенные предложения выявляются в качестве непосредственно истинных для нас; то есть не в некоторого рода *усмотрении* с нашей стороны, а в нашем *действии*, которое лежит в основе языковой игры» [6]. «Языковая игра» как «форма жизни» оказывается конечной инстанцией обоснования и собственным судьей. Как отмечает Витгенштейн, «я обрел свою картину мира не путем подтверждения её правильности, и придерживаюсь я этой картины тоже не потому, что убедился в её корректности. Вовсе нет: это унаследованный опыт, отталкиваясь от которого я различаю истинное и ложное» [7]. В своей неподсудности какому-либо сомнению картина мира подобна мифологии. «Предложения, описывающие эту картину мира, — полагает Витгенштейн, — могли бы входить в своего рода мифологию. А их роль подобна роли правил игры; игру же можно освоить чисто практически, не зазубривая никаких эксплицитных правил» [8].

Плюрализм «языковых игр» как мифологизированных «форм жизни» допускает релятивистское истолкование. Дело в том, что, будучи замкнуты в «языковой игре» как уникальной «форме жизни», мы не мо-

жем выйти за её пределы и сопоставить с другими «языковыми играми». Метатеоретические исследования, касающиеся отношения языка и мира, оказываются, таким образом, невозможными, а понятие «истины» дисквалифицируется по причине его метаязыковой природы или также релятивизируется относительно «языковой игры» как некоей «коллективной мифологии». Именно по этому пути идет новый прагматизм, вдохновляемый политкорректной идеей свободы от «универсальных обязательств» и ориентированный преимущественно на деконструкцию нравственно-религиозной сферы. Её либеральная «плюрализация» имеет, однако, логико-эпистемологические корни: многообразие «языковых игр» интерпретируется как их «несоизмеримость» и полагается гарантией свободы субъекта, не связанного никакими априорными путями «универсальной общезначимости». Выбирая в качестве основания своего действия одну из частных «языковых игр», субъект принимает лишь обусловленные ею частные обязательства. Однако прагматический характер этого выбора, являющегося простым выражением лояльности по отношению к некоторому культурному сообществу, не только превращает реальность в «социальный конструкт», но и ставит под сомнение целостность самого субъекта выбора, «жизненный мир» которого распадается на множество «несоизмеримых» реальностей — «реальность нации», «реальность гендера», «профессиональная реальность» и т. п. Таким образом, отрицание возможности рефлексии, будучи, по сути, формой рефлексии, проблематизирует саму ситуацию рационального выбора.

Одна из возможностей преодоления радикального релятивизма связана, на мой взгляд, с феноменологическим разграничением двух уровней дискурса: «внутреннего», предполагающего рядоположенность различных картин мира, концептуальных схем и языков, в рамках которых наивно существуют люди как эмпирические субъекты, и «внешнего» уровня трансцендентального «эго». «Трансцендентальное эго, — пишет феноменолог Д. Моханти, — не есть некая точка зрения: все возможные точки зрения предстают перед его мысленным взором. Трансцендентальное эго не имеет своего “домашнего языка”» [9]. Целью трансцендентальной феноменологии является не легитимизация каких-либо привилегированных концептуальных схем, но такое преодоление релятивизма на «внешнем» метауровне, которое было бы совместимо с «внутренним» релятивизмом, то есть с признанием факта многообразия различных картин мира. Специфика феноменологических путей продвижения к этой цели видна при сопоставлении «языковых игр» позднего Витгенштейна с «жизненными мирами» Э. Гуссерля.

Понятие «жизненного мира» терминологически возникает у Гуссерля уже в 1917 году, но приобретает особое значение в его поздних работах. «Жизненный мир», представляющий собой некие допредикативные, дорефлексивные структуры, рассматривается им как почва и горизонт любого опыта. «Действительное возвращение к наивности жизни, осуществленное, правда, в рефлексии, поднимающейся над ней, — пишет Гуссерль, — это единственно возможный путь преодоления философской наивности, воплощенной в «научности» традиционной объективистской философии» [10]. Это «возвращение к наивности жизни» связано у Гуссерля, как и у позднего Витгенштейна, с обращением к обыденному языку, включенному в реальные когнитивные практики. «Языковой игрой, — пишет Витгенштейн, — я буду называть также единое целое: язык и действия, с которыми он переплетен» [11]. В полном согласии с ним Гуссерль замечает, что «люди как люди, человечество окружающих людей, мир, о котором мы вообще говорим и можем говорить, и, с другой стороны, язык нераздельно переплетены и всегда уже осознаны в своей нераздельной связанности горизонтно, хотя бы лишь имплицитно» [12].

Принципиальным, однако, является то, что, по Гуссерлю, «жизненные миры», плюрализм которых он безусловно признает, открыты эмпатическому пониманию, систематическому исследованию и сопоставлению. Отрицание возможности рефлексии в отношении какого-либо вида опыта он полагает противоречивым, поскольку само такое отрицание является формой рефлексии. Трансцендентальная редукция, предполагающая нейтрализацию диктуемой «наивной установкой» сознания интерпретации языка и его переинтерпретацию на область феноменов, рассматривается Гуссерлем как базисное условие всего феноменологического проекта. Более того, переход на уровень эйдетической редукции связан с систематическим варьированием в воображении различных картин мира с целью обнаружения общих для них структур. Поскольку каждая картина мира задается, по Гуссерлю, специфическим способом конституирования, присущим некоему трансцендентальному эго, переход от одной картины мира к другой означает признание принципиальной возможности встать на позицию другого трансцендентального эго, взглянуть на мир «его глазами», принять его онтологические структуры и способы схематизации. Различные трансцендентальные эго, будучи монадами, все же имеют эмпативные «окна», обеспечивающие возможность коммуникации и, следовательно, соизмеримость различных «форм жизни». «Хотя *фактически*, — пишет Гуссерль, — не каждое «я» обретается или может находиться в отношении «вчувствования», взаимопо-

нимания со всяким другим «я» — так, к примеру, мы не состоим в таких отношениях с возможными обитателями отдаленнейших звездных миров, — но, если рассуждать в принципе, то имеются *сущностные возможности установления взаимопонимания*, а стало быть, возможности того, чтобы миры опыта, фактически обособленные, благодаря взаимосвязям актуального опыта складывались, создавая один-единственный интересубъективный мир» [13].

Исходная картина мира — «домашний мир» в терминологии Гуссерля — это унаследованная «система нормальности», почва и горизонт данностей, само собой разумеющихся для обитателей этого мира. Подобно Витгенштейну, он признает мифологическую природу «домашнего мира», пассивное приятие которого не предполагает какой-либо критической активности сознания. Почему же эта мифологическая почва подвергается эрозии? Как расширяется мифологический горизонт? Или, говоря иначе, какими путями критичность и рефлексивность приходят в «домашний мир»? Эти вопросы, по существу, ставит и Витгенштейн. Рассуждая о мифологичности картины мира, он уподобляет описывающие её предложения каналам. «Можно было бы представить себе, — пишет Витгенштейн, — что некоторые предложения, имеющие форму эмпирических предложений, затвердели бы и функционировали как каналы для незастывших, текучих эмпирических предложений; и что это отношение со временем менялось бы, то есть текучие предложения затвердевали бы, а застывшие становились текучими. Мифология может снова прийти в состояние непрерывного изменения, русло, по которому текут мысли, может смещаться. Но я различаю движение воды по руслу и изменение самого русла; хотя одно от другого и не отделено сколько-нибудь резко» [14]. Однако специальной темой исследования историчность «жизненного мира» становится лишь в трансцендентальной феноменологии Гуссерля, фиксирующей внимание именно на трансцендентальном характере культурных новаций, меняющих «конститутивные системы» нормальных «обывателей» «жизненного мира». В связи с «парадоксом индокринации» особый интерес представляет анализ Гуссерлем «профессиональной историчности», то есть обратного влияния миров профессиональной науки на «домашний мир».

Применяя категорию «жизненного мира» к классической науке, Гуссерль неоднократно отмечал необоснованность её объективистских претензий. «Причина затруднений рациональной культуры, — полагает он, — заключается ... не в сущности самого рационализма, а в его *овнешнении*, в его извращении “натурализмом” и “объективизмом”» [15]. Объективистская установка парадоксальным образом ведет к скепти-

цизму и релятивизму, поскольку на деле предполагает онтологизацию особых «жизненных миров» и, как следствие, отрицание рациональных оснований для критического сравнения различных «жизненных миров» науки, каждый из которых оправдывается своим методом.

У «цивилизованных» людей, которые сосуществуют в одной культуре с «нецивилизованными», вещи и практики «особых миров» науки входят в их «домашний мир», становятся «доверительно знакомы» как, скажем, мобильный телефон, ноутбук или Интернет. При этом обратное воздействие «особых миров» науки на донаучный мир может, по Гуссерлю, носить характер «вмешательства» — сознательного воздействия профессионалов, например, в форме индоктринации, и «втекания» — незаметного проникновения научных практик в «жизненный мир», превращающего их в «естественную» почву для новых практик и открытий. Таким образом, в перспективе «профессиональной историчности» индоктринация предстает как законный, но далеко не единственный путь образования, дополняемый «снизу» естественным «втеканием» миров науки в «домашние миры» «цивилизованного» человечества, а «сверху» — рефлексией, ограничивающей их абсолютистские претензии. Сама по себе трансцендентальная феноменология свидетельствует о возможности такой рефлексии по отношению к классической науке. «Тематизация феноменологией отношения взаимного порождения жизненного мира и идеальностей "особого мира" науки, ориентация феноменологии на критику объективизма, господства безответственной эпистемы сама выступает, согласно Гуссерлю, корректировкой движения европеизации, — отмечает А. Э. Савин. — Эта корректировка не изменяет родине философии и науки — "духовной Европе" — а, напротив, удерживает ее от внутреннего разложения, от превращения движения разума в самовоспроизводство "рациональности египетских пирамид"» [16].

Таким образом, именно феноменология открывает, на мой взгляд, возможность герменевтического разрешения «парадокса индоктринации», представляя образование не как линейный, а как циклический процесс. Обратная проекция из «конечной» точки цикла в «начальную» меняет сам «порядок оснований»: исходным оказывается не познавательное отношение, а, говоря словами М. Хайдеггера, «озабоченно-деятельное бытие при сподручно-находящемся в распоряжении» [17]. Различные «картины мира» не выставляются для обозрения в ментальных художественных галереях, а образуют «домашние миры» культуры. «Домашние миры» не нуждаются в обосновании, а сами служат обоснованием. В этом смысле достоверным оказывается не то, что получено в результате доказательства, а то, что ему предшествует или, точнее, ок-

ружает его. «Всякое испытание, всякое подтверждение и опровержение некоего предположения, — отмечал и Л.Витгенштейн, — происходит уже внутри некоей системы. И эта система не есть более или менее произвольный и сомнительный отправной пункт всех наших доказательств, но включена в самую суть того, что мы называем доказательством. Эта система не столько отправной пункт, сколько жизненная стихия доказательств» [18].

Безусловно, достоверность основания — это достоверность не знания, а веры, однако веры особого типа — «*веры в*». П.Рикер характеризует такого рода достоверность как аттестацию. «Аттестация, — пишет он, — на самом деле предстает как своеобразное верование. Но это не доксическое верование, в том смысле, в каком *докса* — верование — имеет меньше прав, нежели *эпистема* — наука, или, точнее говоря, знание. Если доксическое верование вписывается в грамматику «я верю, что», то аттестация принадлежит к грамматике «я верю в». Тем самым, как показывает этимология (*attestation (лат.) — testimonium. — Прим. пер.*), аттестация сближается со свидетельством, в той мере, в какой мы верим именно *в* слово свидетельства» [19]. «*Вера в*», задающая перспективу субъектного и, следовательно, субъективного отношения к миру не предполагает рефлексии, но образует условие её возможности.

Рефлексия, как понимание вообще, опосредована участием в коллективных «формах жизни». Правда, в нормальной ситуации обычная «фоновая» данность, предопределяющая тотальность и очевидность «домашнего мира», препятствует его критической рефлексии. Как отмечает Гуссерль, отличие «фоновое» содержания интенциональности от «фокусного» состоит именно в том, что оно не является объектом деятельности более высокого уровня — рефлексии, интерпретации, критической оценки. Вместе с тем, сама эта рефлексивная деятельность связана с перемещением в «фокус» интенциональности того, что априори уже дано как «фон». Априорность понимается здесь не как врожденность, доопытность или внеисторичность, а в феноменологическом смысле условия возможности. Априорным, как отмечает М. Шелер, «будет называться любое познание, чья материя *в соответствии с порядком данности должна быть дана*, если дан предмет, в отношении к которому априорно это познание» [20]. Рассмотренные в контексте «порядка дискурса» априори представляют собой пресуппозиции дискурса, то есть все то, что должно быть принято в качестве условия компетентного участия в нем.

Таким образом, включенность в коммуникативное сообщество, достигаемая, в частности, путем индокринации, не только не исключает

критичности и рефлексивности, но, напротив, только и делает её возможной. Именно априори «коммуникативного сообщества» или «трансцендентальной языковой игры» (в терминологии К.-О. Апеля [21]) задают само различие эксплицитного и имплицитного, нового и уже известного, веры и сомнения.

Примечания:

[1] См.: M.A.Raywid. The Discovery and Rejection of Indoctrination // Educational Theory, 1980, 30, p. 1 — 10.

[2] Витгенштейн Л. О достоверности // Витгенштейн Л. Философские работы (часть 1). М.: Гнозис, 1994, с. 343.

[3] Там же.

[4] C.J.Macmillan. On Certainty and Indoctrination // Synthese, 1983, v. 56, p. 370.

[5] Витгенштейн Л. Философские исследования // Витгенштейн Л. Философские работы (часть 1). М.: Гнозис, 1994, с. 90.

[6] Витгенштейн Л. О достоверности // Витгенштейн Л. Философские работы (часть 1). М.: Гнозис, 1994, с. 348.

[7] Там же, с. 335.

[8] Там же.

[9] Mohanty J. The Possibility of Transcendental Philosophy. Dordrecht, 1985, XXVIII.

[10] Гуссерль Э. Кризис европейского человечества и философия // Вопросы философии, 1986, №3, с. 171.

[11] Витгенштейн Л. Философские исследования // Витгенштейн Л. Философские работы (часть 1). М.: Гнозис, 1994, с. 83.

[12] Гуссерль Э. Начало геометрии. М.: Ad Marginem, 1996, с. 218.

[13] Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. М.: Дом интеллектуальной книги, 1999, с. 106.

[14] Витгенштейн Л. О достоверности // Витгенштейн Л. Философские работы (часть 1). М.: Гнозис, 1994, с. 335 — 336.

[15] Гуссерль Э. Кризис европейского человечества и философия // Вопросы философии, 1986, №3, с. 115.

[16] Савин А.Э. Концепция историчности жизненного мира в трансцендентальной феноменологии Эдмунда Гуссерля // Вопросы философии, 2008, № 5, с. 137 — 138.

[17] Хайдеггер М. Работы и размашления разных лет. М.: Гнозис, 1993, с. 10.

