

В. А. Рыбин

# Университет XXI века

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ  
ПЕРСПЕКТИВЫ  
ОБРАЗОВАНИЯ  
И КУЛЬТУРЫ



URSS

**В. А. Рыбин**

# **УНИВЕРСИТЕТ XXI ВЕКА**

**Антропологические  
перспективы образования  
и культуры**



**URSS**  
МОСКВА

ББК 72.4 71 74 87.6

Рыбин Владимир Александрович

Университет XXI века: Антропологические перспективы образования и культуры. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. — 176 с.

Представленная работа содержит опыт критического осмысления современной общекультурной ситуации с точки зрения образования как базисного социального института, осуществляющего трансляцию общественно значимого опыта. Исторический подход к этой проблеме дает основания утверждать, что установка на целенаправленную универсализацию индивида в образовательном процессе, возникшая в Античности и окончательно оформившаяся в классическом университете эпохи Модерна, представляет собой ведущий фактор всех достижений новейшей европейской культуры и в то же время глубинную причину кризисных тенденций, нараставших по ходу ее развития и обострившихся на рубеже XX-XXI веков. Необходимость закрепить и оптимизировать эту антропологическую установку применительно к современным условиям актуализирует вопрос о новой реформе классического университета. Ее основная идея: универсализирующий общенаучный синтез нуждается в радикальной трансформации гуманитарного знания и требует опоры на искусство, образовательный потенциал которого продемонстрирован на примере произведений Рембрандта, Л. Н. Толстого, С. С. Прокофьева.

Книга рассчитана на философов, культурологов и всех специалистов в области гуманитарной проблематики, на преподавателей высшей и средней школы, на руководителей административного звена системы образования, а также на всех тех, кто интересуется проблемами и перспективами развития современной культуры.

Текст опубликован в авторской редакции.

Издательство «Книжный дом «ЛИБРОКОМ»».

117335, Москва, Нахимовский пр-т, 56.

Формат 60×90/16. Печ. л. 11. Зак. № ЖУ-68.

Отпечатано в ООО «ЛЕНАНД».

117312, Москва, пр-т Шестидесятилетия Октября, 11А, стр. 11.

ISBN 978-5-397-03129-5

© Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012

12191 ID 162696



9 785397 031295

НАУЧНАЯ И УЧЕБНАЯ ЛИТЕРАТУРА	
	E-mail: <a href="mailto:URSS@URSS.ru">URSS@URSS.ru</a>
	Каталог изданий в Интернете: <a href="http://URSS.ru">http://URSS.ru</a>
	Тел./факс (многоканальный): + 7 (499) 724 25 45
	URSS

Все права защищены. Никакая часть настоящей книги не может быть воспроизведена или передана в какой бы то ни было форме и какими бы то ни было средствами, будь то электронные или механические, включая фотокопирование и запись на магнитный носитель, а также размещение в Интернете, если на то нет письменного разрешения владельца.

## Оглавление

<b>Предисловие.....</b>	<b>5</b>
<b>ГЛАВА 1</b>	
<b>Современный университет и его проблемы: тупик или кризис роста?.....</b>	<b>7</b>
<b>ГЛАВА 2</b>	
<b>Универсализирующая образовательная модель — ключевой фактор воспроизводства европейской культуры.....</b>	<b>22</b>
<b>ГЛАВА 3</b>	
<b>Человек и образование на рубеже XX-XXI веков.....</b>	<b>38</b>
<b>ГЛАВА 4</b>	
<b>Университет XXI века: контуры новой образовательной реформы.....</b>	<b>51</b>
<b>Заключение.....</b>	<b>75</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 1</b>	
<b>Культура как система воспроизводства коллективного опыта: теоретическая модель.....</b>	<b>77</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 2</b>	
<b>«Введение в антропологию культуры»: теоретическое обоснование.....</b>	<b>83</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 3</b>	
<b>«Введение в антропологию культуры»: содержание программы.....</b>	<b>90</b>

**ПРИЛОЖЕНИЕ 4**

**«Введение в антропологию культуры»  
в системе общего высшего образования..... 100**

**ПРИЛОЖЕНИЕ 5**

**Искусство как воплощение всеобщих форм культуры:  
на примере графики («Фауст» Рембрандта)..... 106**

**ПРИЛОЖЕНИЕ 6**

**Искусство как антропологическое знание: на примере  
литературы (Траектория жизни в творчестве Л.Н. Толстого).... 108**

**ПРИЛОЖЕНИЕ 7**

**Проективная функция искусства: на примере музыки  
(Светоносность музыки С. С. Прокофьева)..... 156**

**Список рекомендуемой литературы..... 170**

## Предисловие

Классический университет — безусловная принадлежность европейской культурной традиции, необходимый элемент ее воспроизводства, а следовательно, и один из базисных факторов существования современной общечеловеческой цивилизации. Поэтому неудивительно, что сегодня, в эпоху ее глобальных трансформаций и кризисов (среди которых, как это становится очевидно все большему числу людей, исходным и наиболее опасным является антропологический кризис — кризис человека в современной культуре, связанный не только с утерей способности воспринимать ценности истины, добра и красоты, но и с утратой элементарной вменяемости) особенно остро встает вопрос о судьбах классического университета, задающего уровень образовательных стандартов в обществе, о его нынешнем положении и перспективах.

Между тем не секрет, что характер соответствующих дискуссий далек от проникновения в суть вопроса, а действия по реформированию социального института образования (как среднего, так и высшего, как на Западе, так и в России) скорее усугубляют проблемы, нежели способствуют их разрешению, и это свидетельствует о том, что текущая ситуация в образовании продолжает осмысливаться в рамках прежних представлений, уже не способных выразить всю сложность. Речь идет не только об идеях Канта, Фихте, Шеллинга или Гегеля, которые, оставаясь парадигмальными для университетского образования в целом, требуют, тем не менее, серьезной поправки на прошедшие двести лет, но и о взглядах таких крупных мыслителей XX века, как Х. Ортега-и-Гассет, К. Манхейм, К. Ясперс, Ю. Хабермас, Ж. Деррида и др. В их работах, посвященных поискам идеи университета, речь идет о высоком назначении классического университета, подробно обсуждается его идеальная модель, но сам путь к ее воплощению остается недостаточно проясненным или даже декларативным. Труды отечественных теоретиков высшего образования — от Н. И. Пирогова и М. М. Рубинштейна до Ю. В. Громыко, Б. С. Гершунского, М. П. Карпенко, В. И. Добренькова и В. Я. Нечаева и многих других — выделяются значи-

тельно большей практической направленностью и методологической проработанностью, нежели на Западе, но, за исключением некоторых выдающихся работ (среди которых в первую очередь следует выделить труды М. К. Петрова и Ф. Т. Михайлова), все же не достигают той степени конкретности, которая необходима для претворения повсеместно признаваемых идеальных принципов и благих пожеланий в «образовательную повседневность» современного классического университета.

Представленная работа призвана отчасти восполнить эти недостатки и нацелена на то, чтобы, *теоретически* раскрыв причины кризисных тенденций в жизни университета применительно к современности, к реалиям XXI века, выработать *практически эффективную* программу их преодоления. Решение данной задачи потребовало, во-первых, исторического подхода к раскрытию самой этой идеи, во-вторых, обновленного взгляда на культуру, на процесс ее воспроизводства и на роль философии в этом процессе, в-третьих, особого внимания к «операциональным» вопросам. Чем и объясняется как «постатейная» форма основного, теоретического раздела работы, так и выделение прикладного, практического ее раздела в особый корпус «Приложений», демонстрирующих возможность продуктивной реализации выдвинутых идей на конкретных примерах.

Автор предвидит возможные возражения в свой адрес, но, будучи убежден в необходимости дискуссий и аргументированной критики для развития научного знания, выражает надежду, что они послужат скорейшей выработке оптимальных вариантов реформирования высшего образования, состояние которого определяет не только характер процессов в современном обществе, но и судьбы отечественной и всей мировой культуры.

## Глава 1

# Современный университет и его проблемы: тупик или кризис роста?

Идея университета, выражающая основной принцип, суть и цель его существования, определяется понятием *универсальность* (от лат. *universalis* — всеобщий, всеобъемлющий; *universitas* — совокупность, общность). Значение этого понятия распространяется как на университет в качестве образовательного учреждения, так и на его выпускника в качестве предмета и цели образовательного процесса. В этом смысле «идеальный тип» классического университета, возникшего в Европе 900 лет назад и пережившего реформу начала XIX века (в результате которой он, собственно, и приобрел современную, знакомую всем нам форму), остается неизменным: университет концентрирует в себе всю полноту обретенных обществом знаний и ориентирован на формирование специалистов-интеллектуалов, стоящих вровень с этой полнотой, т. е. обладающих всесторонней — *универсальной* — образованностью наряду с профессиональной подготовкой. Разумеется, по ходу исторического развития конкретный состав необходимого для этого знания, равно как и образ «всесторонне образованного человека» неоднократно изменялись, но сама установка на *универсальность* и *универсализацию* до самого последнего времени продолжала действовать в качестве ориентира и безусловного образовательного эталона.

Между тем, в наши дни реальное положение дел столь значительно отклоняется от заявленного идеала, что это заставляет говорить о глубоком кризисе системы университетского и всего высшего образования как в России, так и во всем мире. При этом наиболее уязвимым оказывается именно образовательный процесс: если исследовательская функция, связанная с накоплением и сохранением научных знаний, исполняется университетом достаточно исправно, то универсализация (а порой и специализация) студента и выпускника университета как восприимчивика и носителя этих знаний, становится все более неполной и ущербной. В чем тут дело?

Сначала рассмотрим обстоятельства, лежащие, так сказать, «на поверхности».

До самого последнего времени высшее образование расценивалось как надежный способ обретения высокого социального статуса, как своего рода пропуск в элиту современного общества, а диплом о высшем образовании рассматривался в качестве одного из условий, позволяющих относить его обладателя к среднему классу. Однако, результаты деятельности по наращиванию массовости и доступности высшего образования — которая в 60-70-х гг. прошлого века осуществлялась на Западе под лозунгом «демократизации доступа к образованию», а в России 90-х гг. выразилась по меньшей мере в трехкратном (или даже четырехкратном<sup>1</sup>) увеличении числа студентов по сравнению с советским периодом и в переименовании отечественных институтов (т. е. высших профессиональных школ) в университеты и академии — ставят под сомнение сложившиеся представления о статусе высшего образования.

Оказывается, обладателями дипломов о высшем образовании в России является уже до трети населения<sup>2</sup>. По данным на январь 2009 г. в РФ учится 7,5 млн студентов, из них 2 млн экономисты, 750 тыс. юристы<sup>3</sup>; к слову, 50 % этого числа составляют вечерники и заочники. В то же время, по утверждению председателя Совета Федерации Сергея Миронова (сделанному в 2007 г., когда в России наблюдался экономический подъем), лишь 30 % выпускников отечественных вузов идут работать по специальности.

На Западе положение не лучше. Превращение немецкого классического университета в сумму изолированных профессиональных школ зафиксировал специально занимавшийся этим вопросом немецкий философ Макс Шелер еще в 20-х гг. прошлого века<sup>4</sup>. А в современной Германии вузовский диплом уже давно не является гарантией стабильного социального положения<sup>5</sup>. Качество науки и государственного управления на Западе поддерживается сегодня главным образом за счет элитарных вузов, но это отнюдь не решает всех проблем, ибо в противном случае тамошние исследовательские и образовательные центры не «выписывали» бы себе столь охотно некоторых выпускников университетов России и даже стран третьего мира.

Впрочем, когда речь заходит о сегодняшнем высшем образовании в России, то доверие к нему обеспечивается скорее тем авторитетом, кото-

<sup>1</sup> Садовничий В. А. Пока не поздно — уже опаздываем... / В. А. Садовничий // Образование, какое мы можем потерять. Сборник. Под общей ред. ректора МГУ акад. В. А. Садовничего. М.: Московский государственный университет им. Ломоносова; Институт коммерческих исследований, 2002. С. 99.

<sup>2</sup> Волков С. Культурный слой под ветром перемен // Литературная газета. 2007. № 2. 24-30 января 2007 г. С. 13.

<sup>3</sup> См.: Российская газета. 2009. № 14, 29 января 2009 г. С. 8.

<sup>4</sup> Шелер М. Университет и народный университет / Макс Шелер // Логос 1991-2005. Избранное: В 2 т. Т. 1. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006 (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»). С. 312.

<sup>5</sup> См.: Литературная газета. 2008. № 22, 28 мая — 3 июня 2008 г. С. 4.

рый был наработан в предшествующие советские десятилетия, нежели его современным состоянием, которое, мало сказать, далеко не блестяще. По словам ректора МГУ В. А. Садовниченко, «в нашей стране произошло обесценивание понятия „образование". Высших учебных заведений вместе с филиалами насчитывается более трех тысяч. И все вузы выдают дипломы одинакового образца. В обществе потерян ориентир, многим людям не ясно, что такое по-настоящему образованный человек и что такое человек, получивший какое-то образование. Считается, что „человек имеет образование", даже если он, например, проучился три года в филиале вуза, где преподавали „десантным" способом. В отдельных случаях такое образование даже называют высшим»<sup>6</sup>.

Как бы то ни было, в наши дни вряд ли кто-нибудь всерьез будет утверждать, что многомиллионная армия выпускников вузов сплошь представляет собой интеллектуальную элиту общества. И причина тут не только в том, что получение диплома о высшем образовании стало социальной нормой, делающей бессмысленным само выведение элитарности из факта окончания вуза; главная проблема связана с невозможностью существенно расширить общемировоззренческий кругозор студента, развить его индивидуальность до статуса личности, соразмерной всей полноте культуры, т. е. довести качество обучения в университете до такого уровня, чтобы прохождение всего университетского образовательного цикла могло бы свидетельствовать о получении его выпускником *действительно высшего* — *универсализирующего* — образования. Как это и должно быть согласно заявленному «образовательному идеалу».

Теперь попробуем заглянуть за внешнюю видимость вещей, углубившись в понимание сути текущих проблем. И здесь приходится констатировать одно знаковое, хотя и признанное почти как неизбежность обстоятельство: на сегодняшний день *фактически ликвидировано различие между уровнем образованности выпускников классических университетов и выпускников иных вузов.*

Как известно, классические университеты — только часть системы высшего образования, куда входят также и специализированные (профессиональные) высшие учебные заведения. Принято считать, что выпускник классического университета обладает более высокой общетеоретической — т. е. фактически универсализирующей — подготовкой, нежели выпускник специализированной высшей школы, ориентируемый в большей степени на усвоение сугубо профессиональных знаний; потому-то, считается, именно университет и должен обладать привилегией на формирование кадров для теоретической (научно-творческой) деятельности, т. е. для фундаментальной науки. Когда-то — в XIX веке и еще вплоть до середины XX века — так оно и было, но в дальнейшем, особенно по ходу внедрения всеобщего

<sup>6</sup> Садовничий В. А. Ук. соч. С. 93-94.

среднего образования, разница между классическим университетом и специализированными вузами стала сходить на нет — сначала постепенно, потом стремительно. И сегодня уже невозможно утверждать, что лишь классический университет осуществляет подготовку ученых и «всесторонне подготовленных» людей, поскольку в реальности вузы *и того, и другого типа* выпускают *специалистов* в конкретных областях социальной практики, и для науки — в том числе. Выходит, в высшем образовании узкая специализация берет верх над универсализацией. Таково реальное положение вещей, и с этим надо считаться.

А если так, то возникают два варианта оценки складывающейся ситуации: либо привилегия классических университетов на *универсализацию* фактически уже безвозвратно утрачена (равно как и соответствующий им статус), либо само понятие *универсализации* радикально изменяет ныне свой смысл и, следовательно, требует иных форм реализации. Попробуем разобраться.

Следует сказать, что понятие *высшее образование* является относительным: высшим оно выступает лишь по отношению к среднему образованию, т. е. оно *высшее* скорее по форме, нежели по содержанию, поскольку новейшие — собственно высшие — достижения науки входят в практику преподавания со значительной задержкой, как минимум в 10-12 лет, а в большинстве случаев — значительно позднее; в строгом смысле слова только аспирантура может быть отнесена к высшему образованию. В целом же выпускник университета лишь *приближается* к *высшему уровню* знаний, и это *приближение* осуществляется *только в рамках своей дисциплины и своей специальности*. Причем узость специализации сегодня усугубляется.

Необходимо уяснить также и то обстоятельство, что исходная планка для прохождения и общетеоретической, и специализирующей ступеней как в классическом университете, так и в высшей профессиональной школе задается составом знаний выпускника общеобразовательной средней школы. Эта та общая платформа, на которой берут начало как специализирующая, так и универсализирующая линии высшего образования. И *относительно всей полноты знаний, которые вырабатывает современная наука, которые необходимы для нормального функционирования всей культуры и которые концентрирует в себе университет*, эта планка крайне низка. В университете уже не удастся существенно сдвинуть ее вверх, сколь бы фундаментальным ни был комплекс дисциплин общетеоретического цикла, вводимый, как это звучит в официальных документах, «с целью усиления воспитательной компоненты и гуманитаризации образовательного процесса». Здесь сегодня явно возникают препятствия, которых не было еще несколько десятков лет назад.

В общем, современный университет становится заложником каких-то масштабных социокультурных процессов, которые, хотя и совершаются при его несомненном участии, но остаются малопонятными и слабоуправ-

ляемыми. Пока ясно только то, что эти процессы включают в себя и среднюю школу, но в полной мере заявляют о себе на уровне высшего образования, затрагивая сферу последующей социализации и вхождения в самостоятельную жизнь взрослеющих поколений. Положение таково: «Сегодня, как и прежде, только в университетах воспроизводится „профессиональная“ и „техническая“ интеллигенция, но ее удельный вес в студенческом корпусе стремительно сокращается, — пишет один из ведущих специалистов в области теории высшего образования доктор философских наук

А. Согомонов. — На деле вот уже более двух десятилетий и в западном мире, и в России производится избыточный процент специалистов. Они не затребованы ни производством, ни общественными институтами. Обучение в высших учебных заведениях обретает пограничный характер между „получением знаний“, „профилактикой безработицы“, искусственным продлением „вступления в активную жизнь“. Массовое поступление молодых людей в университеты становится, с точки зрения теории рационального выбора, все менее и менее мотивированным (а студенчество соответственно, все больше сводится к культурно-возрастному „до-взрослому“ стилю жизни, к социальной возможности пожить другой жизнью — не „культурой долга“, а студенческой полуответственной тусовкой)»<sup>7</sup>.

Чтобы постичь суть разворачивающегося на наших глазах процесса и предложить какие-либо реальные варианты выхода из сложившейся ситуации, необходимо предварительно выявить те тенденции и причины, которые привели к сегодняшнему состоянию и породили наблюдаемые противоречия. Это побуждает к рассмотрению феномена *универсализации* в контексте всеобщегисторического процесса воспроизводства культуры<sup>8</sup>, с учетом исторически конкретных механизмов и способов передачи коллективного опыта.

Смысл понятия *универсальность*, равно как и конкретный состав знаний, необходимых для реализации установки на *универсализацию* индивида в процессе образования претерпевали по ходу истории неоднократные изменения, но несомненно одно: и сам университет в качестве социального института, и присущая ему *универсализирующая* образовательная установка представляют собой достояние исключительно европейской культурной традиции, которая зародилась в полисах Древней Греции. Именно здесь *универсализация через «вмещение» в индивида всей полноты коллективного опыта* впервые была превращена в главное условие воспроизводства культуры и существования общества.

Воспроизводство любой культуры, ее деление — «жизнь» — всегда протекали и протекают в форме *социального наследования*, т. е. передачи

<sup>7</sup> Согомонов А. Назад в университет! Меняющаяся прагматика знания и университетская идентичность в эпоху «высокой» современности / Александр Согомонов // Отечественные записки. 2002; № 2. С. 103.

<sup>8</sup> См.: Приложение 1. Культура как система воспроизводства коллективного опыта: теоретическая модель.

социально значимого коллективного опыта от старших поколений (являющихся его носителями) к более молодым поколениям (еще только вступающим в период активной деятельности). Применительно же к индивиду процесс социального наследования реализуется как *социализация*, т. е. перевод поначалу «внешнего» для него коллективного опыта культуры «вовнутрь» — в структуру личности, в индивидуальную, собственно человеческую форму существования культуры.

Следовательно, здесь необходимо принять во внимание два обстоятельства: с одной стороны — «внешний» массив культуры, т. е. совокупный объем знаний, навыков и ценностей, подлежащих усвоению индивидами, с другой стороны — «внутренние» возможности человека усваивать, «овнулять» их. Возможности человека в этом плане неизбежно ограничены, ибо он не может усвоить весь этот массив сразу и целиком и оттого вынужден фрагментировать, «нарезать» его, чтобы потреблять его последовательно, так сказать, «порционно». Этим фактором «биологической ограниченности человека» как раз и объясняется растянутость процесса *социализации*, неодномоментность ее совершения. Чем значительнее массив культуры, тем более сложным и, как правило, длительным путем она осуществляется.

Все существовавшие прежде в истории человечества и существующие ныне культуры всегда оказывались и оказываются перед проблемой перевода коллективного опыта в индивидуальную форму и, как правило, более или менее успешно ее решают (иначе не пришлось бы говорить о самом факте их существования). Но решают всегда по-своему, только им присущим, специфическим способом. Именно в особенностях организации социального наследования, как убедительно показал выдающийся отечественный философ и культуролог М. К. Петров<sup>9</sup>, и заключается типологическое различие между культурами.

Большинство культур передает и, передавая, воспроизводит наработанный опыт в формах профессионально-семейного наследования, как это издревле происходило и до сих пор в основном происходит на Востоке. Здесь социально-необходимые знания и навыки сохраняются и транслируются в пределах семьи-общины, в среде прямого, непосредственного общения согласно принципам «от отца — к сыну» и «делай, как я», т. е. подражательным, слабо формализованным способом. Носителем опыта в конкретной профессиональной сфере тут становится семейный клан или род наследственных профессионалов-умельцев, а весь массив коллективного опыта, которым обладает культура (представленная конкретным сообществом, скажем, в форме государственного образования или городского центра, как Вавилон или Мохенджо-Даро), оказывается подразделен между этими родами, каждый из которых обладает каким-то одним из специализированных навыков и ревностно сохраняет его секреты от чужаков, ибо этот

<sup>9</sup> См.: *Петров М. К.* Язык. Знак. Культура. М.: URSS, 2004. 328 с.

навык, реализуя ту или иную общественно полезную функцию, как раз и делает возможным само существование данной группы, является условием ее благополучия. Закономерно, что культуры этого типа строятся по кастовому, т. е. изолирующему принципу.

В культурах профессионально-семейного типа, таким образом, главная ставка в осуществлении социального наследования делается на специализированную общину, а процесс социализации (т. е. воспроизводства культуры применительно к индивиду) ориентирован на воссоздание узкого профессионала. На первый взгляд, это вполне целесообразно: и в самом деле, зачем человеку лишнее знание, не включаемое им в круг его постоянной деятельности и устойчивых интересов? Но как раз данное обстоятельство — узкая специализация или, если использовать привычную терминологию, углубленное разделение труда — в полном смысле слова становится «проклятием» этих культур, ибо, превращая человека в «звено с малой пропускной способностью», оно неуклонно углубляет его несоразмерность относительно непрерывно нарастающего объема коллективного опыта. А это уже угрожает культуре гибелью в самом процессе ее развития, поскольку нарастание массива культуры по ходу самой человеческой деятельности (в той или иной степени неизбежно инновационной) закономерно порождает новые касты-профессии, столь же замкнутые в себе, как и их предшественники. В определенной исторической точке увеличившаяся сверх какой-то границы численность этих взаимно изолированных профессиональных «пучков» делает общество неуправляемым. Тогда культура распадается от переусложнения и затем либо полностью уходит в историческое небытие, либо возрождается заново для вхождения в очередной виток своего круговорота, как это с древнейших времен неоднократно происходило на Востоке.

Перерыв подобной фатальной повторяемости совершился в истории человечества только один раз — в специфических условиях Древней Греции, где в процесс воспроизводства коллективного опыта каким-то не очень до сих пор понятным образом включилась принципиально новая форма социального наследования — *универсализирующая матрица воспроизводства культуры*, настроенная на формирование человека *не в качестве узкого профессионала, но в качестве универсала*, владеющего основным составом теоретических и практических знаний и в силу этого способного к удержанию всей полноты коллективного опыта по ходу его дальнейшего наращивания. Впервые в истории существование культуры было поставлено здесь в зависимость от воссоздания такого однородного в социально-культурном и мировоззренческом отношении слоя людей, который в количественном отношении был настолько многочисленным, чтобы оказывать руководящее воздействие на все сферы практической жизни, а в качественном — представители которого обладали бы *универсальным кругозором по всему спектру культуры*. При этом важно также отметить и

то обстоятельство, что с некоторого исторического момента *универсализация* обрела тут *формализованный характер*.

Вообще-то установка на *универсализацию* бытовала в древнегреческой культуре изначально (о чем, в частности, свидетельствует уникальный, не свойственный другим культурам образ хитроумного Одиссея — человека-универсала, не бога, а именно человека), однако, *универсализация через формализацию, т. е. передача полного объема теоретических и практических знаний посредством целенаправленно подобранных методических приемов* ведет свой отсчет от Аристотеля, точнее, от аристотелевского Лицея (Ликея). Лицей — это не только первообраз таких современных социальных институтов образования, как школа и университет, но зародыш формирования всей европейской культурной традиции, в полном смысле слова предопределивший ее последующую историю.

Будучи продуктом полисной культуры, воплощенная в Лицее образовательная система Аристотеля в то же время радикально порывает со всеми прежде бытовавшими в полисе формами передачи опыта, ибо Лицей — это образовательная инстанция принципиально иного порядка, нежели кружок Сократа, Академия Платона или Сад Эпикура (возникший немного позднее Лицея), в которых формирование интеллектуальных и эмоциональных качеств индивида было погружено в сферу досуга и не рассматривалось в качестве особой задачи. Само возникновение Лицея есть указание на то, что из общего потока социализации отныне выделяется особое время и относительно изолированное от жизненной повседневности пространство для целенаправленного усвоения индивидом *теоретических знаний* — таких знаний, в составе которых коллективный опыт, во-первых, выражен в идеально-знаковой, наиболее «экономной» форме, а во-вторых, представлен не во всем его объеме, но в концентрированном виде, через набор «эталонных», социально-значимых образцов.

Это значит, что некоторая *часть* одного из компонентов общего процесса жизнедеятельности людей, а именно *общения*, организуется отныне по определенным правилам для целей научения и тем самым выделяется в относительно автономный подраздел социальной жизни, т. е. становится *образованием* в истинном значении этого слова. Лицей — равно как и более поздние школы эллинистического, римского и даже византийского периодов<sup>10</sup> — образует собой то *институционализированное* звено социального наследования, в котором накапливается, фрагментируется и передается накопленный в культуре коллективный опыт, «перетекая» в очередную группу *универсализированных* таким образом представителей того поколения, которое в ближайшем будущем должно обеспечивать непрерывность функционирования культуры, ее «жизнь». В то же время (что следует подчеркнуть)

<sup>10</sup> См. *Марру А.-И.* История воспитания в Античности (Греция). М.: «Греко-латинский кабинет» Ю. А. Шичалина, 1998. С. 355-356.

в процесс *образования* вводятся тут лишь *формализованные* образцы коллективного опыта, тогда как некоторая его часть, порой весьма значительная, остается вне сферы формализации и вытесняется в среду жизненной непосредственности и повседневных контактов, где человек руководствуется не столько четким знанием, сколько стереотипами повседневной жизни (в данном случае, полисной), традициями и прочими слабо осознаваемыми установками. *Чем более древней является культура, тем большим удельным весом в ее составе обладают традиции, тем, следовательно, больший объем опыта передается неформализованным путем. Как и наоборот. Такова историческая константа.*

Нужно еще раз подчеркнуть, что само деление процесса *социализации* (т. е. формирования личности человека в процессе усвоения им опыта культуры) на формализованную и неформализованные сферы начинает четко контурироваться именно у древних греков в эллинистический период, последовавший за походами Александра Македонского и созданием его империи, когда греки в новых, созданных на Востоке полисах, в окружении «варварских» народов остро осознали необходимость сохранения своей культурной традиции, а для этого — особенно строгой формализации транслируемого опыта. Можно было бы возразить, что существенные элементы формализованного школьного обучения как будто бы обнаруживаются и в более ранние периоды, в других культурах — в Древнем Египте, в Вавилоне или в Древнем Китае. Однако, как известно, обучение в этих школах носило *не универсализирующий, а узкоспециализированный характер*, включая при этом в себя лишь незначительную часть верхушки общества, тогда как послеаристотелевская традиция обучения тяготела к максимально полному охвату подрастающей молодежи из числа свободных граждан, т. е. носила потенциально всеобщий характер.

Начиная с Аристотеля сам процесс *образования* — формирования личности — индивида становится неоднородным. Отныне «в нем, как и во всяком образовании, достойном этого имени, различаются две стороны: *техническая*, при помощи которой ребенка готовят и постепенно вводят в определенный образ жизни, и *этическая* — нечто большее, чем прописная мораль: определенный идеал жизни, определенный идеал человека, которые надлежит воплотить»<sup>11</sup>. Легко увидеть, что эта дихотомия подразумевает не что иное, как два известных нам явления — *обучение и воспитание, сочетание которых образует матрицу универсализации* (см. с. 18).

Иными словами, зрелая древнегреческая культура стояла у истоков структурирования образовательного процесса, его дления на *обучение и воспитание*. Согласно современным представлениям<sup>12</sup>, *обучение* — это

<sup>11</sup> Марру А.-И. История воспитания в Античности (Греция). С. 27.

<sup>12</sup> Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. С. 172.

процесс передачи индивиду систематизированных знаний и формирования у него общественно полезных умений и навыков, а *воспитание* представляет собой процесс и результат трансляции ценностей, направленной на формирование у человека нравственного и эстетического, эмоционально окрашенного отношения к миру. Правда, *воспитание* до сих пор остается менее дифференцированным и менее формализованным, нежели *обучение* (что соответствует исторически более позднему, по сравнению с *обучением*, выделению воспитания в автономную сферу; в частности, в наследующей грекам новоевропейской культурной традиции само *воспитание* определяется поначалу лишь как оппозиция по отношению к *обучению*). Тем более затруднительно провести четкие, соответствующие современным представлениям границы между *обучением* и *воспитанием* в древнегреческой культуре, в присущих ей способах формирования полноценной личности. Однако, учитывая то обстоятельство, что развитие у молодых людей способностей к «мусическим искусствам» (к музыке, пению, стихосложению и т. д.) всегда рассматривалось в Античности как особая и важнейшая задача, невозможно отрицать, что именно у древних греков *воспитание* не только отграничивается от *обучения*, но начинается его последовательная систематическая разработка.

Есть и другой аспект структурирования *универсализирующей матрицы*. Если деление образовательного процесса на *обучение* и *воспитание* обозначить как «горизонтальное», то различие в каждом из этих компонентов «слоев» или уровней, соответствующих качеству и сложности усвоенного опыта, следует определять как «вертикальное». И заложено это деление тоже греками.

Созданная ими и закрепившаяся с тех пор в европейской культуре образовательная система включает в себе как минимум *два уровня* и в *обучении*, и в *воспитании*. Первый (нижний, начальный, ранний) *уровень обучения* протекает, как правило в семье (включая непосредственно примыкающее к индивиду окружение «родных и близких») и нацелено на овладение индивидом речью, на приобретение элементарных знаний о мире и освоение простейших форм отношения к нему, включая и отношение к другим людям. Знания, умения и навыки, обретаемые на этом уровне, транслируются индивиду *неформализованным способом*, т. е. по сугубо традиционному типу. Второй (верхний или поздний) *уровень обучения* носит по большей части внесемейный характер, предполагает систематическое, т. е. *формализованное усвоение* базисного комплекса доступных обществу знаний или хотя бы общую ориентировку в их составе. По ходу исторического развития инициатива в плане внесения инноваций в содержание культуры закрепилась за вторым — формализующим — уровнем, ибо его состав обновлялся особенно интенсивно. Благодаря совершавшемуся здесь отбору то, что было когда-то новейшим и высшим, либо смещалось на более низкие, начальные ступени второго уровня (т. е. формализованного обучения)

и, усваиваясь, так сказать, «с младых ногтей», в последующем становилось общеизвестным и общепризнанным, либо сразу же вытеснялось в сферу неформализованного, повседневного общения (т. е. на первый уровень), либо вообще выводилось из сферы трансляции и, «вымываясь», полностью исчезало из культуры. Как следствие, в течение 1-2 поколений изменения, внесенные на втором, более высоком уровне, «погружаются» на первый, более низкий, исходный уровень и закрепляются в его составе. По этой причине дети всегда взрослеют и взрослеют в составе постоянно изменяющегося информационного окружения; речь может идти только о темпах и масштабах этих изменений. Но, как бы интенсивно ни протекал процесс внедрения инноваций в жизнь, общее 2-х-уровневое строение возникшей в Античности системы *образования* личности человека, а через эту систему и воспроизводства всей европейской культуры, остается неизменным, как в неизменности до сих пор остается *всесторонний, всеохватный и ведущий характер именно верхнего ее уровня*, ориентированный на *универсализацию* индивида. В чем и заключается главное условие, отличающее механизм воспроизводства древнегреческой и последующей европейской культуры от всех иных форм и типов социокультурного воспроизводства, когда-либо существовавших в истории.

То же самое касается и *воспитания*, хотя с ним дело обстоит не столь наглядно. Тем не менее, не подлежит сомнению, что, начиная с греков, *воспитание* так же, как и *обучение*, разделяется на два уровня — первичный или ранний, когда у человека в кругу семьи закладываются основные культурные потребности и формируются элементарные ценностные представления (о должном, о добре и зле и т. д.), и вторичный или более поздний, когда присущий предыдущему уровню более-менее пассивный процесс усвоения индивидом ценностей в окружении «ближних» переносится в более широкий круг общения с «дальними» и в этом новом контексте обретает более активный характер, сознательно направляемый не только «вовне», т. е. в мир, но и «вовнутрь», т. е. во внутриспихологическое пространство личности. *Воспитание* при этом становится *самовоспитанием*, которое равным образом, хотя и на свой манер, означает *универсализацию* индивида — уже не столько в плане усвоения знаний о мире, сколько в плане обретения способности к самопреобразованию, к сознательному выстраиванию собственной жизненной судьбы и дальнейшему личностному развитию.

В качестве установки не только на «интеллектуальную» (в плане *обучения*), но и на «ценностную» (в плане *воспитания*) универсализацию можно рассматривать *anamnesis* — усилия Сократа по самопознанию, постижению глубин своей души согласно изречению Дельфийского оракула «Познай самого себя». Но особой интенсивности отношение человека античности к своему внутреннему миру достигает в позднеэллинистический и римский периоды. Как наглядно показал М. Фуко в труде «Забота о себе», самопознание на этом историческом этапе обретает форму осознан-

ной устремленности к самосовершенствованию, которое не только требует выработки специальных психологических методик, но, более того, превращается в доминанту личностного развития<sup>13</sup>. В результате верхний, второй уровень *воспитания* собственно и закрепляется как *самовоспитание* или воспитание взрослых — «взрослое воспитание»<sup>14</sup>.

Таким образом, есть все основания утверждать, что еще в Античности со всей четкостью оформилась *образовательная матрица универсализации* (см. схему 1), работающая и в «горизонтальном» (обучение-воспитание как составляющие образования), и в «вертикальном» (уровень сложности опыта, осваиваемого индивидом в *образовательном процессе*) измерениях. «Рассекая» весь предназначенный к освоению массив культуры на фрагменты, соответствующие инвариантным возможностям обычного, «среднего» человека потреблять информацию, данная матрица позволила успешно решить задачу *универсализации*, т. е. достаточно полного «вмещения» в человеческую личность исчерпывающего содержания образования наработанного коллективного опыта.

Закрепившись в культуре эллинистической и римской Античности, эта матрица оказалась достаточно устойчивой и одновременно гибкой в плане приспособления к меняющимся условиям. На протяжении более чем 2000 последующих лет она несколько раз обновлялась (само возникновение классического университета и все последующие его реформы есть акты подобного обновления), но ее глубинное содержание в виде установки на *универсализацию* индивида посредством *сочетания обучения с воспитанием* и на приобщение любого профессионала, сколь бы специализиро-

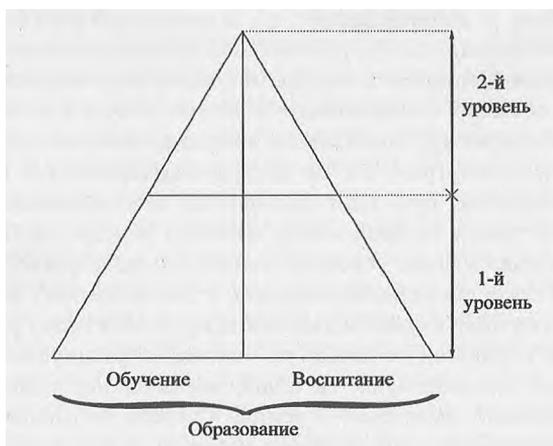


Схема 1

<sup>13</sup> Фуко Мишель. История сексуальности — III: Забота о себе. Киев — М., 1998. С. 50

<sup>14</sup> Там же. С. 58.

ванным он ни был, к новейшему знанию энциклопедического охвата, оставалось в неизменности, несмотря на актуальный для любого времени запрос на узких специалистов и на периодические кампании по удалению из образовательного процесса устаревшего и избыточного материала. Даже углубленная дифференциация научного знания, неуклонно набиравшая ускорение по ходу промышленной революции XIX века, не вызывала особого беспокойства вплоть до середины XX века, поскольку введение специалиста в полноту культуры своей эпохи все это время осуществлялось *каким-то образом* без особых затруднений.

Первые сигналы неблагополучия, свидетельствовавшие о том, что механизм универсализации начинает давать «сбои», пошли еще в первой половине XX века: «Главным отклонением стала односторонняя *специализация всякого знания*. Это зло затрагивает в одинаковой мере университет и народ: оно охватывает все наше бытие»<sup>15</sup>. Однако, в качестве неоспоримого факта «срыв» универсализирующей матрицы был зафиксирован только в 60-70-х гг. XX века, когда повсеместно было признано, что ни один современный специалист не может более рассчитывать на какое-либо серьезное и заинтересованное понимание проблем своей науки со стороны представителей других дисциплин и других специальностей как в стенах университета, так и за его пределами. Возникла так называемая «коридорная ситуация», когда неформальное общение между разными специалистами какого-то одного научного учреждения («в коридоре») способно осуществляться лишь в русле одного из двух возможных вариантов: в первом случае предметом обсуждения может стать какая-то серьезная научная проблема, но тогда обсуждение будет проводиться в пределах тезауруса средней школы — на *доступном всем* участникам, но, увы, весьма невысоком уровне; во втором же случае разговор вообще ведется «о погоде», т. е. по поводу тем и предметов, имеющих мало общего с наукой. Между тем, еще 100 с лишним лет назад ситуация была радикально иной: достаточно вспомнить тот общественный резонанс и уровень тех дискуссий, которыми сопровождался выход в свет «Происхождения видов» Ч. Дарвина или «Рефлексов головного мозга» И. М. Сеченова. Выходит, тогда была заинтересованная публика, способная квалифицированно и мировоззренчески осмысленно участвовать в обсуждении междисциплинарных научных проблем.

Поскольку, как выясняется, такая аудитория в наши дни отсутствует даже в крупных университетских центрах, то приходится признать свершившимся фактом следующее обстоятельство: «узкая специализация» переросла в полную «дисциплинарную изоляцию». Что и подтвердилось в результате прицельных исследований<sup>16</sup>.

I Шелер М. Ук. соч. С. 333.

<sup>16</sup> Петров М. К. История европейской культурной традиции и ее проблемы, М.: РОССПЭН, 2004. С. 687.

Можно было бы сказать, что подобная труднопреодолимая взаимонепроницаемость научных дисциплин и профессий — явление неизбежное в современных условиях, ибо оно представляет собой закономерное следствие бурного развития науки и соответствующего увеличения объема знаний. Но ведь с фактом преобладания массива всего культурного опыта над ограниченными возможностями человека, равно как и с необходимостью решать вытекающую отсюда задачу фрагментировать этот опыт, адаптируя его объем к ограниченным индивидуальным человеческим возможностям, люди сталкивались и прежде. Более того, человек предопределен к решению этой задачи, ибо самим способом своего существования, своей преобразующей деятельностью он вносил, вносит и будет вносить изменения в окружающий его мир, обогащая и одновременно усложняя условия своей жизни в нем. Греки прекрасно справились с этой задачей, она успешно решалась и в последующем, по ходу европейской истории, когда выработанная в Античности *универсализирующая матрица* неоднократно адаптировалась к новым условиям посредством изменения конфигурации и состава образующих ее компонентов. Другое дело, что преобразования этого рода совершались каждый раз под давлением складывающихся обстоятельств, носили сугубо ситуативный характер и не осмысливались достаточно глубоко. Сегодня пришло время проанализировать работу этой матрицы во всех подробностях.

И начинать этот анализ следует с признания того факта, что отныне научные дисциплины не только на уровне исследования (закономерно специализированного), но и в процессе преподавания, и на стадии закрепления его результатов в культуре (в лице выпускников университета, т. е. получивших образование и вышедших в большую жизнь специалистов) *изолируются до полного разобщения* и, следовательно, *говорить о каком-либо реально всестороннем, универсализирующем образовании в университете теперь уже невозможно*. Более того, приходится признать, что не только в работе *универсализирующей матрицы*, но и во всей системе воспроизводства современной культуры европейского типа назревает «срыв», поскольку она становится культурой слабо понимающих друг друга специалистов-профессионалов. Чтобы понять, насколько это серьезно, достаточно вспомнить сказанное выше о судьбе культур, воспроизводство которых опиралось на профессионально-семейный — изолирующий — принцип наследования.

На верхних этажах образовательного процесса признаки назревания этого общекультурного «срыва» регистрируются наиболее четко, поскольку именно здесь, в сфере высшего образования смыкаются, налагаясь друг на друга, порождающие его причины, но сами они носят более глубинный характер, связанный с деструкцией *универсализирующей матрицы*. Какой именно ее компонент здесь задействован? Сфера *обучения* в данном случае не может рассматриваться в качестве ареала деструкции, поскольку, как уже указывалось, исходный уровень для вхождения в систему высшего

образования задается сегодня средней школой, точнее, присущим ей *обще-универсализирующим характером знаний*, где, следовательно, сам феномен «узкой специализации» (равно как и «дисциплинарной изоляции») возникнуть просто не может. Этот школьный уровень *обучения* является базисным для всех поступающих в университет и остается таковым как для обучающихся в нем студентов, так и для всех его выпускников, которым в дальнейшем, по ходу обретения новых знаний и обогащения личного практического опыта уже не удастся расширить свой мировоззренческий кругозор и которые, напротив, лишь еще больше замыкаются в «коконе» своей специализации.

Таким образом, главные причины всех обозначенных выше негативных тенденций и проявлений лежат в сфере *воспитания*. Но для того, чтобы установить, где конкретно возникает «срыв», фиксируемый сегодня на уровне высшего образования, необходимо четкое и объемное понимание работы *универсализирующей матрицы в составе университета*. И наиболее показательными в этом плане являются такие основные этапы развития классического университета, как процесс его зарождения и становления в Средние века, эффекты его функционирования в последующий период и особенно университетская реформа первой половины XIX века. Что и станет основным предметом рассмотрения в следующей главе теоретической части представленной работы.

## Глава 2

# Универсализирующая образовательная модель — ключевой фактор воспроизводства европейской культуры

Значение средневекового классического университета состоит в том, что в его стенах была выработана общая модель *преобразования универсализирующей матрицы* с целью сохранения ее эффективности в условиях все более интенсивного приращения коллективного опыта и вытекающей отсюда необходимости распределять весь возникающий при этом массив знаний по отдельным дисциплинам и соответствующим специалистам.

Первые университеты — Парижский и Болонский — были открыты в XII веке, за ними последовало появление классических университетов Англии и континентальной Европы, включая университеты Восточной Европы — в Праге (1348 г.) и Кракове (1364 г.). К XV веку открылось уже 86 университетов. Обучение везде проводилось на латыни — общем языке тогдашней учености и строилось по единой схеме: перед поступлением на один из трех специализирующих факультетов (богословский, юридический, медицинский) надлежало закончить подготовительный факультет — философский, на котором изучали ряд дисциплин под общим названием «семь свободных искусств».

Этот семичастный канон, воспроизводивший в общих чертах римскую традицию образования, в позднейшую европейскую культуру ввел Боэций, философ раннего Средневековья<sup>17</sup>, который разделил весь процесс обучения на две ступени: *низиую* — *тривий*, куда включались грамматика (навыки лингвистического анализа), риторика (умение излагать мысли) и диалектика (искусство рассуждения и диалога), и *высиую* — *квадривий*, куда входили арифметика (наука о числах и исчислениях), геометрия (в виде «Начал» Евклида и основ естествознания), музыка (учение о мировой гармонии) и астрономия (знание о строении небес, часто с элементами астрологии). Содержание этих дисциплин, конечно же, отражает уровень и

<sup>17</sup> Уколова В. И. «Последний римлянин» Боэций, М.: Изд-во ЛКИ/URSS, 2011. С. 44—58.

особенности средневекового миропонимания, но, проводя параллель с нашим временем, можно сказать, что факультет «семи свободных искусств» — прообраз *общего высшего образования* (где тривий соответствует циклу современных гуманитарных дисциплин, а квадривий — естественнонаучному и математическому разделу), тогда как три специализирующих факультета средневекового университета — аналог *специализированного высшего образования*.

Через подготовительный факультет проходили все без исключения тогдашние профессионалы высшего уровня, а если учесть при этом и фактор обучения на латыни - едином общенаучном языке того времени, то можно со всей уверенностью утверждать, что цикл «тривий—квадривий» являл собой первый и весьма удачный *вариант формирования единого смыслового пространства всей интеллектуальной элиты традиционного общества средневековой Европы* путем выстраивания некоей общей универсализирующей площадки перед последующим восхождением по лестницам уже обособившихся разделов теоретического знания и специализированной практической деятельности.

Однако, процесс универсализации в средневековом университете не ограничивался лишь сферой *обучения*, он оказывал существенное воздействие и на сферу *воспитания*, о чем нередко забывают. Искусство и народный фольклор Средних веков донесли до нас яркие образы кочующего студенчества — школяров, бакалавров, магистров, лиценциатов, которые компаниями или поодиночке бродили в поисках учености по дорогам тогдашней Европы, как об этом повествуется в знаменитой песенке вагантов «Во французской стороне...». Считалось, что профессионал в любой сфере деятельности, независимо от того, идет ли речь о ремесле или академической стезе, прежде чем стать мастером (профессором), должен провести несколько лет в качестве странствующего подмастерья, обучаясь у разных мастеров — то, что у немцев именовалось *Wanderjahre* — «годами странствий» (о чем напоминает название романа Гёте «Годы странствий Вильгельма Майстера»). «Лишь овладев таким „образованием" — полученным от учителей, влиявших как личностные образцы образованности — молодой человек должен был искать профессию, специальность, принимая их в их „ограниченности", поскольку он видел их место *в целостности всего мира*, к *структуре* которого он ранее приобщился. Это наделяло его прозорливостью, широким кругозором, воспитывало скромность и смирение в отношении к своему профессиональному делу»<sup>18</sup>.

Фактически речь тут шла о процессе *воспитания высшего уровня* — о сознательном самовыстраивании личности, обладающей ясным пониманием

<sup>18</sup> Шелер М. Университет и народный университет / Макс Шелер // Логос 1991-2005. Избранное: В 2 т. Т. 1. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006 (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»). С. 314.

своей жизненной задачи и предельно широким мировоззренческим кругозором (отчасти сформированном в процессе усвоения знаний, предвещающих специализацию и представленных тривием—квадривием, отчасти обретенном по ходу «странствий»), т. е. о *самовоспитании* человека-универсала в исторически конкретной форме. Причем, *воспитательное* звено образовательного процесса здесь не только четко оформлено, но и выступает в качестве совершенно необходимой предпосылки для последующего *обучения на высшем его уровне* — уровне специализации.

Для контраста, с целью более глубокого понимания механизма действия универсализирующей матрицы в условиях средневекового университета следует отметить роль тьютора, наставника-воспитателя в университетах Англии, присутствие которого в английской образовательной системе всегда придавало ей особые черты по сравнению с общеевропейской традицией. Дело в том, что межуниверситетская миграция, распространенная на европейском континенте, для англичан была ограниченной в силу островного положения их страны, и потому воспитательная функция образования (которая, как мы видим, является безусловно необходимой для осуществления полноценной *универсализации* в стенах университета), погруженная для немцев или французов в «годы странствий», реализовалась здесь по-иному, нежели в остальной Европе: тьютор передавал свои знания немногим или даже одному студенту в ходе слабоформализованного прямого общения, конкретно настроенного на личность обучаемого. Подобная индивидуально ориентированная форма образовательного процесса, где *обучение тесно сцеплено с воспитанием*, может быть весьма эффективной, о чем свидетельствует не только высокое качество английской управленческой элиты, но и примеры домашнего воспитания в дворянских семьях послепетровской России, которое многим их отпрыскам — в том числе Лермонтову, Грибоедову, Пирогову и др. — давало возможность поступать в университет уже в возрасте 13-15 лет и успешно заканчивать его до 20 лет. На сцепленность этого рода указывают и строки Из Главы первой пушкинского «Евгения Онегина», где обучение самым прямым образом увязывается с воспитанием (курсив мой. — В. Р.):

*Мы все учились понемногу,  
Чему-нибудь и как-нибудь:  
Так воспитаньем, слава богу,  
У нас не мудрено блеснуть.*

Возникшая в английских университетах в Средние века традиция объединять обучение с воспитанием посредством тьютора, а не «странствий», как в остальное Европе, продолжала действовать в Англии и много позднее, вплоть до начала XX века, когда повсеместно возобладала «немецкая модель» университетского образования (о ней речь ниже), в русле которой воспитание в вузе было вытеснено на задворки образовательного

процесса, а формализованная система преподавания (в виде лекций и семинаров) почти полностью подменила собой неформализованное общение между преподавателем и студентами.

Однако, это отнюдь не означает, что современное кризисное положение, о котором шла речь в главе 1, можно без труда исправить, просто введя в состав современного университета некоторые прежние, присущие средневековому университету воспитательные компоненты в их английском или континентальном вариантах. Как известно, «в одну реку нельзя войти дважды»: несмотря на некоторые «воспитательные плюсы» средневековой модели классического университета, все века своего существования она оставалась ориентированной на *сохранение и трансляцию уже имеющегося в наличии знания, а не на исследование и получение нового знания*. Ясно, что по мере нарастания тех модернизирующих тенденций, которые с полной определенностью заявили о себе в Век Просвещения и в дальнейшем превратили науку, этот «социальный институт инноваций», в авангард европейской и всей мировой культуры, подобная статичная (хотя и осуществляющаяся при посредстве *универсализирующей матрицы*) форма воспроизводства коллективного опыта все больше стала отставать от по требностей развития.

Ответом на эту ситуацию стала реформа классического университета, главную роль в которой сыграли немецкие университеты (сначала, в конце XVIII века Гёттингенский, потом, в начале XIX века Берлинский), так называемая «университетская реформа Гумбольдта—Фихте». Вильгельм Гумбольдт — выдающийся ученый, министр просвещения в Пруссии (главном государственном образовании тогдашней Германии), вдохновитель и организатор образовательной реформы, основатель Берлинского университета (1809 г.), который с тех пор носит его имя; Иоганн-Готтлиб Фихте — один из ведущих представителей немецкой классической философии, активный политический деятель того времени и первый ректор Берлинского университета.

При упоминании университетской реформы обычно подчеркивается, что прежние центры научно-исследовательской деятельности (Академии и лаборатории), функционировавшие до этого по большей части автономно, как внесударственные учреждения, по ходу ее осуществления были включены в состав университетов — социальных институтов общегосударственной значимости, после чего университеты стали осуществлять функции не только *обучения*, но и *исследования*. Ученый и преподаватель совместились теперь в одном лице — в лице университетского профессора, который не только проводил исследования, но должен был читать лекции, донося до студентов результаты новейших научных достижений. *Обучение* при этом сразу поднялось на новую качественную ступень, поскольку в таком совмещенном виде стали передаваться *не только знания сами по себе*, но, что самое важное, *метод работы с h. Jmu*, на основе чего у обучае-

мого вырабатывалось умение не только правильно применять знания, но *обновлять и наращивать их*.

Однако, помимо нововведений в плане соединения *исследования с обучением*, университетская реформа заключала в себе явную *воспитательную* направленность. По мысли ее основателей, образовательный процесс обязан нацеливаться на формирование — «образование» (Bildung) — самой личности обучаемого индивида посредством всестороннего культивирования его способностей и задатков. Согласно В. Гумбольдту, трансляцию знаний, (т. е. *обучение как процесс*) надо «соотнести с человеком, а именно с целым его интеллектуального и морального организма»<sup>19</sup>, тогда как эффективность усвоения этих знаний (т. е. *обучение как результат*) необходимо измерять не овладением специальными знаниями и навыками (в конечном счете ремесленными), но полнотой усвоения обучаемым всего массива выработанных обществом знаний — тем, «насколько благодаря им человеческий дух вообще приблизился к конечной цели своего стремления, к следующей своей задаче — вобрать в себя посредством всех орудий своей восприимчивости всю ту массу материала, какую предлагают ему весь мир вокруг него и его внутреннее существо; преобразовать все это своими самодетельными силами и тем самым привести Я и природу во всеобщее, живое и гармоничное отношение взаимодействия»<sup>20</sup>. В общем, «по мнению Гумбольдта, принцип культуры, воплощенный в Университете, сочетает в себе продвижение объективной науки (культурное знание) и субъективное духовное и нравственное образование (культивирование)»<sup>21</sup>.

Итак, суть реформы классического университета заключалась в том, чтобы совместить в его стенах *три компонента*, жизненно важные для функционирования интенсивно модернизирующейся новоевропейской культуры: 1 (научное) *исследование*, 2 *обучение* (как простых специалистов, так и будущих ученых-исследователей) и 3 *образование* (формирование личности специалиста-ученого как аналог *самовоспитания*, поскольку речь в данном случае идет о формировании зрелой личности, т. е. о *воспитании взрослых*). Причем, по мысли творцов университетской реформы, ключевым звеном в этой триаде является как раз последний компонент — *образование* (Bildung), поскольку именно оно, задавая ориентир и меру для двух других, воссоздает целостность личности носителей культуры, тем самым придавая устойчивость всему ее зданию: «Университетским идеалом был Bildung. В этом понятии выражался идеал целостности личности, интеграции, способа жить, при котором каждая частица образова-

<sup>19</sup> Гумбольдт В. Эстетические опыты. Первая часть. О «Германе и Доротее» Гёте // Вильгельм фон Гумбольдт. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. С. 161.

<sup>20</sup> Там же. С. 161-162.

<sup>21</sup> Ридингс Билл. Университет в руинах. Пер. с англ. М.: Изд. дом Гос. ун-та — Высшей школы экономики, 2010. С. 108-109.

ния и жизни вносит свой вклад в поиски добра, истины и красоты. Это был идеал для каждого человека и, что важно, идеал для коллективной жизни, идеал высокой культуры, „цивилизации“, идеал нации»<sup>22</sup>.

Немцы весьма основательно подошли к реализации заявленного ими образовательного идеала. Реформу университета было решено поставить на систематическую научную основу, призвав для этого философию и возложив на нее руководящую функцию. Если на ту новую форму, какую в конечном счете обрел образовательный процесс в университете, взглянуть с точки зрения процесса формирования личности, то будет ясно, что именно философская теория в конкретной исторической форме (в форме классической немецкой философии, которая понимала себя — как науку<sup>23</sup>, саму науку — как предельный концентрат знания, а совокупное научное знание — именно знание, а не ценности или что-либо иное! — как исчерпывающее воплощение всего культурного опыта) встала на место тех средневековых странствований, опыт которых, добавляясь к предварительно полученным знаниям тривия—квадривия, закладывал основу понимания индивидом своего жизненного предназначения и в то же время становился предпосылкой введения его в сферу профессиональной деятельности.

Но по ходу воплощения проекта университетской реформы в жизнь, состав *универсализирующей матрицы* существенно изменился (что, как мы увидим ниже, имело далеко идущие последствия для европейской культурной традиции и всей мировой культуры). Рассмотрим обстоятельства данного преобразования подробнее.

Первый вопрос, который встал перед творцами университетской реформы, звучал следующим образом: каким образом вообще возможно свести в систему весь объем бесконечно расширившегося со времен Средневековья универсализирующего знания? Логика ответа была такова. Прежде всего, совокупное — универсализирующее — знание «может включать в себя лишь два предмета — мир физический и мир моральный, природу и человечество, и, примененное к тому и к другому, оно произведет на свет две науки — описание природы и историю»<sup>24</sup>. Значит, главный принцип структурирования совокупного знания — деление его по линии «знания о природе — знания об обществе».

Второй вопрос — организационного плана: каким образом следует осуществлять, трансляцию этого совокупного, универсализирующего человека знания? Положение, исторически сложившееся в Германии, само

<sup>22</sup> *Смит Роджер*. История гуманитарных наук. Пер. с англ. М.: Изд. дом ГУ — ВШЭ, 2008. С. 266.

<sup>23</sup> Об этом свидетельствуют сами названия главных философских трудов классиков немецкой философии: «Наука логики» Гегеля и «Наукоучение» Фихте; в «Критике чистого разума» Канта философское знание также моделирует т по образцу науки.

<sup>24</sup> *Гумбольдт В. Ук.* соч. С. 229.

подталкивало к решению. Особенностью немецких университетов было то, что «младший» философский факультет в их составе, начиная еще с Реформации, обладал приблизительно равным статусом с тремя «старшими» факультетами — богословским, юридическим и медицинским<sup>25</sup>, поскольку изначально взял на себя функцию подготовки по всему спектру постоянно прирастающих знаний за пределами этих трех основных специализаций, доставшихся от Средневековья. В XVIII веке эти знания оформились в виде двух основных разделов, представленных на философском факультете. «Философский факультет, — писал И. Кант в своей классической работе „Спор факультетов“<sup>26</sup>, — имеет два отделения: отделение *исторического познания* (к которому относятся история, география, языковедение, гуманитарика со всем, что дает природоведение, опирающееся на эмпирическое знание) и отделение *чистого познания разумом* (чистой математики и чистой философии, метафизики природы и нравов); между обоими отделениями существует взаимная связь. Именно поэтому философский факультет включает все части человеческого знания (стало быть, исторически и высшие факультеты). <...> Философский факультет может, следовательно, претендовать на право проверять истинность всех учений» . «<sup>26</sup>

Таким образом, *совокупное знание* в немецких университетах уже изначально было представлено как *единство наук*, скрепляемое посредством философии, на философском факультете. Что и поставило немецкую философию и философские факультеты университетов Германии в положение лидеров университетской реформы. «Стало существенным новшеством то, что и новые, и реформированные университеты перестроили систему обучения и научной деятельности по специальным направлениям под эгидой философских факультетов. Философский факультет приобрел равный или даже более высокий статус, чем факультеты права, медицины и теологии, относительно которых он прежде находился в подчиненном положении»<sup>27</sup>. При этом философский факультет объединил в себе «все *теоретические науки*, включая естественные»<sup>28</sup>, т. е. заключил под свое начало те разделы научного знания, которые не вмещались более в рамки трех основных дисциплин (юриспруденции, теологии и медицины), закрепившихся в Средневековье. Позднее, от философского факультета стали отпочковываться философско-естественные и философско-исторические

<sup>25</sup> Петров М. К. История европейской культурной традиции и ее проблемы, М.: РОССПЭН, 2004. С. 528.

<sup>26</sup> Кант И. Спор факультетов // Иммануил Кант. Собр. соч. в 8-ми т. Т. 7. М.: Изд-во «Чоро», 1998. С. 70-71.

<sup>27</sup> Смит Р. Ук. соч. С. 263.

<sup>28</sup> Шнедельбах Г. Университет Гумбольдта / Генрих Шнедельбах // Логос 1991-2005. Избранное: В 2 т. Т. 1. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006 (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»). С. 18.

факультеты<sup>29</sup>, что положило начало институциональному оформлению всего того дисциплинарного многообразия научного знания, которое представлено в современном университете.

Методологической и мировоззренческой основой университетской реформы в Германии, равно как и лидером среди всех философских учений того времени, стала философская система Гегеля, претендовавшая на охват всей накопленной к тому времени мировой культуры. Однако, несмотря на внешнюю монолитность, культура в составе этой системы оказалась представленной в двойном свете: явно, на первый взгляд — в мистифицированном виде, как завершающая стадия саморазвития некоего эволюционного принципа в образе Абсолютного Духа; скрыто, на самом деле — будучи выражена сквозь призму науки, научного знания. Ибо сам принцип выражения общечеловеческого коллективного опыта является здесь сугубо научным: система Гегеля — «это культура, снятая в формах существования науки»<sup>30</sup>. А философия (прежде всего, философия самого Гегеля, его «Наука логики») выступает при этом как высшая теория научного знания — как «наука наук», формирующая само понятие каждой из конкретных наук, т. е. фактически легитимизирующая ту или иную дисциплину в качестве собственно научной и определяющая предназначенное ей место в совокупной системе научного знания (схема 2).

На первый взгляд, подобное теоретическое сооружение выглядит солидно, даже непоколебимо, а ведущая роль философии в его составе представляется вполне обоснованной. Но, несмотря на лучшие намерения как немецких философов-классиков, так и организаторов университетской реформы, реальные результаты внедрения этой системы в жизнь, в практику образования и в процесс воспроизводства культуры оказались иными.



Схема 2

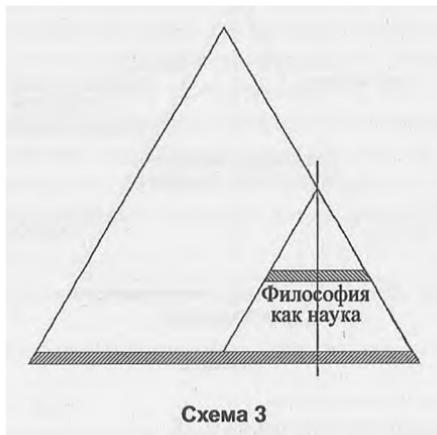
<sup>29</sup> Шнедельбах Г. Университет Гумбольдта С. 18.

<sup>30</sup> Библер В. С., Ахутин А. В. Диалог культуры // Новая философская энциклопедия: В 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 2000. С. 659.

Прежде всего, та роль общенаучного лидера, которую должна была исполнять отшлифованная в немецкой классике версия философии, в конечном счете оказалась ей не под силу. Некоторое время, приблизительно до 50-х годов XIX века, пока конкретные науки не получили достаточного развития, философия была еще в состоянии удерживать все их многообразие под своим началом. Но бурный прогресс наук по ходу промышленной революции изменил ситуацию. Сначала в автономное плавание ушли естественные науки, которые быстро обрели собственные методы, нормы и стимулы развития, вследствие чего претензия на мировоззренческое и методологическое руководство ими со стороны философии стала выглядеть все более бесосновательной. Затем, по ходу усложнения социальной жизни и появления новых знаний об обществе и человеке, наступил черед и социогуманитарных дисциплин обособляться от какого-либо внешнего влияния. Массив нарастающего знания явно перерос рамки гегелевской системы (схема 3).

Углубление теоретической и практической специализации во второй половине XIX века, затронувшее как естественнонаучную, так и социогуманитарную ветви научного познания, лишь укрепило эту тенденцию. «В естественных науках специализация быстро стала нормой, и ученые-естественники сконцентрировались на частных исследованиях, а не на идеалах Bildung-a (за исключением церемониальных случаев или публичных выступлений). К тому времени, когда в начале XIX в. в общественных науках действительно появились частные дисциплины, специализация и здесь стала считаться само собой разумеющимся фактом»<sup>31</sup>.

В результате конкретные («позитивные») науки полностью вышли из-под влияния философии, а сама философия, которая до этого была гарантом целостности всего совокупного знания (прежде всего научного), утратила



<sup>31</sup> Смит Р. Ук. соч. С. 267.

свой привилегированный статус. Подобно королю Лиру, раздавшему свое царство по частям, она разделила все свое прежнее предметное содержание по конкретным дисциплинам и оказалась в довольно неопределенном положении, получив в лучшем случае право претендовать на роль лишь *одной из* (причем, явно не из числа ведущих) *социогуманитарных дисциплин*, предназначенной к тому, чтобы обобщать новейшие достижения науки, в худшем же — рискуя вообще оказаться за пределами научного знания. В общем, «из дисциплины, определяющей критерии указанного легитимного понятия, она сама переходит в разряд проблематичных дисциплин и вынуждена явно или латентно ориентироваться на структуру знания, выстраивающегося в конкретных научных дисциплинах»<sup>32</sup>.

Каким образом эта новая ситуация сказалась на *универсализирующей матрице*?

Вспомним еще раз средневековый университет. *Универсализация* представителя тогдашней интеллектуальной элиты достигалась *не только через знания* высшего уровня, усвоенные на университетской скамье, т. е. посредством *обучения*, но и через ценности, равным образом транслируемые посредством *универсализирующей матрицы* по ходу воспитания. Знания, были, конечно, важны, но не менее важными были и странствования, которые выполняли двойную функцию: с одной стороны, они дозавершали формирование личности, *практически* вписывая ее в состав мира (представление о котором *теоретически* было усвоено в общих чертах еще до того на подготовительном факультете «семи свободных искусств»), с другой стороны, странствования становились введением в специальность, что в сумме и предопределяло эффект *самовоспитания*. Формирование специалиста высшего уровня, таким образом, осуществлялось как по ходу усвоения формализованного опыта (т. е. посредством *обучения*, через трансляцию *знаний*), так и в процессе непосредственного проживания опыта, усвоения его содержания (т. е. неформализованным путем, который по большей части и закладывал основу *воспитания*, т. е. *ценностного отношения к миру*). Университетская же реформа XIX века, заявленный ею образовательный идеал (Bildung) и главным образом форма его реализации под началом гегелевской философии предопределили *стяжение опыта в научное знание, в науку* и, следовательно, воплощение в жизнь такого варианта, как *преобладание обучения над воспитанием*. Если же принять во внимание, что в «немецкой модели» университета основой образовательного процесса вместе с фигурой преподавателя-исследователя стала лекция (и в меньшей степени закрепляющее ее семинарское занятие), ориентированная на строгое по форме, в высшей степени формализованное преподава-

<sup>32</sup> Куренной И). Философия и институты: случай феноменологии / Виталий Куренной // Логос 1991-2005. Избранное: В 2 т. Т. 1. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006 (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»). С. 64.

ние дисциплин, а также если прибавить к этому то обстоятельство, что роль научного лидера де факто перешла от философии к естествознанию с его формализованными моделями трансляции знаний (знаний, а не ценностей!), то не приходится удивляться быстрой, почти мгновенной по историческим меркам реализации тенденции по полному вытеснению *воспитательной* составляющей из *универсализирующей матрицы* с последующим заполнением образуемого при этом «преподавательского пространства» *обучением*.

Этапы соответствующих трансформаций таковы. Сначала ни у кого не вызвало никаких возражений то вполне справедливое утверждение, что само *обучение* и приобщение студента к процессу исследования обладают серьезным *воспитательным* значением. Еще один шаг, и повсеместно господствующим становится убеждение, что *воспитательный* компонент университетского образования *в основном исчерпывается* духом исследовательской пытливости, тягой к новизне, научной добросовестностью и прочими «ценностями позитивной науки», т. е. естествознания, которое уже к середине XIX века основательно пропитало своими методологическими и мировоззренческими установками все дисциплины социогуманитарного цикла и окончательно взяло верх в звене *обучения*. Следующий шаг в продолжение избранной линии — и *воспитание* в университетском образовании становится не более чем риторической фразой.

Что же касается таких проявлений академической свободы, как провозглашенные на заре университетской реформы и реализуемые до сих пор в некоторых странах такие права, как право студентов переходить с факультета на факультет, право систематически мигрировать из одного университета в другой, а также право менять руководителя своей научной и дипломной работы, которые, казалось бы, можно было бы уподобить средневековым странствованиям, нацеленным на *самовоспитание*, то в отличие от последних, все перемещения студента современного университета *мало-содержательны* именно *в воспитательном плане*, поскольку осуществляются *уже в рамках специализации*, после выбора факультета и профессии. Они стимулируются не столько стремлением понять смысл своего жизненного предназначения, как это было характерно для средневекового студенчества, сколько поисками более благоприятных условий для получения профессиональных знаний и подготовки к научной деятельности, т. е. как раз для *обучения*, а не для *воспитания*, тогда как «годы странствий» потому и несли с собой эффект *самовоспитания*, что, *предшествуя специализации*, сопровождалась напряженным поиском собственного жизненного предназначения, своего университета и своего факультета.

Таким образом, уже во второй половине XIX века, на пике успехов университетской реформы *воспитательная составляющая образовательного процесса в университет сошла на нет*, поскольку *самовоспитание*

*фактически было замещено обучением и, как следствие, выпало из состава универсализирующей матрицы* (Схема 4).

Впрочем, на фоне впечатляющих практических достижений позитивных наук и вытекающих отсюда положительных в целом изменений в культуре сам факт *подмены* и последующего *поглощения самовоспитания обучением* мог расцениваться либо с безразличием, либо даже с одобрением. Совершить эту подмену оказалось тем более легко не только потому, что *воспитание* было и до сих пор остается значительно менее формализованным, нежели *обучение*, но и по той причине, что вплоть до самого последнего времени воспитательную функцию могли еще брать на себя наиболее элементарные, первичные компоненты формирования человеческой личности, функционирующие на нижних этажах социализации и воспитательного процесса.

Как бы то ни было, немецкий образец, согласно которому университетская система была выстроена по дисциплинарным направлениям и закреплена в каждом из них по линии *исследования, обучения и образования* (Bildung), оказался ключевым для формирования института высшего образования в большинстве современных национальных государств. Сначала этот образец утвердился во всех землях тогдашней Германии, в Австро-Венгрии и Швейцарии. После поражения во франко-прусской войне 1870—1871 гг. основные его принципы заимствовала Франция. Стремление Италии стать современным государством после объединения 1870 г. заставило ее сделать то же. К концу XIX века-университетскую реформу по «немецкой модели» с небольшими модификациями завершила у себя Россия и все страны Западной Европы.

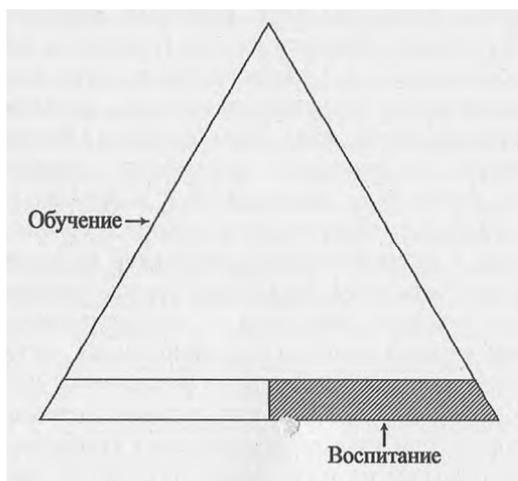


Схема 4

Дольше всех, вплоть до начала XX века, данным тенденциям сопротивлялись английские университеты, в которых, согласно средневековой традиции, главной фигурой всей преподавательской деятельности оставался тьютор-наставник, передававший свои знания небольшой группе студентов в ходе слабоформализованного личного общения и где, следовательно, *образовательный процесс* в гораздо большей степени мог быть ориентирован на *воспитание*. Тем не менее, безусловное лидерство немецких ученых в большинстве областей тогдашней науки заставило англичан перенять основные нововведения континентальной университетской реформы со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Переходя к завершающему разделу исторической части нашего исследования, надо отметить следующее. Важнейший гуманистический смысл университетской реформы XIX века заключался в том, что, согласно заложенной в ней идее, личность современного человека отныне — с начала реализации проекта Просвещения — должна формироваться *искусственно и с учетом необходимости охвата ею всей полноты знаний и всех аспектов отношения к миру*.