[18] Рикер П. Я-сам как другой. М.: Издательство гуманитарной литературы, 2008, с. 38.

[19] Витгенштейн Л. О достоверности // Витгенштейн Л. Философские работы (часть 1). М.: Гнозис, 1994, с. 336.

[20] Шелер М. Избранные произведения. М., 1994, с. 241.

[21] См.: Апель К.-О. Априори коммуникативного сообщества // Апель К.-О. Трансформация философии, М.: Логос, 2001.

**ПЕРЕВОДЫ ШЕКСПИРА И ДИАЛОГ КУЛЬТУР
(к вопросу о концепции преподавания
теории и практики перевода в гуманитарных вузах)***

Изучение теории и практики перевода, в частности художественного перевода, актуально для вузовской подготовки переводчиков, редакторов, литературоведов-исследователей, учителей русского языка и литературы, родного, иностранных языков, может стать актуальным и для подготовки историков, культурологов, копирайтеров в сфере рекламы и т. д. (не будем касаться сферы технического, компьютерного перевода). Мы считаем возможным трактовать проблемы теории и практики перевода в ключе проблематики диалога культур. При этом сам подобный диалог рассматриваем не как явление статики культуры, а напротив, как динамическое явление, связанное со сменой поколений, а поэтому трактуемое с учетом данных социологии поколений¹⁷.

Что подвигает наших современников снова и снова переводить великих авторов? Зачем раз за разом переводить гениальных поэтов и писателей? Тем более в тех случаях, когда по этой тропе уже прошли талантливые соотечественники. Их переводы Байрона, Гёте, Данте и Гомера признаны хрестоматийными. Стоит ли вступать в творческое соревнование с И. А. Буниным, М. А. Кузминым, М. Л. Лозинским, С. Я. Маршаком, Б. Л. Пастернаком?

Возможно, объяснение того места, которое перевод занимает в нашей современной жизни, кроется в самых глубинных истоках отечественной культуры. Ведь не только русская литература, но и сама славянская письменность началась с переводческой деятельности, точнее, с перевода на церковнославянский язык древнегреческих христианских текстов, сделанных братьями Кириллом и Мефодием на основе созданного ими алфавита. На протяжении тысячелетнего существования русской письменности перевод составлял одну из наиболее значимых форм ее проявления.

* Работа выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ, грант № 08-04-12128 в).

¹⁷ См. работы И. М. Ильинского, в том числе: Ильинский И. М. Образовательная революция. М., 2002. См. также: Ковалева А. И., Луков Вал. А. Социология молодежи. М., 1999; Луков Вал. А., Луков Вл. А. Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания. М., 2008.

С появлением в XVIII веке поэтических переводов Тредиаковского (его перевод романа П. Тальмана «Путешествие на Остров Любви», который включал в себя множество стихов), А. Кантемира («Послания» Горация) и многочисленных переводов Ломоносова с латинского, немецкого, французского языков возникла русская переводческая школа, которая получила разностороннее развитие в «золотой» (пушкинский) век русской поэзии, когда большинство, если не все русские поэты, в той или иной степени являлись переводчиками¹⁸. Кроме учителей Пушкина — Жуковского и Карамзина, все ближайшие друзья поэта лицеисты Дельвиг и Кюхельбекер, князь Вяземский занимались переводческой деятельностью.

Каковы же были причины подобного увлечения переводческой деятельностью в России? Отсутствие собственной оригинальной национальной темы или недостаточное развитие русской поэтической школы? Самобытность русской поэзии во всем многообразии ее тем, образов и поэтических приемов отразилась в устном народном творчестве, а также древней летописной литературе. Большинство же русских поэтов со времен петровских реформ имели европейское образование, были адептами европейской цивилизации, носителями ее культуры и стремились всевозможными способами пропагандировать общеевропейское наследие. Любовь к европейской литературе вызывала желание и даже необходимость приблизить их подлинники к русскому читателю, причем задача русских поэтов состояла не только в том, чтобы просто перевести произведение иноязычных авторов на родной русский язык (ведь многие русские читатели того времени были достаточно образованы, чтобы насладиться плодами европейского словесного искусства на латинском, французском, немецком, английском и других иностранных языках), а сделать их явлением русского языка, русской литературы. Инокультурные плоды должны были пройти своеобразную культурную адаптацию, чужое должно было стать чем-то узнаваемым, близким, своим.

¹⁸ Подробно о проблеме перевода в пушкинскую эпоху см.: Алексеев М. П. Проблема художественного перевода // Труды Иркутского гос. ун-та. Т. XVIII, вып. 1. Иркутск, 1931; Холмская О. П. Пушкин и переводческие дискуссии пушкинской поры // Мастерство перевода. М.: Советский писатель, 1959. С. 305–367; Русские писатели о переводе: XVIII–XIX вв. / Под ред. Ю. Д. Левина и А. В. Федорова. Л.: Советский писатель, 1960; Левин Ю. Д. О русском поэтическом переводе в эпоху романтизма // Ранние романтические веяния. Из истории международных связей русской литературы. Л.: Наука, 1972. С. 222–284; Эткин Е. Г. Русские поэты–переводчики от Тредьяковского до Пушкина. Л.: Наука, 1973. С. 55–116; Эткин Е. Г. Поэзия и перевод. М., Л.: Советский писатель, 1963. С. 24 и далее; Федоров А. В. Основы общей теории перевода. (Лингвистические проблемы). М.: Высшая школа, 1983.

В процессе освоения «чужого», но не «чуждого» русскому культурному сознанию поэтического материала совершенно особое место занимает такое явление, как переводческая шекспириана России. Она давно переросла масштабы общенационального культурного явления, находящего где-то между фундаментальными исследованиями и литературной модой, затянувшейся на двести с лишним лет. На русский язык Шекспира переводили столько, сколько не переводили ни одного зарубежного писателя ни на один язык мира. По количеству переводов, изданных, например, в 1961–1970 гг., Шекспир не просто лидирует среди классиков зарубежной художественной литературы, а лидирует с большим отрывом. Так, только в указанный период, в СССР было издано 1227 переводов произведений великого английского драматурга¹⁹.

Как видно, у каждого поколения существует насущная потребность заново переводить шедевры мировой литературы, и это не просто банальное желание «потрепать лавры старикам». Не случайно выдающийся переводчик русской литературы на французский язык Андре Маркович считает такой подход идеальным для развития культуры. Несмотря на то, что в целом подход «тотального пере-перевода» к литературной классике выглядит неосуществимым, в культурной среде все же возникают определенные условия, которые позволяют переводчикам по-своему переосмысливать великие творения прошлого. Каждое новое поколение испытывает дискомфорт, когда обнаруживает необратимость процессов, связанных с быстро меняющимся языком, сталкивается с историческим анахронизмом культурных реалий, устаревшими формами подачи информации. Извечная актуальность великих образцов литературы прошлого, вечная жизненность художественных образов и тем дает возможность для бесконечных интерпретаций классики. И дело даже не в том, что поколение новых переводчиков способно переписать классику на злобу дня, сам процесс такого перевода является формой освоения инокультурных и иноязыковых образцов прошлого.

Любопытно, что «пересмотр» переводов классики актуален не только для нашей, но и для многих других мировых культур. Вполне возможно, это свидетельствует о современных тенденциях образования, когда почти повсеместно в школах и университетах изучают иностранные языки. В любом случае, даже если языки не стали знать лучше, чем сто лет назад, носителей этих знаний стало во много раз больше. Это,

¹⁹ См.: Немировский Ев. Подводя итоги XX столетия: книгоиздание. Что и сколько переводится в мире // КомпьюАрт. 2000. № 2. [Электронный ресурс]: <http://compuart.ru/article.aspx?id=8411&iid=340>.

как представляется, и определяет нынешнее состояние дел и умонастроение современных переводчиков.

Для того, чтобы стать настоящим переводчиком, недостаточно хорошего владения иностранным языком. Не менее, а в значительной степени даже более важно иметь навыки владения родным языком и поэтические способности. Немаловажным являются знание отечественной литературы, личный энтузиазм, работоспособность, сила воли и любовь к переводимому оригиналу, уважительное отношение к сочинившему его автору. Все это способствует заочному диалогу иноязычных культур и разновременных эпох. И тут дело не столько в творческом фанатизме или раболепном преклонении перед оригиналом, сколько в формировании у переводчика нового идейно-эстетического видения мира, которое возникает в процессе постижения переводчиком художественных открытий автора, его концепции бытия и человека, в соревновательном приближении переводчика к вершинам мастерства.

Далеко не все переводчики способны к конгениальному диалогу с автором, который возникал в переводах Жуковского и Пушкина, а позже Пастернака, Маршака и немногих других. Им удалось создать своего Шекспира — нашего соотечественника, а иногда и современника. По мнению выдающегося исследователя англо-русских литературных связей Ю. Д. Левина, переводчик должен «воссоздать средствами своего языка иноязычное произведение как произведение чужой литературы, пережившее только свое языковое воплощение»²⁰. Впрочем, если бы, например, Пастернак и Маршак руководствовались только этим подходом, смогли бы они создать того самобытного, оригинального, такого близкого и понятного нам «русского Шекспира»? Думается, что нет.

В статье 1809 года «О басне и баснях Крылова» Жуковский писал: «Переводчик в прозе есть раб; переводчик в стихах — соперник»²¹. С его точки зрения, переводчик обязан не просто формально переводить, а творить свое собственное произведение, при возможности создать гораздо более совершенное произведение в сравнении с подлинником. В свое время, характеризуя переводческую деятельность Жуковского, В. Г. Белинский писал: «Жуковский — поэт, а не переводчик: он воссоздает, а не переводит...»²². Понимание Жуковским переводческих задач

²⁰ Левин Ю. Д. О русском поэтическом переводе в эпоху романтизма // Ранние романтические веяния. Из истории международных связей русской литературы. Л.: Наука, 1972. С. 244.

²¹ Жуковский В. А. Собрание сочинений: В 4 т. М.; Л.: ГИХЛ, 1960. Т. 4. С. 410.

²² Белинский В. Г. Полное собрание сочинений: В 13 т. М.: Изд-во АН СССР, 1953–1959. Т. 3. С. 508.

было близко Пушкину, который называл переводчиков «почтовыми лошадьми просвещения» (XII, 179)²³, в то время как самого Жуковского назвал «гением перевода» (XIII, 183).

Для Пушкина было характерно ясное творческое и филологическое понимание проблемы перевода. В одной из своих последних заметок Пушкин дал критику «Шатобрианова перевода “Потерянного рая” Мильтона». Вопреки общепринятой традиции перевода, когда «переводчик должен передавать дух, а не букву», Шатобриан переводит Мильтона «слово в слово и объявляет, что подстрочный перевод был бы верхом его искусства, если б только он был возможен!» (XII, 137). Таким переводчиком, который не только переводил, но и вдохновлялся и творил сам, и был сам Пушкин. Ему было мало только переводить, его гений требовал большего, он хотел открыть читателю то, что скрыто в чужом замысле. Перевод Пушкина всегда больше, чем изложение или переложение чужого. Это было своего рода сотворчество, самовыражение, попытка творческого соревнования, а само прочтение текста оригинала было своеобразным герменевтическим актом. Такой подход к переводу представляется наиболее оправданным.

Уроки Пушкина по-своему отразились в переводческой деятельности И. А. Бунина. Знание иностранных языков и чуткое понимание природы родного языка помогли Бунину выполнить конгениальные переводы: «Песнь о Гайавате» Лонгфелло (1896), драмы и мистерии Байрона (1904-1909), сонеты Мицкевича, лирика Теннисона («Годивы») и другие опыты, которые несут на себе печать глубочайшего понимания переводимых текстов. Не преувеличивая ценность переводов Бунина, необходимо отметить, что эволюция его переводческого пути была сложной и неоднородной. Юношеские переводы Бунина собранные в томе «Литературного наследия» (№ 84. М., 1973, Наука) демонстрируют нам откровенно вульгарного Ламартина. В семнадцать лет Бунин заблуждался, считая, что в сонете может быть четыре строфы по четыре строки («В размере сладкого сонета»). Его отношение к своим переводам тоже весьма противоречиво. Факсимиле из того же издания показывает перечеркнутый Буниным лист «Полного собрания сочинений» (1915), на котором автор приписал: «Зачеркнутое не вводить в будущее собрание моих сочинений, даже самое полное. Ив. Б., 16 дек., 1952 г., Париж». После 1923 года Бунин написал всего несколько стихотворений, сделал несколько так называемых «скрытых» переводов. В основе стихотворе-

²³ Здесь и далее, цитаты и ссылки на тексты Пушкина с указанием тома (римской цифрой), страницы (арабской цифрой) даются по: Пушкин А. С. Полное собрание сочинений. Т. I–XVI. М., Л.: Изд. АН СССР, 1937–1959.

ния «Пантера» лежит одноименное стихотворение Рильке, а в «Ночной прогулке» узнается стихотворение Верлена. Так или иначе, но самые удачные переводы Бунина по праву считаются лучшими образцами русской поэзии XX века.

Сегодня оценить вклад современных переводчиков нам, возможно, мешает переходность современной цивилизации, но не за горой то время, когда мы с удивлением обнаружим, что кто-то из современных поэтов стал выдающимся толмачом «британского барда» XXI века.

Представленные здесь размышления — это, несомненно, только небольшой фрагмент в исследовании перевода, который, как нам представляется, получает дополнительное освещение, проясняется благодаря тезаурусному подходу, который направляет мысль в сторону изучения перевода как формы межкультурного диалога. Думается, именно в этом ключе могут прозвучать вузовские курсы по теории и практике перевода, в которых будет осуществлена проблематизация перевода через диалог культур.

В. В. Каблуков

ДИНАМИКА ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МАЛЕНЬКОГО ЧЕЛОВЕКА В ДРАМАТУРГИИ Н. ЭРДМАНА*

Обновление программы по русской литературе XX века ставит перед вузовским преподавателем серьезные проблемы. Так, тема «маленького человека» традиционно связывалась с «Шинелью» Н. В. Гоголя, а никак не с литературой советского периода, экзистенциальные мотивы допускались в зарубежной литературе и затушевывались в отечественной литературе. Изменился и список изучаемых авторов. Но некоторых из них вне названных образов и мотивов трудно даже представить, не только изучать. Рассмотрим с этой точки зрения один из примеров — драматургию Н. Эрдмана.

Распад российской империи в начале прошлого века привел к серьезным тектоническим сдвигам в коллективном сознании эпохи. Изменения в иерархии социальных классов и прослоек приводят к тому, что самый многочисленный из них — мещане, вынуждены заново вы-

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант 07-04-02010а «Принципы воплощения национального сознания в русской советской драматургии»).

страивать свои отношения не только внутри общества, но и искать новые ориентиры бытийного существования. Традиционный для русской литературы тип «маленького человека» оказался в непривычной для себя ситуации глубинной рефлексии, что принципиально меняет когнитивные механизмы мышления, пути и способы познания мира.