Правда, творцы реформы не рассматривали специально вопрос о том, затрагивает ли такое формирование *всех* или только *некоторых*. Подобный угол зрения был еще неактуален в начале XIX века, тем более в Германии, социальное устройство которой сохраняло феодальный, т. е. кастовый и традиционный характер. Однако, прогресс науки, развитие промышленности, расширение рынка и вытекающее отсюда увеличение численности занятых в производственной деятельности людей уже очень скоро актуализировали проблему повышения уровня образованности основной массы населения. Это значит, что на повестку дня встала теперь уже *не университетская, а школьная реформа*. Буквально через несколько десятилетий после радикального преобразования образовательного процесса в университетах, *всеобщее среднее образование*, т. е. образование не только высшего слоя (*некоторых*), но подавляющего большинства молодых, входящих в жизнь поколений (т. е. в конечном счете, *всех*), было осознано в качестве условия, жизненно необходимого для развития и дальнейшего существования стран европейского типа, решительно двинувшихся по капиталистическому пути.

Введение *всеобщего обязательного среднего образования* обозначает грандиозную веху в развитии общечеловеческой культуры, ибо оно представляет собой окончательное завершение трансформации *традиционного общества* (с его главным элементом — профессионально-семейной общиной, в составе которой индивид культивировался «естественно», усваивая опыт в процессе прямого общения) в *современное общество* (главным элементом которого является отдельный индивид, целенаправленное «производство» которого при участии специальных социальных институтов, в первую очередь образовательных, становится теперь важнейшей общенациональной, государственной задачей).

Поскольку отрасли промышленности, втягивающие в себя человеческий материал, возникали как результат практического приложения фундаментальных исследований и открытий в различных областях науки (прежде всего, университетской), то и массовая образовательная — школьная — подготовка людей для будущей специализации в соответствующих отраслях практики двинулась по той же линии, что и процессы дифференциации и теоретической специализации научного знания на исследовательском и образовательном уровне. *Это значит, что закрепившаяся в университетском образовании матрица универсализации с усеченным самовоспитанием и переразвитым звеном обучения в ходе школьной реформы была просто сдвинута вниз по возрастной шкале и встроена в систему школьного образования.*

Самые важные для школьной реформы процессы пришлось на вторую половину XIX века<sup>33</sup>. Сутью их стала дисциплинарная «утряска», в ходе которой совершился ряд важнейших социокультурных сдвигов. Первое: школьное образование повсеместно обрело государственный характер. Второе: научное знание, транслируемое в школе, было жестко отделено от метафизических и религиозных представлений, выведенных за пределы школы во внесударственные социальные институты и соответствующие им формы образования. Третье: само научное знание было разделено на естественнонаучную (политехническую) и гуманитарную (классическую) составляющие, причем состав естествознания (как более социально значимой по тогдашним меркам части научного знания) был тщательно отфильтрован для целей обучения и уложен в четыре оптимальных для трансляции теоретических резервуара (физика, химия, биология и математика), тогда как в гуманитарной сфере возобладали методологическая и предметная разногласия. Так возникла современная «политехническая школа» с доминирующим естественнонаучным и суженным социально-гуманитарным разделами — каноническая модель современного всеобщего среднего образования.

В результате по сравнению не только со Средними веками, но и первой половиной XIX века — временем начала университетской реформы, процесс *универсализации*, сдвинувшись с классического тривия—квадривия (где он когда-то охватывал людей достаточно зрелого возраста) к более молодым возрастам (к детям и подросткам) обрел несравненно более массовый, но гораздо более однобокий характер. Поскольку звено *самовоспитания* в силу обозначенных выше внутриуниверситетских процессов было изначально *подменено обучением и выключено из состава универсализирующей матрицы*, то заимствовавшая эту модель школа тоже занялась преимущественно обучением — либо в плане подготовки непосредственно к производственной, т. е. к специализированной профессиональной деятельности, либо в плане подготовки выпускника школы к университетскому этапу

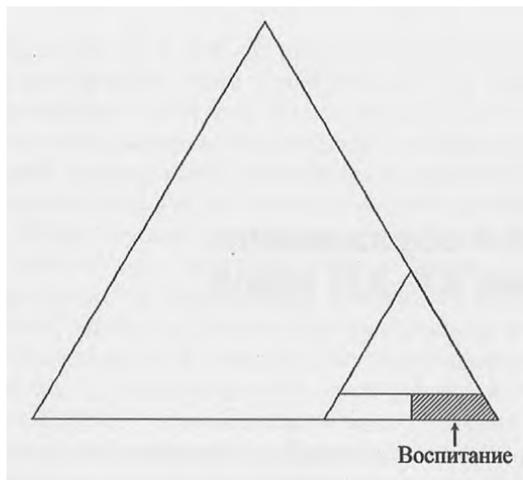
<sup>33</sup> Петров М. К. Ук. соч. С. 590,600.

образования, т. е. в конце концов тоже к *обучению* для последующей профессиональной деятельности, но с еще более высокой степенью специализированности. Это значит, что *формализованная на уровне университета модель трансляции коллективного опыта была поставлена на службу узкой специализации*. Перспективы, к которым ведет узкая специализация, уже рассматривались в главе I и к ним нет необходимости возвращаться.

Основная нагрузка в плане *воспитания* переместилась на нижние его уровни и в частную сферу, т. е. была переложена на семью и иные социальные группы (родственники, близкие, знакомые и т. д.), общение в среде которых до сих пор остается наименее формализованным, т. е. осуществляется по традиционному типу. Однако, как было сказано выше, само введение всеобщего среднего образования есть свидетельство того, что традиционная культура (точнее, ее реликты в составе культуры современной) утрачивает свою эффективность; следовательно, *воспитание*, тем более первичного (раннего, базисного) уровня, где оно опиралось, опирается и должно опираться на традиционные или воспроизводящие традицию формы, уже не может быть даже минимально полноценным.

Но *воспитание* должно создавать базу для процессов *самовоспитания*, которые связаны с формированием зрелой, сознающей свою ответственность личности и в силу этого обладают важнейшим общесоциальным значением. Ослабление первичного, базисного уровня *воспитания* закономерно ослабляет и все более высокие составляющие этого процесса, что в конечном счете ставит под вопрос общую устойчивость культуры. Речь тут идет прежде всего о постепенном историческом вымывании слоя *воспитанных*, элементарно культурных поколений (прежде всего родителей, а также учителей и иных воспитателей), и, как следствие, о неуклонном снижении качества воспитанности каждого последующего, более молодого поколения. По мере наращивания массива культуры и увеличения того объема опыта, который должен усваивать индивид в процессе *образования*, на фоне продолжающейся атомизации современного общества и ответствующего ей окончательного исчезновения тех традиционных реликтов, которые были способны осуществлять трансляцию ценностных ориентиров от культуры к индивиду, семья фактически становится последним социальным институтом, реализующим *воспитательную* функцию в процессе формирования личности современного человека. Однако же, как мы видим, ее ресурсы неуклонно убывают — и по причине снижения ее внутренней устойчивости, и под внешним напором ускоряющегося массива культуры. Воспитание, воспитанность становятся чуть ли не атавизмами в современной культуре (схема 5).

***Полная утрата функциональной способности воспитательного звена в составе универсализирующей матрицы, (посредством которой до сих пор осуществлялась социализация индивида, включенного в европейскую***



культуру), а вместе с этим и **окончательный срыв** воспроизводства всей современной культуры становится только вопросом времени. Это значит, что и **распад самой культуры тоже становится делом времени**.

Этот вывод требует рассмотрения проблемы антропологического кризиса современности вместе с вытекающими отсюда способами его преодоления, главным среди которых видится новая реформа университета — формирование модели университета XXI века.

## Глава 3

# Человек и образование на рубеже XX-XXI веков

Основная проблема современного университета носит субъектный, антропологический, «человеческий» характер и проявляется как углубляющаяся специализация образовательного процесса на фоне снижения общей культуры подавляющего большинства студентов и выпускников, что представляет собой серьезнейшее отступление от «университетского образовательного идеала», согласно которому назначение университета заключается в подготовке специалистов (в сфере либо фундаментальной науки, либо иной общественно полезной деятельности, использующей научные достижения), сочетающих профессиональную подготовленность со всесторонней — универсальной — образованностью, соответственно полноте и сложности исторически данной культуры.

Как было продемонстрировано выше, в основе всех этих негативных тенденций лежит «срыв» *универсализирующей матрицы*, которая, будучи сформирована в полисной культуре античности и унаследована затем в новоевропейской культурной традиции, вплоть до самого последнего времени исправно обеспечивала *универсализацию* процесса образования (формирования) личности в культуре европейского типа, предопределяя специфику последней и закрепляя за ней роль мирового лидера. Ситуация резко изменилась всего несколько десятилетий назад. Дело в том, что по ходу образовательной реформы XIX века (в результате которой классический университет обрел современный облик) *обучение* — как один из двух, наряду с *воспитанием*, компонентов *универсализирующей матрицы* — постепенно заняло в системе высшего образования доминирующее положение, тогда как *воспитание* было в конце концов выведено за пределы университетского образовательного процесса. Точнее, воспитательное звено высшего уровня, т. е. *самовоспитание* было подменено специализирующим *обучением*, а сама воспитательная функция перенесена на доуниверситетский период — на ранние этапы формирования личности в составе семьи и ближнего окружения, где воспитательное общение всегда осущест-

влялось и осуществляется в ходе прямых, непосредственно-личных контактов, т. е. по традиционному типу. Устойчивость этих базовых институтов общества на протяжении более чем 150 лет после начала промышленной революции и проведения реформы классического университета компенсировала издержки узкой специализации (неизбежной и закономерной в силу дифференциации научного знания и соответствующего усложнения технологической сферы), поскольку нормы и ценности, усвоенные человеком в семье и закрепленные затем по ходу взросления в школе, задавали ему стандарт элементарной воспитанности, формировали уровень его общей культуры, достаточный для того, чтобы продуктивно воспринимать те ценностные компоненты специализированного знания, которые транслировались в университете и в конечном счете доводили качество образованности его выпускника до действительно высшего — *универсализирующего* — уровня.

Пока темпы смены культурных образцов оставались относительно замедленными, т. е. не превышали темпов смены человеческих поколений (как это и происходило на протяжении всей истории человечества вплоть до второй половины XX века), опыт старших безусловно сохранял свою значимость для младших, поддерживая тем самым устойчивость *воспитательного звена*, а вместе с этим — и функциональность *универсализирующей матрицы*, и эффективность образовательного процесса в университете, и непрерывность воспроизводства европейской культуры в целом. Но как только в середине XX века в результате «научно-технической революции», т. е. бурного развития фундаментального и прикладного научного знания, темп инновационного обновления образцов культуры вышел за пределы 22-25-27-летнего цикла естественного обновления человеческих поколений, то жизненный опыт старших стал стремительно утрачивать свою значимость для более молодых. Это та «критическая точка, за которой младшему поколению больше не удастся достичь взаимопонимания со старшим, не говоря уже о культурном отождествлении с ним. Поэтому молодежь обращается со старшими, как с чуждой этнической группой, и подобное отношение порой доходит до ненависти»<sup>34</sup>. Данное обстоятельство коррелирует с кризисом семьи, исчезновением устойчивых профессиональных коллективов, распространением глобализации и надломом государственных институтов, стабилизировавших национальную культуру. В общем, происходит масштабная деструкция всей социокультурной среды, в которую прежде встраивался устойчивый «жизненный мир» индивида, а главное, исчезает та социальная инстанция, в пределах которой происходи., контакт поколений и осуществлялся процесс *воспитания, т. е. трансляция ценностей*.

Таким образом, вслед за *воспитанием высшего уровня* (т. е. за *самовоспитанием*, неуклонно выходящим за пределы образовательного процесса по ходу университетской реформы XIX века и школьной реформы в

<sup>34</sup> Верякина В. Концепт «образцового человека» // Человек. 2004. № 4. С. 61-62.

XX веке) из состава *универсализирующей матрицы* (а следовательно, из образовательного процесса в целом) исключается теперь и *воспитание нижнего уровня* — последняя составляющая ее *воспитательного звена*. Это значит, что из процесса формирования личности в современном обществе *воспитание* выпадает *почти полностью* и что *универсализирующая матрица* окончательно разрушается, а вся основанная на ней система воспроизводства европейской культуры подвергается распаду, причем точкой приложения всех деструктивных процессов оказывается изолированный, автономный индивид — основной общества современного типа.

Так возникает *антропологический кризис современности*, который выражается в том, человек утрачивает ориентацию в культуре, т. е. *теряет способность понимать других, себя и мир в целом*. Разрушается целостность его мировоззрения, и без того не слишком обширного. Это обстоятельство имеет самые серьезные последствия для высшего образования и статуса университета в обществе современности, а т. к. университет концентрирует в себе всю полноту жизненно важных для человечества знаний, то и для судеб общечеловеческой культуры в целом.

Рассмотрим более конкретно все аспекты мировоззренческой дезориентации, с которыми связан антропологический кризис.

Утрата способности «понимать других» затрагивает не только коммуникативную, «общечеловеческую» сферу современного социума, выражаясь в таких уже подробно описанных феноменах рыночного общества, как конкуренция, личностное отчуждение, индивидуализм и т. д., но с некоторого времени распространяется и дальше, затрагивая и сферу науки, в качестве «общего интеллекта человечества» (В. И. Вернадский) однозначно, казалось бы, нацеленную на взаимопонимание, на поиск общих позиций. Не случайно поэтому, начиная еще с Нового времени, с Бэкона и Декарта, противовес межчеловеческому разобщению постоянно пытались найти именно в науке, в едином научном мировоззрении, в создании целостной научной (скорее, естественнонаучной) картины мира. Но проявившаяся в последние десятилетия XX века «коридорная ситуация», о которой говорилось в главе I, доказывает, что дифференциация научного знания теперь перешла некий порог сложности, за которым *объективно необходимый уровень специализации в науке, прежде всего в естествознании, стал фактором междисциплинарной изоляции, т. е. полного — в лице специалистов-ученых, утративших язык взаимопонимания, — разобщения конкретных научных дисциплин*, ставших теперь способными к автономному развитию на собственном узкодисциплинарном теоретико-практическом основании, и что, следовательно, *междисциплинарный синтез внутри самой науки отныне неосуществим*.

Об этом же свидетельствуют и неудачи всех попыток создать эффективную общенаучную методологию на базе естествознания. Ни одна из дисциплин, ни одно из направлений, на которые с середины XX века пы-

тались возложить координирующую *метапредметную* функцию — ни кибернетика, ни общая теория систем в ее различных (западных и отечественных) вариантах, ни теория мышледеятельности Г. Щедровицкого, ни прочие общетеоретические концепции, — не справились с этой задачей. Слишком короток оказывался срок их лидерства. Последнее время много говорится о синергетике, но, похоже, пик ее популярности тоже позади; к тому же не приходится говорить, что ей под силу преодолеть междисциплинарное разобщение в образе «коридорной ситуации».

Это значит, что основание единства всего научного знания необходимо искать теперь уже *не в рамках самой науки* (и уж тем более не в рамках естествознания), а за ее пределами — в составе самой культуры, для которой наука является лишь частью, *одним из* общекультурных феноменов. Применительно к образовательному процессу это означает, что мировоззренческий синтез должен носить общекультурный характер, будучи реализован преимущественно не в сфере *обучения* (которое есть по сути та же наука, но взятая в образовательном аспекте), как до сих пор, а в сфере *воспитания* — в той сфере, где человек оформляется не столько как специалист-профессионал, сколько как личность в неповторимом сочетании интеллектуальных, эмоциональных и волевых характеристик.

Но формирование целостного научного мировоззрения, основание которого было бы сдвинуто к сфере воспитания, к личности, как было показано выше, неосуществимо в существующих условиях в силу выпадения *воспитательного звена из универсализирующей матрицы* и на нижнем («семейном», традиционном), и на верхнем (связанном с *самовоспитанием*) уровнях. Остается *обучение*, позволяющее, на первый взгляд, достаточно эффективно готовить специалистов. Однако, поскольку *воспитание* (назначение которого заключается в трансляции ценностей, завершающих оформление целостного, системного мировоззрения), теперь полностью исключено из образовательного процесса, то на его выходе формируется *односторонне обученный специалист*, являющийся, по выражению испанского философа Х. Ортеги-и-Гассета, никем иным, как «варваром, отлично знающим один предмет»<sup>35</sup>. Иными словами, стены университета фактически покидает «цивилизованный варвар», «обученный дикарь». «Эти прекрасные животные отнюдь не глупы, но абсолютно чужды культуре предшествовавших поколений, — пишут в статье „Прогресс в обратную сторону“ доктора исторических наук Татьяна и Валерий Соловей. — Беда вовсе не в том, что они плохо знакомы с классическим литературным или музыкальным наследием. Некоторые весьма и весьма образованны. В том беда, что это наследие не служит для них ценностным ориентиром, не вдохновляет образцы поведения. Культура для молодых поколений всего лишь му-

<sup>35</sup> Ортега-и-Гассет Хосе. Миссия университета. М.: Издательский Дом ГУ — ВШЭ, 2010. С. 110.

зей, артефактами которого приятно любоваться, но которые не способны служить практическим целям, а потому мало чего стоят»<sup>36</sup>.

Конечно, подобная устрашающая характеристика распространяется далеко не на всех выпускников высшей школы, но типичность данного явления говорит о реальности тех стремительно развивающихся деструктивных тенденций, которым подвергается образовательная — формирующая личность — функция в современном обществе.

Этому, как ни странно, способствует и переход от индустриального к постиндустриальному, информационному обществу, поскольку он не регулируется сознательно, а протекает стихийно, в духе вульгарно истолкованной синергетики — как «естественный самоорганизующийся процесс». Социальный парадокс выражается в том, что в обществе, именуемом информационным, нарастает доля труда, который, не будучи «физическим», в то же время явно не является и «умственным», «интеллектуальным». Автоматизация на производстве «вымывает» слой высококвалифицированных рабочих, увеличивая при этом долю «синих воротничков», т. е. работников, занятых низкоквалифицированным физическим трудом, и параллельно с этим наращивает объем рутинных, стандартных операций во внепроизводственной сфере, т. е. среди лиц, занятых *по видимости* «интеллектуальной» деятельностью, но *по сути* выполняющих примитивную обслуживающую функцию, к которой в конечном счете и сводится содержание всех нынешних массовых профессий — от экономистов и бухгалтеров государственных учреждений до юристов, менеджеров, финансистов и прочих бесчисленных разновидностей «офисного планктона».

Поэтому в современном обществе закономерно развиваются две противоположные тенденции. С одной стороны, нарастает доля узкопрофессиональной деятельности, складывающейся исключительно из ряда стереотипных действий, не требующих серьезной квалификации, что в качестве побочного, но серьезного эффекта ведет к формированию слоя людей, либо живущих случайными заработками, либо никогда и нигде не работающих, завязанных на воспроизводство асоциальных форм поведения, на криминал, в последнее время — на расширяющийся рынок наркотиков. Этим, кстати, и объясняется *рост функциональной неграмотности и даже элементарной безграмотности в экономике развитых обществ*. С другой стороны, не подлежит сомнению, что постиндустриальное общество носит инновационный характер и, следовательно, требует от работника не только одного профессионализма, но и умения принимать нестандартные (но правильные) решения, брать на себя ответственность за их последствия. В этих условиях владения какой-либо единственной профессией уже недостаточно, не говоря уже о том, что ни одна профессия отныне не га-

<sup>36</sup> Соловей Т., Соловей В. Прогресс в обратную сторону // Литературная газета. 2010. № 34. С. 3.

рантирует успеха и занятости на всю жизнь. Мишель Фетри, профессор Лилльского университета, утверждает, что за период трудоспособного возраста среднестатистический житель Западной Европы может сменить 10-15 рабочих мест в рамках одной профессии, будучи одновременно готов поменять и сам вид профессиональной деятельности<sup>37</sup>.

В России стремительно складывается такая же ситуация, резко контрастная по отношению к недавнему советскому периоду, когда еще несколько десятилетий назад весьма прочной была уверенность в том, что именно специальность, полученная после окончания школы — в вузе или на производстве — является главным гарантом профессиональной востребованности и социальной устойчивости. Тогда приветствовались и прославлялись «рабочие династии», т. е. семейно наследуемые виды профессиональной деятельности, в основном связанные с тяжелым производством («потомственный металлург», «потомственный шахтер», «механизатор»), реже — с «интеллигентскими профессиями» («потомственный учитель», «потомственный врач»). Но в любом случае, молодой специалист, приходя на рабочее место и постепенно поднимаясь по служебной лестнице, вполне мог проработать там до пенсии. Даже формула такая бытовала в массовом сознании — «была бы профессия, а все остальное приложится».

Ныне положение радикально изменилось, обострив не только обозначенные выше «лично-психологические», но и, так сказать, «функционально-профессиональные» издержки узкой специализации. В частности, если прежде высокий профессионализм индивида, т. е. его *обученность*, вполне могла сочетаться с низким уровнем общей культуры т. е. недостаточной *воспитанностью*, поскольку от него требовалось по преимуществу лишь исправное исполнение отработанных и проверенных — повторяющихся, стандартных — функций, то сегодня, в условиях ускорения темпов социальной жизни и ее усложнения, недостаток общей культуры проявляет себя как неумение мыслить и действовать комплексно, всесторонне и эффективно — с учетом изменяющейся обстановки и возникновения новых факторов. Что и оборачивается неспособностью адекватно применять полученные в *обучении* знания. Здесь, кстати, объяснение того обстоятельства, что профессиональная малограмотность, отсутствие элементарных практических навыков в собственной специальности, технологическое невежество и прочие недостатки, казалось бы, сугубо профессионального свойства, сочетаются, как правило, с пониженным чувством ответственности, повышенным самомнением, хамством, тупостью и т. д., в общем, с нехваткой общей культуры — того, что составляет суть *воспитания* и связано с усвоением ценностей.

Отсюда становится все более очевидным, что та версия *универсализирующей матрицы*, которая сложилась в ходе реформы университета в XIX веке

<sup>37</sup> Баланс на «точке перехода» // Челябинский рабочий. 15 мая 2010 г.

и которая характеризуется переразвитием звена *обучения* в системе высшего образования при фактически полном усечении звена *самовоспитания*, не обеспечивает в современных условиях даже минимально приемлемого уровня не только общекультурной, но и профессиональной подготовки специалистов. Если прибавить к этому увеличение количества выпускников, не работающих по специальности — по причине либо не востребо- ванное™ на рынке труда, либо неудовлетворенности характером профес- сии (в немалой степени из-за того, что выбирается она, как правило, рань- ше, чем происходит становление личности и человек оказывается способен сознательно подойти к выбору своего жизненного предназначения), — то придется признать, что современный университет отклоняется от своей функции и не выполняет заказ общества. Если же вдобавок учесть то об- стоятельство, что процесс высшего образования определяет воспроизводст- во всего массива культуры, формируя ее совокупный образовательный контекст, то сохранение основных характеристик закрепившейся универ- ситетской образовательной модели предопределяет повсеместный глубо- кий кризис всей системы современного образования. «Мы переживаем унаследованный от XX столетия кризис образования, — пишет доктор философских наук В. И. Купцов. — он проявляется в слабой устойчивости получаемых знаний, в низкой эффективности общекультурной компонен- ты образования, в отсутствии четкой ориентации на целостное восприятие мира, в перегруженности учащихся, в неэффективности методик обуче- ния, неудовлетворительном качестве учебных пособий, слабом использо- вании неформальной компоненты образования, особенно с применением средств массовой информации»<sup>38</sup>.

В качестве противовеса подобным тенденциям в современном обще- стве вызревает *запрос на формирование такой образовательной модели, которая была бы ориентирована на подготовку высококомпетентного специалиста, обладающего при этом широким общекультурным кругозо- ром. Это должен быть профессионал-энциклопедист, в практике кото- рого универсальность из предпосылки его действий стала бы теперь их содержанием.*

Следующий аспект антропологического кризиса — утрата индивидом способности «понимать себя», наличие которой свидетельствует о том, что человек в состоянии адекватно оценивать свой личностный потенциал, свои силы и возможности, определять реально достижимые цели и тем са- мым целенаправленно выстраивать четкую жизненную стратегию. Отсут- ствие этой способности™ превращает жизнь человека в стихийное движение в среде случайно складывающихся обстоятельств, осуществляющееся всле-

<sup>38</sup> Купцов И. В. Образование, наука, мировоззрение и глобальные вызовы XXI века. СПб.: Алетей, 2009. С. 41.

пую, по принципу «проб и ошибок». В этом случае личность не развивается, а деградирует, не «собирается» в жизненном процессе, а «распыляется». Психологически подобное состояние характеризуется как утрата смысла жизни — «смысловая пустота» или «экзистенциальный вакуум».

Данный феномен впервые был описан в 60-е гг. XX века<sup>39</sup> в странах Запада, где формирование «общества массового потребления» и резкий подъем жизненных стандартов ликвидировали актуальность прежних, выработывавшихся веками и даже тысячелетиями смыслов, ориентировавших человека на поиски ресурсов элементарного выживания и материальные ценности. Поскольку же осмысленность есть необходимое условие существования *человека разумного*, то экономический подъем, сцепленный с возникновением «смысловой пустоты», погрузил подавляющее большинство населения развитых стран в состояние внутреннего напряжения и депрессии, что сразу же обернулось массовой невротизацией, ростом психических заболеваний, самоубийств, немотивированной агрессии и преступности. Алкоголь, наркотики, массовая культура в различных ее проявлениях — от рок-музыки до игровых автоматов и компьютерной зависимости — предстают в этом свете как вообще-то объяснимый, но тупиковый вариант ухода от проблем, порожденных отсутствием смысла жизни, т. к. жизненные стратегии, связанные с этими видами активности, не только разрушительно воздействуют на физический организм человека, но усугубляют распад института семьи, ведут к снижению рождаемости среди населения развитых стран, порождают демографические диспропорции и тем самым ставят под вопрос само биологическое выживание этносов европейской группы.

Утрата способности «понимать мир в целом» — третий аспект антропологического кризиса — есть закономерная реакция человека современного общества на тот парадоксальный факт, что научно-технический прогресс и общий экономический подъем не сделали жизнь людей простой и легкой. Технологически организованный мир оказался даже более непостижим для индивида, чем природозависимый мир доиндустриальной традиционной культуры. Тот мир был источником опасностей и загадок, но при этом одушевлен и соразмерен человеку, ибо сам человек вносил в него сверхъестественные начала, приписывая природе человеческие свойства. Современный же человек не в состоянии даже приблизительно охватить всю сложность глобализированной культуры, в пространстве которой он теперь вынужден существовать. Его мышление закономерно становится фрагментарным, частичным, что подразумевает невозможность сконцентрироваться на каком-то одном предмете, что порождает размытость сознания, ослабляет рациональность поведения. Телевидение, реклама, Интернет, иные артефакты «информационной эпохи» лишь усугуб-

<sup>39</sup> См.: Франт В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.

ляют его дезориентацию в современной культуре, ибо все они нацелены на извлечение прибыли, а не на интеграцию человека в социум. Немецкий культуролог и философ XX века Эрих Калер пишет: «В частной жизни люди чувствуют себя в тенетах этой обширной сети коллективного, организационного и научно-технического контроля; они не понимают причин и логики всего этого. Им хочется без раздумий прорваться сквозь сложности, которые они не в состоянии осмыслить, и вернуть условия, существовавшие до недавно потрясших мир научно-технических достижений и до связанной с ним технической взаимозависимости людей и народов во всем мире. Ситуация, в которой мы оказались ныне, чрезвычайно опасна. Психическое и духовное состояние индивидуумов не успевает за скоростью коллективных функциональных достижений. Люди утратили ориентиры в мире; они движимы требованиями текущего момента и своими узкими потребностями. А это значит, что они утратили чувство истории, чувство эволюции человека».<sup>40</sup>

В целом планка критической способности мышления современного человека (включая способность к элементарному планированию своей активности и к разумной деятельности вообще) опускается сегодня до такого уровня, что дальнейшее снижение будет означать уже утрату вменяемости как таковой, отделяющей норму от психической патологии. Приходится признать, что «реально обществу не удастся создать культуру, построенную на рациональной основе»<sup>41</sup>.

Однако, диагноз антропологического кризиса вовсе не является безнадежным, ибо сама его постановка в сумме с пониманием «механизма патогенеза» обозначает и перспективы, и способы его преодоления. Они заключаются в том, чтобы *«собрать» человека — сделать его адекватным сложности того мира, в котором он живет.* Конкретнее, необходимо перестроить образовательный процесс таким образом, чтобы *формировать у подрастающих, вступающих во взрослую жизнь поколений универсальный кругозор по всему спектру культуры.*

Поскольку деструкция *универсализирующей матрицы*, отвечающей за выработку такого кругозора, обусловлена выпадением ее *воспитательной составляющей* под напором исторически стремительного (менее чем за 200 лет) расширения общекультурного спектра, то для решения обозначенной задачи необходимо в первую очередь «спротезировать» звено *воспитания*, которое отвечает за выработку общей культуры личности в процессе ее *образования*. «Понятие „образование" сегодня предполагает не только сумму знаний, необходимых непосредственно для профессиональ-

<sup>40</sup> Калер Э. Выход из лабиринта // Эрих Калер. Избранное: Выход из лабиринта. М.: РОССГІЭН, 2008. С. 158.

<sup>41</sup> Купцов И. В. У к. соч. С. 36.

ной деятельности в той или иной сфере, но и информацию, закладывающую фундамент культуры личности, — считает ректор Российского гуманитарного университета, член-корреспондент РАН, доктор исторических наук, профессор Е. Пивовар. — Это роботу достаточно владеть только „профессиональными навыками“ — человеку, чтобы оставаться личностью, а не винтиком в механизме, будь то частная компания или государственная структура, этого явно недостаточно»<sup>42</sup>. Следовательно, *акцент в образовательном процессе должен быть, таким образом, смещен от обучения к воспитанию, от знаний к ценностям, от естествознания к гуманитарной составляющей научного знания, от конкретных сведений в частных дисциплинах к целостной научной картине мира, но — без утраты всей полноты знаний, накопленных и наукой, и культурой в целом!*

Весь вопрос в том, с какого уровня здесь нужно начинать и как именно это сделать. И тут выдвигаются самые разные решения.

Предложение осуществлять *воспитание* и формировать целостное мировоззрение с привлечением института церкви на основе традиционных, следует главным образом, религиозных ценностей, следует с самого начала отклонить по той причине, что это означает попытку восстановления донаучных мировоззренческих моделей, соответствующих ограниченному опыту локальных традиционных культур. Возврат к этим моделям в принципе возможен, но «наука в них фактически не исключается, а включается в совершенно ей несвойственные контексты, в которых она прямо или косвенно приобретает лишь разрушительные потенции»<sup>43</sup>. По большому счету такой подход рискован для всей современной культуры, которая уже не носит локального, традиционного характера. Если же брать в расчет последствия для науки, то нельзя не отметить, что в странах, где церковь обладает значительным влиянием на институт образования, как в Испании или Италии, не только отсутствует наука мирового уровня, но и фундаментальная наука вообще. Вспомним также, что согласно «Проекту об учреждении Московского университета», составленному М. В. Ломоносовым и подписанному императрицей Елизаветой Петровной в 1755 г., Московский университет включал в себя т<sub>к</sub>и факультета (философский, юридический и медицинский), тогда как богословский факультет, в отличие от университетов Европы, не входил в его состав, ибо для православного духовенства в России всегда существовала специальная система образования.

В условиях современности нужно не дублировать институты и ценности традиционного общества, а с учетом изменившейся ситуации, на новой — универсализированной — основе целенаправленно восстанавливать

<sup>42</sup> Профессионалам нужна перезагрузка // Литературная газета. 2010. № 2-3. С. 10.

<sup>43</sup> Савицкая Э. Закономерности формирования «модели культурного человека» // Вопросы философии. 1990. № 5. С. 73.

те функции, которые прежде выполняла традиция, приобщая людей к ограниченной полноте их культуры, но которые незаметно выпали из воспроизводства по ходу расширения самих масштабов культуры. *Общая закономерность культурного развития в историческом процессе заключается в нарастании удельного веса «культивируемой», искусственно воссоздаваемой части в общем массиве транслируемого культурного опыта, при одновременном снижении удельного веса его неформализованной части, транслируемой в прямом общении, т. е. по традиционному типу.*

Другой вопрос: с какого уровня *воспитания* надо начинать «протезирование» *воспитательной* составляющей *универсализирующей матрицы*. Некоторые рекомендуют начинать с семьи, с «семейного воспитания». Относительно такой точки зрения нет возражений, если только речь идет о частном аспекте — о поддержке, об оптимизации условий существования семьи как базисной ячейки общества, в составе которой человек проходит изначальные и наиболее значимые этапы формирования своей личности. Но семья не может рассматриваться в качестве первичной и главной точки приложения «протезирующих» усилий, ибо воспитание в семье всегда задается «среднестатистическим» уровнем воспитанности в обществе (и в плане уровня общей культуры главных воспитателей — родителей, и в плане адаптации детей к этому уровню в большом социуме), т. е. по определению является вторичным феноменом — не «ведущим», а «ведомым».

Что же касается намерений перенести *воспитательную* доминанту на уровень школы, то все варианты школьной реформы — и прежние, и ныне планируемые — демонстрируют как раз невозможность «собрать» адекватного всей полноте культуры индивида на базе средней школы. Дело в том, что школьное, т. е. всеобщее среднее обязательное образование в его сложившемся варианте завязано на *обучение*, на трансляцию *знаний*, причем тех, что уже являются востребованными в обществе и должны стать предпосылкой специализации и последующей деятельности выпускника школы. Потому-то политехническая школа как основная модель нынешнего среднего образования, едва закрепившись после школьной реформы начала XX века, сразу же столкнулась с проблемой перегрузки учащегося теми *знаниями*, которые быстро набавлявало индустриальное общество и которые учащийся должен был осваивать за годы школьного обучения. Решение тогда же было найдено и уже во второй половине XX века оно отлилось в признаваемый всеми тезис «специализация на основе широкой общеобразовательной подготовки». Звучит эта формула хорошо, «но она мыслится по образцам XVII века — нужно дать основы „всех наук“. А знание разрослось. И вот вместо каких-то 8-10 исходных предметов общеобразовательной школы сейчас уже существуют системы с более чем 50 предметами, причем то, что сроки обязательного (более или менее) образования в развитых странах удлинены с 3-5 лет до 10-12, ничего не меняет,

потому что сравниваются иерархически различные модели культурного человека. А полный курс уже и две сотни лет назад длился не менее 8, чаще 12 и даже 13 лет (если засчитывать и домашнюю подготовку). Результаты достаточно плачевны: картины мира не возникает, образ мышления остается, как правило, довольно примитивным и, главное, фрагментарным, фактические знания утрачиваются с поразительной быстротой»<sup>44</sup>. Тем самым еще раз подтверждается та истина, что «образовательный идеал» в пределах *обучения*, т. е. посредством «вмещения» в индивида *полноты знаний, изолированных от ценностей* и процесса *воспитания*, в принципе недостижим!