Герои Н. Эрсмана, обыватели, живут, прежде всего, в быту, и их отношения с предметным миром становятся особенно важными. Именно предмет, вещь стоит в центре большинства эпизодов как в «Мандате», так и в «Самоубийце». Но предметный мир с первых актов предстает разрушенным, потерявшим семиотическую определенность. В явлении первом «Мандата» мать и сын Гулячкины спорят о содержании картин, которые собираются вывесить:

Надежда Петровна. Ну, как знаешь, Павлуша, а только я посерединке обязательно «Верую, Господи, верую» хотела повесить. На ней, Павлуша, и рамка получше, и по содержанию она глубже, чем «Вечер в Копенгагене»²⁴.

Но выясняется, что на оборотной стороне картины «Вечер в Копенгагене» портрет Карла Маркса. Относительное содержание предмета позволяет подменять героям Эрсмана реальное значение вещи произвольным. Картина становится «орудием пропаганды», горшок на голове — уликой.

Момент разрушения предметного мира как знаковой системы реализуется и в «Самоубийце». Александр Петрович пытается уговорить Семена Семеновича не стреляться: *«(Усаживает его, встает перед ним в позу.) Гражданин Подсекальников... Подождите минуточку. (Подбегают к окну. Раздергивает занавеску. Нездоровое городское утро освещает развороченную постель, сломанный фикус и всю невеселую обстановку комнаты.) Гражданин Подсекальников. Жизнь прекрасна»* (С. 119).

Деструкция вещи влечет за собой сомнение в зрении. Человек теряет веру в то, что он видит, многие жизненно важные фреймы исчезают из сознания. Очертания действительности расплываются, что требует напряженного «вглядывания» в реальность. Отсюда повторяющиеся в драматургии Эрсмана эпизоды «подглядывания». В «Мандате» Павел Сергеевич советует матери:

²⁴ Эрсман Н. Р. Самоубийца: Пьесы. Интермедии. Переписка с А. Степановой. Екатеринбург: У-Фактория, 2000. С. 15. Далее при ссылках на это издание будут указываться только номера страниц.

Павел Сергеевич. Лавировать, маменька, надобно, лавировать. Вы на меня не смотрите, что я гимназии не кончил, я всю эту революцию насквозь вижу.

Надежда Петровна. Темное оно дело, Павлуша, разве ее увидишь.

Павел Сергеевич. А вы в дырочку, мамаша, смотрите, в дырочку. (С. 17).

В «Самоубийце» «подглядывает», смотрит на «дамочку с марксистской точки зрения» уже Егорушка. Подсекальников лишь единожды пытается придать предмету экзистенциальный смысл, пытаясь в эпизоде с басом «сквозь эту трубу различить свое будущее», и когда его попытка самореализоваться в новой жизни заканчивается очередным провалом, в душе маленького человека происходит самый настоящий бунт против вещного мира.

Разрушение первичной знаковой системы существования выводит телесные отношения человека и мира на самый высокий, экзистенциальный уровень. Действие «Мандата» развивается в системе «расстреляют — не расстреляют», а сюжет второй пьесы движется за счет оппозиции «истинный — мнимый самоубийца». Тело оказывается последним доказательством существования человека в мире. В «Мандате» требуется приданое «живностью» — коммунистом, в «Самоубийце» в финальной сцене Семен Семенович перед лицом смерти признается в любви к собственному животу.

Абсолютизация физического существования приводит к потере имени собственного главными героями пьес Н. Эрдмана. Гулячкин «оформляется» в действительности фразой: «Силянс! Я человек партийный», Подсекальников представляется далекому Кремлю: «Говорит Подсекальников. Под-се-каль-ни-ков. Индивидуум. Ин-ди-ви-ду-ум» (С. 175). Персонажи теряют статус реальности, статус существования, превращаясь в безличные обобщения «партийный» и «индивидуум». Происходит процесс, на первый взгляд, принципиально отличный от мифологической партиципации, где любое слово стремится стать именем собственным. Но герои на самом деле совершают подмену прежнего имени, имеющего внутреннюю форму и этимологию, на новое, адекватное действительности, которая лишена смысла. Для Гулячкина новым именем становится мандат, который он выписывает сам себе, для Подсекальникова — записка самоубийцы, составленная для него Аристархом Доминиковичем. Телесность мира реализуется в идее его текстуальности, причем текст изначально подвергается авторской деконструкции.

Вслед за исчезновением «узнаваемости» мира приходит онтологическое сомнение в «слове».

Еще в начале действия в «Мандате» между матерью и сыном происходит знаковый монолог:

Павел Сергеевич. Как же он, мамаша, своего сына за нашу Варьку сватает, когда он нашей Варьки ни разу *не видел*?

Надежда Петровна. *А разве это плохо?*

Павел Сергеевич. Я ничего *не говорю*, может быть, если бы он ее *видел*, так еще хуже было бы, только что-то *не верится*.

Надежда Петровна. *А ты верь, когда тебе говорят* (С. 19)²⁵.

Сущностная ценность слова как одна из основополагающих констант мышления и мироздания в финале обеих пьес подвергается сомнению. Гулячкин, ожидая ареста, спрашивает свою мать: «Мамаша, *скажите* им, что я глупый — дураков, мамаша, может, не вешают». На это надежда Петровна вполне резонно отвечает: «*Не поверят* они, Павлушенька, *не поверят*» (С. 98)²⁶. Подсекальников, находясь на краю могилы, просит оставить ему право «говорить шепотом» и обещает «всю жизнь шепотом» прожить.

Оказавшиеся несостоятельными когнитивные процессы, связанные с актом «говорения», реализуются непосредственно в действии пьес в устойчивом мотиве «ложного» текста (мандат и записка). Но эта идея «ложного» текста, высшей знаковой системы, лишенной смысла, совместима у Эрдмана с идеей текста «истинного», текста Культуры.

И Подсекальников, и Гулячкин решают нехарактерные для этого типа людей вопросы: Как жить? Кто виноват? Что делать? В этом ракурсе «Мандат» и «Самоубийцу» можно рассматривать как своеобразную дилогию. На финальный вопрос Гулячкина «Чем же нам жить?» Подсекальников находит ответ: «умереть», и в своем самопознании идет дальше, решая для себя извечные философские проблемы: что есть жизнь, что есть смерть. Поэтому в «Самоубийце» большая функциональная нагрузка ложится на монолог. В самом общем виде можно выделить два типа монологов в «Самоубийце».

Первый — это монолог-вопрос. Он определяет в композиции момент начала рефлексии героя и обычно моделирует поток сознания маленького человека, столкнувшегося с антигуманной реальностью. Во втором действии Подсекальников лишь задает вопрос: «Есть загробная жизнь или нет?» (С. 159), в четвертом, продолжая мучиться этой проблемой, афористично, в сжатой форме дает «тезисное» определение сво-

²⁵ Курсив мой — В. К.

²⁶ Курсив мой — В. К.

ей судьбы: «Международное положение... Какие, это в сущности, пустяки по сравнению с положением одного человека» (С. 190).

Второй тип монолога — это монолог-ответ. Их несколько в пятом действии пьесы, и в них взгляды героя предстают в развернутом, относительно системном виде.

Экзистенциальная ситуация, в которую поставлены герои Эрдмана, лишена социальной детерминированности. Показательно в связи этим высказывание Н. Я. Мандельштам: «Однажды Гарин прочел нам эрдмановского «Самоубийцу», пьесу, которая не увидела сцены, и я услышала, что она звучит по-новому: а я вам расскажу, почему вы не разбили себе голову и продолжаете жить»²⁷. Эстетический резонанс между комическим и трагическим ослабляет жанровое сопротивление, создает особый потенциал для вхождения в тезаурус текста Эрдмана элементов, далеких по своему звучанию от общей тональности пьесы. Голоса автора и героев сближаются, и момент их полного совпадения характеризуется, во-первых, синтаксическим выпрямлением фразы, создающим потенциал для ее афоризации, во-вторых, аллюзивным ее характером. В пьесе «Самоубийца» Эрдман использует реминисценции из драмы А. П. Чехова «Три сестры», сознательно сближая на экзистенциальном уровне двух абсолютно несопоставимых в социальном и интеллектуальном плане героев: барона Тузенбаха и Подсекальникова:

Семен Семенович. Чего только не бывает на свете, товарищи. На свете бывает даже женщина с бородой. Но я говорю не о том, что бывает на свете, а только о том, что есть. А есть на свете всего лишь один человек, который живет и боится смерти больше всего на свете... Ради бога, не отнимайте у нас последнего средства к существованию, разрешите нам говорить, что нам трудно жить. Ну хотя бы вот так, шепотом: «Нам трудно жить» (С. 213–215).

В «Трех сестрах» барон Тузенбах произносит следующий монолог: «После нас будут летать на воздушных шарах, изменятся пиджаки, откроют, быть может, шестое чувство и разовьют его, но жизнь останется все та же, жизнь трудная, полная тайн и счастливая. И через тысячу лет человек все будет так же вздыхать: «ах, тяжело жить» — и вместе с тем точно так же, как теперь, он будет бояться и не хотеть смерти»²⁸.

Синтаксический строй высказываний Тузенбаха и Подсекальникова идентичен, тема строится по принципу — «общая» жизнь многогранна и непредсказуема, в ней все может быть, а рема выводит к философ-

²⁷ Мандельштам Н. Я. Самоубийца // Эрдман Н. Р. Самоубийца... С. 220.

²⁸ Чехов А. П. Три сестры // Чехов А. П. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Сочинения. Т. 13. М., 1978. С. 146.

скому обобщению — индивидуальная жизнь неизменна, стержень ее — объективный страх человека перед смертью. Но при этом речь Подсекальникова строго психологически и социально обусловлена, Подсекальников и в конце пьесы продолжает говорить языком мещанина, совершает психологически объяснимые поступки: унижаясь перед Гранд-Скубиком и компанией, встает на колени.

Результативное высказывание, к которому идет герой на протяжении всей пьесы, — квинтэссенция раздумий персонажа о своем положении в мире, о положении человека вообще в абсурдной действительности. Но общее стилистическое оформление речей Подсекальникова и Гулячкина не меняется, законы реалистического искусства продолжают действовать, речь героев ярко индивидуально окрашена:

Семен Семенович. Что такое общественность — фабрика лозунгов. Я же вам не о фабрике здесь говорю, я же вам о живом человеке рассказываю. Что вы мне толкуете: «общее», «личное». Вы думаете, когда человеку говорят: «Война. Война объявлена», вы думаете, о чем человек спрашивает, вы думаете, человек спрашивает — с кем война, почему война, за какие идеалы война? Нет, человек спрашивает: «Какой год призывают?» И он прав, этот человек (С. 213).

Внутри монолога Подсекальникова существует несколько стилистических пластов. Большинство предложений моделирует речь маленького человека, вынужденного рассуждать о вечном. Но первая фраза этого монолога стилистически нейтральна, стилистически выпрямлена. Именно здесь происходит совпадение голоса автора и голоса героя. Родилась эта фраза еще в 1924 г. в литературной декларации имажинистов. В параграфе пятом имажинисты провозглашают: «Поспешным шагом создается новое “красное эстетизирование”. Маркизы, пастушки, свирели — каноны сентиментальной эпохи. Машины и сумбур — эстетические привычки буржуазно-футуристической эпохи. Серп, молот, мы, толпа, красный, баррикады такие же атрибуты красного эстетизирования. Примета зловещая. Фабрикаты, штампы...»²⁹.

Штамп, лозунг определяет духовное состояние эпохи. Мысль имажинистов, вложенная Эрдманом в уста Подсекальникова, характеризуя общую ситуацию в пьесе, выходит за счет своего аллюзивного характера за пределы текста и оформляет конфликт эпохи, столкновение авторского творческого сознания и общества.

²⁹ Цит. по: Эрдман Н. Пьесы. Стихи. Интермедии. Воспоминания современников. М., 1990.

Экзистенциальная ситуация определяет в поэтике Н. Эрдмана динамику сближения «точки зрения» автора и «точки зрения» персонажа, конечным итогом является слияние слова автора и слова героя. Промежуточным звеном между общей ситуацией и общим словом становится рефлексия главного героя, поток его самопознания.

Главный герой «Самоубийцы» в большей степени, чем Гулячкин, оказывается погруженным в мир культуры, так же как текст второй пьесы Эрдмана, по сравнению с первой, более четко оформляет свое расположение в метатексте культуры.

В «Мандате» очень невысок аллюзивный фон. Лишь единожды тезаурус текста комедии «впускает» цитату из произведения другой эстетической тональности. В одной из сцен Иван Иванович, встав на колени и поцеловав Насте, кухарке Гулячкиных, руку, произносит перед ней фразу: «Не тебе поклоняюсь, а страданию твоему...» (С. 90). Особой содержательной нагрузки здесь реминисценция из Достоевского не несет, авторская игра лишь усиливает комизм ситуации. При этом степень узнаваемости текста источника низка, поскольку трудно совместимы художественные миры «Мандата» и «Братьев Карамазовых».

В «Самоубийце» уровень аллюзивности решительно повышается. Помимо уже указанных реминисценций, есть еще монолог Виктора Викторовича из первого явления третьего действия, который представляет собой пародию на знаменитое лирическое отступление из поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души», подпись Егорушки под доносом на Калабушкина «35 тысяч курьеров» отсылает нас к «Ревизору». Гоголевские аллюзии усиливают комизм пьесы, при этом оказываются более функционально задействованными, чем скрытая цитата из Достоевского в «Мандате». Во-первых, они быстрее и точнее воспринимаются зрителем — читателем, поскольку образ тройки — Руси — «вечный образ» русского национального сознания, а общая тональность «Ревизора» во многом совпадает с жанровыми доминантами пьесы Эрдмана. Во-вторых, они помогают автору, помимо усиления комического эффекта, разоблачить маски персонажей. Но именно в той части текста, где суть героя исчезает и ведущая партия переходит к его маске, наиболее активно и объемно начинает звучать авторский голос. Во втором действии один из второстепенных героев Виктор Викторович произносит следующий монолог: «А что вы все говорите — торговля, торговля. В наше время искусство тоже торговля. Ведь у нас, у писателей, музыкантская жизнь. Мы сидим в государстве за отдельным столом и все время играем туш. Туш гостям, туш хозяевам. Я хочу быть Толстым, а не барабанщиком» (С. 153).

В январе 1933 г. Н. Эрдман отдыхал в доме отдыха «Абрамцево» под Москвой. Л. Трауберг вспоминает об этом времени так: «Я исполнил вместе с Эрдманом и Массом пошлейшую эстрадную песенку, текст ее был примерно таков:

Как видите, друзья, я с барабаном
И жизнь ужасную влачу.
В оркестре я сижу болван болваном
И палкою по шкуре колочу.

Один мелодию выводит,
Другие — аккомпанемент,
А мой, по музыке выходит,
Совсем ненужный инструмент.

Эрдман, Масс и я повесили на шею стулья и после куплета отчаянно барабанили. Ничего не попишешь: иллюстрация к положению самого Эрдмана»³⁰.