Установка же разворачивающейся на наших глазах очередной школьной реформы вообще разрушительна: ее суть сводится не столько к сокращению числа обязательных для изучения в средней школе предметов (например, в старших классах вместо 20 предметов, как сегодня, планируется оставить 8—10, из которых обязательными должны стать три — ОБЖ, т. е. основы безопасности жизнедеятельности, физкультура и «Россия в мире»), сколько к *профилизации* среднего образования, которая в конечном счете нацелена на то, чтобы *разнести совокупный массив общекультурного знания по социальным группам, взаимно разделенным соответственно набору дисциплин, освоенных на школьном уровне*. Иными словами, вместо поисков принципиально новых способов синтеза общенаучного знания и выработки приемов «концентрации» его полноты, необходимой человеку для полноценной жизни в современном обществе, часть знаний отбрасывается вообще, а часть ужимается до куцевого набора предметов — профильных (т. е. специализирующих — еще на школьном уровне!) и базовых (так сказать, общекультурных).

Порочность подобного подхода заключается не только в том, что его апологеты пытаются решить задачу формирования мировоззренческого кругозора за счет резкого снижения объема обязательных для всех знаний, т. е. посредством смещения минимально приемлемого тезауруса общих знаний «вниз», к начальным этапам образовательного процесса; главная ошибка состоит в том, что *выработку общекультурного стандарта, формирование образовательного канона, задающего целостный взгляд на мир, по-прежнему упорно намереваются осуществлять на уровне школы, посредством трансляции знаний, в рамках обучения, т. е. в той сфере, где данная задача вообще не может иметь решения!* Ибо школа всегда идет за полнотой знаний, которые вырабатываются на уровне университета — либо непосредственно в его стенах, либо вне их, но все равно людьми высшего уровня образованности, прошедшими через университет. ***Вся система современной культуры замкнута на высшее образование, воссоздающее весь массив культурной среды, куда, в частности, помещена и***

<sup>44</sup> Савицкая Э. Закономерности формирования «модели культурного человека». С. 72.

*школа. Поэтому не школа, а именно вуз — университет — является тем ключевым звеном всей цепи воспроизводства современной культуры, в котором «сворачивается» и из которого «разворачивается» вся полнота соответствующего ей культурного опыта, где, следовательно, и должен выработываться образовательный канон, задающий стандарты для всех иных составляющих образовательного процесса.*

Значит, именно университет, а точнее процесс *самовоспитания* в университете, и есть та область, где должно быть осуществлено «протезирование» воспитательного звена *универсализирующей матрицы*, воссоздание ее целостности, а вместе с этим и восстановление сложившегося при ее посредстве механизма социокультурного воспроизводства, основанного на универсализации индивида. Конкретные аспекты моделирования этого процесса — предмет рассмотрения в завершающей главе теоретического раздела данного исследования.

## Глава 4

# Университет XXI века: контуры новейшей образовательной реформы

Вся система современного высшего образования пребывает сегодня накануне глубоких, может быть, даже эпохальных изменений. Классический университет стоит на пороге третьей реформы<sup>45</sup>.

Главная причина этого в том, что массив коллективного опыта, уже более 400 лет нарабатываемый в европейской культуре при посредстве науки, с определенного момента оказался *несоизмерен* зародившимся в Древней Греции и закрепившимся в современности формам универсализирующего образования индивида и, как следствие, самим биологически ограниченными возможностями человека воспринимать информацию и осваивать опыт культуры. Суть новой реформы — перевод процесса универсализации на более высокий уровень, точнее, такое преобразование *универсализирующей матрицы* (главного компонента механизма формирования личности и воспроизводства всей современной культуры — культуры европейского типа), которое сделало бы ее (а вместе с этим и образующуюся при ее посредстве личность современного человека) адекватной стремительно нарастающему потоку научных знаний и всего коллективного опыта. При этом главная цель университетского образовательного процесса остается прежней, той же самой, что и в Античности, в Средние века, в Новое и Новейшее время: *формирование всесторонне образованного человека, владеющего специальными (профессиональными) знаниями высшего уровня и стоящего при этом вровень с полнотой культуры своего времени*. Сложность же состоит в том, что на пути достижения этой цели за последние десятилетия возникли серьезные препятствия, преодолеть которые и призвана предстоящая реформа.

<sup>45</sup> Первая реформа университета — трансформация античной и раннесредневековой системы образования, воспроизводившей модель аристотелевского Лицея, в средневековый университет; вторая реформа — реформирование классического университета в начале XIX века, так называемая «реформа Гумбольдта—Фихте», в ходе которой университет в основном обрел свой современный облик.

Первое из этих препятствий — неуклонная дифференциация научного знания, порождающая узкую специализацию в теоретической сфере, углубляющая разделение труда на производстве и деформирующая образовательный процесс в университете до такой степени, что его выпускники — представители какой-то конкретной области научных исследований — становятся неспособны донести понимание содержания и значимости своей работы до представителей других, даже родственных специальностей (так называемая «коридорная ситуация»), Вообще-то издержки углубляющейся научной специализации проявились уже в первой половине XIX века, когда взяло начало процесс дробления научного знания и разделение труда стало захватывать теперь не только сферу промышленности, но и науки. Поначалу в этот период сохранялась возможность встретить «индивидов, „имеющих возможность понимать всё“, но они были уже последними из „совершенных философов<sup>14</sup>, а далее рост научного знания намного обогнал возможности единичной человеческой головы, наука начала почковаться, фрагментироваться и взаимопонимание в рамках научного сообщества, где каждый когда-то мог „внести вклад в любую часть науки и обсуждать ценность вкладов других в любую часть науки<sup>44</sup> уступило место коридорной ситуации»<sup>46</sup>. Но на фоне безоглядной веры в силу науки и упований на ее достижения, проблема углубляющейся специализации научной деятельности так и осталась за пределами внимания ученого сообщества. Теоретико-практическая узость, ее влияние на систему университетского образования, равно как и ее разрушительные последствия для всей системы воспроизводства европейской культуры, были подробно рассмотрены в предыдущих разделах данного исследования, посвященного поискам идеи университета XXI века.

Теперь пристального рассмотрения требует другой осложняющий фактор — массовость современного высшего образования, порожденная реформами по его «демократизации и доступности»: на Западе в 70-е гг., а у нас — в 90-е гг. XX века. Массовость — свершившийся факт, избавиться от нес уже вряд ли удастся, и потому данное обстоятельство нуждается в углубленной конкретизации.

Сегодня практически все выпускники средней школы ориентированы на вуз. Согласно утверждению министра образования и науки РФ А. Фурсенко, де-факто «мы перешли к всеобщему высшему образованию»<sup>47</sup>. Но если так, то само понятие «высшее образование» размывается, потому что *высшее* по определению не может быть *для всех*. В условиях массовости высшая школа, если она не претерпит радикальных изменений, совместимых по масштабам со второй реформой университета, рискует быстро

<sup>46</sup> Петров М. К. История европейской культурной традиции и ее проблемы. М.: РОССПЭН, 2004. С. 717.

<sup>47</sup> Российская газета. № 77, 30 апреля 2009. С. 8.

превратиться в среднюю со всеми вытекающими отсюда последствиями. Она не сможет работать даже с тем весьма посредственным эффектом, с каким она работает сегодня. Ибо все люди — разные, не все обладают одинаковым потенциалом, тем более равной склонностью и талантом к научной деятельности, и потому стремление — даже с самыми лучшими намерениями — сделать *всех* представителей очередного поколения, заканчивающего школу, *специалистами высшего уровня или учеными* (а на это, согласно своему канону, нацелена действующая ныне модель высшего образования, и по-иному она работать просто не может), способно в лучшем случае существенно потеснить учебную и научную жизнь университета в пользу досуга, развлечений и массовой культуры<sup>48</sup>, либо, в худшем случае, вообще разрушить систему высшего образования, превратив ее в торговлю дипломами, школу для умственных недорослей или хранилище экзотических знаний, далеких от науки.

Чтобы университет не утратил в этих условиях свою главную функцию (накопление и трансляцию всех выработанных обществом знаний посредством научно обоснованного, *универсализирующего образования* проходящих через университет поколений), необходимо *четкое и последовательно разнесенное во времени (по этапам, ступеням, уровням) разделение основных осуществляемых в университете образовательных функций*, таких, как дополняющие друг друга профессионализация — и формирование общей культуры, специализация — и мировоззренческий кругозор, трансляция знаний — и трансляция ценностей, *обучение* — и *воспитание*. Поэтому разделение всей системы высшего образования на два уровня — бакалавриат (общее высшее образование или образование широкого профиля) и магистратуру (специализирующее высшее образование) — следует рассматривать как неизбежное, закономерное и в целом позитивное явление. Важно только правильно понять суть этого нововведения и продуктивно использовать все возникающие при этом возможности.

<sup>48</sup> Университетская система США столкнулась с последствиями массовости высшего образования еще несколько десятилетий назад. Как писал Кларк Керр, президент Калифорнийского университета в 60-70-е гг. XX века, «по мере нашего вхождения в общество изобилия студенты начинают требовать двух дополнительных вещей совсем другого толка. Они настаивают на том, чтобы университетский городок обеспечивал им волнующую и интересную жизнь ради нее самой, а не был просто местом, где приобретают высокий специальный навык. Они настаивают и на более широкой ориентации программ подготовки, которые обеспечивали бы понимание общества в целом и смысла жизни индивида в обществе. Все это противоречит технической специализации, господству профессорско-преподавательского состава, практике тестирования и оценок, которая столь характерна для современного университета. Новая забота о постоянном приятном потреблении и о долговременных потребительских выгодах в форме более развитого вкуса и более глубокого искусства жизни — открывший вызов институту, который развивался для усиления инвестиций в человека, как в фактор продуктивности». (Цит. по: *Петров М. К.* История европейской культурной традиции и ее проблемы. М.: РОССПЭН, 2004. С. 684.)

Одним из первых, еще в 30-е гг. XX века, о необходимости реформы классического университета заговорил испанский философ Хосе Ортега-и-Гассет. Анализируя в своей книге «Миссия университета» начальные симптомы кризиса высшего образования, обусловленные массовостью, он охарактеризовал новые задачи, встающие при этом перед университетом, и весьма точно очертил те параметры, в которых должно осуществляться назревающая университетская реформа: «...высшее образование, — писал он, — это *в первую очередь* обучение культуре или передача новому поколению системы представлений о мире и человеке, вызревшей в предыдущем поколении.

Следовательно, мы должны видеть в университетском образовании соединение трех функций, которые таковы:

I. Передача культуры.

II. Обучение профессиям.

III. Научное исследование и подготовка новых ученых»<sup>49</sup>.

Но, продолжает далее Ортега, «ответили ли мы этим на вопрос о миссии университета?

Ни в коем случае; мы лишь механически собрали в кучу то, чем, как думает университет, он должен сегодня заниматься, и то, чего, по нашему мнению, он не делает, но должен делать. Тем самым мы только подготовили ответ, не более»<sup>50</sup>.

К сожалению, несмотря на блестящие пассажи и серьезные обобщения, испанский философ так и не вышел к конкретному решению поставленного вопроса. Сегодня же, когда университету приходится работать уже не *с некоторыми*, а *со всеми*, т. е. *со средним во всех отношениях человеком*, решение представляется более определенным.

У Ортеги есть ценные замечания на этот счет. Он пишет так.

«А. Университет, *в первую очередь и прежде всего*, дает высшее образование, которое должен получить средний человек.

Б. Сначала из среднего человека следует сделать культурную личность, подняв его на уровень времени. Поэтому первая и центральная функция университета — приобщение к важнейшим культурным областям знания.

<...>

В. Нужно сделать среднего человека хорошим профессионалом. Помимо обучения культуре, университет, посредством самых простых, непосредственных и эффективных интеллектуальных методов, учит быть хорошим медиком, хорошим судьей, хорошим учителем математики или истории, с... >

<sup>49</sup> Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. Пер. с исп. М.: Изд. дом Гос. ун-та — Высшей школы экономики, 2010. С. 77.

<sup>50</sup> Там же. С. 77-78.

Г. Не существует никаких веских причин, чтобы средний человек испытывал необходимость или должен был стать ученым. Скандальный вывод: наука в собственном смысле слова, т. е. научное исследование не относится напрямую к неотъемлемым *первичным* функциям университета и не должна *никоим образом* включаться в них»<sup>51</sup>.

Современная ситуация подтверждает обоснованность этих положений, а если прибавить сюда крайне низкий общекультурный уровень значительной части нынешнего студенческого контингента, соответствующие этому дефекты элементарной воспитанности, а также состояние «экзистенциального вакуума», в котором в той или иной степени пребывают все люди, включенные в современную культуру, особенно молодежь, то следует признать необходимым не только разделение образовательного процесса в вузе на два уровня, но и переход от привычного соотношения *обучения* и *воспитания* (когда *обучение* неизменно играло ведущую роль, а *воспитание* де-факто выступало в виде вторичной, «факультативной» добавки к нему, к тому же постоянно убывающей в своей значимости), к новому соотношению, где статус *воспитания* должен быть существенно повышен, с учетом еще и того обстоятельства, что удельный вес и *обучения*, и *воспитания* на уровне бакалавриата (включающем в себя образование широкого профиля) и на уровне магистратуры (нацеленной на углубленную специализацию) должен быть различным.

Причем, различие этого рода затрагивает в первую очередь фактор *воспитания*, значимость которого прекрасно понимали еще творцы второй университетской реформы: «Общее образование — в противоположность специальному — есть процесс самостоятельного развития всех сил индивида, в том числе нравственных, и поэтому образование через науку есть, по мысли Гумбольдта, одновременно и *воспитание нравственности* человека»<sup>52</sup>. Сегодня задачи, связанные с воспитанием, не только модифицируются соответственно духу времени, но и выходят на первый план: их решение предполагает формирование широкого мировоззренческого кругозора, целостного взгляда на мир, выработку позиции, которая обеспечила бы молодому человеку понимание себя и собственной жизненной задачи в пространстве современной культуры, а также преодоление «экзистенциального вакуума» и прочих проявлений антропологического кризиса. И *только на этом фоне, по ходу успешного выполнения воспитательных задач* (куда входит и формирование способности делать осознанный, «взрослый» выбор, включая окончательный выбор профессии), должны вставать задачи, связанные с *обучением* — с вхождением в конкретную

<sup>51</sup> *Ортега-и-Гассет Х.* Миссия университета. С. 91-92.

<sup>52</sup> *Шнедельбах Г.* Университет Гумбольдта / Герберт Шнедельбах // Логос 1991-2005. Избранное: В 2 т. Т. 1. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006 (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»). С. 20.

специальность, с освоением знаний, умений и навыков, соответствующих бакалавриату, откуда, с его окончанием, перед выпускником-бакалавром открывается два пути — либо путь продолжения *обучения* и совершенствования *специализации* на уровне магистратуры (включая перспективу научно-исследовательской деятельности), либо путь, связанный с решением ограничиться тем уровнем *обучения* и той степенью *специализации*, который задан бакалавриатом.

Иными словами, в образовательном процессе на уровне бакалавриата нужно переносить на звено *воспитания* (которое особенно пострадало в процессе внедрения той образовательной модели, которая повсеместно закрепились после второй университетской реформой<sup>53</sup>), что резко меняет закрепившиеся почти за 200 лет образовательные установки — от „получить профессию в ходе образования“<sup>44</sup> на „образовываться, получая профессию“<sup>44</sup><sup>54</sup>. В магистратуре же, на второй ступени высшего образования, преимущественно специализирующей, когда процесс *воспитания* в основном уже завершен, т. е. личность подготовлена к самостоятельной жизни в современном обществе, привычное «классическое» соотношение *обучения* и *воспитания* не нуждается в каких-либо существенных переменах: ведущее положение в образовательном процессе тут, как и прежде, остается за *обучением*, а *воспитание* будет осуществляться в форме *самовоспитания*.

Итак, ***университет XXI века должен взять на себя (прежде всего на уровне бакалавриата – общего высшего образования) общекультурную функцию воспитания всей очередной когорты молодых, входящих в жизнь поколений. Это – главная идея университета XX века.***

Чтобы ее реализовать, необходимо выработать *конкретные способы воспитания применительно к высшему образованию, причем, с учетом современных условий. И главное, как добиться воспитательного эффекта реально, т. е. в смысле преобразования личности уже взрослого человека, а не декларативно, не на уровне общих фраз*, которые, как показывает опыт, несмотря на заучивание, нередко так и остаются лишь фразами, никак не влияющими на поступки и мотивы человеческого поведения, независимо от того, звучат ли они как «Золотое правило нравственности», «Десять христианских заповедей» или «Моральный кодекс строителя коммунизма»?

Для этого следует сначала прояснить суть самого феномена «*воспитание*» и сформировать адекватное ему понятие.

<sup>53</sup> «Модели профессионала по мере роста объема необходимых специальных знаний, а также по ходу демократизации высших ступеней образования, доступ к которым все шире открывался для людей с невысокой общекультурной исходной подготовкой, все больше урезывались именно в общекультурном плане, становились все более однобокими» (Савицкая Э. Закономерности формирования «модели культурного человека» // Вопросы философии. 1990. № 5. С. 71.)

<sup>54</sup> Огородникова И. А., Геринг А. Г. Идея университета — проект воплощения идеальной образовательной формы // Вестник Омского университета. 1997. Вып. 4. С. 78.

Начнем с того, что определения «воспитанный», «образованный», «обученный», «культурный» и т. д. неоднократно меняли свое содержание по ходу прогресса мировой культуры, а также развития тех научных дисциплин, в которых они становились предметом специализированного исследования. В настоящее время смысл термина «воспитание» связывается, как правило, с обособившейся, сугубо профессионально-педагогической деятельностью, в которой осуществляется сознательно планируемое воздействие воспитывающих на воспитуемых — на ранние по возрасту группы молодежи, главным образом детей и подростков, в меньшей степени на студентов, военнослужащих, правонарушителей, религиозную паству и т. д. Как следствие, при таком подходе «единая суть формирующегося понятия о воспитании оказалась как бы заранее расщепленной, скрытой за многообразием ее частных смыслов, ее приложений к отдельным образовательным и иным социальным практикам»<sup>55</sup>, чем к сожалению и исчерпывается по большей части смысл этого термина.

На углубленном уровне теоретической, научной рефлексии *воспитание* нередко истолковывается как «перевод» культуры в индивида<sup>56</sup> или как «воздействие на человека общества в целом»<sup>57</sup>. Но в этом случае *воспитание* идентифицируется с социализацией, и специфика его по отношению к *образованию и обучению* утрачивается.

Понятие *воспитания* несколько проясняется через сопоставление его с *обучением*<sup>1</sup>, *обучение* направлено на формализованную передачу индивиду систематизированных знаний, выработку умений и навыков, а *воспитание* — на передачу ценностей, формирующих нравственное и эстетическое отношение индивида к миру<sup>58</sup>. Это верно, но при этом *обучение* и *воспитание* выступают как разнородные начала. Между тем, их надо поместить в единый контекст. Иными словами, необходимо найти для *обучения* и *воспитания* (а равным образом для соотносимых с ними знаний и ценностей) некий общий знаменатель, подразумевающий однородность образовательного процесса, т. е. заключающий в себе одновременно и его цель, и его итог.

Таким знаменателем является человек, индивид, точнее, развитие его культурных потребностей и творческих способностей — тех качеств, которые характеризуют человека как «человека разумного».

Опираясь на это положение, попробуем прояснить суть дела через *соотнесение воспитания с обучением применительно к индивиду. Воспита-*

<sup>55</sup> Михайлов Ф. Т. Воспитание // Новая философская энциклопедия: В 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 2000. С. 441.

<sup>56</sup> Матюнин Б. Г. Воспитание // Современный философский словарь. Под ред. В. Е. Кемерова. Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск, 1998. С. 153.

<sup>57</sup> Воспитание // Педагогический энциклопедический словарь. Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. С. 42.

<sup>58</sup> См. главу 1.

ние всегда выступает как предпосылка по отношению к *обучению*, поскольку без воспитания процесс трансляции знаний вообще неосуществим, хотя бы в плане элементарной дисциплинированности, способности сосредотачиваться на учебном процессе. Более того, именно *воспитание* через усвоение определенных ценностей и смыслов *предопределяет направленность обучения* и, как результат, *умение правильно использовать знания*. «Воспитанный человек» — это не просто внешне вежливый, но доброжелательный, сдержанный человек, способный сохранять достойный облик в самых сложных обстоятельствах, т. е. «человек культурный», человеческий в полном смысле этого слова.

С этой точки зрения *воспитание* обладает фундаментальным и стратегическим значением, тогда как *обучение* — скорее тактическим и прикладным. Если *обучение* как процесс трансляции знаний предполагает их фрагментирование, «нарезку»<sup>51</sup>, растянутую во времени (необходимую из-за того, что возможности человека потреблять информацию биологически ограничены и процесс ее усвоения не может быть одномоментным), то *воспитание* задает *сам способ* «нарезки», т. е. базисную предпосылку формирования самой способности человека фрагментировать и удерживать массив знания — способности, которая обретает ту или иную конкретную форму и направленность благодаря пониманию индивидом своей уникальности, своей неповторимой жизненной задачи в мире.

Таким образом, *воспитание выступает как процесс и результат сведения сложности мира к простоте, доступной и понятной для индивида — как освоение им. мира в его целостности*. На ранних этапах взросления, когда ценности усваиваются индивидом на примерах ситуаций обыденного поведения и повседневного образа жизни, *воспитание* протекает в кругу непосредственного окружения и прямого общения, будучи нацелено на введение взрослеющего индивида в нормы и правила социальной адекватности. Но более высоком уровне усвоение ценностей индивидом осуществляется на материале более обширного исторического опыта (в пределе общечеловеческого) и приобретает характер *самовоспитания*, будучи нацелено на саморазвитие, самопреобразование его личности.

В условиях традиционной культуры, или при сохранении значительных ее реликтов в культуре современного типа, когда стандарты социокультурной среды и должного поведения менялись медленно, т. е. в темпе, заведомо превышающем темп естественной смены поколений, закономерно создавалось впечатление, что, во-первых, эти стандарты неизменны, вечны и сакральны, а во-вторых, что их освоение в ходе *воспитания* может и должно протекать «по умолчанию», «само собой», т. е. как безус-

<sup>59</sup> См.: Рыбин В. А. К основаниям классификации социогуманитарного знания // Новые идеи в научной классификации: Коллективная монография. Вып. 5. Екатеринбург: УрО РАН, 2010. С. 332-243.

ловное условие, и что, следовательно, *воспитание* не является процессом, требующим регуляции и первостепенного внимания. Чем и объясняется тот факт, что *воспитание* по сравнению с *обучением* до сих пор остается значительно менее формализованным и воспринимается как менее социально важная часть *образования*, заслуживающая снисходительного отношения. Сегодня же, когда *воспитание* выпадает из процесса *образования*, т. е. формирования личности (что, как было показано в предыдущих главах, имеет разрушительные последствия для человеческого типа жизни вообще), на *моделируемое воссоздание именно этого воспитательного звена должны быть направлены все усилия в деле реформирования системы образования*. Причем, с акцентом на *самовоспитании*, поскольку «результаты и эффективность воспитания в условиях современного общества определяются не столько тем, как оно обеспечивает усвоение и воспроизводство человеком культурных ценностей и социального опыта, сколько готовностью и подготовленностью членов общества к сознательной активности и самостоятельной творческой деятельности, позволяющей им ставить и решать задачи, не имеющие аналогов в опыте прошлых поколений. Важнейший результат воспитания — готовность и способность человека к самоизменению (самостроительству, самовоспитанию)»<sup>60</sup>.

Достаточно взрослому индивиду с относительно устоявшейся шкалой представлений о добре и зле, прекрасном и безобразном, должном и недопустимом и т. д. (каким и является поступивший в вуз выпускник средней школы) транслировать ценности с целью содействия процессу *самовоспитания* можно одним единственным путем — *давая, во-первых, полный обзор всех аспектов мировой культуры, составляющих современный контекст взаимодействия людей, и во-вторых, предоставляя возможность выделить из всего их состава нечто близкое именно ему, соотносимое с его неповторимым внутренним миром, вкусами, интересами, способностями. Иными словами, помогая отыскать точку сопряжения собственной уникальности с Универсумом Культуры, т. е. смысл своей жизни*.

На примере средневекового университета суть *самовоспитания* (*воспитания взрослых*) проступает особенно наглядно: приведение исторически конкретного обобщенного содержания культуры, т. е. полноты коллективного опыта к индивиду и, наоборот, согласование неповторимой человеческой индивидуальности с целостностью мира — это, с одной стороны, то, к чему в ходе своих странствований, своих «Wanderjahre», стремился закончивший подготовительный факультет «семи свободных искусств» студент, который в поисках «своего» учителя и «своего» факультета перемещался по дорогам и университетским городам Европы, а с другой стороны, то, что, сообразуясь с интересами и запросами своих

<sup>60</sup> Воспитание // Педагогический энциклопедический словарь. Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. С. 42.

подопечных, т. е. студентов, завершивших странствования и сделавших окончательный выбор в пользу конкретного факультета, стремились развить в них «мастера» в ремесленных гильдиях, профессора в университетах континентальной Европы и тьюторы-наставники в университетах островной Англии. Это значит, что *средневековый тривий—квадривий и странствования выполняли в Средние века функцию постижения индивидуумом целостности мира и смысла собственного существования, причем странствования, будучи преддверием окончательного выбора своего дальнейшего жизненного пути, т. е. поступления на конкретный факультет, становились в то же время и введением в специализированную, профессиональную деятельность.*

**Вывод: человеку необходимо сначала понять себя, определить специфику собственной индивидуальности, хотя бы в общих чертах постичь смысл своего жизненного предназначения в потоке бытия, и только потом – соотносить себя с каким-либо частным началом, например, с профессией.** Такова константа процесса самовоспитания, в пользу которой свидетельствует пример средневекового университета. Это же утверждали такие специально занимавшиеся университетским вопросом мыслители, как Вильгельм Гумбольдт в XIX веке<sup>61</sup> и особенно Макс Шелер в XX веке, согласно которому значение конкретной научной дисциплины и соответствующей ей сферы деятельности *«можно впервые увидеть и понять лишь в свете философии или такого образования, которое всесторонне охватывает мировое целое. Лишь тот, кто придал себе форму и образ посредством духовной работы, отделенной от работы специально-научной, способен увидеть свой специальный предмет, его ограниченные смысл и значение в целостной системе задач человеческой жизни и ее смысла. Только потом можно ставить перед собой задачу выявления нитей, связующих специальный предмет с целостностью мира и жизненных задач»*.<sup>62</sup>

<sup>61</sup> «Если выбрать такую высокую позицию (позицию постижения целостности мира. — В. Р.), то отдельный предмет сопрягается во всеобщим средоточием, лежащим сие его, и работа производится в более или менее значительной части обширного и возвышенного здания. Вот это средоточие — *воспитание человека*, вот это здание — *характеристика человеческой души со всеми возможными ее затками и во всеми реальными различиями, какие раскрываются в опыте.* Сумма достоинств духа и умонастроения, явленных до сей поры человечеством, задает идеальную, но строго определенную величину, по которой может оцениваться отдельное достоинство; тут видна цель, к которой можно стремиться, известен путь, на котором можно становиться *первооткрывателем* в наивысшем смысле слова...» (Гумбольдт В. Эстетические опыты. Первая часть: О «Германе и Доротее» Гёте // Вильгельм фон Гумбольдт. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. С. 162.

<sup>62</sup> Шелер М. Университет и народный университет / Макс Шелер // Логос 1991-2005. Избранное: В 2 т. Т. 1. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006 (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»). С. 317.

*С расчетом на эту закономерность и должно быть «спротезировано» в текущих условиях звено самовоспитания, с той только особенностью, что освоение массива современной культуры уже недостижимо путем непосредственного проживания, как это было когда-то в ходе странствований; оно возможно лишь «виртуальным» способом, в теоретически представленной форме – посредством охвата всей полноты достигнутого к нашим дням опыта, связанного с познанием культуры, общества и человека.*

Если бы основное содержание этого знания удалось представить в сжатой, компактной форме, оптимальной и для трансляции на уровне общего высшего образования (бакалавриата), и для состыковки со специализирующим знанием на уровне бакалавриата, и магистратуры, то средневековая формула *«тривий и квадригий на подготовительном (философском) факультете „семи свободных искусств“ —» странствования для постижения мира и себя в потоке жизни —\** специализация на одном из трех факультетов средневекового университета» получила бы следующий вид: *«средняя школа как аналог тривия и квадриция → освоение полноты социально-гуманитарного знания на уровне бакалавриата → специализация в вузе как окончательная подготовка для квалифицированной деятельности либо в конкретной производственной сфере (бакалавриат), либо в сфере науки (магистратура)».*

Поскольку основной задачей бакалавриата, наряду со специализацией, в этом случае стало бы формирование мировоззрения, то тем самым окончательно отпали бы всяческие намерения нагружать этой функцией среднюю школу, которая вообще «очень плохо приспособлена к тому, чтобы научить соотносить поток бытия с категориями и ценностями культуры: место потока бытия в школе занимает абстрактная модель»<sup>63</sup>. Школа вообще не может и не должна претендовать на роль института, где осуществляется самопознание и вырабатывается зрелая личность, т. е. окончательно формируется мировоззрение, ее роль другая: «Секрет школы в том, что она представляет единственный в человеческом обществе институт, обучающий всей совокупности знаковых систем, необходимых для развития и трансляции человеческой культуры. Системность и самоценность знаковых систем является сердцевинной школьной доктрины. Только в школе мы учим технике работы со знаками, начиная с их изображения (письмо, рисование), перевода из одной знаковой структуры в другую (чтение текста и карты), кончая установлением сложных связей между знаками, навыками логического рассуждения и т. д.»<sup>64</sup>.

<sup>63</sup> Арапов М. В., Мирский Э. М. Содержание школьного гуманитарного образования: система и методы исследования // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник 1995-1996. М.: Наука, 1997. С. 81.

<sup>64</sup> Там же. С. 78.

Мировоззренческая функция, таким образом, должна быть перенесена в вуз, на первый уровень обучения в нем — на уровень общего высшего образования. Что и заставляет обратиться теперь к вопросу о «гуманитаризации высшего образования».

Возможность восполнить недостатки общекультурного развития посредством включения в университетский образовательный цикл социально-гуманитарных дисциплин в наши дни хорошо осознана и никем не ставится под сомнение. «Гуманитаризация образования предполагает, прежде всего, освоение знаний о человеке, обществе, культуре, отношении человека к природе. Сегодня имеется ясное понимание того, что образование на любом его уровне должно не только включать узкоспециальную подготовку, но и формировать личность, воспитывать гражданские качества, учить человека современным формам общения, готовить его жить в быстро изменяющемся мире, развивать у него способность осваивать новую информацию и принимать эффективные решения. Гуманитаризация образования должно реализовываться также через освоение любым будущим специалистом культурного содержания наук о природе и технических наук, связанного с целостным восприятием мира»<sup>65</sup>. Проблема в том, *как именно* ее осуществлять? Ведь не секрет, что курс на «гуманитаризацию высшего образования», провозглашенный у нас в России в 90-е годы прошлого века при расширении сети государственных и негосударственных вузов, потерпел сокрушительную неудачу, поскольку он свелся к включению в образовательный процесс некоторых отрывочных, слабо увязанных друг с другом курсов по отдельным гуманитарным дисциплинам, что без меры перегрузило общеобразовательную часть всей учебной программы в ущерб специализирующей ее части и в конечном счете почти полностью разрушило прежнюю, доставшуюся от советского периода *системность* высшего образования, хотя и ограниченную, но все же логически обоснованную. Малоэффективными оказались и последующие варианты гуманитаризации. Сегодня, при введении образовательных стандартов третьего поколения (ФГОС ООП) повторяется та же ситуация: деканы факультетов, на которых возложена основная функция по обновлению учебных программ в соответствии с новым образовательным стандартом, вместо выдвижения *запроса на систему гуманитарного знания, выражающую всю его полноту*, как правило, не особенно затрудняя себя, просто «забывают» в состав гуманитарного, социального и экономического циклов (назначение которых заключается в выработке общекультурных компетенций) уже сложившийся, привычный — а на деле усеченный, ограниченный — набор отдельных, взаимно изолированных гуманитарных дисциплин, фактически дублируя уже дважды за последние двадцать лет дискредитирован-

<sup>65</sup> Купцов В. И. Образование, науки, мировоззрение и глобальные вызовы XX века. СПб.: Алетей, 2009. С. 30.

ный подход к гуманитаризации высшего образования. Такая практика, независимо от лучших намерений, заведомо обрекает все нововведения на очередную неудачу.

Результат просто не может быть иным, поскольку при таком подходе реализуется *не гуманитарная, а естественнонаучная модель образования*, которая была отработана в науках о природе и которая более всего подходит для трансляции именно естественнонаучного знания, с целью *обучения*. Эта модель, закрепившаяся в образовании по ходу университетской реформы, исправно исполнявшая свою функцию вплоть до конца XX века и до сих пор за отсутствием серьезных альтернатив реализуемая повсеместно (и в средней школе, и в вузе), в *минимальной степени требует «воспитательного» вектора*, т. к. естественные дисциплины ориентированы «объектно» — на знание инвариантных процессов, протекающих во внешней среде *без участия человека*. И хотя в новейших разделах наук о природе этот аспект начинает учитываться (например, «эффект наблюдателя» в квантовой механике или «антропный принцип» в современной космологии), в целом от человеческого, «субъектного» фактора в них можно и нужно избавляться как для достижения предсказуемого практического эффекта, так и для надежной трансляции соответствующего знания. И наоборот, если естественнонаучная модель прилагается к сфере гуманитарных дисциплин, то из них выхолщивается специфическое для них «субъектное», «антропологическое» содержание, вследствие чего заключенное в них знание обретает сугубо фиксирующий, описательный характер, превращается в безжизненный «позитивный» материал, который по мере накопления загоняется в русло численно умножающихся, но взаимно изолирующихся дисциплин. Сегодня уже невозможно сомневаться в том, что трансляция гуманитарного знания, заключающего в себе *воспитательно ориентирующие ценности и смыслы*, требует принципиально *иной модели*, нежели в естествознании: «...суть ее не в усвоении готового знания, почерпнутого из гуманитарных наук, а в *формировании особого миропонимания*. Перефразируя древних греков, простая совокупность знаний уму не научает — необходимо изменение сознания. <...> Если попытаться емко и кратко сформулировать, в чем специфика гуманитарного отношения к миру, то в качестве таковой выступает понятие „человек”<sup>66</sup>. А поскольку человек не является изолированным существом, то речь идет о совокупности людей, т. е. о социальных группах, об обществе в целом. Поэтому главная цель образования (речь в данном случае идет о *гуманитарном образовании*. — В. Р.) — научить людей общаться и совместно выполнять общие для них задачи на основе полученных знаний»<sup>66</sup>.

<sup>66</sup> Миронов В. В. Проблема образования в современном мире и философия // Отечественные записки. 2202. № 2. С. 30-31.

Опираясь на проясняющееся таким образом положение вещей, попробуем определить условия и способы принципиально нового решения задачи «гуманитаризации высшего образования». Напомним еще раз, что суть ее сводится к выработке способов воссоздания — «протезирования» — звена *самовоспитания*, постепенно и незаметно выпавшего из цепи воспроизводства европейской культуры по мере развития науки и прирастания массива коллективного опыта.

Итак, на уровне общего высшего образования надо осуществить продуктивный *синтез всей гуманитарной культуры*, т. е. теоретически представленного опыта постижения человека (как существа универсального), культуры (как творимого им бытия) и общества (как совокупности актуальных условий его существования). Излишне говорить, что в состав подобного комплексного знания должно включаться отнюдь не всё накопленное к сегодняшнему дню относящееся к человеку знание, а только его *квинтэссенция*, т. е. *эталонное, каноническое знание*, относительно небольшое по объему, но *способное воссоздавать всё знание обо всех* реально существующих контекстах человеческого существования.

При этом, однако, возникает серьезное, на первый взгляд совершенно непреодолимое препятствие. Весь социогуманитарный блок в его существующем виде мало пригоден для этой цели, т. к. он содержит в себе огромный массив слабо систематизированного, преимущественно описательного, нередко малодостоверного материала, представленного набором зачастую дублирующих друг друга дисциплин. Человек, культура и общество изучаются сегодня чрезвычайно разветвленной совокупностью «наук», каждая из которых включает в себя еще большее множество частных направлений. В каждой из них — истории, психологии, культурологии, антропологии, педагогике, этнографии, социологии, экономике, политологии, языковедении, лингвистике, литературоведении, искусствоведении и т. д., и т. п. — складываются лишь частные образы человека и культуры, не соотносимые с целостным их пониманием, а зачастую сводящие это понимание к некоторому одностороннему — социологическому, биологическому, психологическому и пр. — истолкованию. И собрать эти сведения в сколь-нибудь целостную, логически увязанную картину простым пристраиванием одной дисциплины к другой сегодня уже невозможно, хотя бы по причине возникающей при этом чрезмерной количественной сложности.

Значит, добиваться синтеза надо не привычным путем — отталкиваясь от нынешней сложности, с намерением заведомо не упустить ни одну из составляющих ее частей, а противоположным — двигаясь от некоего базисного, исходного отношения, порождающего саму эту сложность!

Один из вариантов предложил выдающийся отечественный философ Феликс Трофимович Михайлов. Согласно его посылке, уже изначально (и в историческом, и в индивидуальном смысле) постижение мира людьми включает в себя 4 типа элементарных отношений:

«1) отношение их к **внешней природе**;

2) их отношение к **своим общностям**, без которого нет и отношения к природе;

3) их отношение к **времени** как своего пребывания в мире, так и к времени длениа природных и общественных формообразующих процессов (отношение к истории); и, наконец,

4) их отношение к себе — к **человеку** как субъекту произвольных действий, свободы воли, нравственного чувства, субъекту преобразующей и познающей деятельности, короче: как к *субъекту сознания и самосознания*»<sup>67</sup>.

*Базисное 4-х аспектное отношение человека к миру – к природе, к ближним, к дальним и к самому себе — это и есть та простейшая клеточка, из которой вырастает всё бесконечное многообразие современной культуры, включая полноту теоретически выражающего его научного знания (и естественнонаучного, и социогуманитарного).* Поскольку естественнонаучное знание уже оформлено и типология его не нуждается в существенном преобразовании (да она, наверное, и невозможна), то данная «разметка» актуальна в первую очередь для обновления классификационной системы гуманитарного знания.

С учетом четырех только что обозначенных аспектов отношения человека к миру это обновление видится следующим образом. Вся совокупность знаний о человеке, культуре и обществе очищается от вторичных, побочных, дублирующих элементов и сжимается в четыре фундаментальные раздела, которые, подобно главным естественным дисциплинам, заключающим в себе знание о природе (это физика, химия, биология и математика), должны включить в себя основное знание о человеке, обществе и культуре: *исторический опыт отношения людей к природе, отливающийся в конце концов в ее научное познание, в науку, оформляется как «Литроп чогия науки»; отношение людей к ближним — как «Антропология традиции»; последовательно расширяющийся опыт отношения к дальним — как «Антропология истории»; опыт познания человеком самого себя — как «Антропология личности».*

В общем, если до сих пор совокупное научное знание выстраивалось по преимуществу «объектно», согласно «антропологической доминанте», т. е. с ориентацией на ведущую роль наук о природе в его составе, то при новом подходе вырисовывается «антропологическая доминанта», согласно которой ведущую роль в науке обретает обновленное гуманитарное знание, выступающее в качестве предпосылки и обоснования знания естественнонаучного.

<sup>67</sup> Михайлов Ф. Т. Перспективы гуманитаризации образования // Ф. Т. Михайлов. Избранное. М.: Индрик, 2001. С. 448.

При этом речь отнюдь не идет об «отмене и ликвидации» сложившихся к настоящему времени и закрепившегося в науке и в университетском образовании конкретных социально-гуманитарных дисциплин. Каждая из них (равно как и каждая из частных естественнонаучных дисциплин) безусловно останется в системе научного знания, но — в качестве *предмета специализации, т. е. специализирующего, а не универсализирующего обучения!*

Но это еще не всё. Классификационное обновление гуманитарного знания должно быть дополнено моделированием активной, преобразующей роли человека в мире. Выработка такого рода активности предполагает формирование у проходящего через бакалавриат будущего специалиста способности *воспроизводить опыт культуры не только в плане усвоения его полноты* (чему в первую очередь и служит обрисованная выше «перерезанная» гуманитарного знания), *но и в плане способности творчески обновлять этот опыт*, что, в свою очередь, невозможно без раскрытия динамики добывания знаний, без истории, без охвата той бесконечной цепи открытий, изобретений и инноваций, благодаря которой развиваются культура, наука и человек. Следовательно, «*позитивное*» в лучшем смысле этого слова, т. е. конкретное, доказательное и достоверное *научное знание*, которое надлежит освоить выпускнику университета для полноценной специализации, *надо представить как возникающее и развивающееся, как вырастающее из контекста исторических условий, из культуры*. Без учета данного обстоятельства воссоздание звена *самовоспитания* не будет полноценным. Потребность в такого рода предпосылочном моделировании просто не могла возникнуть прежде, в условиях начального формирования науки, когда традиционная культура была устойчивой, или даже в относительно недавний период (еще несколько десятилетий назад), когда ее реликты сохраняли потенциал, достаточный для того, чтобы обеспечивать индивида исторически апробированными смыслами («опыт предков»), задавая ему ценностные ориентиры и направление активности; однако, оно становится абсолютно необходимым в наши дни, с углублением антропологического кризиса, т. е. *полным* выпадением звена *воспитания* из процесса формирования личности.

Это — еще один важнейший аспект гуманитаризации высшего образования. И если сведение основного содержания социально-гуманитарных дисциплин в сумму четырех «Антропологий» можно уподобить «мертвой воде», призванной склеивать части разрубленного мертвого тела сказочного героя, то моделирование творческой активности человека следует уподобить «живой воде», придающей ему силу, поднимающей его к жизни, т. е. оживляющей героя в полном смысле слова.

На роль подобной «живой воды» в первую очередь безусловно может и должно претендовать искусство, которое по отношению к процессу формирования человека слишком долго находилось «вне игры». Вспом-

ним, что во время образовательной реформы начала XIX века многие компоненты культуры, прежде всего искусство и значительная часть жизненного мира человека, не сочетавшиеся органично с математизированным естествознанием (которое в первую очередь и претендовало на звание науки), были исключены сначала из образовательного процесса в университете, а затем и в средней школе (о чем, в частности, свидетельствует та жалкая роль, которую нынче играют в ней дисциплины, связанные с художественным образованием). *Теперь же все эти компоненты должны быть воссозданы, но на более широком, универсализирующем основании.*

Назначение искусства — постижение и совершенствование человека. Искусство расширяет кругозор, показывает разнообразие и сложность человеческих характеров и моделей поведения, раскрывает в человеке все лучшее, поднимает его над обыденностью, выявляет новые стороны его универсальной сущности. *В образовательном процессе воспитательная функция искусства состоит в том, чтобы раскрыть историю общечеловеческой культуры с ее конкретно-индивидуальной, сузубо человеческой стороны — как закономерный процесс восходящего развития человека, пробуждения универсальности в каждом из людей, т. е. становления человеческого в человеке.*

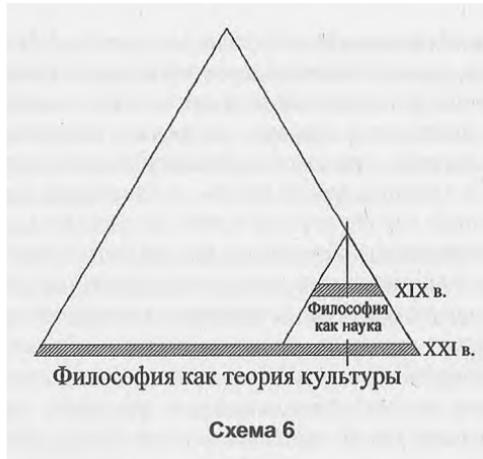
Такой Путь, отображенный в виде конкретных человеческих историй, специально отобранных из необъятного совокупного материала мирового искусства и выраженных образным языком литературы, живописи, музыки или даже кино (как в подготовленном недавно учебном пособии<sup>68</sup>), составит достойный образный эквивалент конкретным разделам гуманитарного знания. В свою очередь, гуманитарное знание, соединенное с художественно воплощенными «антропологическими» образами его носителей и творцов, предстанет не привычной последовательностью сухих научных сведений, соответствующих той или иной дисциплине, но единым сюжетом, соединяющим факт и образ, науку и человека, историю и современность.

Какая же из дисциплин призвана осуществить этот грандиозный «антропологический синтез», так необходимый сегодня<sup>69</sup>?

Ведущая роль в деле «гуманитаризации высшего образования» (или «антропологизации научного знания») в наши дни, как и во времена второй университетской реформы, может быть доверена только философии, поскольку философия — это единственная из дисциплин научного цикла, которой по силам удерживать весь массив общечеловеческого опыта в составе однородной теоретической целостности (схема 6).

<sup>68</sup> См.: Рыбин В. А., Мегалинский М. С. Человек в современной культуре: Введение в общее человековедение (на материале кино). Учебное пособие. Челябинск: Изд-во Челябинского государственного университета, 2010. 350 с. (Использование кинообразов в образовании тем более целесообразно, что эстетическое чувство уже нескольких поколений молодых людей в России формируется преимущественно видеорядом).

<sup>69</sup> Наумов В. В. В поисках иных смыслов. М.: Изд. группа «Прогресс», 1993. С. 171.



Но если в немецкой классической философии, под началом которой прошла университетская реформа Гумбольдта—Фихте, идеальным образом для философии считалась наука (точнее, лишь часть научного знания — знание о природе, естествознание), то **версия философии, адекватная современности и претендующая на воспроизведение не только научного процесса и его результатов, но и его предпосылок в образе человека как существа, создающего и усваивающего культуру (лишь одним из компонентов которой является наука), может выступать только в форме всеобщей теории культуры, предназначенной для того, чтобы разумно — с опорой не только на науку, но и на иные, внеаучные (закрепленные прежде всего в искусстве) способы постижения сущности человека —регулировать активно-преобразовательную, «революционизирующую» человеческую деятельность в окружающем мире.** «В свете сказанного научность философии — а все философские системы претендовали на научность — состоит, похоже, не в том, чтобы предлагать человечеству „решенные вопросы“ того же типа, что и „решенные вопросы“ из массива знания естественнонаучных дисциплин, а в том, чтобы четко определить границы человеческой ответственности и дать живущему поколению ориентиры: отделить „естественное“, независимое от человека и человечества, от творения самого человека, по отношению к которым только и возможна революционная практика».<sup>70</sup>

Без радикального преобразования своей формы, без преодоления ставших узкими прежних своих рамок<sup>71</sup>, философия останется не более чем

<sup>70</sup> Петров М. К. Социология познания и «начало» философии // М. К. Петров. Историко-философские исследования. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 1996. С. 258.

<sup>71</sup> Современная философия разделилась по меньшей мере на два главных направления, односторонних в своей взаимной изолированности: «позитивизм», ориентированный технику и математизированное естествознание, и «философскую антропологию», ориентированную на внеаучные и иррациональные формы постижения действительности. (См., напр.:

подпоркой для систематизации *уже имеющихся* научных знаний, предназначенной лишь к тому, чтобы *идти за* развитием этих знаний, оставаясь при этом в пределах той «комментаторской» формы, которая закрепилась за ней по истечении двух веков, прошедших со времени второй университетской реформы. И наоборот, расширившись до масштабов теории культуры и с высот этой позиции став способной к «переразметке» всего культурного пространства для потребностей образования (конкретнее, для адаптации *универсализирующей матрицы* к нарастающему потоку современной культуры), философия окажется *на своем месте* — на том, какое философии, согласно ее потенциалу, как раз и надлежит занимать и в пространстве всей культуры, и в стенах университета. Если, как подчеркивает ректор Челябинского государственного университета А. Ю. Шатин, «классический университет по своей сути ориентирован на такое образование, которое возможно только на основе синтеза знаний гуманитарных и естественных наук, на основе гармоничного освоения человеком всех аспектов человеческой культуры»<sup>72</sup>, то и современная версия философии не может претендовать на нечто меньшее, нежели *охват всего массива общечеловеческого коллективного опыта*.

С этой позиции реальное положение дел в современном высшем образовании выглядит отнюдь не безнадежно, хотя реформа высшего образования, осуществляющаяся сегодня в России, вызывает множество нареканий со стороны профессионального сообщества. Между тем, переход на образовательные стандарты третьего поколения (ФГОС ООП), как и введение двухуровневой системы высшего образования (бакалавриат и магистратура), вполне согласуются с перспективой назревающей третьей реформы классического университета и, как минимум, укладывается в ее русло. Суть третьей реформы, отметим еще раз, состоим в правильном, философски выверенном осуществлении «гуманитаризации высшего образования», особенно на его первом — общем — уровне, т. е. уровне бакалавриата. *р* учетом всех обозначенных выше обстоятельств, затрагивающих преобразование образовательного процесса (в первую очередь, оптимальное «протезирование» звена *самовоспитания*), бакалавриат вполне можно будет рассматривать не как редуцированный, ущербный вариант подготовки специалиста (к чему, безо всякого сомнения, он и сведется, если вопросу «гуманитаризации» не будет уделено должного внимания, и на что, надо признать, весьма доказательно указывают многие критики введения двухуровневой, но «гуманитарно слабой» системы высшего образования), но как самоценную образовательную технологию, *завершающую у его вы-*

Сильвестров В. В. Образовательный смысл современной культуры // В. В. Сильвестров. Культура. Деятельность. Общение. М., РОССПЭН, 1998. С. 386-389).

<sup>72</sup> Шатин Ю. А. Место и роль университетского образования в культуре и складывающейся системы общественных отношений // Университетская набережная: Газета ЧелГУ. 2010: № 37. С. 2.

пускиников формирование универсального, адекватного современности мировоззренческого кругозора в сочетании с усвоением профессиональных знаний, выработкой практических умений и навыков, создающих условия как для дальнейшей деятельности на достигнутом уровне специализации, так и для ее углубления в плане продолжения обучения.

Осуществленный таким образом перенос культурообразующей, воспитательной функции на бакалавриат, т. е. на уровень общего высшего образования, не только поставит эту функцию вровень с другими главными — специализирующей и научно-исследовательской — функциями в университете, но и выдвинет ее вперед, сделает основной, базовой для университета, а сам университет превратит в ведущий социальный институт современности по формированию личности каждого из представителей взрослеющих поколений, т. е. в лидера всей современной культуры. «Отсюда историческая важность необходимости вернуть университету его центральную задачу — „просветить" человека, приобщить его к полноте культуры своей эпохи, открыть ему с ясностью и необходимостью огромный настоящий мир, в котором он должен втиснуть свою жизнь, чтобы она стала аутентичной, — писал по этому поводу Х. Ортега-и-Гассет. — Я сделал бы из „факультета культуры" ядро университета и всего высшего образования»<sup>75</sup>. В наши дни это пожелание становится уже жизненной необходимостью.

Теперь, приближаясь к завершению данного исследования, воспроизведем вкратце те конкретные шаги, которые, по нашему мнению, являются неотложными для оптимизации образовательного процесса в университете и открывают реальный путь к осуществлению третьей университетской реформы.

*Первый из этих шагов* — включение в программу бакалавриата на начальных его этапах *некоей вводной дисциплины*, предполагающей обоснование самой возможности принципиально по-новому — сжато, точно, операционально — систематизировать весь комплекс знаний о человеке, обществе и культуре, включая общую характеристику и обозначающихся при этом фундаментальных разделов, и соответствующих философских принципов, и необходимых методологических приемов. Учитывая антропологическую доминанту в осуществлении подобной «переразметки» социогуманитарного знания, целесообразно обозначить эту обзорную дисциплину как *Введение в антропологию культуры*. Обоснование такой дисциплины проведено<sup>74</sup>, ее программа разработана<sup>75</sup>.

<sup>73</sup> Ортега-и-Гассет. Миссия университета // Отечественные записки. 2002. № 2. С. 131. (Данный вариант перевода лучше передает смысл высказывания испанского философа, нежели тот, что содержится на С. 106 нового, вышедшего в ГУ-ВШЭ в 2010 г. издания этой работы, цитировавшего прежде).

<sup>74</sup> См.: Приложение № 2. «Введение в антропологию культуры»: теоретическое обоснование.

<sup>75</sup> См.: Приложение № 3. «Введение в антропологию культуры»: содержание программы.

*Второй шаг* — формирование особой дисциплины, в которой материал из истории и теории культуры, выступающий в качестве предпосылки выделения и изложения содержания конкретных разделов естественнонаучного и социально-гуманитарного знания, был бы выражен «антропологически наглядно» — образами искусства, на примере реальных человеческих историй и судеб. Подобный опыт реализован к настоящему времени в виде упоминавшегося выше учебного пособия «Человек в современной культуре: Введение в общее человековедение (на материале кино)», нацеленного на наглядное (и в этом плане доказательное, т. е. по сути *практически* действенное) обоснование тех положений, которые *теоретически* выдвигаются во *Введении в антропологию культуры*. Потенциал искусства в деле антропологического познания этим, конечно же не исчерпывается, он может быть реализован применительно к самым разным воплощениям и сферам искусства, включая такие его виды, как изобразительные жанры<sup>76</sup>, литература<sup>77</sup>, музыка<sup>78</sup>.

Таким образом, при включении данной дисциплины в образовательный процесс, все четыре обозначенные в ней (в виде Антропологий) теоретические «резервуара» сразу же смогут заполняться конкретным содержанием из базовой и вариативной частей основной образовательной программы<sup>74</sup>, доводя тем самым модель новейшей университетской реформы до полной завершенности и создавая предпосылки для третьего шага в ее осуществлении.

*Третий, самый важный шаг* — написание базового *учебника-терминала, учебника-накопителя*<sup>^</sup>, заключающего в себе основной состав накопленного к сегодняшнему дню и распределенного по четырем базисным Антропологиям социально-гуманитарного знания. Прохождение этого шага будет означать окончательное оформление *новой гуманитарной науки*, которую теоретики, специально занимавшиеся этой пробле-

<sup>76</sup> См.: Приложение №5. Искусство как воплощение всеобщих форм культуры: на примере графики («Фауст» Рембрандта).

<sup>77</sup> См.: Приложение № 6. Искусство как антропологическое знание: на примере литературы (Траектория жизни в творчестве Л. Н. Толстого).

<sup>78</sup> См.: Приложение № 7. Проективная функция искусства: на примере музыки (Светосность музыки С. С. Прокофьева).

<sup>79</sup> См.: Приложение № 4. «Введение в антропологию культуры» в системе общего высшего образования.

<sup>80</sup> Данная идея принадлежит М. К. Петрову и подробно обоснована в его фундаментальном труде «История европейской культурной традиции и ее проблемы», М.: РОССПЭН, 2004. Однако, М. К. Петров предлагал вводить этот учебник на уровне средней школы, тогда как, на наш взгляд, это имеет смысл только на уровне университета, высшего образования. Подготовка такого учебника, который еще предстоит написать, требует согласованных усилий *всех* объединенных в университете представителей современного научного знания.

мой, предлагали обозначать как «единая наука о человеке»<sup>81</sup> (К. Маркс), «общее человековедение»<sup>82</sup> (Ф. Т. Михайлов), «антропология культуры»<sup>81</sup> (Вяч. Вс. Иванов).

Совокупный опыт культуры, будучи представлен в рамках этой целостной, теоретически однородной науки в «сжатом» виде, станет обозримым, доступным для целостного охвата и для продуктивной трансляции. «Такая теория передачи знания является в целом теорией педагогического времени, хронотопа, в котором порядок знаний может утверждаться как пространственная система»<sup>84</sup>, как — продолжим мы, развивая эту мысль, — *искомая концентрированная модель мирового целого, обрисовывающая всё пространство мировой культуры и открывающая каждому путь к постижению себя в потоке ее бытия.*

Чем и будет реально воссоздано то самое недостающее звено между общекультурной и специализирующей составляющими университетского образовательного процесса, на отсутствие которого как на подлежащий безусловному устранению недостаток неоднократно указывали и наиболее проницательные ученые-естественники<sup>85</sup>, и философы профессионалы<sup>86</sup>. *Антропология культуры* сможет дать наиболее адекватный ответ на этот запрос, ибо она предназначена конкретизировать тот историко-культурный контекст, из которого наглядно можно будет выводить и предпосылки становления конкретной науки, выступающей в качестве основы специализации, и текущее состояние соответствующего ей знания, и обозримые перспективы ее развития. Что и позволит в конечном счете органично и эффективно *соединять специализацию* получающего высшее образование

<sup>81</sup> Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года // К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. 2-е изд. М.: Политиздат, 1974. С. 124.

<sup>82</sup> Михайлов Ф. Т. О медицине // Ф. Т. Михайлов. Избранное. М.: Индрик, 2001. С. 576-577. См. также: Михайлов Ф. Т. Перспективы гуманитаризации образования // Ф. Т. Михайлов. Избранное. М.: Индрик, 2001. С. 403-451.

<sup>83</sup> См.: Иванов Вяч. Вс. Культурная антропология в системе наук: Программа нового гуманитарного образования // Антропология культуры. Вып. 1. М., Объединенное гуманитарное издательство (ОГИ), 2002. С. 9-31.

<sup>84</sup> Ридингс Билл. Университет в руинах. Пер. с англ. М.: Изд. Гос. ун-та — Высшей школы экономики, 2010. С. 112.

<sup>85</sup> «...Существует тенденция забывать, что все естественные науки связаны с общечеловеческой культурой и что научные открытия, даже кажущиеся в данный момент наиболее передовыми <...>, все же бессмысленны вне своего культурного контекста. <...> наука, представители которой внушают друг другу идеи на языке, в лучшем случае понятном лишь малой группе близких попутчиков, такая наука непременно оторвется от остальной человеческой культуры; в перспективе она обречена на бессилие и паралич, сколько бы ни продолжался и как бы упрямо ни поддерживался этот стиль для избранных, в пределах этих изолированных групп специалистов» (Шредингер Э. Существуют ли квантовые скачки? // Эрвин Шредингер. Избранные труды по квантовой механике. М.: Наука, 1976. С. 261).

<sup>86</sup> «Сопряжение гуманитарной компоненты с естественными дисциплинами заключается прежде всего в понимании того, что естественные науки — элементы общечеловеческой культуры» (Миронов В. В. Ук. соч. С. 31).

молодого человека с его *общекультурным развитием*, решая все те задачи, которые обозначают путь к университету XXI века — создание ясной и систематизированной научной картины мира в сознании студента университета, понимание его выпускником собственного жизненного предназначения, выработка общекультурного багажа (тезауруса), способного обеспечить в современную эпоху продуктивное общение специалистов самой разной направленности, формирование самостоятельной, «самоактуализирующейся» личности, достойной жить в пространстве мировой культуры, преумножая ее. *С решением этих задач степень универсализации проходящих через университет очередных поколений будет с каждым годом нарастать. А главное, последующий контакт этих взрослеющих и мужающих поколений, которые в качестве преподавателей, учителей, воспитателей, родителей и пр. неизбежно станут вступать в процесс образовательного общения с представителями более молодых поколений (со студентами, школьниками, подростками, детьми), с закономерностью объективного процесса будет увеличивать как пространственный охват универсализации, так и интенсивность ее воздействия, постепенно выправляя «срыв» в механизме воспроизводства современной культуры, возникший как незапланированный результат ее сверхинтенсивного развития, стимулированного наукой.*

Наука и человек — две главные величины в культуре нашего времени, и соединяются они в университете. По поводу каждой из них сказаны замечательные слова, которыми хотелось бы заключить ряд представленных выше философско-культурологических опытов, посвященных поискам идеи университета XXI века. Первое высказывание, принадлежащее Х. Ортега-и-Гассету, подводит итог прежней, в наши дни подходящей к окончательному исчерпанию форме сосуществования науки и человека, когда наука была *всем*, а человек оставался либо *ничем*, либо, в лучшем случае, «человеческим фактором», т. е. величиной вторичной, прилагательной, заменимой. «Человечество столкнулось с насущной, неотложной проблемой: надо изобрести технологию адекватного обращения с той горой знаний, которая у него сегодня есть. Если человек не придумает, как совладать с этим неудержимым разрастанием знаний, он будет раздавлен. Поверх первичного леса жизни вырос вторичный лес науки, которая преследовала цель — упростить жизнь. Но если наука привела жизнь в порядок, то сейчас необходимо привести в порядок саму науку, организовать ее — поскольку ее невозможно регламентировать, — дать ей шанс на здоровое будущее. Для этого нужно наполнить ее жизнью, т. е. *продать ей форму, совместимую с человеческой жизнью, благодаря которой и ради которой она появилась на свет.* В противном случае — не стоит идти на поводу у туманного оптимизма — наука исчезнет, человек потеряет к ней интерес» .<sup>87</sup>

<sup>87</sup> Ортега-и-Гассет. У к. соч. С. 111.

Второе высказывание принадлежит нашему великому соотечественнику А. С. Пушкину, который в строках одного из последних своих стихотворений, написанного в 1836 г. на празднование 25-ой годовщины Лицея, с глубочайшей философской проницательностью и поразительной поэтической лаконичностью очертил перспективы новой, все еще грядущей ситуации, при которой источником и целью развития культуры должен стать человек, точнее, развитие — «культивирование» — его неисчерпаемых сил, способностей и задатков (курсив мой. ■— В. Р.):

Недаром — нет! — промчалась четверть века!  
Не сетуйте: *таков судьбы закон;*  
*Вращается весь мир вокруг человека,*  
*Ужель один недвижим будет он?*

Универсализация человека при посредстве универсализирующего образования в университете, которому в XXI веке предстоит новая реформа, — ключ к овладению источником этого вечного движения.

## Заключение

Стремительный темп изменений, оказывающих нарастающее воздействие на привычное течение жизни людей — объективная реальность нашего времени. Масштабы культуры постоянно увеличиваются, ритмы ее развития непрерывно ускоряются, поток инноваций с каждым днем набирает силу. Будущее все более властно вторгается в настоящее, смещая, а порой и напрочь отбрасывая сложившиеся стандарты. Как реакция на все эти тенденции нередко возникает желание притормозить или даже остановить развитие, вернувшись в прежний, соразмерный человеку мир обычаев, традиций, ритуалов...

Но вряд ли подобное уклонение достойно человека, да оно и невозможно.

С древних времен бытовало выражение: «Даже боги не способны сделать бывшее небывшим». Иными словами, даже богам не под силу отменить то, что уже свершилось. А людям не дано уйти от последствий того, что произошло, стало фактом истории.

Это значит, что следует принять тот вектор развития, который обрела европейская культура, сделав в Новое время ставку на науку, научное познание как источник своего поступательного движения. Опора на конкретно-научную деятельность остается магистральной линией дальнейшего развития современного человечества, и, хотя при этом возникают угрозы, риски, сложности разного рода, остается двигаться вперед, решая или даже предупреждая возникающие проблемы. Тем более, что к началу XXI века исторический опыт обогатил человечество пониманием еще одного важнейшего обстоятельства: только сами люди — а не какие-то сверхъестественные существа или «объективные законы» — создают культуру, т. е. формируют условия собственной жизни и задают все изменения в ней.

Сегодня культура должна выработать способность продуктивно обновляться, уметь отбрасывать из предшествующего опыта всё устаревшее и отжившее, сохраняя в то же время прочную преемственность ко всему лучшему и перспективному. И главная нагрузка в этом деле ложится на образо-

вание, прежде всего на высшее, поскольку именно оно завершает формирование людей, определяющих траекторию дальнейшего развития культуры.

Античность создала уникальный механизм целенаправленного культивирования *универсальности*, присущей только человеку как *существо разумному*. Лицей Аристотеля, а затем первая и вторая университетские реформы, в ходе которых возникли средневековый и классический европейский университет, продемонстрировали эффективность *универсализирующей образовательной модели* в условиях традиционной культуры. Однако, переход к современной культуре посттрадиционного типа выявил то обстоятельство, что присущий этой модели механизм универсализации был рассчитан на преимущественную подготовку человека к овладению *внешней* природой, носил односторонний характер, осуществляясь в основном в русле естествознания, и в этой форме *скорее адаптировал* человека к творимой им культуре, *нежели делал его ее творцом*. Закономерно, что непрерывно ускоряющийся прогресс на определенном этапе «обогнал» человека, вышел из-под его контроля, обернувшись стихийной, разрушительной силой и породив так остро переживаемый ныне «шок будущего».

В создавшихся условиях возникает *необходимость придать универсализации также и внутренний характер*, как бы «развернуть» культуру на самого человека для того, чтобы сделать процесс универсализации целостным и завершенным, а тем самым *синхронизировать развитие человека с темпами развития творимой им культуры*. В этом и заключается суть новейшей реформы классического университета, обоснованию и рассмотрению практических шагов по осуществлению которой посвящена данная работа.

## Приложение 1

### **Культура как система воспроизводства коллективного опыта: теоретическая модель**

Общезвестны трудности, возникающие при необходимости дать определение культуры. Бесконечное многообразие внешних проявлений и сложность внутренних взаимосвязей, образующих культуру, задает единственно продуктивную методологию ее познания, предполагающую наложение определенных ограничений, сужение объема выделяемых аспектов соответственно конкретной познавательной ситуации. В данном случае предполагается выработать такую модель культуры, которая, будучи пригодной для трансляции в образовательном процессе, выражала бы ее содержание *в целом, но без утери конкретного содержания.*

Условия решения данной задачи задаются современной социокультурной ситуацией, которая заключается в том, что в наши дни уже не природа, а культура [ 1 ] заявляет о себе как первичная реальность, хотя этот факт подчас проявляется негативным образом, например, в виде экологического кризиса. В этих условиях уже не подлежит сомнению, что за культурой со всеми ее материальными и духовными феноменами, включая феномены отчуждающего, «объективирующего» характера, стоит человек: *культура — это собственно человеческая реальность, воспроизводящаяся в пространстве межчеловеческих отношений.*

Следовательно, для решения поставленной выше задачи необходимо выделить характеристики, определяющие сущность человека. Представляет, что в данном случае значимостью обладают следующие характеристики.

1. *Человек — это существо активное, инновационно-творческое,* своей деятельностью ускоряющее «естественное» протекание совершающихся в мире процессов и тем самым вносящее постоянные изменения в природу, в том числе и в свою собственную.
2. *Человек — это существо знаковое,* поскольку его преобразующая деятельность предполагает опору на коллективный опыт, представленный

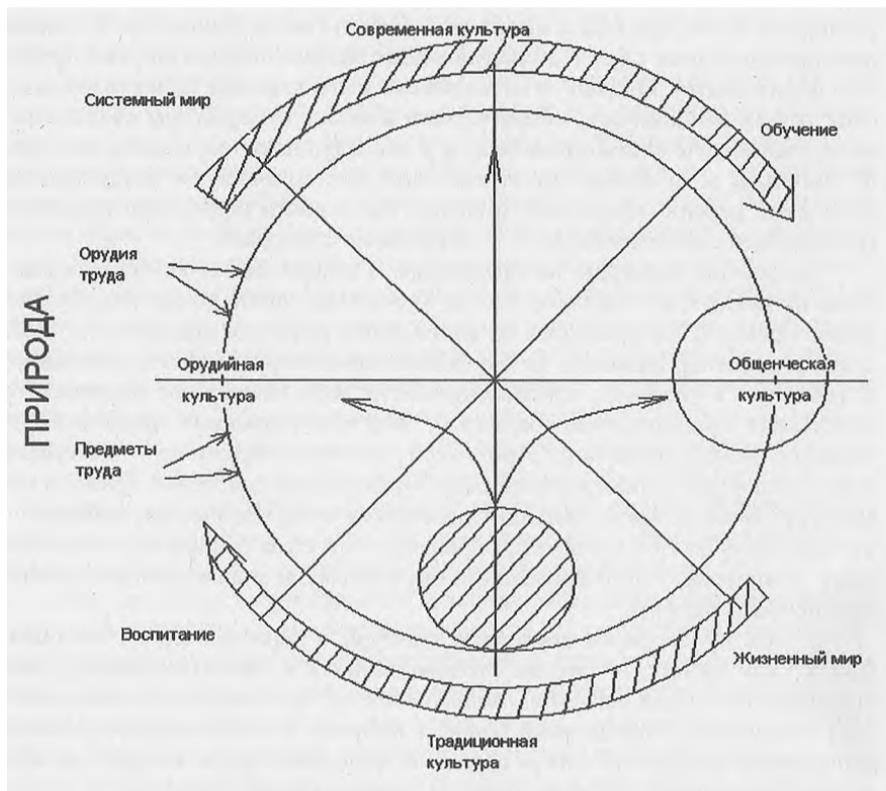
знаками в их как материально-вещественном, так и духовно-теоретическом выражении (предмет, действие, событие, слово и т. д.), и в этом смысле культура представляет собой знаковую реальность, которая в конечном счете выражается в языке: «Язык — дом бытия» (М. Хайдеггер).

3. *Человек — это существо смысловое*, прежде всего по той причине, что как вид он «биологически недостаточен» по сравнению с другими живыми видами (которые существуют, воспроизводясь «из себя», т. е. на основе врожденной биологической программы) и оттого компенсирует эту «недостаточность» в процессе обучения, т. е. усвоения культуры [2]. Поскольку же «биологическая недостаточность» человека сказывается и в том, что человек не в силах одномоментно ассимилировать весь объем необходимой культуры, то ему требуется «рассечение» всего массива знаково представленной культуры на доступные для усвоения фрагменты, содержание каждого из которых выстраивается вокруг какого-то одного «центрирующего» знака. Такой *знак, стягивающий на себя все содержание того или иного сегмента, и есть смысл*, в усвоении которых заключается суть и обучения, и понимания вообще, ибо *понять* что-либо значит вообще *понять смысл*. С другой стороны, именно смысл, изобретаемый и «удачно» (сообразно времени и месту) вносимый в культуру конкретным индивидом, способен преобразовать весь ее представленный знаками контекст, и потому именно *смысл* делает человека творцом культуры.

Отсюда вытекает ряд положений, важных для моделирования феномена культуры. Поскольку любая культура представляет собой знаковую реальность, которая воплощается в системе отношений между индивидами и выражается в их деятельности, то *все культуры функционально идентичны, независимо от времени и форм их осуществления*. Поскольку же способы смысловой фрагментации определяются каждый раз неповторимыми условиями возникновения и «выживания» конкретных культур, то все они структурно неоднородны и, следовательно, уникальны. Такое взаимоложение общих и специфицирующих характеристик позволяет свести все зафиксированное в конкретных культурах феноменологическое и типологическое многообразие к более узкому кругу зависимостей.

Представленная ниже графическая схема воспроизводит модель феномена культуры в ее общих и конкретизирующих аспектах.

Для любой культуры, независимо от ее пространственных и временных масштабов, остаются в силе естественные законы, прежде всего законы обмена веществ, вследствие чего «подобно биологическим организмам, культурные системы растут как количественно, так и качественно» [3]. Поэтому культура не может существовать без постоянно возобновляемого материального, предметно-вещественного производства, что на первый план в ее составе выдвигает искусственные орудия труда, которые люди



используют в коллективно организованной деятельности. Отсюда культура прежде всего четко контурируется по горизонтали на два полюса, указывающие, во-первых, на *«орудие»*, посредством которого человек воздействует на природу, во-вторых, на *«общение»*, т. е. на коллектив, лишь в среде которого человек, общаясь с другими людьми, становится способен обрести опыт по использованию орудий труда.

Это то, что можно назвать соответственно внешним и внутренним аспектами культуры, а поскольку культура, как было сказано выше, базируется на системе межчеловеческих отношений, то в первом случае, связанном с воздействием на природу, перед нами «отношения людей по поводу вещей», а во втором случае, когда активность людей направлена друг на друга, перед нами «отношения людей по поводу людей».