Уже автор цитирует своего героя, который в произведении имеет откровенно негативную окраску. Тема трагической судьбы художника, конфликт художественного сознания и социальной действительности, поскольку он выражается через маски персонажей, не реализуется в действии пьесы. Он характеризует внетекстовую реальность, раздвигает границы мира художественного в мир реальный.

Вместе с тем, с определенной долей уверенности можно сказать, что собственно художественным мир «Самоубийцы» форматируется не только философскими исканиями XX века и не только метатекстом русской литературы. Идеологическая конструкция «Быть — не быть», организующая внутренний конфликт пьесы, выводит «Самоубийцу» на уровень произведения, входящего в мировой литературный симбиоз.

В финале своей статьи о Н. Эрдмане «Ордер на самоубийство» Л. Трауберг в скобках замечает: «Озорства ради напомню, что в конце «Гамлета» — сцена с гробовщиками; в «Самоубийце» — тоже»³¹.

Жанровая несовместимость трагедии «Гамлета» и комедии «Самоубийцы» приводит к тому, что Л. Трауберг собственное, вполне резонное сопоставление финальных актов произведений драматического рода литературы называет «озорством».

Но миметическая суть драмы вполне позволяет сделать это сопоставление. Финальные акты обоих произведений суть точка, вердикт, вы-

³⁰ Трауберг Л. Ордер на самоубийство // Эрдман Н. Р. Самоубийца: Пьесы. Интермедии. Переписка с А. Степановой. Екатеринбург: У-Фактория, 2000. С. 7.

³¹ Там же. С. 11–12.

несенный авторами своему времени, своей эпохе. И эмблемами приговора становятся сценические фреймы гробовщиков и мертвецов.

Методологическим обоснованием для того, чтобы не отмахнуться от смелой и интересной мысли Л. Трауберга, служит и то, что в современном литературоведении все настойчивее происходит поиск наджанровых способов типизации действительности, которые так или иначе, в той или иной степени связаны со структурами коллективного мышления, общими алгоритмами познания действительности. Такими константами русского культурного тезауруса стали Гамлет и его создатель Шекспир³².

Частным обоснованием для рассмотрения пьесы «Самоубийца» сквозь призму идеологических конструкций «Гамлета» является то, что, во-первых, Н. Эрдман является автором интермедий к бессмертной трагедии У. Шекспира, и, во-вторых, в произведении современного драматурга есть прямая цитация «Гамлета». Егорушка в сцене на кладбище с подачи Виктора Викторовича начинает свою надгробную речь словами: «...Граждане, разрешите мне подлиться с вами радостной новостью. Минуту тому назад до нас дошли сведения от товарища Марцелла, что в королевстве Датском не все спокойно» (С. 207).

Вопрос, который задает себе Подсекальников во втором действии: «Есть загробная жизнь или нет?», — мучает его и дальше. В третьем акте на него пытается ответить отец Елпидий: «По религии — есть. По науке — нету. По совести — никому неизвестно» (С. 170). Именно «неизвестность», «неоткрытость» страны, куда попадает человек после смерти, останавливает Гамлета от самоубийства в наиболее известном монологе Гамлета³³.

В композиции и пьесы Шекспира, и пьесы Эрдмана монологи, где герои формулируют дилемму «быть — не быть», занимают срединное положение, маркируют начало глубинной рефлексии. При этом динамика экзистенциального самопознания уводит Подсекальникова на обочину жизни, заставляет занять его периферийную, маргинальную позицию, где и происходит его окончательное самоопределение. Одновременно с этим герой «Самоубийцы» синтезирует в процессе рефлексии духовные

³² См. подробнее: Шекспировские штудии. Трагедия «Гамлет». М., 2005; Шекспировские штудии II: «Русский Шекспир». М., 2006; Шекспировские штудии IV. Луков Вал. А., Захаров Н. В., Гайдин Б. Н. Гамлет как вечный образ русской и мировой литературы. М., 2007; Шекспировские штудии V. Шекспир во взаимоотражении литературы. М., 2007.

³³ См. подробнее: Луков Вал. А. Тезаурус Гамлета // Шекспировские штудии: Трагедия «Гамлет»... С. 27–36.

искания различных культур. В тезаурусе его текста (как сознания, смоделированного автором) становятся «своими» абсолютно разные способы мышления: от телесного познания мира до концептуального (от «концепт») его оформления. Синтез, открытость, с одной стороны, и «остранение», с другой, — бинарная оппозиция, в энергетике которой находит воплощение русский национальный характер.

Н. А. Лоншакова, А. И. Сеселкин, В. П. Моченов

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ОРИЕНТИР РАЗВИТИЯ ТУРИСТСКОГО ВУЗА

Проблема качества образования приобретает особую значимость в условиях рыночной экономики, когда резко возрастают требования к уровню профессиональной подготовленности специалистов. Современные экономические условия характеризуются ростом требований работодателей к квалификации и качеству подготовки рабочих и специалистов, ужесточением конкуренции на рынке труда, появлением новых профессий, изменением внешней среды, влияющей на состояние образования в целом, в том числе и высшего профессионального образования. В складывающихся условиях актуальным становится формирование принципиально новой системы отношений между вузами, предприятиями, объединениями работодателей, профессиональными союзами, службами занятости, то есть системы социального партнерства.

В современном мире одной из активно развивающихся отраслей экономики является туризм. С каждым годом на рынке труда растет потребность в квалифицированных специалистах туристского профиля. Идет интенсивный процесс становления туристского образования.

Для того, чтобы подготовка специалистов соответствовала требованиям рынка труда, чрезвычайно актуальным становится исследование взаимодействия системы подготовки специалистов туристского профиля и работодателей сферы туризма.

Так как туризм, будучи молодой отраслью современной экономики, ещё находится в стадии становления, его специалисты оказывают формирующее воздействие на динамику современной туристической индустрии. Это значит, что от качества подготовленных специалистов во многом зависит развитие самого туризма. В этом контексте, наряду с изучением

рынка труда, актуальной становится изучение проблемы повышения качества подготовки специалистов туристского профиля.

Важнейшим показателем качества подготовки специалиста является оценка работодателями уровня подготовки специалиста. В нашем исследовании этот аспект проблемы изучался путем, как оценки работодателями профессиональных качеств молодых специалистов, так и с помощью изучения представлений работодателей о профессиональных и личностных качествах, необходимых для работы в туристических компаниях.

Проведенный Центром управления качества образования РМАТ опрос работодателей позволил с позиции качества образования выделить критерии конкурентоспособности выпускников. Оцениванию в ходе опроса подлежали следующие аспекты: профессиональная квалификация, культура специалиста (профессиональная и общая), трудовая и профессиональная мотивация, поведенческие характеристики.

Оценивая уровень подготовки выпускников туристских вузов, работники российских турфирм отмечают, что у выпускников недостаточно практических навыков (20,9%), они слабо ориентируются в современных проблемах туризма (13,9%). На недостаток практических навыков указали также и участники конференции — 35,7%, а на слабое знание современных концепций туризма указали 21,4% наших экспертов.

Анализируя представление работников российских турфирм о «качественном» туристском образовании, можно отметить, что во главу угла практические работники ставят: «умение хорошо ориентироваться в современных концепциях турбизнеса» (30,2%), «иметь хорошую гуманитарную подготовку» (18,6%) и «наличие красного диплома» (16,2%). Меньше внимания респонденты уделяют таким признакам, «как иметь много знаний по широкому кругу дисциплин» (2,3%), «владеть навыками постоянного совершенствования своего образования» (4,6%), «знать основы экономики» (11,6%).

Опрос среди студентов РМАТ показал, что главное для них в «качественном» туристском образовании — это глубокие знания по широкому кругу дисциплин (58,1%), умение хорошо ориентироваться в современных концепциях турбизнеса (40,0%), владение навыками самосовершенствования (17,4%). Такое различие в понимании качества туристского образования говорит о наличии противоречия между ориентациями студентов и ожиданиями работодателей.

Существенные расхождения позиции практиков-работодателей и представителей вузов, участвующих в научно-практической конференции «Губернское кольцо Подмосковья — новый бренд России», выяви-

лись при оценке значимости профессиональных и личностных качеств специалиста в сфере туризма.

Работодатели дали более высокую оценку значимости профессиональных и личностных качеств, необходимых специалисту в сфере туризма, чем это сделали представители вузов.

Наибольшие расхождения в оценке качеств были выявлены по таким параметрам, как (первая цифра — работники вуза, вторая — работодатели), % :

знание компьютера — 29 и 57
знания в области экономики — 14 и 43
исполнительность — 29 и 50
приветливость — 7 и 57
коммуникабельность — 21 и 57
настойчивость — 36 и 57
умение работать в команде — 29 и 50
аналитические способности — 29 и 43
доброжелательность» — 36 и 43
принципиальность» — 7 и 21
знание этикета — 21 и 36
энергичность — 21 и 43
желание сделать карьеру — 7 и 29.

По всем выше названным качествам работники вуза дали более низкие оценки.

Сближение мнений наблюдалось по таким качествам, как начитанность, общая эрудиция — (21 и 29); 2) знание английского языка (21 и 21) ; 3) опыт работы в турфирме (21 и 14); 4) знания в области права (14 и 14); 5) знания в области культуры и искусства (14 и 14); умение вести официальную переписку (21 и 29); креативное мышление (36 и 36); 9); аккуратность (29 и 36).

Анализ показал, что сегодня происходит изменение требований к рабочей силе не только в профессионально-квалификационной сфере труда, но также и в социально-психологической и социально-культурной плоскостях. Таким образом, современный российский работодатель сферы туризма весьма требователен, но его ожидания достаточно противоречивы.

Сегодня необходимо более активно развивать интеграцию образования и производства путем создания корпоративных центров — совместных структур вузов и предприятий, где студенты могли бы работать в

условиях, приближенных к реальному производству, и выполнять заказы работодателей. На современном рынке труда наибольшими преимуществами пользуется не просто профессионалы, но люди гибкие, обучаемые, способные овладевать дополнительными знаниями, навыками и профессиями. Высокие профессиональные знания обеспечивают получение профессии соответствующей квалификации и знаний, адекватных мировому уровню.

По мнению авторов Е. М. Аврамовой и Ю. Б. Верпаховской, сопоставление ожиданий работодателей и работников обнаруживает три главные проблемы. Первая из них — деформация конкурентной среды — характеризует всю сферу экономических отношений, включение в них гипертрофированной неформальной составляющей. Вторая — непропорционально низкая оплата труда в ряде сфер экономики (прежде всего, в бюджетной) характеризует состояние рынка труда. Третья проблема, касающаяся сферы образования, состоит в его сильной дифференциации по качеству предоставляемых услуг. Поэтому главным условием выживания негосударственных вузов в современных условиях является повышение качества образования³⁴.

С точки зрения выпускника, по результатам нашего исследования, современный специалист должен иметь глубокие профессиональные знания для достижения жизненного успеха. Объясняется это тем, что сейчас пришло время профессионалов, и без высокого теоретического уровня, профессиональных знаний, умения применять полученные знания на практике получить общественное признание, а, зачастую, хорошую работу, весьма затруднительно. «Высокие профессиональные знания личности придают ей уверенность, решительность в действиях, поступках», «вырабатывается иммунитет против боязни принять ответственные решения», «укрепляют сознание и чувство собственного достоинства» — вот некоторые ответы студентов.

Создание собственной системы менеджмента качества организации (СМК), специализирующейся в сфере профессионального туристского образования на российском рынке образовательных услуг, в соответствии с требованиями базового в области менеджмента качества международного стандарта ISO 9001:2000 и корректировка действующей СМК организации в соответствии с требованиями системы сертификации WTO TedQual — крайне важный комплекс мероприятий для той организации, которая предполагает представлять интересы сегмента на-

³⁴ Аврамова Е. М., Верпаховская Ю. Б. Работодатели и выпускники вузов на рынке труда: взаимные ожидания // Социологические исследования . 2006. № 3. С. 28–35.

ционального рынка (в том числе на уровне международного сотрудничества) — интересы российских организаций. Практическое применение таких инструментов, как TedQual, ISO служит серьезной поддержкой для той организации, которая стремится определять политику качества и формировать требования и стандарты на национальном рынке образовательных услуг в сфере профессионального туристского образования.

В настоящее время преобладает тенденция смещения оценки качества из сферы внешнего контроля и мониторинга на повышение самостоятельности образовательного учреждения и его саморегуляцию. В этом случае внешняя оценка качества перестает быть самодостаточной процедурой и становится скорее дополнением внутренней гарантии качества. Использование системы менеджмента качества на основе стандартов ИСО 9001(9000) позволяет вузам поддерживать высокое качество образования, привлекая самообследование как непрерывный процесс: внутренний мониторинг, анализ и постоянное самоусовершенствование своей образовательной деятельности.

Вал. А. Луков, Вл. А. Луков

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ ТЕЗАУРУСНОЙ КОНЦЕПЦИИ

Тезаурусный подход в сфере образования может дать определенные результаты в той части, которая связана с содержанием обучения и воспитания — двух составляющих образовательного процесса. В содержании образования — ключ к его реформированию, на что обращает внимание передовая российская интеллигенция, критически относясь к попыткам свести развитие образовательной сферы к ряду ее формальных перестроек. Ректор Московского гуманитарного университета И. М. Ильинский рассматривает изменение содержания образования как узловой вопрос образовательной революции, которая разворачивается в мире под напором новых реальностей XXI века, и прежде всего глобальных вызовов и рисков для человечества³⁵. Он исходит из того, что «в предметной области образования выявляются две особые зоны: *зона понимания* того, что надо делать *во избежание катастрофы* человечества, и *зона специальных знаний, умений и навыков*, которыми должны владеть люди, чтобы осуществить деятельность того или иного рода»³⁶.

³⁵ См.: Ильинский И. М. Образовательная революция. М.: Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии, 2002. С. 245.

³⁶ Там же.

Ректор Национального института бизнеса С. И. Плаксий показывает тесную связь содержания образования с резервами качества образовательной деятельности, замечая в частности: «Кризис образования в России и других развитых странах — это прежде всего кризис качества традиционного образования, когда основные его свойства и характеристики уже не соответствуют общему ходу развития мировой цивилизации, настоятельной необходимости смены его парадигм, моделированию нового образа культуры и поведения во всех сферах общественной жизни и, в первую очередь, в производстве и потреблении. Именно в этой связи необходимо принципиально новое качество содержания и форм образования»³⁷.

На фоне этих оценок ситуации в современном образовании и возникает потребность в осмыслении субъектной организации гуманитарного знания. Многие другие вопросы образования не нуждаются в тезаурусном анализе, но содержание образовательных программ буквально не может ни формироваться, ни критиковаться, если мы не учитываем все то, что выше изложено как тезаурусная концепция гуманитарного знания.

Что же здесь особенно значимо?

1. Образование не может не строиться на определенной ценностно-нормативной системе, оно несет новому поколению освоенное старшими поколениями знание в определенной ценностной оболочке, которая включает отбор учебного материала, акценты в нем, которые расставляются авторами учебников и учебных пособий, а в аудитории — преподавателем, организацию определенным образом направленной воспитательной работы как в учебном процессе, так и вне его. Ценностное основание образования делает неуместной постановку вопроса о полноте учебного курса, учебника и других учебных материалов в абстрактно-логической форме. Полнота или неполнота информации в образовательной программе подчиняется ценностному (тезаурусному) принципу.

В этом отношении показательна критика учебников истории России для средней школы, получившая широкий общественный резонанс в последние годы (в 2007 г. в свете актуальности этой проблемы имела место встреча президента РФ В. В. Путина с группой историков). Если о развитии истории как науки следует говорить с учетом требований к ней, вытекающих из статуса научного знания, то школьная история —

³⁷ Плаксий С. И. Парадоксы высшего образования. М.: Нац. ин-т бизнеса, 2005. С. 173–174.

совсем иное дело, и ее переписывание при смене политического строя не только допустимо, но совершенно необходимо, поскольку ее назначение прежде всего определяется новыми социальными и культурными задачами. Когда сегодня выдвинуто требование переписать заново учебники отечественной истории, то это не означает, что новые учебники будут более научными, но они будут больше соответствовать ценностям России как возрождающейся мировой державы, прежде всего патриотизму.

2. Образование вносит значительный, иногда решающий вклад в разделение субъектом *своих* и *чужих*, особенно когда это касается профессиональных сообществ. Образовательные программы существенно меняют содержание *своего* и *чужого*, границы между ними и способы защиты от *чуждого*. Они формируют и субъекта, и уже в вузе на старших курсах в массе студентов различимы представители получаемых специальностей. Но еще более значим происходящий переход на новый уровень социальных отношений. Культурные пласты, привнесенные студентом из повседневной жизни и связанные с локальной культурной идентичностью, испытывают вытесняющее их воздействие культурных пластов, связанных с мировым культурным достоянием всех веков и народов³⁸. В итоге специалист в узкой сфере, получивший высшее образование, оказывается человеком другого круга, он входит в другие социальные и культурные общности, по-другому говорит, иначе мыслит.

3. Тезаурусы, не востребованные сегодня в практической жизни, могут долгое время находиться в тени и воспроизводиться, среди прочего, по каналам образования. Из-за автономности системы образования в ее недрах в той или иной форме живут тезаурусные конструкции, выпавшие из активной общественной жизни. Они могут удерживаться устной традицией и передаваться от учителя к ученику вне административного контроля и огласки, могут передаваться «по наследству» группами сверстников, присутствовать в учебных материалах (в том числе и в виде критики). Не случайно распространение тех или иных общественных и культурных идей связывается с школой, вузом. И даже в метафорическом обозначении форм передачи тезаурусных конструкций мы обнаруживаем ту же ссылку на школу (научная школа, художественная школа и т. п.).

Социализационная функция системы образования предполагает воспроизводство в новых общественных условиях определенных систем знаний, ориентирующих их носителей в окружающей жизни. В силу те-

³⁸ Вопрос подробно разработан в кандидатской диссертации А. Г. Русановой. См.: Русанова А. Г. Особенности культурной идентичности студентов в областном центре России: Дис... канд. социол. наук. М., 2007.

заурусного характера таких знаниевых систем их ценностные основания оказываются гарантией устойчивости системных связей. Вот почему воспитательная составляющая образования оказывается столь значимой при тезаурусном анализе образовательных программ.

Воспитание — такое целевое и планомерное воздействие на личность, которое характеризуется тремя основными функциями как социокультурный процесс: 1) формирует у человека ориентационные механизмы для жизни в данном обществе, 2) создает условия для духовного и физического развития личности в соответствии с моделью отношений «воспитатель — воспитуемый», 3) обеспечивает целенаправленную передачу социального и культурного опыта старших поколений младшим. Эти три функции определяют место воспитания среди всех других социальных процессов³⁹.

Специфика воспитания как составной части социализации состоит в *целенаправленном* воздействии на личность в соответствии с определенной ценностно-нормативной программой, которая реализуется в системе «воспитатель—воспитуемый». Назначение воспитания — сохранить опыт, который люди накопили на протяжении своей истории, и передать его новым поколениям. Вот почему мы вправе сказать: воспитание по своей природе процесс *консервативный*. Он испытывает на себе огромные нагрузки в исторические моменты, когда рушится социальный строй, культура не в состоянии исполнять свою регулирующую роль под натиском внешней культурной экспансии, люди в своей массе (а не отдельные индивиды) оказываются без ясных нравственных ориентиров. В такие переходные эпохи сама идея воспитания новых поколений начинает бледнеть, подвергается общественному презрению.

Такова и российская ситуация недавнего прошлого. Лишь с начала 2000-х годов тема воспитания вновь входит в круг интересов научных и педагогических сообществ России, а в 1990-е само слово «воспитание» вызывало у многих раздражение и насмешку, система образования отказывалась от воспитательной функции школы, вузы ликвидировали структуры, занимавшиеся воспитанием студентов, как «наследие советского прошлого». Средства массовой информации разрушали положительные ценности советской эпохи, под лозунгами возрождения духов-

³⁹ Мы в этом ключе рассматриваем воспитание в ряде работ, в том числе: Луков Вал. А. Воспитание и глобализация: Проблемы социологии воспитания. М.: Флинта: Наука, 2007; Луков Вал. А., Луков Вл. А. Парадигмы воспитания: от «войны тезаурусов» к «диалогу тезаурусов» // Вестник Международной академии наук (Русская секция). 2007. №1. С. 68–72; и др.

ности наносили удары по патриотизму и мессианству, свойственным культурным моделям советского человека.

На таком негативном фоне были разработаны несколько концепций воспитания как своего рода вызов бездумному реформированию образования и одновременно конструктивный вклад в разработку основ государственной молодежной политики. Они в научном сообществе были встречены не без скепсиса.

Одна из наиболее известных концепций воспитания была выдвинута в середине 1990-х годов ректором Института молодежи (ныне Московский гуманитарный университет) И. М. Ильинским, который представил ее в форме документа «Основы концепции воспитания жизнеспособных поколений». Жизнеспособность нового поколения, по Ильинскому, — ответ на социальный распад общества, потерявшего ориентиры и стимулы к сохранению и развитию своих духовных оснований: «Жизнеспособность — это способность человека (поколения) выжить, не деградируя, в “жестких” и ухудшающихся условиях социальной и природной среды, развиться и духовно возвыситься, воспроизвести и воспитать потомство, не менее жизнеспособное в биологическом и социальном планах»⁴⁰. Отсюда проистекает задача жизнеспособной личности — стать индивидуальностью, сформировать свои смысложизненные установки, самоутвердиться, реализовать свои задатки и творческие возможности, преобразуя при этом в своих интересах среду обитания, не разрушая и не уничтожая ее, утверждает И. М. Ильинский. Но это значит, что необходима высокая социальная активность личности и поколения, их готовность взять на себя ответственность за будущее общества.

Серьезные исследования, направленные на формирование стратегии воспитания в новых российских условиях, провели И. А. Зимняя и ее коллеги⁴¹. В структуре Института теории и истории педагогики РАО создан Центр теории воспитания, которым руководит Н. Л. Селиванова. Теоретические вопросы воспитания поставлены в работах Е. В. Бондаревской, В. М. Коротова, Л. И. Новиковой, М. И. Рожкова, Т. А. Флоренской и др. Продолжались несколько образовательных проектов, в которых их авторы реализовали свои воспитательные идеи (школа В. А. Караковского, земская гимназия Г. В. Кравченко, Центр образования Е. А. Ямбурга и др.). В последнее время возрастает интерес к пере-

⁴⁰ Ильинский И. М., Бабочкин П. И. Основы концепции воспитания жизнеспособных поколений // Молодежь России: воспитание жизнеспособных поколений: Доклад Комитета Российской Федерации по делам молодежи. М., 1995. С. 224.

⁴¹ См.: Зимняя И. А., Боденко Б. Н., Морозова Н. А. Воспитание — проблема современного образования в России. М., 1998.

осмыслению теоретических основ педологии, в рамках которой теория воспитания в наибольшей степени понималась как вытекающая из взаимодействия социологии, психологии и педагогики, а социологический ключ был определяющим.

В 1990-е годы появилось также несколько концепций воспитания, рассчитанных на работу в тех или иных субъектах Российской Федерации (региональные концепции воспитания). Все же это были одинокие голоса исследователей и педагогов-энтузиастов в условиях социальной аномии и общего движения таких важнейших институтов воспитания, как дошкольные учреждения, школа, вуз, армия и др. к деидеологизации, иными словами — к утере той ментальной основы, без которой крупные, общенациональные воспитательные системы невозможны. Собственно, в этом и был замысел: отказаться от советской системы воспитания, ориентированной на подчинение личности идеологизированно понимаемому коллективу. И. М. Ильинский замечает: «Все “слишком” выделявшееся (ум, способности, взгляды, идеи и т. п.) быстро приводилось к “норме”, усреднялось. “Быть как все”, не выделяться, “не высовываться” — таков был закон, нарушить который не мог никто, не рискуя почти на сто процентов потерять голову целиком вместе с “выдающимся” умом и “особыми” взглядами»⁴². Эта оценка справедлива, если исходить не из числа талантов и их достижений в советское время (таланты, даже если их много, всегда частные случаи, выпадающие из общей системы), а из общего смысла воспитательных задач. Реформирование советской системы воспитания не могло быть достигнуто изнутри, и она была отвергнута на уровне государства как излишняя для образования детей и молодежи в новой России.

По мере того как проявлялись тяжелые последствия падения системы воспитания в масштабах страны, вновь маятник качнулся в сторону признания значимости воспитательного воздействия. Осмысление феноменов воспитания на теоретическом уровне представляется необходимым шагом к новым социальным практикам передачи жизненного опыта от поколения к поколению и трансляции ценностных ориентаций и культурных кодов. Надо сказать, это не только теоретическая, но и практическая задача. Например, воспитание студентов вошло в аккредитационные показатели вузов, и актуальной стала задача понять, чем же измерять воспитательные эффекты. А. И. Шендрик пишет по этому поводу: «Строго говоря, эффективность воспитательного воздействия оп-

⁴² Ильинский И. М. Между Будущим и Прошлым: Социальная философия Происходящего. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2006. С. 487–488.

ределяется не столько количеством норм, усвоенных индивидом, не столько объемом знаний о том, что допустимо, а что нет в тех или иных жизненных ситуациях, а тем, насколько сформировалась у индивида система ценностных ориентаций, адекватная одобряемым обществом идеологическим установкам и императивам культуры»⁴³. Это в общем-то верно. Но как установить одобряемые обществом идеологические установки и императивы культуры в условиях социальной аномии — утери в обществе регулирующей роли социальной нормы? Даже и при преодолении аномии — на какие установки ориентироваться? Ведь идея «большинство всегда право» вряд ли нас сегодня устроит. Что считать сформированностью системы ценностных ориентаций у индивида, особенно у молодого, когда несформированность таких ориентаций и есть его атрибут, родовое свойство молодости как социального явления? Эти практические вопросы вновь упираются в теорию воспитания.

Кроме того, в теоретических концепциях воспитания необходимо отразить новые условия социальности, которые рождаются у нас на глазах по мере утверждения глобализации в качестве ведущей тенденции мирового развития⁴⁴.

О. Г. Панченко

ФИЛОСОФИЯ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ СОЦИОСФЕРЫ К НООСФЕРЕ

Понятие социального трактуется широко, как вбирающее в себя явления экономики, политики, науки, техники, культуры, образования, искусства и т. д. Эта сложная система взаимодействия человека с результатами своей деятельности не может быть описана в простой логической модели. Мы как исследователи той или другой области социальной

⁴³ Шендрик А. И. К вопросу об оценке эффективности воспитательного процесса в вузе // Служить Отечеству! Учиться побеждать! Основные направления воспитательной работы на 2006–2008 гг. и условия их реализации: Документы и материалы заседания Ученого совета Моск. гуманитар. университета 28 ноября 2005 г. М.: Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2006. С. 90.

⁴⁴ Авторы представили более подробно свой взгляд на затронутые проблемы в кн.: Луков Вал. А., Луков Вл. А. Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания. М.: Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2008.

жизни вынуждены прибегать к упрощениям, «рациональной модели нерационально устроенного мира» (В. В. Василькова⁴⁵).

Социосфера связана с проявлением общественного интеллекта, в основном, на ниве развития науки и техники, информатики. Обладая мощным научным и техническим потенциалом, социосфера, к сожалению, не включает в себя потенциал духовного творчества человека, реализующего смыслы и ценности Бытия. Не потому ли социосфера не готова к постановке проблем ноосферного развития?

Потребность в идеях о новом развороте технического прогресса, о том, как выглядит эволюция человеческой цивилизации и самого человека, заставляет сегодня обратиться к «фантазиям из будущего». Человечество всегда получало опережающее знание, проявленное в творчестве великих мыслителей, ученых, писателей, поэтов, художников, музыкантов — людей, делающих открытия на стыке философии, науки, и искусства и оставивших целые россыпи прогнозов о будущем планеты.

Новое понимание эволюции Бытия, раскрытое в учении В. Вернадского о ноосфере, до сих пор трудно распространяется на Земле как в сфере ученых, так и в сфере политиков. Русские ученые-космисты К. Э. Циолковский, Н. Г. Холодный, В. И. Вернадский, А. Л. Чижевский и другие размышляли не только о космосе, но и о высоком нравственном и историческом предназначения личности, о воспитании гармоничного человека.

К. Э. Циолковский в начале XX века оставил заметки: «Цель знания — поддерживать жизнь разумных существ, чтобы они могли решить когда бы то ни было интересующие человечество вопросы, такие, например, «как улучшить будущее, если существование беспредельно. И беспредельно ли оно?», «что делать, чтобы получить наибольшее счастье в предстоящей конечной или бесконечной жизни?», т. е. дать людям правильное представление о действительных ценностях судьбы космоса, стало быть, и о судьбе человека»⁴⁶.

Программу преобразования природы, космоса К. Э. Циолковский соединил с проектом школы, в котором дал собственное представление о содержании образования — образование должно быть воспитывающим. Главная цель образования в школе — возможность «научить жить, то есть добывать необходимое для жизни, знать разумные общественные отношения, понимать лучшее социальное устройство, быть граждани-

⁴⁵ Василькова В. В. Порядок и хаос в развитии социальных систем: Синергетика и теория социальной самоорганизации. СПб, 1999.

⁴⁶ Циолковский К. Э. Архив АН СССР, ф. 555, оп. 1, № 372.

ном»⁴⁷. В работе «Этика, или естественные основы нравственности» предлагал развивать у учеников «космическую точку зрения на судьбу жизни и разума в космосе», «открыть глаза на Вселенную», принять новые смыслы и цели жизни, чтобы обрести новое мироощущение⁴⁸.

К. Э. Циолковский в обучении отстаивал идеи «свободы и ненасилия», считал, что нужно пользоваться настроением, обстоятельствами и желаниями учеников, дать как учителю, так и ученикам как можно больше самостоятельности. В его трудах главное место занимает проблема мировоззрения и миропонимания учителя. По его мнению, это должны быть более совершенные люди — с высоким мирозерцанием, продвинутых в познании Вселенной, которые воспитывают мыслящих, творческих людей, смело отстаивающих этические ценности, идеи и свои убеждения, т. к. воспитание этих качеств начинается с детства.