Пометка К. Маркса «производство самой формы общения» [4] на полях рукописи «Немецкой идеологии», а также его знаменитая фраза по поводу первобытных людей, гласящая «ограниченное отношение людей к природе обуславливает их ограниченное отношение друг к другу, а их ограниченное отношение друг к другу — их ограниченное отношение к природе» [5],

указывают на то, что еще в начальный период своего творчества К. Маркс противопоставлял сферу общения сфере использования орудий труда, т. е. производству. Однако, в дальнейшем, в его главных политэкономических трудах автономность общенческого компонента культуры относительно орудийного не акцентировалась, а у последующих теоретиков, включая Ф. Энгельса, и особенно представителей диалектического материализма (советской версии марксизма), общение было почти полностью сведено к материально-экономическим, т. е. орудийным факторам.

Разделение культуры на орудийный и общенческий компоненты вообще не могло быть осознано в те исторические эпохи, когда главное внимание общества направлялось на ликвидацию нехватки предметов потребления и концентрировалось на орудийном компоненте, а жизнь отдельного человека — в условиях проблематичности либо самого его физического выживания (традиционное общество), либо односторонней ориентации на товарное производство (индустриальное рыночное общество) — выступала лишь средством осуществления сверхиндивидуальных целей. Лишь в современную эпоху, когда приходит понимание того, что именно человек — это основной фактор культуры, определяется и сама реальность общенческого компонента, противостоящего орудийному, и значимость его в качестве особого фактора.

С этой точки зрения орудийная культура, в первую очередь попадающая в поле зрения, — это не столько техника и промышленность, или «предметность цивилизации», сколько *один из двух полюсов межчеловеческих отношений*, обращенный вовне, в природу и включающий в себя вещественные артефакты в виде орудий и предметов труда, которые на схеме располагаются по периферии круга, очерчивающего культуру.

Выделение следующего параметра культуры определяется фактором ее исторического развития. В этом плане культуры подразделяются на *традиционные* и *современные*. На схеме данная оппозиция представлена вертикальной осью.

Культуры, ориентирующиеся на прошлое, на воссоздание устойчивости и повторяемости проверенных предшествующими поколениями образцов использования орудий и форм общения, следует охарактеризовать как *традиционные*. Культуры, ориентированные на преобразование этих образцов, во всяком случае, не воспринимающие их изменение в качестве катастрофы, следует обозначить как «инновационные» или *современные*. К последним относится прежде всего культура новоевропейского типа, с определенными модификациями воспроизводящаяся во всех промышленно развитых странах, в том числе и в России.

Историческая трансформация *традиционных* культур в *современные* и предполагает как раз разведение *орудийных* и *общенческих* полюсов культуры, которые в традиционном состоянии остаются нераздельно слитыми, когда и производственная, и бытовая деятельность погружены в

среду непосредственного общения (см. схему), тогда как в современной культуре они противопоставляются друг другу.

Ось «*воспитание — обучение*» выделяется в связи с тем, что, как уже отмечалось, формирование индивида в качестве полноценного агента культуры требует более или менее осмысленного выстраивания процесса перетекания коллективного опыта от общества к индивиду, т. е. организации самой последовательности усвоения индивидом конкретных фрагментов коллективного опыта (в чем и заключается суть *образования*). В том случае, если этот процесс осуществляется формализованным способом, в специальных социальных институтах (в школе или университете), речь идет об *обучении*’, если же он осуществляется в среде неформализованного общения, в контексте жизненной повседневности, речь идет о *воспитании*. В традиционных культурах образование (формирование) личности выступает по преимуществу в форме *воспитания*’, в современной культуре на первый план выходит *обучение*. Однако, и в последнем случае *воспитание* отнюдь не утрачивает своей значимости, ибо основные ценностные установки и жизненные смыслы закладываются в начальный период формирования личности, прежде всего в семье, которая продолжает функционировать по традиционному типу, с преобладанием фактора *воспитания*.

Как следствие, в пространстве культуры выделяется сфера жизненного бытования индивида — «мир повседневности» [6], где личность сначала проходит первичные этапы своей социализации, а затем продолжает существовать в качестве частного лица, периодически (как правило, каждый день) выходя в большой «гражданский» мир для обучения, производства или научного опыта. Это и есть тот самый искомый Э. Гуссерлем *жизненный мир*, где протекает бытовая, частная жизнь любого человека, в том числе и творца научных теорий, где, следовательно, берут исток все науки, где «формальное и содержательное обоснование объективной теории (например, математической, естественнонаучной) имеет свои скрытые источники обоснования» [7].

Отсюда закономерно выделение противоположного *жизненному миру* полюса в виде *системного мира*, который включает в себя всю глобальную систему социального взаимодействия, т. е. образует «общество». Общество, таким образом, не совпадает с культурой, это лишь ее часть, лишь аспект культуры. Общество как *системный мир* наиболее полно представлено в структурно-функциональных теориях Т. Парсонса и П. Сорокина, но у них оно фактически поглощает собой культуру, тогда как в теории коммуникативного действия Ю. Хабермаса как наиболее развитой социальной теории современности *жизненный мир* и *системный мир*, сопрягаясь, но не растворяясь друг в друге, придают объемность всему пространству человеческого опыта [8], т. е. культуре.

Если с учетом всех обозначенных таким образом параметров представить себе процесс развития культуры, то картина будет следующей. Существовая изначально в сфере *общения*, люди вырабатывают здесь теоретические

образцы *орудий* труда, и затем, вооруженные знанием о их выстраивании, выходят на передовой «фронт» взаимодействия с природой, в сферу *орудийного компонента* культуры, где «одевают» исходные теоретические модели в вещество, воплощают их в технические системы, преобразуют природу и затем снова возвращаются к себе, в «тылы» культуры, в сферу общения, где обрабатывают обретенный опыт, рассекая и фрагментируя его для продуктивного использования и для трансляции тем очередным подрастающим поколениям индивидов, которые в ближайшем будущем начнут очередной виток воспроизводства и дальнейшего расширения всего массива культуры.

В таком виде процесс социокультурного воспроизводства обретает наглядный характер, зримо воплощая высказанную Э. Гуссерлем в его последней работе мысль о том, что в человеческом сознании, в мире культуры «существует некая конечная форма, которая одновременно является начальной формой новой бесконечности и относительности» [9].

С этой точки зрения бытие культуры конкретизируется как процесс *самовыстраивания человека*, как постоянный выход его за собственные пределы в расширяющемся, эволюционном поступательно-возвратном движении, траекторию которого отчетливо составляет герменевтический круг, скрепляющий воедино все параметры культуры, представленные в данной модели.

## Использованная литература

1. Культура в данном случае понимается в качестве искусственной, рукотворной реальности — как то, что создается людьми, объединяет их и вносится ими в природу.
2. *Петров М. К.* Кризис европейской культурной традиции и ее проблемы. М.: РОССПЭН, 2004. С. 61-62.
3. *Уайт Л.* Эволюция культуры. Развитие цивилизации до падения Рима // Лесли Уайт т. Избранное: Эволюция культуры. М.: 2004, РОССПЭН. С. 90.
4. *Маркс К., Энгельс Ф.* Немецкая идеология// К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. 2-е изд. Т. 3. М., 1955. С. 72.
5. Там же. С. 29.
6. См.: *Вальденфельс Б.* Повседневность как плавильный тигль рациональности // Социо-логос. — Вып. 1. М., 1991. С. 39-51.
7. *Гуссерль Э.* Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. СПб.: Изд. «Владимир Даль», 2004. С. 175.
8. *Хабермас Ю.* Философский дискурс о модерне. Пер. с нем. М.: Изд. «Весь мир», 2003. С. 331.
9. *Гуссерль Э.* Ук. соч. С. 356.

## Приложение 2

### **«Введение в антропологию культуры»: теоретическое обоснование**

В качестве главной основы понимания современным человеком самого себя, а тем самым и формирования у него осмысленной мировоззренческой позиции выступает социально-гуманитарное знание — знание о человеке, обществе и культуре. Знание этого рода, с одной стороны, образует личность человека, а с другой стороны, предопределяет его отношение к другим людям и скрепляет всю структуру современного общества. Данное обстоятельство послужило причиной актуализации тенденции по «гуманитаризации высшего образования», которая, к сожалению, так до сих пор и не обрела адекватного воплощения.

Проблема здесь заключается в том, что блок социогуманитарного знания в его существующем виде мало пригоден для этой цели, поскольку содержит в себе огромный массив слабо систематизированного, описательного, зачастую малодостоверного знания и представлен набором дублирующих друг друга дисциплин. Человек и общество изучаются самыми разными гуманитарными и социальными дисциплинами, и собрать соответствующие им сведения в сколько-нибудь целостную, логически выверенную систему пока не удастся. Ситуация усугубляется тем, что весь этот массив непрерывно разрастается и уже перешел некоторый порог, сделавшись в силу своего объема просто неохватным для человека.

Очевидно, что имеющийся на сегодняшний день комплекс социогуманитарного знания действительно нуждается в преобразовании, благодаря которому он был бы представлен в более удобной и пригодной для использования, т. е. в существенно упрощенной форме.

Простота знания отнюдь не противоречит его научности. Вообще научное познание мира — это, по сути, сжатая, наиболее экономная — «обобщающая» — запись наблюдаемых явлений, которая дает нам возможность предсказывать их и управлять ими. Если в каком-то разделе наук удастся в удобной, изящной форме кратко и точно высказать суждение о каких-либо фактах, то говорят, что появилась новая теория. По выражению В. В. Нали-

мова, одного из наиболее значительных отечественных мыслителей второй половины XX века, о создании теории мы говорим тогда, когда о некотором явлении удастся высказаться в сжатой, компактной форме: «Теория — это такое логическое построение, которое дает возможность описать наблюдаемое явление существенно короче, чем это можно было бы сделать при непосредственном наблюдении, без какого-либо теоретизирования» [1].

Значит, весь массив социогуманитарного знания надо существенно упростить, не утратив при этом сути его содержания!

Методологические приемы реализации этой задачи таковы. В основе любого знания, любой науки лежит одна и та же целесообразная деятельность человека, которая развернута к миру в двух направлениях. Одно направление обращено вовне, к природе; оно образовано совокупностью искусственных орудий труда самого разного назначения и сложности (каменный топор, рычаг, буровая установка, атомный реактор, микрохирургический скальпель и т. д.) и выступает как *орудийный компонент культуры (или орудийная культура)*. Отсюда берет начало исследовательский взгляд на мир, отливающийся в систему естественных наук. Другое направление обращено вовнутрь, к миру людей; оно образует сферу прямого общения людей друг с другом и выступает как *коммуникативный компонент культуры (или общенческая культура)*. Отсюда берет начало целостный, синтезирующий взгляд на мир, связанный с искусством и отливающийся в комплекс социогуманитарных дисциплин.

Ни тот, ни другой компоненты культуры (расположенные на *горизонтальной* оси представленном ниже *схемы*) *невозможны, конечно же, без людей, но, если* орудийная культура есть «отношения людей по поводу вещей», то *общенческая культура* представляет собой «отношения людей по поводу людей» (К. Маркс). Эти компоненты присущи любой культуре, вне зависимости от ее сложности и стадии развития, и потому их одновременное сосуществование друг с другом следует обозначить как *синхронный аспект*.

*Исторический аспект* существования культуры, обозначенный на *схеме* вертикальной осью, представляет собой процесс преобразования *традиционной культуры* (в составе которой орудийный и общенческий ее компоненты нераздельно слиты друг с другом) в *современную культуру* (в составе которой орудийный и общенческий компоненты разводятся, противопоставляются друг другу, что и делает эту форму культуры более сложной и динамичной).

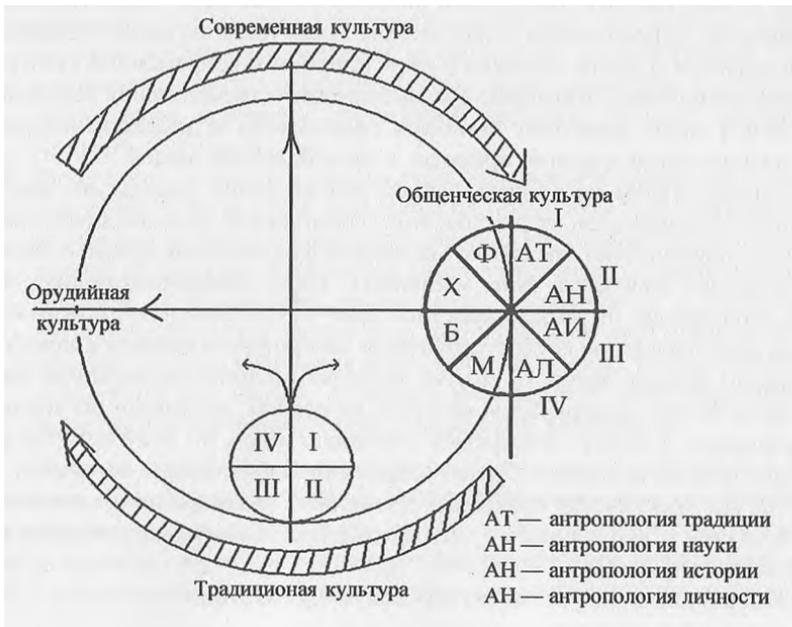
Уже в составе традиционной культуры изначально обозначаются *4 типа элементарных отношений человека к миру*, которые по ходу истории разворачиваются в конкретные виды деятельности, в соответствующие им практические сферы культуры и в теоретически выражающие их области знания:

- I. отношения людей друг к другу, бытующие в среде непосредственно-личных контактов и выражаемые формулой «**человек и традиция**»,

исторически развиваются по линии создания все более крупных человеческих общностей, усложнения соответствующей им общественной, экономической и политической жизни, вплоть до формирования национальной культуры и национальных государств;

- II. отношения людей к природе, выражаемые формулой «человек и природа», отливаются в самые разные способы орудийного воздействия на нее: от примитивных до чрезвычайно изощренных и научно обоснованных, которые становятся основой современного естествознания;
- III. отношения какой-то одной группы людей к представителям других общностей, усложняясь по линии «человек и человечество», оформляются в политическую и управленческую сферы общественной жизни, в межгосударственные отношения, которые создают мировую, общечеловеческую историю и представления о ней;
- IV. отношение человека как существа разумного к самому себе — «человек для себя» — предопределяет оформление неповторимости, уникальности конкретной человеческой личности как в общечеловечески-историческом, так и в конкретно-индивидуальном плане.

Итак, все бесконечное разнообразие современной культуры, вся ее сложность, на первый взгляд как будто совершенно недоступная для обобщения и моделирования, может быть выведена из простейшей духовно-практической «клеточки», исходно включающей в себя 4 аспекта отношения человека к миру.



Еще одно обстоятельство, которое следует учесть, чтобы достичь искомого продуктивного упрощения. Современная культура — это культура техногенная, сформированная в результате переразвития орудийного компонента культуры, где *простое отношение человека к природе*, начиная с Нового времени и особенно после промышленной революции, дополняется *качественно новым отношением* — *отношением, опосредствованным наукой и техникой*. Как результат, во-первых, сформировался социальный институт современной науки, точнее, исторически первая и наиболее развитая ее часть — научное знание о природе (естествознание), которое во второй половине XIX века в основном с целью облегчения трансляции было подразделено на 4 фундаментальные дисциплины: физика, химия, биология и математика (обозначенные на схеме соответственно как: Ф, Х, Б и М). Во-вторых, полюс обгценческой культуры окончательно выделился в автономную сферу, где человек отныне целенаправленно формируется, проходя через такие специализированные учреждения, как школа и университет, «добавляющиеся» к семье как к исходной, «природной» социальной ячейке его формирования.

Процесс *обучения* естественным наукам потому и осуществляется до сих пор весьма эффективно, что «объектное» научное знание о природе очищено от вторичных сведений и надежно «упаковано» в 4 теоретические «резервуара» — в 4 фундаментальные дисциплины. Что касается «субъектного» знания о человеке, точнее, об элементарных аспектах отношения человека к миру (включая и *простое отношение человека к природе*), то оно, как уже говорилось, остается по сию пору слабо систематизированным, описательным, недостаточно ненаучным, не давая адекватного представления о месте человека в мире природы и современной культуры. Потому-то человек, живущий в современном, стремительно переусложняющемся мире, перестает понимать самого себя и зачастую обращает достижения науки и против природы, и против других людей.

Однако, чтобы преодолеть данное противоречие, совсем нет необходимости отказываться от достижений технической цивилизации, как, к примеру, опрометчиво предлагают некоторые радикальные критики научно-технического прогресса, типа «зеленых». Надо усовершенствовать процесс *образования* человека, «уравновесив» одностороннюю ориентацию его на естествознание соответствующим совершенствованием социогуманитарного раздела научного знания, выделив в социогуманитарном блоке 4 теоретических «резервуара», которые, во-первых, выражали бы знание о 4-х исходных аспектах отношения человека к миру, по ходу истории развернувшихся во все многообразие современной культуры, а во-вторых, составили бы практически значимый противовес чрезмерному развитию естествознания и вытекающему отсюда разрушительному орудийному воздействию на природу.

Как результат, вырисовывается следующая картина.

1. Отношения по линии **«человек и традиция»**, которым в современном конгломерате социально-гуманитарного знания соответствуют такие весьма отдаленные друг от друга дисциплины, как антропология (биологическая и культурная), этнография, общее языкознание, социолингвистика, элементы социологии, элементы социальной психологии, региональная история, краеведение и пр., в составе обновленного, качественно преобразованного блока социогуманитарного знания будут выражены новой комплексной дисциплиной под названием **«антропология традиции»**.
2. Отношения **«человек и природа»**, усложнившиеся по линии развития естествознания, техники и технических наук, будут изложены в составе дисциплины **«антропология науки»**, формирование которой весьма облегчается тем обстоятельством, что в программах гуманитарных факультетов вузов уже прочно утвердился курс «Концепции современного естествознания», для преобразования которого в **«антропологию науки»** следует лишь «уплотнить» общекультурный контекст в подаче материала; что же касается естественных факультетов, то здесь целесообразно ввести обширный культурологически окрашенный курс «История естествознания», в составе которого будет освещаться возникновение и становление конкретной специализирующей дисциплины, история которой сейчас излагается (как правило, довольно поверхностно и сухо) в курсе Введения в соответствующую специальность.
3. Отношения **«человек и человечество»**, знание о которых сегодня перераспределено между такими дисциплинами, как мировая и национальная история, социология, политология, экономическая теория, глобалистика и пр., в новой системе будут включены в состав **«антропологии истории»**, призванной раскрыть процесс становления человека и человечества.
4. Отношение человека к самому себе, выражаемое формулой **«человек для себя»** и до сих пор теоретически представленное разобщенными отраслями общей и социальной психологии, литературоведением, историей искусства, некоторыми педагогическими дисциплинами, элементами медицинского знания и пр., объединятся в философско-антропологическую дисциплину под названием **«антропология личности»**, которая включит в себя соответствующее психологическое и педагогическое знание, а также определенные, антропологически и аксиологически ориентированные разделы философии.

В целом вырисовываются основные разделы новой синтетической дисциплины под названием **«Общее человековедение»** или **«Антропология культуры»**, которая должна будет вобрать в себя основное содержание знаний о человеке, обществе и культуре, переразмеченное посредством исходной 4-х-аспектной матрицы элементарных «мир-человеческих отношений» и

сконцентрированное в четырех фундаментальных разделах, составляющих основу формирования универсального мировоззренческого кругозора.

Создание такой синтетической дисциплины во всей ее конкретности, конечно же, потребует согласованных усилий представителей *всех разделов* современного научного знания, сконцентрированного в университете, и явно не может быть осуществлено одномоментно. Однако, определить *методологически принципы ее выстраивания*, а также обозначить *основное содержание ее разделов*, т. е. разработать **«ВВЕДЕНИЕ в антропологию культуры»** и включить его в университетский образовательный процесс, возможно уже в самое ближайшее время.

Представляется, что такое включение целесообразно осуществлять по *трем направлениям*.

*Первое направление* и есть собственно академически излагаемая теоретическая дисциплина **«Введение в антропологию культуры»** («Введение в общее человековедение»), программа которой представлена в *Приложении 3*. Предназначение данной дисциплины — методологическое обоснование и предварительная характеристика того материала, который должен войти в состав **«Антропологии культуры»** («Общего человековедения»).

В основе *второго направления* лежит учебный курс **«Человек в современной культуре»**, отработанный в течение **10-летнего** функционирования одноименного университетского киносеминара и затем уже дважды апробированный в преподавании на факультете педагогики и психологии ЧелГУ (руководитель и преподаватель — доктор философских наук. В. А. Рыбин). К настоящему времени подготовлено учебное пособие **«Человек в современной культуре: Введение в общее человековедение (на материале кинематографа)»** — УЧЕБНИК НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ, в котором реализован инновационный принцип выстраивания учебного материала: знание о человеке, обществе и культуре структурировано по 4-м обозначенным выше аспектам отношения человека к миру (к традиции, к природе, к человечеству и к самому себе). Создавая *образный эквивалент* основным разделам **«Антропологии культуры»**, такой подход сможет создать прочную мировоззренческую основу для изучения содержания этого комплексного курса во всем его объеме.

Воплощая соответственно *дидактическую и образную составляющие* образовательного процесса и тем самым дополняя друг друга, курсы **«Введение в антропологию культуры»** и **«Человек в современной культуре»** сформируют основу для отбора конкретного материала в разделы будущей **«Антропологии культуры»**, подготовка которого в форме учебника-накопителя составляет суть *третьего направления*.

Поскольку в наше время именно классический университет является тем социальным институтом, который концентрирует в себе новейшее научное знание и осуществляет его передачу вступающим в жизнь поколе-

ниями, то и систематическую, конкретизирующую разработку данной комплексной дисциплины и соответственно написание «учебника-накопителя» под названием **«Антропология культуры»**, целесообразно начинать в стенах университета не только силами специалистов-философов (которые могут и должны взять на себя основную нагрузку по преподаванию **«Введения в антропологию культуры»**), но и представителей *всех других* факультетов (для которых те или иные аспекты постепенно контурирующихся четырех «антропологий» составляют предмет их специальности).

Следует подчеркнуть, что речь отнюдь не идет о какой-либо «отмене» сложившихся к сегодняшнему времени конкретных социальных и гуманитарных дисциплин, но о выстраивании из их содержания по-новому организованного теоретического материала с целью трансляции его по линии четырех «антропологий» в пределах первой ступени высшего образования (бакалавриата).

Окончательно сформированная таким образом комплексная дисциплина **«Антропология культуры» («Общее человековедение»)** будет проводить получающих высшее образование молодых людей через *все разделы современного знания о культуре, обществе и человеке* (конечно, с учетом модификации в зависимости от будущей специальности, на фоне обретения соответствующих знаний, умений и навыков), что станет возможным лишь в том случае, если соответствующий теоретический массив будет равномерно распределен на все время пребывания студента-бакалавра в университете. Такой курс подводил бы итог общекультурному образованию современного молодого человека и одновременно предварял бы его последующую профессионализацию в качестве специалиста, достаточно просто и в то же время эффективно решая задачу «гуманитаризации высшего образования», которая до сих пор так и не получила оптимального решения, но перспективы решения которой обрисованы в ряде научных публикаций автора и нашли отражение в данном документе.

## Использованная литература

1. *Налимов В. В.* Облик наук. СПб. — М.: Центр гуманитарных инициатив, Издательство МБА, 2010. С. 228.

## Приложение 3

### **«Введение в антропологию культуры»: содержание программы**

Направление — философия, философская антропология, философия культуры.

Категория слушателей — студенты 1-го или 2-го курсов университета очной формы обучения.

Составитель — В. А. Рыбин, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии Челябинского государственного университета

Общее количество часов — 36.

В том числе: лекции — 24 часа, семинары — 12 часов.

Отчетность — зачет.

### **Цель, методологическое обоснование, задачи и структура курса**

Цель курса — создать прочные научно-теоретические предпосылки целостного, максимально охватного, адекватного сложностям современной эпохи мировоззрения молодого человека, включая понимание им самого себя в мире природы, общества и культуры.

Основное средство достижения этой цели — формирование комплексной социогуманитарной дисциплины, теоретическая конструкция которой позволит эффективно оперировать всем многообразием новейших знаний о человеке, обществе и культуре, закладывающих основу универсального мировоззренческого кругозора.

Суть используемого при этом методологического приема, который впервые предложил академик РАО доктор философских наук Ф. Т. Михайлов, — выделение четырех фундаментальных аспектов *отношения человека к миру (к ближним, к дальним, к природе и к самому себе)*, которые исторически, по ходу развития культуры развернулись в конкретные сферы человеческой деятельности и соответствующие им области знания. Такой

подход дает возможность заключить все теоретически представленное многообразие современной культуры и соответствующих знаний в четыре «фундаментальные» (по аналогии с естествознанием) «резервуара» социогуманитарного знания — в четыре антропологии (*антропологии традиции, истории, науки и личности*), которые, по мере наполнения их конкретным содержанием, и составят основной корпус будущей комплексной дисциплины под названием «Антропология культуры» (или «Общее человековедение»).

Курс «Введение в антропологию культуры» состоит из двух частей, первая из которых включает в себя Темы № 1-5 и решает задачу теоретического обоснования обозначенного выше подхода к осмыслению культуры и человека, тогда как вторая часть, включающая в себя Темы № 6-9, содержит обзор основных разделов «Антропологии культуры», освоение которых и должно создать мировоззренческую систему координат для ориентации человека в современной культуре.

Следует также отметить, что Введение *теоретически* воспроизводит структуру уже опубликованного учебного пособия «Человек в современной культуре (на материале кинематографа)», в котором излагаемый материал не только представлен в принципиально новой — *образной* — форме, но подвергнут более конкретизированной и систематической проработке. В этом смысле пособие «Человек в современной культуре» включает в себя *основное содержание* «Антропологии культуры», выражая его на языке кинообразов, тогда как «Введение в антропологию культуры» нацелено на то, чтобы дать его *предварительную теоретическую характеристику*.

## Содержание программы

### Тема № 1 (4 часа)

#### Философия как теория культуры и человека

«Человек и мир» как базисный мировоззренческий концепт философии.

Философия: предмет и основные исторические типы философствования.

Философия в системе современного научного мировоззрения: философия, естествознание, социальное и гуманитарное (антропологическое) знание; характеристика из взаимодействия.

Специфика современного этапа развития философии; необходимость философского обоснования теории культуры и человека.

### Литература

1. Антология исследований культуры. Интерпретации культуры. — 2-е изд. — СПб.: Издательский дом Санкт-Петербургского университета, 2006. — 720 с.
2. *Арсеньев А. С.* Философские основы понимания личности. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 592 с.

3. *Бердяев Н. А.* О назначении человека. — М.: Республика, 1993. — 383 с.
4. Грани познания: наука, философия, культура в XXI веке: в 2 кн. / [отв. ред. Н. К. Удумян]; Ин-т истории естествознания и техники им. С. И. Вавилова РАН; Ин-т философии РАН. — М.: Наука, 2007. Кн. 1. — 383 с. Кн. 2. — 445 с.
5. *Дубинин Н. П.* Что такое человек. — М.: Мысль, 1983. — 334 с.
6. История культурологии: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / под ред. д-ра филос. наук, проф. А. П. Огурцова. — М.: Гардарики, 2006. — 383 с.
7. *Кон И. С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание. — М.: Политиздат, 1984, — 335 с.
8. *Неретина С., Огурцов А.* Время культуры. — СПб.: 2000. — 344 с.
9. *Марков Б. В.* Храм и рынок. Человек в пространстве культуры. — СПб.: Алетейя, 1999. — 304 с.
10. *Михайлов Ф. Т.* Самоопределение культуры. Философский поиск. — М.: «Индрик», 2003. — 272 с.
11. *Омельченко Н. В.* Первые принципы философской антропологии. — Волгоград: Издательство Волгоградского государственного университета, 1997. — 192 с.
12. Проблема человека в западной философии. Сборник переводов. — М.: Прогресс, 1988. — 552 с.
13. *Рубинштейн Л. С.* Человек и мир // С. Л. Рубинштейн. Бытие и сознание. Человек и мир. — СПб.: Питер, 2003. — С. 282-427.
14. *Туровский М. Б.* Философские основания культурологии. — М.: РОССПЭН, 1997. — 440 с.

## **Тема № 2 (4 часа)** **Понятие культуры.**

Проблема истолкования культуры и человека в истории науки и философии. Поиски определения культуры и проблема создания ее теории в XX веке.

Основные теоретические подходы к истолкованию сущности культуры и человека: естественнонаучные, религиозные, антропологические, культурологические, философские.

Антропогенез как научно-философская проблема.

### **Литература**

1. *Алексеев В. П.* Становление человечества. — М.: Политиздат, 1984. — 462 с.
2. *Георгиевский А. Б.* Эволюционная антропология (историко-научное исследование). — СПб.: Изд-во «Нестор-История», 2009. — 256 с.
3. *Дубинин Н. П.* Что такое человек. — М.: Мысль, 1983. — 334 с.
4. *Крёбер А. Л.* Избранное: Природа культуры. — М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. — 1008 с.
5. *Матурана У., Варела Ф.* Дерево познания. — М.: Прогресс-Традиция, 2001. — 224 с.

6. *Кассирер Эрнст*. Избранное: Индивид и космос. — М.; СПб: Университетская книга, 2000. — 564 с.
7. *Клике Ф.* Пробуждающееся мышление: У истоков человеческого интеллекта. — М.: Прогресс, 1983. — 304 с.
8. *Кууси П.* Этот человеческий мир. — М.: Прогресс, 1988. — 368 с.
9. *Плеснер Хельмут*. Ступени органического и человек: Введение в философскую антропологию / Пер. с нем. — М.: РОССПЭН, 2004. — 368 с.
10. *Поринев Б. Ф.* О начале человеческой истории (проблемы палеопсихологии). — СПб.: Алетейя, 2007. — 720 с.
11. *Уайт Лесли*. Избранное: Эволюция культуры / Пер. с англ. — М.: РОССПЭН, 2004. — 1064 С.
12. *Хёйзинга Йохан*. Тени завтрашнего дня. Человек и культура. Зат емненный мир: Эссе. Пер. с нидерл. — СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2010. — 456 с.
13. *Шеманов А. Ю.* Самоидентификация человека и культура. — М.: Академический проект; 2007. — 479 с.
14. *Шендрик А. И.* Культура в мире бытия: драма бытия: избр. работы. — М.: Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2007. — 704 с.

### **Тема № 3 (4 часа)**

#### **Структура культуры**

Модели культуры в концепциях просветителей, К. Маркса, М. Хайдеггера, В. С. Библера и др. Модель культуры М. К. Петрова.

Структурный и исторический аспекты моделирования культуры: методологическое обоснование и теоретические варианты.

Орудийный и общенческий компоненты культуры. Культура традиционная и культура современная.

Формы социокультурного воспроизводства как теоретическое обоснование исторической динамики культуры. Понятие «код культуры».

#### **Литература**

1. *Арон Р.* Этапы развития социологической мысли. Пер. с англ. — М.: Издательская группа «Прогресс» — «Политика», 1992. — 608 с.
2. *Вебер Альфред*. Избранное: Кризис европейской культуры. — СПб.: Университетская книга, 1998. — 565 с.
3. *Горц Андре*. Нематериальное. Знание, стоимость и капитал / Пер. с нем. — М.: Изд. дом Гос. ун-та — Высшей школы экономики, 2010. — 208 с.
4. *Грэхэм Л. Р.* Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе. Пер. с англ. — М.: Политиздат, 1991. — 480 с.
5. *Кастель Робер*. Метаморфозы социального вопроса. Хроника наемного труда. Пер. с фр. — СПб.: Алетейя, 2009. — 574 с.
6. *Маркс К.* Экономическо-философские рукописи 1844 года // *Маркс К, Энгельс Ф.* Соч. Изд. 2-е. Т. 42.
7. *Павленко А.* Возможность техники. — СПб.: Алетейя, 2010. — 224 с.

8. *Петров М. К.* Язык. Знак. Культура. М.: URSS, 2004. — 328 с.
9. *Рыбин В. А.* К вопросу о «номотетической» концептуализации культуры / В. А. Рыбин // Вестник ЧелГУ: Философия. Социология. Культура. — 2007. — № 4 (82). — С. 76-84.
10. *Сорокин П. А.* Социальная и культурная динамика. Пер. с англ. — М.: Астрель, 2006. — 1176 с.
11. *Фуко Мишель.* Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы. Пер. с фр. — М.: Издательство «Ad Marginem», 1999. — 480 с.
12. *Шкуратов В. А.* Историческая психология. — М.: Смысл, 1997. — 505 с.
13. *Элиас Норберт.* О процессе цивилизации. Социогенетические и психогенетические исследования. В 2 т. — СПб.: Университетская книга, 2001. — 332 с., 382 с.

## Тема № 4 (4 часа)

### Современная культура и ее проблемы

Понятие «современность» в теории культуры.

Проблема человека в научно-теоретических и философских концепциях XX века. Западная философская антропология о сущности человека.

Антропологический кризис современности: его проявления и внутренние механизмы. Проблема «человеческой деструктивности».

Современность: перспективы человека и человечества в условиях глобализации.

### Литература

1. *Бадалян Л. Г., Кривотропов В. Ф.* История. Кризисы. Перспективы: Новый взгляд на прошлое и будущее. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. — 288 с.
2. *Бауман Зигмунт.* Текущая современность / Пер. с англ. — СПб.: Питер, 2008. — 240 с.
3. *Валлерстайн Иммануэль.* После либерализма. Пер. с англ. — М.: URSS, 2003. — 256 с.
4. *Лабиринты одиночества.* Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1989. — 624 с.
5. *Камю А.* Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство. Пер. с фр. — М.: 1990, — 415 с.
6. *Клинкберг Торкель.* Перегруженный мозг: Информационный поток и пределы рабочей памяти / Пер. с шведск. — М.: Ломоносовы 2010. — 208 с.
7. *Липовецкий Жиль.* Эра пустоты: Эссе о современном индивидуализме. Пер. с фр. — СПб.: Издательство «Владимир Даль», 2001. — 331 с.
8. *Лоренц К.* Оборотная сторона зеркала. Пер. с нем. — М.: Республика, 1998. — 493 с.
9. *Маркузе Герберт.* Одномерный человек. Пер. с англ. — М.: «REFL-book», 1994. — 368 с.
10. *ФранклВ.* Человек в поисках смысла. Пер. с фр. и нем. — М.: Прогресс, 1990, — 368 с.

11. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности. — М.: Республика, 1994. — 447 с.
12. Человек как философская проблема: Восток — Запад. — М.: Изд-во Университета дружбы народов, 1991. — 279 с.
13. *Юнг К. Г.* Проблемы души нашего времени. Пер. с нем. — М.: Издательская группа «Прогресс», 1994. — 336 с.

## **Тема № 5 (4 часа)**

### **Антропология культуры как теоретическая дисциплина**

Проблема «культивирования культуры» и процесс формирования личности современного человека.

Антропология культуры или общее человековедение: методологическое обоснование и теоретические подходы.

Базисные формы отношения человека к миру, их историческая трансформация в прошлом и тенденции развития в современности.

Основные разделы антропологии культуры, их общая характеристика и обоснование структурирования.