К. Э. Циолковский писал о новой школе, исходя из своих научных взглядов. И к этим же выводам приходит его современник, русский педагог 1-й трети XX века К. Н. Вентцель — представитель теории и практики свободного воспитания, последователь идей Л. Н. Толстого. В конце жизни он прописывает контуры будущей школы космической педагогики, главной задачей которой считал развитие в детях космического самосознания, т. е. осознание себя как неразрывной части вселенского начала. «Цель космического воспитания заключается в том, чтобы довести воспитанника до сознания общности своей жизни с жизнью космической, до осознания того, что он со всем Космосом составляет одно нераздельное целое, которое развивается в каком-то направлении и что он, хочет ли этого или не хочет, так или иначе принимает то или другое участие в этом процессе развития космической жизни»⁴⁹.

К. Н. Вентцель утверждал, что вопрос о воспитании человека в образовании как представителя Вселенной, члена Космоса является основным и главным по отношению к другим вопросам.

«Надо научить ребенка сначала чувствовать себя частью маленького, доступного ему для охвата сознанием уголка природы, частью поля, леса, луга, постепенно расширяя тот клочок земли, с которым он воспринимает себя как одно целое с природой, до размеров земли как планеты, а отсюда уже переход к солнечной системе, звездной системе,

⁴⁷ Там же.

⁴⁸ Там же.

⁴⁹ Вентцель К. Н. О космическом воспитании// Вентцель К. Н. Свободное воспитание. М.,1993. С. 162.

составляющей нашу вселенную, и к безбрежной системе вселенных, охватывающих весь безграничный Космос»⁵⁰.

Рассуждает К. Н. Вентцель и о социальной педагогике, которая занимается проблемами воспитания гражданина, члена общества. И надо сказать, что здесь он является продолжателем педагогических идей К. Д. Ушинского, который первый отметил, что воспитательное влияние природы на ребенка мало оценено в педагогике. Он считал, что ознакомление с природой родного края стимулирует развитие гражданских чувств у детей, патриотизма. К. Д. Ушинский был убежден в том, что обращение к природе в воспитании детей должно строиться на народных традициях.

Вентцель, отталкиваясь от идей Ушинского, идет дальше. Определяя уровни человека как части социального целого (семьи, социума, рода, народа, человечества), он видит в нем и часть Вселенной, Космоса как Универсального сообщества, включающего все существа, стоящие на разных ступенях развития. Именно в этом смысле педагог говорит о воспитании человека как члена общества, Космоса, гражданина Вселенной.

Универсальны 24 правила космической педагогики в работе К. Н. Вентцеля «Лучи света на пути творчества». Эти правила космического самовоспитания так и остались в истории философского осмысления педагогической мысли не востребованными, притом, что подобных аналогов ни в науке педагогики, ни в психологии нет. Живя и выполняя эти правила, которые раскрывают универсальные способности человека, интегрированного в космическое пространство, личность приобретает способность «вчувствования в процессы жизни, происходящие в вещах и существах, находящихся вне ее»⁵¹.

К. Н. Вентцель приходит к тому же выводу, что и русские космисты, что существует антропологическая составляющая космической жизни, в которой проблема воспитания трактуется с точки зрения Универсальных законов вселенского порядка. Один из основных трудов К. Н. Вентцеля «Религия творческой жизни» также остался вне поля зрения педагогической науки.

Идеи космизма в образовании сегодня имеют свое продолжение в теории **ноосферного** образования, направленного на развитие ноосферы на планете. Контуры подобного образования возникли уже в трудах В. И. Вернадского, где эта идея нашла обоснование в принципе творче-

⁵⁰ Там же.

⁵¹ Вентцель К. Н. Декларация прав ребенка// Вентцель К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. М.,1919. С. 116.

ского характера человеческого разума. «Господство человека над внешней природой и господство в самом человеке сил разума над низшими инстинктами» — вот что является условием перехода биосферы в ноосферу, писал ученый⁵².

В. И. Вернадский, рассуждая о предпосылках вхождения человечества в сферу разума, считал необходимым, наряду с научной мыслью, давать молодому поколению широкое универсальное образование.

Разумность человечества, согласно его взглядам, связана не только с развитием научного знания, но и с проникновением его в культуру, он предполагал, что все ученые, педагоги и наставники, учреждения всех уровней будут участниками ноосферного образования и воспитания. Ученый включал в воспитательный процесс даже эстетическое влияние природы и космоса на человека как особое проявление законов Бытия в пространстве Вселенной.

Заглянуть в завтрашний день в духе Вернадского рискнул наш замечательный писатель и фантаст Иван Ефремов. Именно об этом его роман «Туманность Андромеды», написанный им в середине 50-х годов XX века, когда об идеях нашего ученого-космиста знали единицы его учеников и сподвижников.

Писатель нарисовал увлекательную и смелую картину прекрасного будущего нашей планеты. Книга прозвучала в свое время как вполне реалистический и чаемый прогноз развития человечества. В романе прописано множество прогностических научных парадигм и тенденций эволюции общества и человека, дана их философская аргументация. Это, прежде всего, творчество во всех отраслях Бытия и в отношениях друг с другом на всех уровнях, начиная от земного и до взаимодействия с космическими цивилизациями. Организационные и экономические ресурсы общества, во все времена работающие на военную оборону, теперь были брошены на развитие научных знаний, воспитание человека, устройство его жизни, освоение Вселенной. Идеально изменился климат планеты, ее обустройство.

Появились новые смыслы Благодатного бытия, приведшие к возвышению сознания людей, их сферы разума и мудрости и тем самым к спасению человечества и планеты от прошлых угроз их деградации. Связывая с «веком Расщепления» (это наша с вами эпоха) кризис человека, который притянул и кризис общества, общественного сознания, И. Ефремов обозначил определенные риски, пределы и барьеры разви-

⁵² Вернадский В. И. Научная мысль как планетарное явление. М., 2005. С. 92.

тия цивилизации, опередив в своем прогнозе на 40 лет наступление реального кризиса общества и природы.

Он предложил некоторые пути выхода из него достаточно неожиданные, например, решение национального вопроса, сегодня ставшего актуальным. В романе четко прослеживается родовая сущность человека, т. е. принадлежность его к истокам своего этноса (русский, индус, негр, японец, представитель другого этноса), которая удивительным образом сочетается с «принципом благоговения перед любой жизнью» в ее этническом проявлении (в XX веке об этом писали великий немецкий гуманист А. Швейцер и все русские космисты: от Н. Ф. Федорова до Н. Н. Моисеева и А. И. Суббето и др.). В романе этот принцип раскрывает смысл Космического содружества и реализует антропо-вселенские основы жизни (за 30 лет до открытия американцами самого антропного принципа).

В романе Ефремова происходит смена доминанты принципов познания эволюции общества и человечества с рациональной модели на иррационально-интуитивную модель с использованием аналогий, ассоциаций, метафор, возникает необходимость в мифологических формах познания. Именно эта модель дает возможность писателю показать сущностную природу человека через принципы Истины, Добра и Красоты. В таком понимании и представлении о человеке, обществе, природе происходит возрастание роли культуры в целом.

В эпоху, которая отделена в романе от нас тысячами лет, наконец, был сформулирован один из принципов «модели устойчивого развития», включающий умение человечества думать об условиях жизни для будущих потомков. Принцип этот требует отказа от ценностей эгоистического бытия, имеющих в качестве оснований рыночно-капиталистическую цивилизацию. Описан опыт восстановления «космопланетарного» пространства на Земле, объединенного Великим Кольцом планет и созвездий разного уровня развития — духовного, этического, технического, физического.

Все это обеспечивается в романе особой философией образования. Сегодня много дискутируют о школе будущего. Многим она представляется как школа информационного сопровождения, школа сетевого взаимодействия. У И. Ефремова его школа начинается с нулевого цикла (от рождения до 4 лет), а затем складывается из четырех-трехлетних циклов. Деление детей на 4 возрастных цикла обеспечивает возрастное развитие ребенка. По окончании школы наступает 3-летний период «подвигов Геракла», и этот период связан с работой молодых ребят среди взрослых, с работой, где человек проявляет свои возможности и меч-

ты, реализуя их в практическом деле. Именно после «подвигов» у молодежи определяются их профессиональные способности и влечения.

Затем идет период 2-летнего образования, которое дает право на самостоятельную работу по избранной специальности. За долгую жизнь (в романе И. Ефремова жители планеты Земля живут около 180–200 лет) человек успевал получить образование по 5–6 специальностям. Так подробно представленная писателем идея непрерывного образования, его открытости оказывается весьма продуктивным проектом и для нашего настоящего состояния. В романе самой важной целью образования считалось воспитание, смыслом которого является развитие у человека врожденных универсальных способностей, прежде всего острого восприятия природы, умения наблюдать и обобщать и синтезировать свои наблюдения, любить людей и творчески трудиться. И. Ефремов предлагает очень важный для нас сегодняшних, живущих в начале XXI века, тезис, что **образование — это и есть воспитание, только воспитание** — главное условие перехода к ноосфере.

Особо в книге И. Ефремова идет разговор о возрастании уровня культуры, в результате чего ослабевают стремление к «грубому счастью собственности, жадному количественному увеличению обладания...». Дети в школе будущего учатся «большому счастью отказа, счастью помощи другому, истиной радости работы, зажигающей душу». Входит туда и освобождение от власти «мелких стремлений». Желание перенести свои радости и огорчения в высшую область — творчество — сопровождает людей планеты Земля все долгие годы жизни.

Сегодня мы часто говорим об эмоциональном развитии интеллекта в связи с тем, что технологическая и информационная реальность оставляет в стороне тонкие струны эмоционального состояния человека. У И. Ефремова есть ответ. Он кроется в области искусства как особой области, которая настраивает человеческую психику к восприятию самых сложных впечатлений. Эта предварительная настройка душевных струн музыкой, словом, красками-цветом, формой — дает универсальное развитие и воспитание эмоциональной стороны психики. «Искусство ...отражение борьбы и тревог мира в чувствах людей, иногда иллюстрация жизни...под контролем общей целесообразности. Эта целесообразность и есть красота, без которой я не вижу счастья и смысла жизни. Иначе искусство легко вырождается в прихотливые выдумки, особенно при недостаточном знании жизни и истории...Путь искусства...в преодолении и изменении мира, а не только в его ощущении». Идет разговор об изменении не только внешнего, что совершенно разумно и справедливо, но и об изменении внутреннего мира, эмоций человека. Именно

здесь кроется тот аспект воспитания, который связан с внутренними и внешними противоречиями человека.

Особая забота у Ефремова о «правильной жизни» на земле, что предполагает прежде всего избавление от самого страшного врага человеческой психики — равнодушия пустой и ленивой души. Главной задачей школы будущего является проявление уравновешенной, здоровой психики, «в которой в силу естественных эмоций больше доброты, чем зла». Создание высокой духовной среды как составляющей части общественной среды землян будущего предъявляет к молодому поколению самые высокие требования. Человек будущего воспитывается и учится всю свою долгую жизнь, и именно в результате этого восхождение общества идет быстро. Это не значит, что нет сложностей развития: для каждой эпохи существуют свои трудности.

Кроме идей, связанных с эволюционированием научного знания, самого человека, значительное место в романе занимают идеи общественного устройства будущего общества. Отказ от прежней общественной формации и утверждение более справедливого строя заняли много веков. Экологическое состояние планеты и открытие новых видов энергии едва не привели к катастрофе человечество Земли. Ее переустройство стало возможным прежде всего в связи с изменением общественного сознания, коренного изменения экономики, исчезновения нищеты, голода, изнурительного труда.

Осмысляя прогнозы и научные догадки И. Ефремова, мы должны констатировать во многом его правоту. Новые открытия в науке и защита Земли от экологического варварства действительно требуют от людей нового подхода к управлению производством и распределением, создания **новой философии открытого образования** и развития в человеке сознания ответственности, воспитания в нем новых человеческих качеств и отношений к природе, обществу и к себе.

Путь оздоровления общества состоит в самоусовершенствовании всех и каждого, которое возможно через устремление к Истине, Добру и Красоте — через познание себя, через нравственное очищение, обращение к мыслям мудрых людей, исполнения заповедей просветленных личностей, духовная энергия которых благотворно разлита в ментальной сфере нашей планеты. Это и признание **живого слова** в качестве важнейшего средства воспитания в людях ответственности за сохранение принципа жизни как таковой в мироздании. Человек в ноосферном устремлении должен опираться на «оразумляющийся» Космос, который проявляется в том числе и в нас самих.

Сегодня вопрос о приоритетах антропоцентрического и экоцентрического подходов к научной деятельности становится не только актуальным, но и необходимым для формирования условий устойчивого развития на Земле. Это предъявляет особые требования к образованию, **открытому** к ноосферным тенденциям, укрепляющим степень равновесия жизни на планете. Можно констатировать, что понятие этики эволюционирует и должно быть включено в задачи современного образования.

Если ранние этические нормы определяли отношения между отдельными людьми, то поздние этические принципы распространились на отношения между человеком, обществом и миром. В последнее время появилась концепция устойчивого развития, куда включено понятие экологической этики, которая подразумевает ответственность человеческого сообщества не только за жизнь людей и окружающую среду, но и за будущие поколения, что также имеют право на полноценную окружающую среду как основу своего свободного развития

В научной литературе на рубеже XX–XXI веков вопросами ноосферного развития (ноосферогенеза) занимались Н. Н. Моисеев⁵³ и А. Д. Урсул⁵⁴. Будущее человечества связывается ими с новой формой цивилизационного развития, создающего условия для перехода в ноосферу. Она способна стать важным фактором сознательно-управляемой социоприродной эволюции (коэволюции, по выражению Н. Н. Моисеева) на базе нового нравственно-организованного общества. Образование в этом пространстве становится **открытым**, оно направлено на формирование у молодого поколения представлений о целостности мира и единстве человека с природой и обществом, об освоении человечеством целей и задач эволюции Вселенной. В процессе такого образования возникает чувство ответственности за судьбу цивилизации, вырабатывается стратегия поведения человека, нацеленная на общее будущее.

Образование для устойчивого развития должно носить системный характер, быть направлено на воспитание цельной личности, развитие ее духовных качеств, творческого начала, чувства соединения с природой и Вселенной.

⁵³ Моисеев Н. Н. Быть или не быть ... человечеству? М., 1999.

⁵⁴ Урсул А. Д. Путь в ноосферу (Концепция выживания и устойчивого развития цивилизации). М., 1993.

**ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ
ПОЭТИЧЕСКОЙ МОЛИТВЫ В ЛИРИКЕ
Н. М. ЯЗЫКОВА, Е. А. БОРАТЫНСКОГО, А. С. ПУШКИНА**

Современное образование все очевиднее вписывается в полифоническое пространство и время, все очевиднее в нем сегодня осознается неизбежность культурологического подхода и к историческим фактам, и к литературным произведениям, поскольку культура сама по себе интегральна, объединяет все слагаемые эпохи, ставя в центр человека.