### **Литература**

1. *Библер В. С.* От наукоучения — к логике культуры: Два филоо. введения в двадцать первый век. — М.: Политиздат, 1990. — 413 с.
2. *Бродель Ф.* Материальная цивилизация, экономика и капитализм XV-XVIII вв. в 3 т. Пер. с фр. — М.: Прогресс, 1986, 1988, 1992. — 623 с., 632 с., 680 с.
3. *Вульф Кристоф.* Антропология: История, культура, философия / Пер. с нем. — СПб.: Изд-во С.-Пегерб. ун-та, 2008. — 280 с.
4. *Ивин А. А.* Введение в философию истории: Учеб. Пособие. — М.: Гумай. издат. центр ВЛАДОС, 1997. — 288 с.
5. *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура. Пер. с англ. — М.: ГУ ВШЭ, 2000. — 608 с.
6. *Михайлов Ф. Т.* Перспективы гуманитаризации образования // Ф. Т. Михайлов. Избранное. — М.: Индрик, 2001. — 576 с.
7. *Моль Абрам.* Социодинамика культуры / Пер. с фр. Изд. 2-е. — М.: КомКнига, 2005.—416 с.
8. *Петров В. М.* Социальная и культурная динамика: быстротекущие процессы (информационный подход). — СПб.: Алетейя, 2008. — 336 с.
9. *Сильвестров В. В.* Философское обоснование теории и истории культуры. — М.: Изд-во Всесоюзного заочного политехнического института, 1990. — 242 с.
10. *Тойнби А.* Док. Постижение истории. Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1991. — 736 с.
11. *Хальбвакс Морис.* Социальные рамки памяти / Пер. с франц. — М.: Новое издательство, 2007. — 348 с.
12. *Лебедев С. А., Лазарев Ф. В.* Многомерный человек: Онтология и методология исследования. — М.: Издательство Московского университета, 2010. — 96 с.

13. Хелд Д. и др. Глобальные трансформации: Политика, экономика, культура. Пер. с англ. — М.: Праксис, 2004. — 576 с.
14. Шпани Отмар. Философия истории. Пер. с нем. — СПб.: Издательство С.-Петерб. ун-та, 2005. — 485 с.

## Тема № 6 (4 часа)

### Антропология традиции

Традиционная культура: специфика воспроизводства и основные формы.

Элементарные формы межчеловеческого общения и их трансформация в современных условиях. Община и семья: сопоставительная характеристика явлений.

Этнос как форма существования культуры. Этнос, нация, раса: соотношение понятий. Основные компоненты национальной культуры.

Специфика русской культуры. Основные взгляды на особенности развития русской национальной традиции. Россия в диалоге цивилизаций.

### Литература

1. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке. Пер. с фр. — Екатеринбург, Изд-во Урал, ун-та, 1999. — 416 с.
2. Георгиевский А. Б. Эволюционная антропология (историко-научное исследование). — СПб.: Изд-во «Нестор-История», 2009. — 256 с.
3. Гиренко Н. М. Социология племени. — Л.: Наука, 1991. — 304 с.
4. Гулыга А. В. Творцы русской идеи. — М.: Молодая гвардия, 2006. — 316 с.
5. Даймонд Джаред. Ружья, микробы и сталь: Судьбы человеческих обществ / Пер. с англ. — М.: АСТ МОСКВА: CORPUS, 2010. — 720 с.
6. Дюмон Луи. Homo hierarchicus: опыт описания системы каст. Пер. с фр. — СПб.: Издательская группа «Евразия», 2001. — 480 с.
7. Еремеев А. Ф. Первобытная культура: происхождение, особенности, структура: Курс лекций: В 2 ч. — Саранск, Изд-во Мордов. ун-та, 1996, 1997. — 160 с. + 220 с.
8. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную антропологию: Учебное пособие. — М., «Ключ-С», 1999. — 224 с.
9. Лотман Ю. М. История и типология русской культуры. — СПб.: «Искусство — СПб», 2002. — 768 с.
10. Милуков П. Н. Очерки по истории русской культуры. В 3 т. — М.: Прогресс, 1993-1995. — 528 с.; 416 с. + 496 с.; 480 с.
11. Русский космизм: Антология философской мысли. — М.: Педагогика-Пресс, 1993. — 368 с.
12. Шпилов А. В. «Свои», «чужие» и другие. — М.: Прогресс-Традиция, 2008. — 652 с.
13. Шпет Г. Г. Введение в этническую психологию // Г. Г. Шпет. Philosophia Natalis. Избранные психолого-педагогические труды. Отв. редактор-составитель Т. Г. Щедрина. — М.: РОССПЭН, 2006. — С. 417-501.

## Тема № 7 (4 часа) Антропология науки

Человек и природа: исторические формы взаимодействия.

Феномен науки; проблема становление новоевропейской науки. Простое и научно опосредствованное отношение человека к природе.

Экологическая проблематика современности. Феномен русского космизма (В. И. Вернадский, К. Э. Циолковский и др.), его социокультурное и философское значение.

Современная наука и проблема искусственной трансформации биологической природы человека.

### Литература

1. *Баландин Р. К.*, Бондарев Л. Г. Природа и цивилизация. — М.: Мысль, 1988. — 391 с.
2. *Борисенков Е. П., Пасецкий В. М.* — Тысячелетняя летопись необычайных явлений природы. — М.: Мысль, 1988. — 522 с.
3. Будущее науки в XXI веке. Будущие пятьдесят лет / Под ред. Джона Брокмана; пер. с англ. — М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2011. — 255 с.
4. *Вернадский Б. И.* Философские мысли натуралиста. — М.: Наука, 1988. — 520 с.
5. *Гумилев Л. Н.* Этносфера: История людей и история природы. — М.: Экспрос, 1993. — 544 с.
6. *Комаров В. Д.* Социальная экология: Философские аспекты. — Л.: Наука, 1990, —216 с.
7. Жизнь науки. Антология вступлений к классике естествознания. Сост. С. П. Капица. — М.: Наука, 1973. — 600 с.
8. *Капица С. П., Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г.* Синергетика и прогнозы будущего. — М.: URSS, 2003. — 288 с.
9. *Косарева Л. М.* Рождение науки Нового времени из духа культуры. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. — 360 с.
10. Наука и научность в исторической перспективе / Под общ.ред.Д. Александрова, М. Хагнера. — СПб.: Алетейя, 2007. — 330 с.
11. *Пружинин Б.И.* Ratio serviens? Контуры культурно-исторической эпистемологии. — М.: РОССПЭН, 2009. — 423 с.
12. *Рыбин В. А.* Эвтанизия. Медицина. Культура: Философские основания современного социокультурного кризиса в медико-антропологическом аспекте. Изд. 2-е. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. — 328 с.
13. *Хеллман Хал.* Великие противостояния в науке. Десять самых захватывающих диспутов / Пер. с англ. — М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2007. — 320 с.
14. *Чижевский А. Л.* На берегу Вселенной: Годы дружбы с Циолковским: Воспоминания. — М.: Мысль, 1995. — 735 с.

## Тема № 8 (4 часа)

### Антропология истории

Общечеловеческая история как социокультурный феномен. Основные модели исторического процесса. Является ли история наукой?

История человеческого общества и история человеческой индивидуальности: проблемы взаимодействия в контексте культуры. Человек и общество; человек и государство.

Контакт поколений как центральное звено воспроизводства культуры. Проблема социального наследования в современных условиях.

### Литература

1. *Бауман З.* Глобализация. Последствия для человека и общества. Пер. с англ. — М.: Издательство «Весь мир», 2004. — 188 с.
2. *Бродель Ф.* Материальная цивилизация, экономика и капитализм XV-XVIII вв. в 3 т. Пер. с фр. — М.: Прогресс, 1986, 1988, 1992. — 623 с., 632 с., 680 с.
3. *Даймонд Джаред.* Коллапс. Почему одни общества выживают, а другие умирают / Пер. с англ. — М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2008. — 762 с.
4. *Ивин А. А.* Введение в философию истории: Учеб. Пособие. — М.: Гуман. издат. центр ВЛАДОС, 1997. — 288 с.
5. *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура. Пер. с англ. — М.: ГУ ВШЭ, 2000. — 608 с.
6. *Кон И. С.* Ребенок и общество (Историко-этнографическая перспектива). — М.: Наука, 1988. — 270 с.
7. *Кузнецов О. А.* Система «природа — общество — человек»: философия развития через взаимодействия. — М.: РАЕН, 2010. — 239 с.
8. *Савельева И. М., Полетаев А. В.* История и время. В поисках утраченного. — М.: «Языки русской культуры», 1997. — 800 с.
9. *Тойнби А. Дж.* Постигжение истории. Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1991. — 736 с.
10. *Фернандес-Арместо Ф.* Цивилизации. — М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2009. — 764 с.
11. *Хелд Д.* и др. Глобальные трансформации: Политика, экономика, культура. Пер. с англ. — М.: Праксис, 2004. — 576 с.
12. *Хаттон Патрик.* История как искусство памяти / Пер. с англ. — СПб.: Издательство «Владимир Даль», 2004. — 424 с.
13. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. Пер. с нем. — М.: Политиздат, 1991. — 527 с.
14. История ментальности, историческая антропология. Зарубежные исследования в обзорах и рефератах. М., 1996. — 255 с.

## Тема № 9 (4 часа)

### Антропология личности

Понятие личности. Модель личности в философии, социологии и научном познании.

Науки о человеке или единая наука о человеке: проблемы познания человека.

Проблема ценностной и смысловой ориентации личности в современных условиях. Феномены человеческого бытия: жизнь, общение, любовь, самореализация, смерть.

Перспективы человека и человечества.

### Литература

1. *Адлер Альфред*. Наука жить. Пер. с англ. и нем. — Киев, Port-Royal, 1997. — 288 с.
2. *Батицев Г. С.* Введение в диалектику творчества. — СПб.: Изд-во РХГИ, 1997, — 464 с.
3. Генрих Степанович Батицев (Философия России второй половины XX в.). — М.: РОССПЭН, 2009. — 335 с.
4. *Гримак Л. П.* Общение с собой: Начала психологии личности. — М.: Книжный дом «Л и б ро ком»/ I J R S S, 2009. — 336 с.
5. *Демиденко А. Б.* Феномены человеческого бытия: Пособие для студентов вузов. — Мн.: «Армита», 1997. — 192 с.
6. *Иванов Вяч. Вс.* Наука о человеке: Введение в современную антропологию: Курс лекций. — М.: РГГУ, 2004. — 195 с.
7. *Леонтьев А. А.* Психология общения. — М.: Смысл, 1997. — 365 с.
8. *Льюис Клайв Стейплз*. Любовь. Страдание. Надежда. Притчи. Трактаты. Пер. с англ. — М.: Республика, 1992. — 432 с.
9. Многомерный образ человека: на пути к созданию единой науки о человеке. Под общ. ред. Б. Г. Юдина. — М.: Прогресс-Традиция, 2007. — 368 с.
10. *Поленов Б. В.* Защита жизни и здоровья человека в XXI веке. Восемь основных источников опасности для человечества. — М.: ООО «Группа ИДТ», 2008, — 720 с.
11. *Ухтомский А.* Интуиция совести: Письма. Записные книжки. Заметки на полях. — СПб.: Петербургский писатель, 1996. — 528 с.
12. *Франкл Виктор*. Доктор и душа. — СПб.: «Ювента», 1997. — 288 с.
13. *Фромм Э.* Иметь или быть? Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1990. — 336 с.
14. *Чудновский В. Э.* Смысл жизни и судьба. — М.: Издательство «Ось-89», 1997. — 208 с.

## Приложение 4

### **«Введение в антропологию культуры» в системе общего высшего образования**

Классический университет — один из основных социальных институтов современного общества. Его главная функция — формирование специалиста, обладающего высшим уровнем профессиональной подготовки в сочетании с научно обоснованным, целостным и системным, т. е. универсальным мировоззрением. На протяжении почти 200 лет после образовательной реформы (в результате которой классический университет принял современную форму) он успешно исполнял эту функцию. Но, начиная с последних десятилетий XX века, образовательный процесс в университете наталкивается на все более значительные трудности, которые носят общекультурный характер, связаны с процессом социализации индивида в современном посттрадиционном обществе и затрагивают сферу формирования личности.

Основная «антропологическая» причина всех этих негативных тенденций заключается в том, что высшее образование в наши дни становится массовым со всеми вытекающими отсюда последствиями, включая прежде всего то обстоятельство, что в стены университета приходят молодые люди, демонстрирующие не только невысокое качество знаний, полученных в школе, но и низкий (порой крайне низкий) уровень общей культуры, указывающий на *дефекты воспитания* (об исторических предпосылках формирования которых было подробно рассказано в I и II главах данного исследования).

Поэтому именно *воспитание* закономерно становится сегодня предметом особого внимания.

Поскольку *воспитательная функция в университете* реализуется прежде всего через *комплекс социогуманитарных дисциплин*, то последние должны занять теперь если не основное положение в университетском образовательном процессе, то, по меньшей мере, столь же важное место, как и специализирующие дисциплины. Потребность подобного «сдвига» на *гуманитарный блок* заложена в самой структуре новейшего федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, который ориентирует основную образовательную программу в университете на выработку не только профессиональных, но и общекуль-

турных компетенций: «Вуз обязан сформировать социокультурную среду, создать условия, необходимые для всестороннего развития личности. <...> Вуз обязан способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса...» и т. д. Более того, из всего текста ФГОС ВПО вытекает, что осуществление воспитательной функции в университете выступает как *требование*, а отнюдь не как пожелание или рекомендация.

Необходимо, однако, подойти к решению данной задачи (как и к реализации открывающихся при этом возможностей) *системно* и *методологически обоснованно*. В противном случае поставленная цель не будет достигнута, как это уже произошло с выдвинутой в 90-е гг. прошлого века программой «гуманитаризации высшего образования», когда сложившаяся в советская время специализирующая вузовская программа была произвольно дополнена отдельными, не связанными друг с другом гуманитарными дисциплинами, до предела перегрузив всю программу и в значительной мере усугубив негативные тенденции в образовательной сфере. Повторение подобной ситуации возможно и сегодня, особенно если стандартно и нетворчески подойти к выработке общекультурных компетенций, обозначенных в новейшем стандарте ВПО.

*Включение курса «Введение в антропологию культуры» (включая ряд последующих шагов) в основную образовательную программу классического университета позволит решить поставленную выше задачу оптимальным образом, просто и эффективно.*

Основная идея дисциплины «*Антропология культуры*» (Введением в которую должен стать предлагаемый курс) заключается в обновленной систематизации всего комплекса социально-гуманитарных дисциплин, выступающих основанием воспитательного процесса в вузе, путем сведения основного их содержания (в наши дни представленного конгломератом многочисленных, по большей части описательных и зачастую дублирующих друг друга дисциплин) в 4 фундаментальные раздела, заключающие в себе знание об обществе и человеке: «Антропология традиции», «Антропология науки», «Антропология истории», «Антропология личности» (См. Приложение 3: «Введение в антропологию культуры»: содержание программы).

Создание такой комплексной дисциплины во всей ее хотя бы минимальной конкретности потребует, конечно же, большой и согласованной работы всех представителей сконцентрированного в университете научного знания, курс же «Введение в антропологию культуры» направлен прежде всего на *обоснование методологических принципов ее выстраивания, включая ее структурирование и общую характеристику выделяемых при этом главных теоретических «резервуаров».*

Включение данного курса в базовую часть гуманитарного, социального и экономического цикла ООП сделает его формирование *четким, обозримым и удобным для манипулирования, т. е. в высшей степени операциональным*, поскольку позволит:



тропологии личности», куда войдет и обозначенная в перечне «Психология и педагогика». «Экономика» и «Праю» будут введены в состав «Антропологии науки», куда целесообразно в качестве дисциплины по выбору целесообразно включить, например, курс «История биологии», поскольку в составе Общей биологии (как одной из дисциплин профессионального цикла) данный курс, совершенно необходимый для понимания предпосылок формирования и тенденций развития биологии как конкретной естественнонаучной дисциплины, представлен чрезвычайно узко и фрагментарно. «Антропология традиции» будет охвачена курсами по общенациональной истории России и вариантами регионоведения с уклоном в биологическую специфику региона.

В «резервуар» каждой из закрепленных в результате «Антропологий» в дальнейшем, походу обучения будут вливаться содержательно родственные им курсы по выбору, расширяя и конкретизируя изначально обозначенный состав.

Таким образом, в каждую из четырех антропологий войдут дисциплины и из базовой, и из вариативной частей «гуманитарного, социального и экономического цикла» в соответствии с обозначенным в стандарте ООП общим балансом (для факультета биологии 1:1, т. е. 18-22 зачетных единиц на дисциплины базовой части гуманитарного цикла, столько же — на дисциплины вариативной части), но в пропорции, вариативной для каждой из «Антропологий», соответственно специфике того или иного факультета.

Подобным образом может быть составлена и схема всего «образовательного пространства» для каждого из факультетов ЧелГУ соответственно их специфике, что позволит системно представить соотношение всех циклов ООП, обозначить процент базовой и вариативной частей в каждой из них, а затем равномерно распределить соответствующие им дисциплины на все время пребывания студента-бакалавра в университете.



Все вышесказанное свидетельствует в пользу того, чтобы в качестве первого шага обновления гуманитаризации высшего образования вклю-

чить курс «Введение в антропологию культуры» в состав учебного процесса как своего рода **«дорожную карту»** для руководства, преподавательского состава и студентов классического университета.

В этом случае следует ответить на ряд возникающих при этом вопросов.

Прежде всего, надо отметить, что курс «Введение в антропологию культуры» выполняет преимущественно обзорную, ознакомительную функцию, и потому включать его в состав учебный цикл ООП имеет смысл *только в составе дисциплин базовой части*<sup>1</sup>, в противном случае, если он будет размещен среди дисциплин по выбору, то просто утратит свое главное — ориентирующее, «картографическое» — назначение.

Относительно замечаний, касающихся того обстоятельства, что данный курс отсутствует в «примерном перечне дисциплин для разработки программ», следует подчеркнуть, что новейшем образовательном стандарте ВПО не содержится и никаких указаний на то, что этот перечень — кстати, и обозначенный как «примерный» — должен ограничиваться исключительно приведенными в нем дисциплинами.

Нет также оснований рассматривать содержание курса «Введение в антропологию культуры» как вариации на тему культурологии или даже ее дублирование. Подобное представление может возникнуть лишь при недостаточно глубоком ознакомлении с его программой, в основу которой действительно заложен принцип «культурологизма», однако, если культурология в ее нынешнем состоянии является описательной дисциплиной без четкой проработки своих базисных принципов, то «Введение...» — это методологически обоснованная дисциплина (методологическая часть занимает почти 60 % ее объема), выступающая как версия такого философского подхода, согласно которому современная философия выступает представляет собой теорию всей культуры (см. труды таких крупных отечественных философов, как Ф. Т. Михайлов, М. К. Петров, М. Д. Туровский, зарубежных — Л. Уайт, Л. Крёбер и др.).

«Введение в антропологию культуры» носит, безусловно, инновационный и, следовательно, экспериментальный характер, и потому включать данный курс в образовательный процесс целесообразно постепенно, сначала не более — но и не менее — чем на двух факультетах университета, из которых один выражал бы естественный раздел современного научного знания, а другой — социогуманитарный, что через сопоставление результатов усвоения этой дисциплины двумя группами студентов покажет реальную значимость гуманитарного компонента для каждой из двух ветвей высшего образования.

К настоящему времени Издательством Челябинского государственного университета подготовлено учебное пособие В. А. Рыбина и М. С. Мегалинского «Человек в современной культуре: Введение в общее человековедение (на материале кинематографа)», изучение которого, будучи совмещено с лекционным курсом, позволит, опираясь на представленный в данном пособии визуально-образный эквивалент академически изложенному

материалу, закрепить его содержание, с тем, чтобы сформировать прочную мировоззренческую основу для последующего изучения «Антропологии культуры» в ее полном объеме.

Данное обстоятельство побуждает оговорить и перспективы дальнейшего выстраивания этой комплексной дисциплины, которая будет заключать в себе совокупное знание о человеке, обществе и культуре, содержание которого должно распределяться по «резервуарам» четырех обозначенных выше Антропологий. В любом случае потребуется скорейшая подготовка базового учебника-терминала «Антропология культуры», для написания которого необходимо привлечение ведущих специалистов *всех факультетов* современного классического университета. Но здесь возможны два варианта действий. Согласно первому варианту, появление учебника выступает как результат прохождения хотя бы одного цикла преподавания данной дисциплины по намеченному в общих плане и обобщения вовлеченного в преподавательский процесс материала; согласно второму варианту, написание учебника должно предшествовать началу преподавания «Антропологии культуры».

В первом варианте «резервуары» каждого из четырех разделов «Антропологии культуры» будут наполняться конкретным содержанием по мере того, как дисциплины вариативной части будут последовательно входить в образовательный процесс и закрепляться в нем, добавляясь к дисциплинам базовой части. Во втором варианте, который, на наш взгляд, представляется наиболее оптимальным, сначала коллектив авторов из числа наиболее авторитетных представителей конкретных факультетов университета должен написать базовый учебник-терминал, и лишь после этого «Антропология культуры» будет вводиться в преподавание; в этом случае целесообразно добиваться поддержки от РГНФ в виде гранта на написание учебника.

В более отдаленной перспективе, безусловно, потребуются создание общеуниверситетской кафедры Антропологии культуры (или Общего человековедения), которая сможет проводить студентов первой — общей — ступени высшего образования (бакалавриата) через весь теоретически представленный опыт общечеловеческой культуры, *эффективно и убедительно решая задачи, заданные новейшим, образовательным стандартом.*

В заключение следует подчеркнуть, что сегодняшние условия функционирования университета (глобальность информационных потоков, изменение системы финансирования высшего образования, трансформация самой образовательной парадигмы, характер студенческого контингента и т. д.) требуют от каждого университета умения позиционировать себя в общероссийском и мировом образовательном пространстве, демонстрируя собственную нестандартность и специфику, вырабатывая новые методики образования и уникальные модели гуманитарных технологий. К числу подобных *гуманитарных инноваций* относится и курс «Введение в антропологию культуры», аргументы в пользу включения которого в учебный цикл ООП в классическом университете приведены в данном документе.

## Приложение 5

### **Искусство как воплощение всеобщих форм культуры: на примере графики**

#### «Фауст» Рембрандта



Одно из наиболее известных произведений из огромного творческого наследия Рембрандта — помеченный 1652 годом офорт (гравюра на металле), на котором изображен ученый, силой своей мысли и напряжением творческой воли проникающий в тайны мироздания. Еще при жизни Рембрандта высказывались предположения, что на гравюре изображен доктор Фауст, народные и литературные версии легенды о котором могли быть известны художнику. После того, как Гёте в 1790 году поместил данное изображение на обложку первого издания своей трагедии «Фауст», это название прочно закрепилось за гравюрой. Как и всякое великое произведение искусства, офорт Рембрандта таит в себе неисчерпаемое множество смыслов. Попробуем в данном случае проанализировать его с точки зрения интересующей нас проблемы — в плане самой возможности искусства *выразить всеобщекультурное содержание*.

Особого внимания заслуживает выплывающий из темноты и зависающий на фоне окна диск, в контуры которого пристально и спокойно вглядывается ученый. В центре диска очерчен круг, разделенный на четыре сектора, а дальше от центра размещены еще два круга — большой и малый, — куда по часовой стрелке вписана анаграмма, т. е. словосочетание, смысл которого получается при перестановке букв. Предлагались и предлагаются самые разные варианты ее прочтения, но все они сводятся к указанию на всеобщую изменчивость мира и наполняющих его вещей, на мировую взаимосвязь, в суть которой проникает устремленный к истине разум человека.

Не менее интересным представляется, однако, и то обстоятельство, что разметка круга на гравюре перекликается с обрисованной в Приложении 2 схемой (см. с. 85), где процесс воспроизводства культуры опосредствован фактором гуманитарно обновленного образования. Четыре базисные формы отношения человека к миру (к себе, к ближним, к дальним и к природе), определяющиеся еще в традиционной культуре, вполне сопоставимы с четырьмя секторами обрисованного Рембрандтом центрального круга. Внутренний круг может быть уподоблен разделу социально-гуманитарного знания, упорядоченному на схеме в виде четырех Антропологий, а внешний круг — разделу естественнонаучного знания, представленному совокупностью четырех фундаментальных наук о природе.

Речь в данном случае идет не о каком-то мистическом совпадении, а о возможности выявления неких общих закономерностей развития культуры, о фиксации каких-то базисных форм (архетипов) ее существования, которые, будучи выражены как в искусстве, так и в науке (с разной степенью конкретности и на различных исторических этапах), вполне могут стать доступными для познающего человеческого разума.

## Приложение 6

### **Искусство как антропологическое знание: на примере литературы**

#### Траектория жизни в творчестве Л. Н. Толстого: на материале повести «Смерть Ивана Ильича»

[

Иван Ильич Головин — крупный губернский чиновник, прокурор, член Судебной палаты, — заболел 45 лет от роду и умер через 3 месяца после появления первых признаков заболевания.

Для этого не было никаких видимых причин: Иван Ильич всегда был здоровым и благополучным человеком, незадолго до заболевания он получил новое назначение с повышением жалования и въехал с семьей в новую квартиру. Но болезнь приняла молниеносный характер.

Пусковым моментом как будто стало падение с небольшой высоты, когда он, обустроивая новую гостиную, перевешивал гардины.

Раз он влез на лесенку, чтобы показать непонимающему обойщику, как он хочет драпировать, оступился и упал, но, как сильный и ловкий человек, удержался, только боком стукнулся об ручку рамы. Ушиб поболел, но скоро прошел. Иван Ильич чувствовал себя все это время особенно веселым и здоровым. (Л. Н. Толстой. Смерть Ивана Ильича, III)

Через некоторое время появилось ощущение какого-то душевного неудобства, сопровождаемого смутным переживанием скуки. Но это отнюдь не было еще нездоровьем.

Нельзя было назвать нездоровьем то, что Иван Ильич говорил иногда, что у него странный вкус во рту и что неловко в левой стороне живота.

Но случилось, что неловкость эта стала увеличиваться и переходить не в боль еще, но в сознание тяжести постоянной в боку и в дурное расположение духа. (Смерть Ивана Ильича, IV)

В характере Ивана Ильича стала проявляться раздражительность, возникло отвращение к пище. Все это заставило обратиться его к врачам, кото-

рые, впрочем, не нашли ничего серьезного. Назначенные лекарства, однако, облегчения не принесли. Более того, скоро появились боли, все нараставшие.

Боль в боку все томила, все как будто усиливалась, становилась постоянной, вкус во рту становился все страннее, ему казалось, что пахло чем-то отвратительным у него изо рта, и аппетит и силы все слабели (Л. Н. Толстой. Смерть Ивана Ильича, IV).

Резко изменился внешний вид, сократился сон. Иван Ильич перестал справляться со служебными обязанностями. Через 2 месяца боли усилились настолько, что уже

ему давали опиум и начали прыскивать морфином. Но это не облегчало его. Тупая тоска, которую он испытывал в полуусыпленном состоянии, сначала только облегчала его как что-то новое, но потом она стала так же или еще более мучительна, чем откровенная боль.

Ему готовили особенные кушанья по предписанию врачей; но кушанья эти всё были для него безвкуснее и безвкуснее, отвратительнее и отвратительнее. (Смерть Ивана Ильича, V)

Проявился резкий упадок сил, похудание, и в начале третьего месяца Иван Ильич совсем перестал вставать с постели.

За три дня до смерти наступил финал смертельной болезни: боли перестали сниматься наркотиками и больной «трое суток сряду, не переводя голоса, кричал». За два часа до конца ненадолго пришел период просветления, Иван Ильич пришел в себя, попрощался с близкими, затем — агония и смерть.

Известно, что прототипом главного героя повести Толстого был Иван Ильич Мечников, прокурор Тульского окружного суда и брат Илья Ильича Мечникова, выдающегося русского биолога, получившего Нобелевскую премию за открытие фагоцитоза. В своей книге «Этюды оптимизма» Илья Ильич упоминает, что его брат умер от какого-то «гнойного заражения» [1], не уточняя его причину. У Толстого явно фигурирует онкологическое заболевание. Несмотря на то, что в повести болезнь так и не названа, говорится только про тройное «взвешиванье вероятностей — блуждающей почки, хронического катара и болезни слепой кишки» (причем, это — мнения врачей, которые так и не смогли установить диагноз), есть основания утверждать, что заболевание, которым страдал и от которого умер Иван Ильич — это рак желудка, *Carcinoma ventriculi*.

В пользу данного диагноза свидетельствует вся совокупность приводимых в повести симптомов: как общих — прогрессирующая слабость, быстрая утомляемость, усиленная раздражительность, снижение аппетита, неприятный вкус во рту и отрыжка с тухлым запахом, ощущение тяжести в желудке (все в целом — так называемый «синдром малых признаков»), характерный для рака желудка), так и «патогномоничных», более опреде-

ленно указывающих именно на это заболевание — нарастающие боли в подложечной области, полная потеря аппетита, прогрессирующее похудание с резким изменением облика. Рак желудка на далеко зашедших стадиях сопровождается запорами, которые требуют процедуры «пальцевого удаления содержимого прямой кишки». Это, очевидно, и подразумевает Толстой, когда пишет по поводу Ивана Ильича, что

Для испражнений его тоже были сделаны особые приспособления, и всякий раз это было мученье. Мученье от нечистоты, неприличия и запаха, от сознания того, что в этом должен участвовать другой человек (Смерть Ивана Ильича, VII).

Внутрипсихологическая картина заболевания, мастерски изображенная Толстым (которая более подробно рассматривается ниже), также указывает именно на этот вид онкологической патологии.

В общем, медицинское описание смертельной болезни Ивана Ильича сделано на таком высоком профессиональном уровне и с такой исчерпывающей полнотой, что оставляет далеко за собой соответствующие описания в учебниках и медицинских справочниках. Возможно, в этом сказалось близкое знакомство писателя с выдающимся клиницистом, известным русским терапевтом XIX в. Г. А. Захарьиним, но безупречную точность, с какой указаны все психологические и соматические проявления болезни, следует объяснять скорее гениальной художественной интуицией Толстого, нежели общением с профессионалами и знанием, почерпнутым из медицинских книг.

## II

Самое удивительное и значимое при этом — та пронизательность, с которой Толстой устанавливает и выявляет связь, существующую между сознанием и физиологией человеческого организма, между разумной деятельностью (во всяком случае, той деятельностью, которую сам человек принимает за таковую) и развитием патологических процессов. Толстой — один из первых мыслителей (а из числа писателей — уж точно первый), кто конкретно раскрывает психосоматический механизм разлада здоровья человека, показывая (и доказывая), каким образом неправильная жизнь запускает болезнь и включает процесс умирания. Причем, раскрывает этот механизм изнутри, через сознание самого героя повести: стадии осознания Иваном Ильичем Головиным своего заболевания обозначают стадии прогрессирования смертельной болезни и одновременно указывают на ее механизм — механизм смерти. Что же касается тех выводов, которые делает в повести сам Толстой и которые вытекают из особенностей повествования как закономерное развитие заложенных в нем идей, то они, несомненно, обладают достоинствами обобщений более широкого порядка, нежели теоретические и практические знания в области биологии и медицины,

ибо раскрывают глубинно-бытийную, онтологическую сущность таких явлений, как соотношение жизни и смерти, взаимообусловленность мертвого и живого в мире, жизнь в природе и жизнь в культуре, смысл подлинного человеческого бытия, и проч.

Поначалу тот факт, что он болен, не проникает в сознание Ивана Ильича, остается на уровне смутного переживания какого-то чисто физического дискомфорта. И хотя Иван Ильич начинает посещать врачей, привычное течение его жизни еще не нарушается.

Первое ясное осознание болезни — сознание того рокового для судебного заседателя Головина обстоятельства, «что его жизнь отравлена для него и отравлена жизнь других и что отравка эта не ослабевает, а все больше и больше проникает все существо его» (Смерть Ивана Ильича, IV) — приходит через два месяца после падения — того случая, с которым он связывает причину заболевания. Иван Ильич остается один в своем кабинете после обычного вечера с гостями, которые, как было всегда, «говорили, играли на фортепиано, пели».

Он вспомнил о лекарстве, приподнялся, принял его, лег на спину, прислушиваясь к тому, как благотворно действует' лекарство и как оно уничтожает боль. «Только равномерно принимает ь и избегать вредный влияний; я уже теперь чувствую несколько лучше, гораздо лучше». Он стал щупать бок, — на ощупь не больно. «Да, я не чувствую, право, уже гораздо лучше». Он потушил свечу и лег на бок... Слепая кишка исправляется, всасывается. Вдруг он почувствовал знакомую старую, глухую, ноющую боль. Упорную, тихую, серьезную. Во рту га же знакомая гадость. Засосало сердце, помутилось в голове. «Боже мой, боже мой! — проговорил он. — Опять, опять, и никогда не перестанет». И вдруг ему дело представилось совсем с другой стороны. «Слепая кишка! Почка, — сказал он себе. — Не в слепой кишке, не в почке дело, а в жизни и... смерти. Да, жизнь была и вот уходит, уходит, и я не могу удержать ее». (Смерть Ивана Ильича, V)

Факт болезни и угроза смерти с этого момента предстают перед ним как объективная, неотвратимая реальность.

И он не мог понять и старался отогнать эту мысль, как ложную, неправильную, болезненную и вытеснить ее другими, правильными, здоровыми мыслями. Но мысль эта, не только мысль, но как будто действительность приходила опять и становилась перед ним. (Смерть Ивана Ильича, VI)

Иван Ильич прислушивался, отгонял мысль о ней, но она продолжала свое, и она приходила и становилась прямо перед ним и смотрела на него, и он столбенел, огонь тух в глазах, и он начинал опять спрашивать себя: «Неужели только она правда?» (Смерть Ивана Ильича, VI)

Однако, и тут реальность смерти воспринимается им пока как нечто чуждое, абсолютно постороннее его существу, и,

хотя в глубине души Иван Ильич знал, что он умирает, но он не только не привык к этому, но просто не понимал, никак не мог понять этого. (Смерть Ивана Ильича, VI)

То, что он, именно он, а не кто-нибудь другой, заболел и оказался под угрозой смерти, представляется ему полной несправедливостью, некоей случайностью, совершенно не связанной с его жизнью, характером поведения и строем мысли. Поэтому то обстоятельство, что другие люди, включая членов его семьи, позволяют себе вести привычный образ жизни, как будто он, Иван Ильич Головин, не заболел смертельной болезнью, вызывает у него поначалу гнев, бесит его.

«Все равно, — говорил он себе, открытыми глазами глядя в темноту. — Смерть? Да, смерть. И они никто ни знают и не хотят знать, и не жалеют. Они играют. (Он слышал дальше, из-за двери, раскат голоса и ритурали.) Им все равно, а они также умрут. Дурачье. Мне раньше, а им после; и им то же будет. А они радуются. Скоты!» (Смерть Ивана Ильича, V)

А то, что все окружающие — «и жена, и дочь, и сын его, и прислуга, и знакомые, и доктора», — изменяют свое поведение в его присутствии (ходят тише, изменяют голос, чего-то недоговаривают) и за исключением молодого здорового мужика Герасима, который один не прикидывается и ведет себя естественно, пытаются внешним образом снизить силу и бодрость жизни, переживается им как обман, как попытка скрыть единственный их интерес — «скоро ли, наконец, он опростает место, освободит живых от стеснения, производимого его присутствием, и сам освободится от своих страданий» (Смерть Ивана Ильича, VII).

Главное мучение Ивана Ильича была ложь, — го, всеми почему-то признанная ложь, что он только болен, а не умирает, и что ему надо только быть спокойным и лечиться, и тогда что-то выйдет очень хорошее. Он же знал, что, что ни делали, ничего не выйдег, кроме еще более мучительных страданий и смерти. И его мучила эта ложь, мучило то, что не хотели признаться в том, что все знали и он знал, а хотели лгать над ним по случаю ужасного его положения и хотели и заставляли его самого принимать участие в это лжи. Ложь, ложь эта, совершаемая над ним накануне его смерти, ложь, долженствующая низвести этот страшный торжественный акт его смерти до уровня всех их визитов, гардин, осетрины к обеду... была ужасно мучительна для Ивана Ильича. И — странно — он много раз, когда они над ним проделывали свои штуки, был на волоске от того, чтобы закричать им: перестаньте врать, и вы знаете и я знаю, что я умираю, так перестаньте по крайней мере врать. (Смерть Ивана Ильича, VII)

Натужная неестественность поведения окружающих в присутствии заболевшего Ивана Ильича каким-то образом оказывается продолжением лживой искусственности того сложившегося жизненного ритуала, который до такой степени пропитал собой всю повседневность, что никем, кроме него, заболевшего и в силу этого выпавшего из системы взаимного обмана, не воспринимается как нечто неживое и ложное.