Сравнительное изучение художественного наследия различных писателей позволяет нагляднее выявить сущность творческой индивидуальности каждого автора, необходимо лишь учитывать «сочетаемость» сравниваемых имен. В данном случае параллельное прочтение поэтических молитв Н. М. Языкова, Е. А. Боратынского и А. С. Пушкина как нельзя лучше отвечает обозначенному требованию.

Поэтов-современников связывали отношения тесного сотрудничества, которое проявлялось удивительно многообразно: и в дружеской переписке, и во взаимных откликах на творчество друг друга, и в литературной полемике, и в обаянии реальной дружеской беседы, и в поэтических диалогах. Вместе с тем на фоне духовной близости очевидны и отличия одного художника от другого, что создает оптимальные условия для целостного анализа художественных текстов.

Приобщение школьников и студентов к религиозной культуре — это путь прежде всего нецерковный, путь филологии, способ возвращения к мировой культуре, ее традиции. Выбор для анализа текстов соответствующего жанра весьма органичен в рамках разговора об эпохе романтизма, определяющей пути развития отечественной словесности на протяжении первой трети XIX столетия.

Невозможность найти отклик духовным потребностям в ограниченной реальности дольного мира, желание воплотить невоплотимое, запечатлеть в слове сокровенные переживания, стремление к недостижимому идеалу. влекли русских романтиков к созданию поэтических молитв.

Если некоторые жанры выступают как ситуации общения, то другие (и в их числе поэтическая молитва прежде всего) — как поступок в общении, как средство общения, прямое высказывание. В этом и состоит принципиальная разница между жанром «художественной литературы» и жанром «церковной литературы», который существует не как выска-

зывание о действительности, но как высказывание в действительности, непосредственное обращение, имеющее целью некое непосредственное воздействие.

Проблема отношений церковной религии и художественного творчества достаточно сложна. Л. А. Ильюнина, рассказывая о монашеском пути афонских старцев отца Силуана и отца Софрония (Сахарова), пишет, что в их понимании искусство и молитва — «это две формы жизни, которые требуют всего человека»⁵⁵, следовательно, не могут существовать вместе.

Выдающийся русский философ Н. А. Бердяев, напротив, был глубоко убежден, что именно творчество выстраивает вертикаль отношений между Богом и человеком. Под творчеством Бердяев, главным образом, понимал «не создание культурных продуктов, а потрясение и подъем всего человеческого существа, направленного к иной, высшей жизни, к новому бытию»⁵⁶. В своей работе «Смысл творчества» он поставил вопрос не об оправдании творчества, а об оправдании творчеством: «Бог ждет от человека творческого акта как ответа человека на творческий акт Бога»⁵⁷.

Проблему взаимосвязи и взаимозависимости религиозного и художественного сознания по-своему осветил русский искусствовед и литературовед В. Вейдле: «Без видимой связи с религией искусство существовало долгие века. Но невидимая связь в те века не прерывалась. Художник новой истории — Шекспир, Гете, Пушкин — жил в мире уже не религиозном (в каком жил Данте), но все еще в подлинно человеческом, управляемом совестью, иначе говоря, проникнутом тайной религией, не в мире, верующем во власть одной лишь таблицы умножения. Художник, пусть и неверующий, в своем искусстве все же творил таинство, последнее оправдание которого религиозно. Совершению таинства помогало чувство стиля, чувство связи с миром и людьми»⁵⁸.

Вера, молитвы — это не абстракция, не «почта в один конец», как сказал Иосиф Бродский в стихотворении «Разговор с Небожителем» (1970), а живое собеседование, полет сердца в горние выси духа, к Богу, от Которого ждут ответа, проявляющегося в самом разном: ниспослании душевного равновесия, облегчения, духовной и физической поддержки. Поэтому так широк тематический диапазон молитв, улавливающих каж-

⁵⁵ Ильюнина Л. А. «Искусство и молитва» (по материалам наследия старца Сафрония (Сахарова) // Русская литература. 1995. №1. С. 218.

⁵⁶ Бердяев Н. А. Самопознание: Сочинения. М., 1997. С. 457.

⁵⁷ Там же. С. 463.

⁵⁸ Вейдле В. Умирание искусства. М., 2001. С. 75.

дое эмоциональное движение человека: сетование, хваление, благодарность, обет, призывание, выражение благоговения и страха, самопознание. Но самые главные, основные молитвы: прошение, покаяние, благодарение.

Глубинная диалогичность передает молитвенному общению особую структуру и в плане содержания обуславливается наличием двух важнейших признаков: актуализацией «ты»-сферы высказывания и особым статусом Адресата речи. Обращение не только обозначает адресата, но наряду с этим служит также для установления нужного тона и стиля общения.

Языков в своей «Молитве» (1825) обращается к высшим силам: «Молю святое провиденье»⁵⁹. Подобное наименование семантически развертывается в контексте всего стихотворения в целом. Провидение — это Бог в действии, то, в чем и как осуществляется Его функция как управителя, распорядителя. Молитва Языкова начинается с приятия, согласия — «Оставь мне тягостные дни» — однако это приятие не безусловно, оно осуществимо при определенных условиях. Поэт молит «святое провиденье» возвести своего рода внутреннюю цитадель в его души: «дай железное терпенье», «сердце мне окамени». В этих прошениях можно уловить следующий смысловой нюанс: в подлунном мире возможно жить, только отвергнув все человеческое, заменив сердце плотяное на сердце каменное. Однако с другой стороны, приведенные выражения могут и не восприниматься метафорами равнодушия, а иллюстрировать желание обретения большей внутренней стойкости, для того чтобы противостоять тяготам жизни, перестать бурно реагировать на все то, что приносит боль, гнев, разочарование. Негативные эмоциональные состояния ослабевают человека, а именно утраты цельности своего внутреннего «я» более всего страшится Языков. Отсюда возникает столь близкий поэту образ «белоголового вала Волги», заменяющий более традиционный топос житейского моря: «Пусть, неизменен, жизни новой / Приду к таинственным вратам, / Как Волги вал белоголовый / Доходит целый к берегам».

«Молитва» (1844) Боратынского генетически восходит к молитвословию Пресвятому Духу, которое поется в день Пятидесятницы: «Царю Небесный, Утешителю, Душе Истины». Созвучно канонической молитве и обращение Боратынского к Творцу: «Царь небес». Каковы же основания для подобной дефиниции? Царь — это прежде всего тот, кто свобо-

⁵⁹ Языков Н. М. Стихотворения и поэмы. Л., 1988. С. 147.

ден, не отягчен материальными началами духа; в Священном Писании царям часто уподоблены праведные духом.

Боратынский в своей молитве ищет утоления духовного страдания: «Царь небес! успокой / Дух болезненный мой»⁶⁰. Поэт чувствует себя словно неукорененным в земле, жизнь нередко воспринимается им как «недуг бытия», «юдоль испытанья». Поэтому Боратынский обращается к Богу как Утешителю, Целителю, Царю небес, во власти Которого уврачевать мятущийся дух, даровать разрешение мучительным страстям.

Рай в молитве Боратынского назван «строгим» («И на строгий твой рай / Силы сердцу подай»), поскольку являет собой награду, которая заслуживается в сердце человека, что ассоциативно перекликается с евангельским заветом входить «тесными вратами». Человек должен не позволить войти в свои мысли тому, что может поколебать его веру. Видеть несправедливость и не роптать, не подниматься в мятеже против Бога, не вступать с ним в судейство, не позволять себе опускать крылья духа, пожалуй, сложнее, чем преодолеть невзгоды на своем жизненном пути.

Образ рая, вернее, его преддверье, «таинственные врата», присутствует и в «Молитве» Языкова. Как видно, вектор развития мысли и в том, и в другом случае устремлен в одном направлении. Поэтам важно сохранить себя не столько для жизни земной, сколько для жизни небесной.

Драма перехода от этой жизни к другой заключается в привязанности человека к земле. Чтобы этот переход не был так мучителен, необходимо заглушить внутри себя зов к земным пристрастиям и суетным потребностям и постараться не питать недобрых чувств к пройденному отрезку жизни: «Заблуждений земли / Мне забвенья пошли». Должно высветиться значительное, а все пустяковое уйти в тень.

Человек — существо триипостасное, состоящее из трех уровней: дух, душа, тело. В «Молитве» Боратынского прочитывается все, что Бог может ниспослать человеку: исцеление — духу, забвение заблуждений земли — телу, укрепление сил сердца — душе.

В литературоведении до сих пор возникают споры вокруг проблемы духовной (религиозной) природы стихотворения Пушкина «Отцы пустынноики и жены непорочны...» (1836): является ли пушкинский текст образцом подлинного молитвотворчества или же это, пусть и гениальное, предельно точно передающее букву и смысл великопостной молитвы Ефрема Сирина, но все же — переложение.

⁶⁰ Боратынский Е.А. Полное собрание стихотворений. Л., 1989. С. 298.

Дискуссия осложняется тем, что в стихотворении Пушкина молитва является и предметом поэтической рефлексии, и прямым высказыванием одновременно. Едва ли возможно доказательно определить духовную природу литературного текста. В Первом послании Коринфянам апостола Павла сказано: «И слово мое и проповедь моя не в убедительных словах человеческой мудрости, но в явлении духа и силы...» (2:4).

Подлинное молитвотворчество не обнаруживается ни на поверхности текста, ни в более глубоких слоях речи. Молитвенное переживание принадлежит области измененных состояний сознания и отнюдь не всегда выражается вербально. Несмотря на то, что существует устойчивая молитвенная фразеология, более ценится духовное «соавторство». Для диалога с Богом у человека должны быть свои слова.

Показательно большое количество личных и притяжательных местоимений, характеризующих и молитвословие Ефрема Сирина, и переложение Пушкина, что подчеркивает глубоко личностный характер творимых молений, отражает стилистику камерного, интимного собеседования с Богом.

Стихотворение Пушкина имеет ярко выраженную трехчастную структуру. Во-первых, начало пьесы сосредоточено на описании обстоятельств появления и функциональной прагматики молитв. Цель молитвы — заключается в исхождении из себя, в устремлении от имманентного к трансцендентному. В основе ее интенции — желание коснуться Всевышнего: «Чтоб сердцем взлетать во области заочны»⁶¹. И в то же время молитва как часть религиозного опыта необходима и для жизни в миру: «Чтоб укреплять его средь дольних бурь и битв». Этот аспект также подчеркивается в «Молитвах» Языкова и Боратынского. Молитвенное делание позволяет пересечься двум мирам, с тем чтобы узреть Бога не только в областях заочных, но и в земных.

Во второй части Пушкин передает то впечатление, которое оказывает на него слышание молитвы из уст другого человека: «...ни одна из них меня не умиляет, / Как та, которую священник повторяет / Во дни печальные Великого поста». Способность умиляться — это начало размягчения сердца, признак его оживления, предтеча способности к слезам и плачу о грехах своих. Умиление влечет к сочувствию, отзывчивости, поиску языка для выражения своих эмоций.

Наконец, в финале стихотворения изображенная ситуация богообщения преобразуется в прямое высказывание. Таким образом, первоначальный текст как бы присваивается поэтом, переводится им на свой

⁶¹ Пушкин А.С. Собрание сочинений: в 10 т. М., 1997. Т. 2. С. 382.

язык, и этот язык становится метатекстовым, порождающим конструкцию «текст в тексте».

Многослойность субъектной организации текстового пространства молитвы Пушкина («отцы пустынники и жены непорочны», священник, лирическое «я») отражает такой конститутивный признак молитвенного слова, как соборность, являющую собой путь преодоления духовной обособленности. Мир состоит из великого множества личностей, обладающих творческими способностями. Те из них, кто руководствуется любовью к Богу, устремлены к Царству Божию и участвуют в соборном творчестве. «Соборность творчества состоит не в том, что все деятели творят однообразно одно и то же, а, наоборот, в том, что каждый деятель вносит от себя нечто единственное, своеобразное, неповторимое и незаменимое другими тварными деятелями, то есть индивидуальное, но каждый такой вклад гармонически соотносен с деятельностью других членов Царства Божия, и потому результат их творчества есть совершенное органическое целое, бесконечно богатое содержанием»⁶².

Пересечение нитей памяти обеспечивает перевод из одного «возможного» мира мысли и языка в другой и следовательно, генерирует механизм рождения все новых «возможных миров» из одних и тех же мировоззренческих источников.

Очевидна несколько иная, по сравнению с оригинальным текстом, композиционная структура пушкинской молитвы. Это говорит о том, что любое интертекстуальное заимствование для младшего автора всегда оказывается внутренне мотивированным, подчиненным глубинной системе зависимостей его идиостиля. Таким образом, поэт вступает в диалог с культурным контекстом. Каноническая молитва инициирует другой творческий акт, в процессе которого рождается новая художественно-религиозная реальность.

Слова начала молитвы Ефрема Сирина в переводе звучат так на церковно-славянском: «Господи и Владыко живота моего»⁶³. Подобное обращение максимально теоцентрично и точно передано в переложении Пушкина: «Владыко дней моих!». Бог — центр и средоточье человеческой жизни, Тот, к Кому обращаются с мольбой даже не о продлении дней своих, а о неугасимости внутреннего огня, питающего силы человека на его земных путях.

Одно из первых прошений в молитве Ефрема Сирина и Пушкина касается уничтожения в душе человека ростков «любоначалия». Любо-

⁶² Лосский Н. О. Мир как осуществление красоты. Основы эстетики. М., 1998. С. 25.

⁶³ Молитвослов. М., 1995. С.113.

началие, то есть стремление противопоставить свою волю воле божественной, подчинить себе других, лежит в основе грехопадения человека, что подтверждает аллюзия, которая содержится в пушкинской перифразе, характеризующей этот грех: «любоначалия, змеи сокрытой сей». Змей в Священном Писании является олицетворением всего самого низменного и коварного, искушающего человека к самоутверждению.

Однако далее в молитве Пушкина наблюдаются некоторые расхождения с текстом первоисточника. Исследователями отмечалось, что у Сирина за четырьмя «отрицательными» прошениями (об отнятии праздности, уныния, любоначалия и празднословия) следуют четыре «положительных» (о даровании целомудрия, смиренномудрия, терпения и любви), а заключает молитву прошение о даровании зрения своих грехов и неосуждения⁶⁴. Пушкин же заключительные слова молитвы ставит между отрицательными и положительными прошениями, создавая таким образом числовую симметрию 4 — 2 — 4, в то время как в оригинале 4 — 4 — 2.

Очевидно, что грехи и добродетели ярко противопоставлены в молитвенном тексте преподобного Ефрема Сирина. Пушкин жесткую оппозиционность смягчает, смещая тем самым смысловые акценты. Пушкинское смешанное чередование грехов и добродетелей ярче имплицитно рует идею противоборства в душе человека темного и светлого.

На наш взгляд, перечень добродетелей у Пушкина выстраивается не только в симметричной, но и в градационной последовательности, отражает динамику восхождения лирического героя к новым духовным вершинам. Неосуждение ближнего обусловлено, в первую очередь, строгой взыскательностью по отношению к собственным прегрешеньям, а внутреннее просветление достигается посредством открывания своего сердца другим людям.

Последнее, о чем просит в своей молитве Пушкин, — это об «оживлении» в его сердце целомудрия, то есть о преодолении раздвоенности, обретении цельности, полноты, чистоты отношений к миру и к людям. В мудрости, помещенной в сердце, видится разрешение мучительного конфликта разума и чувства.

Русский мыслитель И. А. Ильин ввел в философский словарь особый духовный феномен — «сердечное созерцание»⁶⁵. Сердце — духов-

⁶⁴ См., напр., статью: Лепяхин В. К. «Отцы пустынники и жены непорочны...» (опыт подстрочного комментария) // Журнал Московской Патриархии. 1994. № 6. С. 87–96.

⁶⁵ См. об этом в: Ильин И. А. Поющее сердце. Книга тихих созерцаний // Ильин И. А. Путь к очевидности. М., 1998. С. 519–670.

ный центр человека, «источник слова, а также памяти»⁶⁶. Сердечное созерцание может привести к глубинам познания человека. Именно слово «сердце» в соединении с императивом «оживи» становится смысловым пуантом молитвы Пушкина.

При изучении поэтических молитв следует исходить из того, что творчество подобного рода — явление религиозно-эстетического порядка, стремящееся приблизиться к постижению богооткровенных истин посредством художественно-образного языка. Таким образом, духовный потенциал богословия соединяется с культурными возможностями эстетики.

М. Б. Ясинская

ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ: ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА

Вузовское обучение — это разновидность воспитания, и оно осуществляется разными путями и средствами, из которых в качестве важнейших должен быть назван язык. Трудно отрицать участие языка в процессе воспитания.

Язык остается ведущим воспитательным средством — и как инструмент учебно-научного взаимодействия, и как совокупность передаваемых информации⁶⁷.

В результате активного и сознательного использования воспитательных (языковых) функций языка коммуникативной (собственно информативной), сигнификативной (фиксирующей обозначения), эвристической (мыслительной, позволяющей получать выводные знания)) педагог способствует созданию у студента языковой личности (*persona linguistica*), т. е. формированию специалиста любой профессии, обладающего высоким уровнем языковой компетенции.

⁶⁶ См. статью «Сердца метафизика» в словаре «Русская философия». М., 1999. С. 436.

⁶⁷ Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. С. 9.

В Федеральном компоненте государственного стандарта ВПО выделяются языковая, лингвистическая (языковедческая), коммуникативная, культуроведческая компетенции.

В современной методике преподавания русского языка и культуры речи владение языком описывается через понятие компетенция (*компетенция* — способность, возможность, готовность использовать знания). Такой подход используется для описания уровня владения языком студента при постановке целей и задач обучения.

В нашем выступлении мы остановимся на *коммуникативной компетенции* — на способности использовать язык в качестве средства общения, что подразумевает «овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения», (стандарты дисциплин ВПО) соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям студентов. О коммуникативной компетенции студента можно судить по тому, насколько стилистически «подходящими» к ситуации оказываются выбранные им языковые средства (без «стилистических ошибок»), и по тому, насколько ясно и последовательно он излагает свою мысль, приводит доводы, умеет построить тексты разных жанров.

Формирование КК преследует и воспитательную цель, которая последовательно реализуется в цикле филологических дисциплин и, прежде всего, в курсе дисциплины федерального компонента «Русский язык и культура речи».

На практических занятиях по «Русскому языку и культуре речи» развитию КК могут, на наш взгляд, помочь следующие задания, которые дадут «концентрированный» материал, позволяющий оценить уровень коммуникативной компетенции студента: например, такое задание: Сформулируйте какую-либо современную проблему изучения русского языка, которая интересует вас, (она может касаться любого языкового уровня: от фонетики до текста, любых областей использования языка), поясните, почему она важна и интересна.

Таким образом, проверяются языковая рефлексия (под языковой рефлексией мы понимаем размышления над фактами языка, закономерностями его функционирования), знания языка и знание о языке, владение коммуникативными навыками: умение извлекать, перерабатывать и использовать информацию из разных источников, создавать текст соответствующего стиля и жанра.

В качестве примера приведем работу студента 1 курса факультета МО Александра Г. «Удафизмы в Интернет-языке».

(1). В последние несколько лет начала прослеживаться тенденция к обновлению «великого и могучего» русского языка. (2). 35-летний петербуржец по прозвищу Удав и несколько его сподвижников буквально за пару месяцев выдумали «новый русский язык», на котором начали писать в различные Интернет-конференции и журналы. (3). Дурной пример заразителен, и буквально за год язык Удава заполнил русскоязычную часть Интернета и даже выбрался в реальную жизнь.

(4). Все было бы хорошо, если бы не правила нового жаргона. (5). Дело в том, что приверженцы новых правил в своих сообщениях нарушают все мыслимые и немыслимые правила орфографии русского языка, чем вызывают бурное возмущение российской Интернет-интеллигенции. (6). Например, если человеку понравилось сообщение предыдущего автора, он отвечает фразой: «Афтар жжот» или «Пешы исчо». (7). Набор таких выражений ограничен, но достаточен для Интернет-пользователей, которые не имеют возможности писать длинные тирады. (8). Хуже, когда эти фразы выходят на улицы. (9). Теневая, нелитературная сторона русского языка от введения новых правил стала еще жестче, грубее.

(10). Но в последнее время прослеживается иная тенденция. (11). Хотя сокращения и фразы удафитов сильно впечатались в память пользователей Интернета, все чаще и чаще можно увидеть таблички вроде: «Я умею говорить по-русски, аффтара́м просьба не беспокоить». (12). Удафитские выражения были переработаны с учетом правил орфографии, но тем не менее часто еще встречаются фразы наподобие: «Зачот», «Жжош, аццкий сотона» и им подобные. (13). На основе удафизмов написаны даже стихотворения, которые нынче модно употреблять вместо этих фраз, скажем:

Пред Вами меркнет красота природы

И блекнут краски сказочных картин.

Мои слова не сделают погоды.

Я скромно Вам отвечу: «+1».

(+1 — обозначает полное согласие).

(14). Что касается меня, иногда я употребляю в речи эти фразы, но там, где это уместно. (15). Я не злоупотребляю ими и считаю, что в реальной жизни употребление удафизмов не вполне оправданно.

Проанализируем работу.

В работе выдвинут тезис о сознательном нарушении правил орфографии в Интернет-общении, сторонниках и противниках этого явления. Тезис аргументирован примерами; высказано собственное отношение к проблеме. Продемонстрировано умение наблюдать, извлекать и перера-

батьвать информацию. Однако не вполне выполнено задание сформулировать проблему исследования.

Ответ композиционно оформлен: есть небольшой зачин (1) В последние несколько лет начала прослеживаться тенденция к обновлению «великого и могучего» русского языка и концовка (15) Я не злоупотребляю ими и считаю, что в реальной жизни употребление удафизмов не вполне оправданно; основная часть — аргументация. Иногда нарушается логическая связь предложений в тексте (8) Хуже, когда эти фразы выходят на улицы, (13) На основе удафизмов написаны даже стихотворения, которые нынче модно употреблять вместо этих фраз, скажем:

Пред Вами меркнет красота природы

И блекнут краски сказочных картин.

Мои слова не сделают погоды.

Я скромно Вам отвечу: «+1».

(+1 — обозначает полное согласие).

Работа отличается разнообразием лексики и синтаксических конструкций.

Достаточно адекватно предложенному заданию для ответа избран публицистический стиль, о чем свидетельствует экспрессия, ирония, смешение разговорных средств (вроде, за пару месяцев, нынче модно), и книжной (тирада, тенденция, предыдущий, сподвижники) — видимо, как осознанный стилистический прием. Уместно в контексте избранного стиля используется пословица «Дурной пример заразителен» и прецедентный феномен: «великий и могучий» в несколько ироничном контексте (1) В последние несколько лет начала прослеживаться тенденция к обновлению «великого и могучего» русского языка.

Автор обнаруживает речевую рефлексю (под речевой рефлексией мы понимаем размышление над своей и чужой речью), склонность к словотворчеству, например в создании окказионализма *интернет — интеллигенция*. Однако высокая степень клишированных сочетаний (*прослеживается тенденция, буквально за год, реальная жизнь, все мыслимые и немыслимые, бурное возмущение, впечатались в память, все чаще и чаще можно увидеть, теневая сторона и др.*) придает тексту стандартный вид. С одной стороны, это свидетельствует о становлении языковой личности, а с другой — о ее подражательности, несамостоятельности.

Из ответов видно, что автор не различает понятий язык и орфография (1 — 3, 5) (1.) В последние несколько лет начала прослеживаться тенденция к обновлению «великого и могучего» русского языка. (2). 35-летний петербуржец по прозвищу Удав и несколько его сподвижников

буквально за пару месяцев выдумали «новый русский язык», на котором начали писать в различные Интернет-конференции и журналы. (3). Дурной пример заразителен, и буквально за год язык Удава заполнил русскоязычную часть Интернета и даже выбрался в реальную жизнь. (5). Дело в том, что приверженцы новых правил в своих сообщениях нарушают все мыслимые и немыслимые правила орфографии русского языка, чем вызывают бурное возмущение российской Интернет-интеллигенции, что, кстати, очень характерно для обсуждения проблем языка и речи современных СМИ. Однако явление сознательного нарушения орфографии определенной социальной группой в определенных целях может быть названо жаргоном. Ненормированность речи — «теневая, нелитературная сторона русского языка» также верно определена, хотя эпитет «теневая» не совсем уместен. В целом можно говорить о наличии лингвистических знаний и языковой рефлексии, коммуникативной компетенции студента, хотя материала для более детального анализа недостаточно.

Работа позволяет высоко оценить уровень коммуникативной компетенции и языковой личности в целом.

Для формирования и развития КК можно предложить и такие задания:

1. *Ведение блокнота.* Предлагается завести маленький блокнот, удобный для записей на ходу, и заносить в него — на улице, в метро, дома, в университете — примеры определенных языковых явлений. Как правило, это широкие темы, например, речевой этикет в современном молодежном общении (электронные жанры), язык и стиль молодежных СМИ, язык и стиль женских журналов, языковые игры в рекламе, речевые ошибки в СМИ, эвфемизмы в современной речи и другие. На занятиях собранный материал обсуждается, классифицируется. Происходит обмен материалами, их накапливание. Составление базы данных становится началом для исследовательской работы.

2. *Запись живой речи на диктофон с последующей расшифровкой и анализом.* Обычно такие задания воспринимаются с большим энтузиазмом: они связаны с техникой, переполнены шпионскими страстями, но трудны в исполнении: требуется кропотливая работа при расшифровке записи. Однако результаты превосходят все ожидания — посмотреть на свою речь со стороны в полной мере возможно только с помощью диктофона.

Таким образом, учебная исследовательская работа на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» призвана сформировать навыки и умения коммуникативной компетенции.

В заключении отметим, что процесс воспитания человеческой личности через посредство языка исключительно многогранен и практически не поддается прямолинейному программированию. Поэтому положение, высказанное в данном выступлении, можно рассматривать как попытку приблизиться к решению сложной проблемы воспитания ЯЛ.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Бирич И. А.</i> Синергетические задачи образования.....	3
<i>Биченко И. Г.</i> К вопросу о ценностных ориентациях молодежи.....	22
<i>Бойцова А. П.</i> К изучению испанской культуры: культурные константы (архетипы).....	26
<i>Драгалина-Черная Е. Г.</i> Парадокс индоктринации: от «языковых игр» к «жизненным мирам».....	32
<i>Захаров Н. В.</i> Переводы Шекспира и диалог культур (к вопросу о концепции преподавания теории и практики перевода в гуманитарных вузах).....	40
<i>Каблуков В. В.</i> Динамика экзистенциального самоопределения маленького человека в драматургии Н. Эрсмана.....	45
<i>Лоншакова Н. А., Сеселкин А. И., Моченов В. П.</i> Качество образования как стратегический ориентир развития туристского вуза.....	54
<i>Луков Вал. А., Луков Вл. А.</i> Содержание образования в свете тезаурусной концепции.....	58
<i>Панченко О. Г.</i> Философия открытого образования: от социосферы к ноосфере.....	64
<i>Федосеева Е. Н.</i> Особенности изучения поэтической молитвы в лирике Н. М. Языкова, Е. А. Боратынского, А. С. Пушкина.....	73
<i>Ясинская М. Б.</i> Язык как средство воспитания: опыт формирования коммуникативной компетенции студента.....	80

Сведения об авторах:

Бирич Инна Алексеевна — доктор философских наук, профессор, заместитель заведующего кафедрой философии Московского городского педагогического университета

Биченко Иван Григорьевич — аспирант кафедры социологии Московского гуманитарного университета

Бойцова Анна Петровна — аспирант Гуманитарного института телевидения и радиовещания им. М. А. Литовчина

Драгалина-Черная Елена Григорьевна — доктор философских наук, профессор кафедры онтологии, логики и теории познания философского факультета Государственного университета — Высшая школа экономики

Захаров Николай Владимирович — заместитель директора Института фундаментальных и прикладных исследований МосГУ, доктор философии (PhD), кандидат филологических наук, академик МАН (IAS, Инсбрук)

Каблуков Валерий Витальевич — кандидат филологических наук, журналист

Лоншакова Надежда Анатольевна — доктор социологических наук, профессор (Российская международная академия туризма)

Луков Валерий Андреевич — проректор по научной работе и издательской деятельности Московского гуманитарного университета — директор Института фундаментальных и прикладных исследований МосГУ, доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, академик-секретарь РС МАН (IAS, Инсбрук), академик МАНПО

Луков Владимир Андреевич, директор Центра теории и истории культуры Института фундаментальных и прикладных исследований МосГУ, доктор филологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, академик МАН (IAS, Инсбрук), академик-секретарь МАНПО

Моченов Валерий Петрович — кандидат педагогических наук, доцент (Российская международная академия туризма)

Панченко Ольга Григорьевна — кандидат философских наук, профессор кафедры педагогики и психологии Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования

Сеселкин Алексей Иванович — доктор педагогических наук, профессор (Российская международная академия туризма)

Федосеева Екатерина Николаевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы Мичуринского государственного педагогического института

Ясинская Милена Борисовна — кандидат филологических наук, доцент кафедры филологических дисциплин Московского гуманитарного университета

Научное издание

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ XXI ВЕКА

V международная научная конференция

МосГУ, 13–15 ноября 2008 г.

Доклады и материалы

Секция 6.

Высшее образование и мировая культура

Выпуск 2

Ответственные редакторы:

заслуженный деятель науки РФ, доктор филологических наук,

профессор Вл. А. Луков,

доктор философии (PhD), кандидат филологических наук

Н. В. Захаров

Издательство Московского гуманитарного университета

Печатно-множительное бюро

Подписано в печать 11.11.2008 г. Формат 60X84 1/16

Усл. печ. л. 5,5

Тираж 100 Заказ №

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