Он чувствовал, что ложь эта, окружающая его, как путалась, что уж трудно было разобрать что-нибудь. (Смерть Ивана Ильича, VIII)

Но до поры он еще не понимает, что он сам исходно тоже был встро-ен в этот ритуал и что исполнение правил этого ритуала и привело его к болезни. Перелом происходит в начале третьего месяца болезни, когда ее развитие окончательно отделяет Ивана Ильича от окружающих, сводит весь доступный ему мир в одну точку внутреннего переживания своего страдания и раскрывает ему некоторые истины о самом себе.

Утро ли, вечер ли был, пятница, воскресенье ли было — все было все равно., все было одно и то же: ноющая, ни на мгновение не утихающая, мучительная боль; сознание безнадежно все уходящей, но все не ушедшей еще жизни; надвигающаяся все та же страшная ненавистная смерть, которая одна была действительность, и все та же ложь. (Смерть Ивана Ильича, VIII)

На исходе этого дня, пытаюсь ответить на мучительный вопрос: почему, за какие грехи и жизненные провинности именно его, а не кого-то другого поразила смертельная болезнь — Иван Ильич впервые оборачивает внутренний угол зрения на самого себя, на свой жизненный путь и впервые начинает подозревать, что как раз охотное, безо всякого противодействия с его стороны подчинение его этой лжи, игра по ее правилам означает умаление жизни и начало его движения к смерти.

И он стал перебирать в воображении лучшие минуты своей приятной жизни. Но — странное дело — все эти лучшие минуты приятной жизни казались теперь совсем не тем, чем казались они тогда. Все — кроме первых воспоминаний детства. Там, в детстве, было что-то такое действительно приятное, с чем можно бы было жить, если бы оно вернулось. Но того человека, который испытывал это приятное, уже не было; это было как бы воспоминание о каком-то другом.

Как только начиналось то, чего результатом был теперешний он, Иван Ильич, так все казавшиеся тогда радости теперь на глазах его таяли и превращались во что-то ничтожное и часто гадкое. (Смерть Ивана Ильича, IX)

Стало ясно, что типичный и нормальный ход жизни — годы учения, брак, устройство быта, служба и карьера, семейные дела, развлечения и т. п. — с какого-то момента исказился, в него вошло нечто, что постепенно сделало Ивана Ильича чуждым самому себе, превратило этапы его жизненного пути, как будто вполне успешного, в прямо противоположное — в ступени, ведущие вниз, к смерти.

Женитьба... так нечаянно и разочарование, и запах изо рта жены, и чувственность, притворство! И эта мертвая служба, и эти заботы о деньгах, и так год, и два, и десять, и двадцать — и все то же. И что дальше, то мертвее. Точно равномерно я шел под гору, воображая, что иду на гору. Так и было в общественном мнении я шел на гору, и ровно настолько из-под меня уходила жизнь... И вот готово, умирай! (Смерть Ивана Ильича, IX)

Стремление ко всему приспособиться ради успешной карьеры, соответствовать приличию внешних форм, походить на вполне богатых и образован-

ных людей, короче, поспешность и готовность принять формализмы внешнего ритуала каким-то образом связаны с болезнью, именно они и запустили механизм распада организма Ивана Ильича, и это открытие не дает ему покоя.

«Может быть, я жил не так, как должно?» — приходило ему вдруг в голову. «Но как же не так, когда я делал все как следует?» — говорил он себе и тотчас же отгонял от себя это единственное разрешение всей загадки жизни и смерти как что-то совершенно невозможное.

Но сколько он ни думал, он не нашел ответа. И когда ему приходила, как она приходила ему часто, мысль о том, что все это происходит оттого, что он жил не так, он тотчас вспоминал всю правильность своей жизни и отгонял эту странную мысль. (Смерть Ивана Ильича, IX)

Но с этого дня болезнь, приближающая его к смерти, перестает казаться ему несправедливостью и случайностью. А еще через две недели, когда вместе с воспоминаниями о детстве ему раскрывается факт оскудения той неотделимой от жизни жизненной непосредственности, которая в нем изначально была, в сознании Ивана Ильича окончательно оформляется убеждение в том, что его смертельная болезнь есть закономерный результат сознательно избранного образа поведения.

И опять тут же, вместе с этим ходом воспоминания, у него в душе шел другой ход воспоминаний — о том, как усиливалась и росла его болезнь. То же, что дальше назад, то больше было жизни. Больше было и добра в жизни, и больше было и самой жизни. Больше было и добра в жизни, и больше было и самой жизни. И тон другое сливались вместе. «Как мучения всё идут хуже и хуже, так и вся жизнь шла все хуже и хуже», — думал он. Одна точка светлая там, назади, в начале жизни, а потом все чернее и чернее и все быстрее и быстрее. «Обратно пропорционально квадрат ам расстояний от смерти», — подумал Иван Ильич. И этот образ камня, летящего вниз с увеличивающейся быстротой, запал ему в душу. Жизнь, ряд увеличивающихся страданий, летит все быстрее и быстрее к концу, ст рашнейшему страданию. (Смерть Ивана Ильича, X)

Следующий, уже окончательный сдвиг осознания совершается еще через две недели, за три дня до смерти. Ивану Ильичу со всей ясностью открывается, что сознательно и добровольно принятые им на себя общественные условности, по отдельности вполне разумные и безупречные, в своей цельной последовательности как раз и запустили механизм умирания, составили главную причину преобразования жизни в смерть.

...ему вдруг пришло в голову: а что, как и в самом деле вся моя жизнь, сознательная жизнь была «не то».

Ему пришло в голову, что то, что ему представлялось прежде совершенной невозможностью, то, что он прожил свою жизнь не так, как должно было, что это могло быть правда. (...) И его служба, и его устройства жизни, и его семья, и эти интересы общества и службы — все это могло быть не то. (Смерть Ивана Ильича, XI)

Когда он увидел утром лакея, потом жену, потом дочь, потом доктора, — каждое их движение, каждое их слово подтверждало для него ужасную истину, открывшуюся ему ночью. Он в них видел себя, все то, чем он жил, и ясно видел, что все это было не то, все это был ужасный, огромный обман, закрывающий и жизнь и смерть. Это сознание увеличило, удесятирило его физические страдания. Он стонал и метался и обдергивал на себе одежду. Ему казалось, что она душила и давила его. И за это он ненавидел их. (Смерть Ивана Ильича, XI)

Когда его уложили после причастия, ему стало на минуту легко, и опять явилась надежда на жизнь. Он стал думать об операции, которую предлагали ему. «Жить, жить хочу», — говорил он себе. Жена пришла поздравить; она сказала обычные слова и прибавила:

— Не правда ли, тебе лучше?

Он, не глядя на нее, проговорил: да.

Ее одежда, ее сложение, выражение ее лица, звук ее голоса — все сказало ему одно: «Не то. Все то, чем ты жил и живешь, — есть ложь, обман, скрывающий от тебя жизнь и смерть». И как только он подумал это, поднялась его ненависть и вместе с ненавистью физические мучительные страдания и с страданиями сознание неизбежной, близкой гибели. (Смерть Ивана Ильича, XI)

С этой минуты начался гот три дня не перестававший крик, который так был ужасен, что нельзя было за двумя дверями без ужаса слышать его. (Смерть Ивана Ильича, XII)

И, наконец, заключительная фраза повести, где четко и просто Л. Н. Толстой формулирует одну из открытых им истин — положение о динамической тождественности смерти и жизни:

— Кончено! — сказал кто-то над ним.

Он услышал эти слова и повторил их в своей душе. «Кончена смерть, — сказал он себе. — Ее нет больше».

Он втянул в себя воздух, остановился на половине вдоха, потянулся и умер. (Смерть Ивана Ильича, XII)

Смерть кончается потому, что кончается жизнь, говорит Толстой, смерть — это производная жизни, и поэтому вместе с исчерпанием жизни заканчивается и смерть. И еще: Иван Ильич только по видимости умер от рака желудка, на самом деле он умирает от неправильно прожитой жизни. Эти открытия Толстого, сделанные в образной форме, тем не менее, столь же безусловно убедительны, как и объективные истины науки.

В пользу этой истинности свидетельствует также и совпадение с умонастроениями другого художника-мыслителя. В «Листьях травы» Уолта Уитмена есть небольшое стихотворение, озаглавленное «Мысль» [2]:

О людях, достигших высоких постов, богатства, степеней ученых...

(По-моему, все, что достигнуто ими, — ничто, если тела их и души не обогатились добытым,

По-моему, часто они бывают бессильны, бесплодны, бесплотны,

По-моему, часто они обманывают и других, и себя,

И счастье любого из них, сердцевина их жизни, — мерзкая гниль, порожденные нелепых идей,  
 По-моему, часто они стремятся к фальшивым сокровищам, не замечая истинных богатств,  
 По-моему, часто ими движет только обычай: так принято поступать,  
 По-моему, часто они одержимы, угрюмы и слепы, — неразбуженные сомнамбулы, бредущие во тьме.)

Отсюда следует: если смерть — это противоположность жизни, то это такая противоположность, которая происходит из самой жизни. «Жизнь и смерть сливались в одно», сказано в другом произведении Толстого, где данная истина открывается герою в состоянии «арзамасского ужаса» (См.: Л. Н. Толстой. Записки сумасшедшего). Но это слияние жизни и смерти есть свойство не только какого-то отдельного жизненного момента в жизни человека, оно так или иначе распространяется на все формы живущего и присутствует на всех этапах существования любого живого существа, хотя для существа разумного является более важным по той причине, что может быть осмыслено.

И более того, если продолжить линию рассуждений, на которую Толстой вышел в повести «Смерть Ивана Ильича», то невозможно не признать, что жизнь обладает всеобщностью более высокого уровня, нежели смерть, ибо, согласно Толстому и Уитмену, смерть — это производная жизни, которая возникает из жизни как побочный и в то же время неизбежный результат решения той жизненной задачи, которую человек более или менее осознанно принимает на себя, устанавливая при этом границы и принципы своего существования, задавая его пределы, и вместе с этим — порождая собственный закон своего движения к финалу. Смерть, говорит Толстой, есть следствие тех внутренних самоограничений, которые жизнь налагает на себя в своем внешнем проявлении. И это отнюдь не метафора, но одна из формул Закона Жизни, существование которого так убедительно доказано писателем.

В чем, однако, заключается механизм действия этого закона? Вряд ли нас сегодня могут устроить объяснения, подобные комментариям к сочинениям писателя, издававшимся в советское время, где говорилось, что омертвление Ивана Ильича «наступает тогда, когда он подпадает во власть бюрократической служебной машины, превращается в предмет, ценность которого определяется не его чисто человеческими качествами, а занимаемым местом на служебной лестнице» [3], что Иван Ильич мертв потому, «что мертвы все стороны его бытия, все проявления его личности, скованной ложной моралью, нормами и догмами, враждебными подлинной природе человека» [4], что изображенная Толстым смерть Ивана Ильича представляет собой «спектр неизбежных последствий и свойств эгоистической жизни» [5].

Главная проблема состоит в следующем: каким образом «конкретно», а не «в общем», с точки зрения реальных причин, а не с позиций нравственного негодования — т. е. в научном, в «позитивном» смысле — надле-

жит объяснить сегодня связь между неправильно прожитой жизнью и тавтогенезом (процессом умирания во всех его аспектах), не превращая при этом закономерность, установленную и художественно доказанную Толстым, в метафору, в случайное совпадение или в мистическую кару за плохое поведение?

Попробуем продвинуться в этом направлении, привлекая к рассмотрению и другие затрагивающие данную проблему произведения Толстого, и при этом более углубленно прослеживая, каким образом понимает Толстой жизнь, в чем усматривает он закономерности ее развития и прерывания. После чего можно будет еще раз обратиться к повести «Смерть Ивана Ильича» с учетом обретенного при этом знания. Но пойдем при этом не прямым, а, так сказать, обходным путем — отталкиваясь от противного, как это зачастую делает сам Толстой, выводя читателя на истинный путь через отсечение тупиковых, ложных ходов.

#### П11

В литературе о Толстом уже сложилась целая традиция характеризовать его как «певца ликующей жизни» — прилагая к нему такие эпитеты, как «великий художник, в котором кипят невиданные жизненные силы» [6], характеризуя его как мастера воспевать всепроникающую «жизненную субстанцию», которая «входит во все наши навыки мысли, действия, чувства, в наши эмоции, надежды, желания, в нашу манеру речи, реакцию на окружающее и вообще наш способ жизни» [7], указывая на то, что «у Толстого действующие лица „представляют“ не Идеи, а различные формы одной и той же в них пульсирующей и через них себя проявляющей Жизни» [8], заключая, что «перечитывать его...означает возвращаться от какой бы то ни было манерности и болезненной легковесности к первозданности и здоровью, к тому, что есть в нас самих первозданного и здорового» [9], утверждая, что «для Толстого в недрах жизни нет никакого мрака... Бог есть жизнь, и жизнь есть бог» [10].

Все это верно, но, тем не менее, следует признать и то обстоятельство, что вряд ли в истории мировой литературы, помимо Толстого, найдется другой автор, творчество которого содержало бы такое количество разнообразно и глубоко в своем трагизме описанных смертей: смерть отца Пьера графа Безухова, смерть старого князя Болконского, молодой жены князя Андрея, самого князя Андрея, Пети Ростова из «Войны и мира», смерти из «Анны Карениной» — Николая Левина и самой Анны, смерть Лукашки из «Казачков», смерть Василия Андреевича из «Хозяина и работника», смерть Хаджи-Мурата из одноименной повести и т. д. Кажется, им нет числа.

Создается впечатление, что главной предпосылкой раскрытия Закона Жизни становится для Толстого разгадывание загадки смерти. Иными словами, в объяснении по Толстому нуждается не столько жизнь, сколько

смерть: надо понять закономерность превращения жизни в смерть, и тогда понятной станет и сама жизнь.

Смерть героев Толстого, как правило, никогда не наступает внезапно, а раскрывается как процесс постепенной утраты жизни, ее силы.

Князь Андрей не только знал, что он умрет, но он чувствовал, что он умирает, что он уже умер наполовину...То грозное, вечное, неведомое и далекое, присутствие которого он не переставал ощущать в продолжение всей своей жизни, теперь для него было близкое и — по той странной легкости бытия, которую он испытывал, — почти понятное о ощущаемое. (Л. Н. Толстой. Война и мир. Том четвертый, часть первая, XVI)

При этом мертвое у Толстого не сразу становится мертвым. На это указывают фразы из романа «Анна Каренина», посвященные смерти Николая Левина. Константин Левин, входя в номер гостиницы, где умирает его брат Николай, сначала не узнает его, видит одно большое, исхудавшее тело и только потом, взглянув ему в глаза, понимает

ту страшную истину, что это мертвое тело было живой брат. (Л. Н. Толстой. Анна Каренина. Часть пятая, XVII)

И немного далее, при описании последних суток жизни Николая:

Он еще долго сидел так над ним, всё ожидая конца. Но конец не приходил. Дверь отворилась, и показалась Киги. Левин встал, чтобы остановить ее. Но в то время как он вставал, он услышал движение мертвеца.

— Не уходи, — сказал Николай и протянул руку. (Анна Каренина. Часть пятая, XX. Смерть. — Так у Толстого.—Л. Р.)

Николай — «живой мертвец», следовательно, возможно какая-то «мертвая» форма жизни, между превращением живого в окончательно мертвое лежат какие-то стадии омертвения, своеобразной псевдожизни — «неживое». Современная наука лишь приступает к углубленному исследованию этого процесса, причем, реаниматология, где достигнуты первые практические результаты (в частности, установлено, что клиническая смерть, т. е. остановка дыхания и деятельности сердца отделена от биологической смерти, т. е. гибели мозга), концентрируется в основном на заключительных, агональных стадиях умирания, тогда как Толстой гораздо раньше различными средствами литературы определил его закономерности применительно к более широким жизненным промежуткам.

Итак, прежде, чем стать мертвым, живое становится «неживым», утверждает Толстой: с включением процесса умирания какие-то компоненты смерти, погруженные в живое, движутся вместе с ним, сначала не проявляя себя совсем, затем — заявляя о себе малозаметно и слабо, затем — все больше, направляя движение в свою, «мертвую» сторону, и до поры такое существо, в котором мертвое постепенно и незаметно одолевает живое,

может перемещаться, активно реагировать на окружающее, потреблять и выделять, и т. д., в общем, проявлять все внешние признаки жизни, но на самом деле оно уже является не живым, а устремленным к смерти — «неживым» — существом.

В «Записках сумасшедшего», которые представляют собой отдельные фрагменты незаконченного произведения, Толстой изображает процесс осознания человеком такой совершающейся в нем смерти — смерти при жизни. Герой, от имени которого излагаются «Записки», вспоминает, каким образом эта мысль пришла ему в голову, когда, поехав покупать имение, он остановился в гостинице небольшого городка и его внезапно охватила беспричинная тоска.

Чисто выбеленная квадратная комнатка... Мне страшно было встать, разгулять сои и сидеть в этой комнате страшно. Я не встал и стал задремывать. Верно, и задремал, потому что, когда я очнулся, никого в комнате не было и было темно. Заснуть, я чувствовал, не было никакой возможности. Зачем я сюда заехал. Куда я везу себя. От чего, куда я убегаю? Я убегаю от чего-то страшного и не могу убежать. Я всегда с собою, и я-то и мучит елен себе... Я вышел в коридор, думая уйти от того, что мучило меня. Но оно вышло за мной и омрачало все. Мне так же, еще больше страшно было. «Да что это за глупость, — сказал я себе. — Чего я тоскую, чего боюсь». — «Меня, — неслышно отвечал голос смерти. — Я тут». Мороз подрал меня по коже. Да, смерти. Она придет, она вот она, а се не должно быть. Если бы мне предстояла действительно смерть, я не мог испы тывать того, что испытывал, тогда бы я боялся. А теперь я не боялся, а видел, чувствовал, что смерть наступает, и вместе с тем чувствовал, что ее не должно быть. Все существо мое чувствовало потребность, право на жизнь и вместе с тем совершающуюся смерть. И это внутреннее раздирание было ужасно.. Жутко, страшно, кажется, что смерти страшно, а вспомнишь, подумаешь о жизни, то умирающей жизни страшно. (Л. Н. Толстой. Записки сумасшедшего)

Смерть свершается при жизни, и этот растянутый во времени переход от жизни к смерти (который обычно не осознается, но в какие-то отдельные моменты все же может прорываться на уровень осмысления) и есть время «жизни неживого».

В чем же Толстой усматривает закономерности существования «неживого»?

Прежде всего, неживое противостоит живому как некая активно действующая сила, т. е. как будто бы тоже живая, но определенно внешняя, слабо персонифицированная и чуждая людям. Она сковывает их, вводит в состояние оцепенения и тем губит. Вот как проявляет она себя в той части Бородинского поля, где в резерве стоит полк князя Андрея.

Князь Андрей, точно так же как и все люди полка, нахмуренный и бледный, ходил взад и вперед по лугу подле овсяного поя от одной межи до другой, заложив назад руки и опустив голову. Делать и приказывать ему нечего было. Все делалось само собою. Убитых отгаскивали за фронт, раненых от-

носили, ряды смыкались. Ежели отбегали солдаты, то они тотчас же поспешно возвращались. Сначала князь Андрей, считая своею обязанностью возбуждать мужество солдат и показывать им пример, прохаживался по рядам; но потом он убедился, что ему нечему и нечем учить их... Он ходил по лугу, волоча ноги, шаршая траву и наблюдая пыль, которая покрывала его сапоги; то он шагал большими шагами, стараясь попадать в следу, оставленные косцами по шугу, то он, считая свои шаги, делал расчеты, сколько раз он должен пройти от межи до межи, чтобы сделать версту ... (Война и мир. Том третий, часть вторая, XXXVI)

Губительность этой внешней силы заключается в том, что она ограничивает свободу жизнепроявления людей, замыкая их активность в рамках автоматизмов. Сама эта сила есть что-то автоматическое, слепое в своей машинообразности, но, тем не менее, не полностью внечеловеческое, но сохраняющее какое-то жизнеподобие. Эта приходящая с Запада в образе наполеоновского войска сила определяется Толстым как сродственная «всему условному, искусственному, человеческому» (Война и мир. Том третий, часть третья, XXVII). Она является рукотворной, но неживой, и квинтэссенцией ее является нарисованный Толстым образ Наполеона.

Описывая Наполеона, Толстой постоянно стремится подчеркнуть в нем «автоматное» начало, выделить черты, уподобляющее его заводному механизму, действие которого строится на воспроизведении неких изначально заложенных в него стереотипов:

Вступление его речи было сделано, очевидно, с целью выказать выгоду свое положения и показать, что, несмотря на то, он принимает открытие переговоров. Но он уже начал говорить, и чем больше он говорил, тем менее он был в состоянии управлять своей речью. (Война и мир. Том третий, часть первая, VI)

— Положим, ежели бы они были способны, можно бы их употреблять, — продолжал Наполеон, едва успевая словом поспевать за беспрестанно возникающими соображениями, показывающими ему его правоту или силу... (там же)

Сам Наполеон исповедует вполне механистическое мировоззрение: его речи в ночь перед Бородинской битвой показывают, что и представления его о мире столь же «машинообразны», как и его действия:

Наше тело есть машина для жизни. Оно для этого устроено. Оставьте в нем жизнь в покое, пускай она сама защищает, она больше сделает одна, чем когда вы ей будете мешать лекарс твами наше тело подобно часам, которые должны идти известное время; часовщик не может открывать их и только ошупью и завязанными глазами может управлять ими. Наше тело есть машина для жизни. Вот и все. (Война и мир. Том третий, часть вторая, XXIX)

Наполеон — это марионетка внешних сил, лишь в своем воображении приписывающая себе самостоятельность и какое-то влияние на ход событий.

И он опять перенесся в свой прежний искусственный мир призраков какого-то величия, и опять (как та лошадь, ходящая на покатоном колесе привода, воображает себе, что она что-то делает для себя) он покорно стал исполнять ту жестокую, печальную и тяжелую, нечеловеческую роль, которая ему была предназначена. (Война и мир. Том третий, часть вторая, XXXVIII)

Главный порок и главная причина противоположности этой формы псевдожизни подлинно «живому» состоит не в ее «автоматности» и машиноподобии как таковым, не в повторяемости, которая вообще является главным свойством — и главным достоинством — любого механизма, — а в том, что повторяется и дублируется при этом некая замкнутая на себя, *воспроизводящая только себя самость*. «Неживое» функционирует по принципу самовоспроизводства, ориентированного исключительно и только на себя, как это и свойственно Наполеону:

Видно было, что только то, что происходило в *его* душе, имело интерес для него. Все, что было вне его, не имело для него значения, потому что все в мире, как ему казалось, зависело только от его воли. (Война и мир. Том третий, часть первая, VI)

Автономизация частичности сверх некоей необходимой меры — важный момент для понимания закономерностей функционирования «неживого» и на нем следует остановиться особо.

Пребывание в «неживом» состоянии — лишь промежуточный этап на пути к финалу, к смерти. Смерть — это распад на элементарные составные частицы, одинаковые и для живого, и для мертвого, полное растворение в мире. Это видят окружающие умирающего князя Андрея княжна Марья и Наташа.

Они обе видели, как он глубже и глубже, медленно и спокойно, опускался от них куда-то туда, и обе знали, что это так должно быть и что это хорошо. (Война и мир, Том четвертый, часть первая, XVI)

Но исчезать, растворяясь, может только то, что изначально было отделимо от мира, что являло собой некую сохраняющую себя отдельность — индивидуальность, самость.

Поэтому жизнь, бытие живого в мире протекает в виде существования неких относительно автономных индивидуальностей, всегда оформленных в составе более широкого целого, в пределе — всего мира. Иными словами, живое всегда оформлено и потому ограничено. По этому поводу П. М. Бицилли, литературовед русского зарубежья, анализировавший проблему жизни и смерти в творчестве Л. Н. Толстого еще в 20-х гг. XX в., пронизательно подметил, что живое в его произведениях всегда очерчено некоей границей: «Жизнь бывает только личная. Жизненное начало воплощается в определенных границах. Всякая эмпирическая жизнь есть осуществление некой

самости, „отъединенной<sup>14</sup> от Все-жизни» [11]. Правда, Бицилли не раскрывает значения степени, масштаба такого «отъединения», тогда как у самого Толстого, данное обстоятельство является чрезвычайно важным.

Предельная степень отъединенности, т. е. полная противопоставленность человека миру, другим людям указывает на то, что он неотвратимо движется к гибели. Именно такой обособленностью характеризуется состояние князя Андрея.

**В словах его, в тоне его, в особенности во взгляде этом — холодном, почти враждебном взгляде — чувствовалась страшная для живого человека отчужденность от всего мирского. Он, видимо, с трудом понимал теперь все живое; но вместе с тем чувствовалось, что он не понимал живого не потому, чтобы он был лишен силы понимания, но потому, что он понимал что-то другое, такое, чего не понимали и не могли понять живые и что поглощало его всего. (Война и мир, Том четвертый, часть первая, XV)**

«Мы не можем понимать друг друга» — мысль, которую княжна Марья прочитывает в глазах умирающего князя, — приводится Толстым в качестве указания на то, что его обособление уже фактически совершилось и, значит, финальное — физическое — выключение его из мира живых, т. е. смерть, есть лишь вопрос скорого времени

Человек — часть мира, мир — это целое. Однако, целым, целостностью может быть не только мир (хотя мир является целостностью предельного порядка), но и каждая из пребывающих в его составе «самостей» — включая человека, его личность и его организм — может быть рассмотрена как совокупность частей, заключенных в составе целого. И когда некая часть в составе любого целого, вне зависимости от его масштабов и степени совершенства, становится самостоятельной сверх какой-то меры, обретает чрезмерную «самостийность», это указывает на утерю устойчивости этим целым, на его «разрыхление», определенно означает угрозу его существованию. Если же речь идет о целостности живого существа, то признаки подобного рода сигнализируют о переходе его в «неживое» состояние. У человека такие сигналы проявляются в ощущениях тревоги, тоски, утраты перспектив существования и т. д., в общем, в переживании какого-то неясного неблагополучия, как это и происходит с Иваном Ильичем.

**Нельзя было себя обманывать: что-то страшное, новое и такое значительное, чего значительнее никогда в жизни не было с Иваном Ильичом, совершалось в нем. (Смерть Ивана Ильича, IV)**

Подобные интуиции есть свидетельство того, что силой обстоятельств человек помещен в ситуацию, где его целостность его природы утрачивается, где в дело идут лишь отдельные, однонаправленные части его личности, и где, таким образом, он становится чуждым самому себе, утрачивает основание своего единства.

Если складывающиеся при это обстоятельства осознаются как результат воздействия внешней силы, то подобное вхождение в «неживое» состояние воспринимается как «рутина», как необходимость жить «по привычке», согласно установившимся стереотипам: «Я жил прежде начатым, продолжал катиться по проложенным прежде рельсам прежней силой, но нового ничего уже не предпринимал», — говорит о себе герой «Записок сумасшедшего». Если же в действии этих обстоятельств нет возможности увидеть чего-либо постороннего интересам и запросам самого человека, выявив какую-то внешнюю причину самоотчуждения, то они переживаются изнутри — как «скука», «пустота», беспричинная тоска. Именно «скука» стала первым признаком заболевания Ивана Ильича (См.: Смерть Ивана Ильича, III), указывающим на то, что его существование окончательно переходит на путь воспроизводства «неживого», разворачивается к смерти.

Однако, образы «неживого» этим не исчерпываются. Помимо «машинopodobного» варианта, воплощенного в Наполеоне, который оказывает свое «повторяющее» воздействие не только вблизи, но, главным образом, по обширной периферии, Толстой рисует и другой вариант «неживого», основанный на непосредственном захвате, прямом поглощении «живого» «неживым» в ближнем окружении. Наиболее выразительный пример подобной «нежизни» — Элен Курагина, позднее графиня Безухова. Не случайно, Толстой уподобляет ее статуе, неоднократно упоминает «мраморность» ее черт, подчеркивая свойственное ей *жизнеподобие*, т. е. присущее ей (как и всему ее семейству — князю Василию, Анатолию Курагину) умение подделываться под живое, имитировать жизнь с целью ее захвата. Достаточно вспомнить эпизод, который завершается решением о женитьбе Пьера на Элен, когда она «быстрым и грубым движением» поворачивая голову Пьера, целует его в губы.

Более умеренное, не столь агрессивное — «мягкое» — воплощение этого второго варианта «неживого» являет собой Анна Каренина, как это поначалу ни покажется странным.

Анна Каренина — пример замкнутой на себя человеческой самости, побуждения и стремления которой отрицают некоторые фундаментальные принципы, на которых базируется воспроизводство общественной и индивидуальной человеческой жизни в целом. Хотя это общество, где протекает жизнь героев романа, опутано социальными формализмами, которые несправедливы по отношению к женщине и в этом смысле сковывают свободу человеческих проявлений, их отрицание в случае Анны превышает некий порог, необходимый для дальнейшего существования самой жизни, и, в конечном счете, прерывает ее. Отрицание с ее стороны самоцельно, оно не направлено на продолжение рода, а служит исключительно удовлетворению страсти, т. е. оно работает в пользу частичности, а не целостности жизни. Любовь Анны к Вронскому бесплодна: об этом свидетельствует то обстоятельство, что она не любит свою дочь, рожденную от связи с

Вронским (у ребенка в романе даже нет имени), а также тот факт, что их семейная жизнь носит характер видимости (как раз по этой причине они пытаются прикрыть ложность своих семейных отношений занятиями, посторонними их личности — живопись у Вронского, литература и благотворительность у Анны). В конечном счете, жизненно-волевое начало, присущее Анне, узко эгоистично, сугубо «витально». «Это воля, отпавшая от своего первоисточника, воля, переставшая служить целям „Природы“, воля падшая и тем самым греховная. Обращенная исключительно на свою собственную, частичную объективацию, она рассматривает все другие частичные объективации только как средства, а не как самоцели, и с этой точки зрения убивает их для себя, обращает их в „чистые объекты“» [12].

Итак, оба варианта «неживого», изображенные Толстым, основаны на едином принципе — чрезмерном выделении частичности из состава некоей целостности (природы, общества, однородности психической жизни человека, физического равновесия его организма и т. д.), в замыкании активности этой частичности на самой себе, откуда вытекает стремление «присваивать», подчинять себе окружающее, «разрыхляя» и «омертвляя» его. В образе Наполеона представлено «неживое», так сказать, «автоматного типа», в образе Анны Карениной — «витального типа».

Правда, должен существовать и некий нижний предел самости, означающий снижение жизненной силы до степени полной бесполезности, «стерильности», и образы таких бесплодных как в духовном, так и витально-биологическом смысле людей, как бы растворяющихся и бледнеющих на фоне общего жизненного потока, присутствуют в произведениях Толстого (например, Соня, Берг или Борис Друбецкой из «Войны и мира» или Верочка и Сергей Иванович, брат Левина, из «Анны Карениной»). Но крайности этого рода не слишком интересуют Толстого, ибо они кажутся ему не столь опасными по сравнению с главной угрозой для жизни — переразвитием обособившегося индивидуального начала.

Вообще, говорит Толстой, полная и исключительная сосредоточенность человека на себе делает его бесполезным даже в большей степени, чем мертвое тело животного: если, как говорится в заключительных строках «Холстомера», шкура, мясо и кости лошади — Холстомера — все-таки послужили каким-то образом и людям, и зверям, то тело ее умершего хозяина, жившего и прожившего жизнь только для себя, ничего не отдавая — как паразит — оказалось пригодно лишь на распад.

Ходившее по земле, свшее и пившее мертвое тело Серпуховского убрали в землю гораздо после. Ни кожа, ни мясо, ни кости его никуда не пригодились. А как уже двадцать лет всем в великую тягость было его ходившее по свету мертвое тело, так и уборка этого тела в землю было только лишним затруднением для людей. Никому уж он давно был не нужен, всем уж давно он был в тягость, но все-таки мертвые, хоронящие мертвых, нашли нужным одеть это, тотчас же загнившее, пухлое тело в хороший мундир, в хорошие

сапоги, уложить в новый хороший гроб, с новыми кисточками на четырех углах, потом положить этот новый гроб в другой, свинцовый, и свезти его в Москву и там раскопать давнишние людские кости и именно туда спрятать это гниющее, кишашее червями тело в новом мундире и вычищенных сапогах и засыпать все землею. (Л. Н. Толстой. Холстомер. Глава XII)

Итак, выделение части целого в замкнутую, работающую лишь на себя самость — это всеобщий закон разрушения живого, воссоздания в нем «нежизни» (т. е. воспроизводство «неживого») и осуществления смерти.

Однако, не вызывает сомнения, что разрушение необходимо и для самой жизни, для очищения ее от всего от-жившего, ненужного, ставшего помехой. Значит, разрушение, т. е. присутствие определенного элемента «нежизни» есть свойство самого живого. В чем же тогда состоит отличие живого и неживого? Где граница между ними?

Иными словами, в чем же заключается Закон Жизни?

На формулировку Закона Жизни Толстой выходит так, как он любит делать — по принципу контраста, отталкиваясь от противоположного, здесь — от смерти.

Смерть, конечно же, неизбежна для каждого живого явления мира, которое временно, потому что оно частично, а вечным может быть только целое — мир, и любое частное его воплощение способно существовать только временно — «до срока». Всякое живое выходит в свет, чтобы свершить себя в мире, и, завершив это свершение, умереть.

Но движение его от начала к финалу может протекать по-разному, в зависимости от меры жизнеспособности, которая наиболее наглядным образом выявляет себя в мире людей. — Порочность действий «для себя», превращение других людей в средство для реализации собственной самости, равно как и недостаточное развитие этой самости, оттого неправильны по отношению к миру, что такой образ действий лишь повторяет уже осуществившееся в нем, не способствует появлению нового, не приводит к росту его многообразия. Частичность и повтор — слишком слабая заявка на *подлинное самоосуществление* — на такое, которое *развертывается по линии развития мира, обогащения его чем-то новым, воссоздания его многообразия*. Это и есть Закон Жизни.

Мера жизнеспособности той или иной конкретной самости, таким образом, определяется мерой способности участвовать в деятельности по наращиванию многообразия мира — существовать в согласии с миром, «сопрягаясь» с ним.

«Сопрягать» — такова наиболее общая формулировка Закона Жизни у Толстого.

Эта мысль приходит Пьеру Безухову при исходе из Москвы, когда он, засыпая на постоялом дворе в Можайске, вспоминает про солдат на Бородинском поле, про их естественное, «живое» мужество, которое, лишен-

ное всякой рисовки, всякой «внешности», дает им силы противостоять натиску «неживого».

«Солдатом, быть просто солдатом! — думал Пьер, засыпая. — Войти в эту общую жизнь всем существом, проникнуться тем, что делает их такими. Но как скинуть с себя все это лишнее, дьявольское, все бремя этого внешнего человека?» (Война и мир. Том третий, часть третья, IX)

«Самое трудное (продолжал во сне думать или слышать Пьер) состоит в том, чтобы уметь соединять в душе своей значение всего. Все соединить? — сказал себе Пьер. — Нет, не соединить. Нельзя соединять мысли, а *сопрягать* все эти мысли — вот что нужно! Да, *сопрягать надо, сопрягать надо!*» — с внутренним восторгом повторил себе Пьер, чувствуя, что этими именно, и только этими словами выражается то, что он хочет выразить, и разрешается весь мучавший его вопрос. (Там же)

Жизнь есть механизм «сопряжения», болезнь и переход в «неживое» состояние — поломка этого механизма, а смерть — результат полного его расстройтва, следствие слишком длительного пребывания в полосе «неживого».

#### IV

Но что конкретно означает «сопрягать»?

Заявка Толстого как будто ясна: это означает жизненную мудрость, состоящую в способности охватывать мир в его полноте, проследить взаимосвязь составляющих его вещей и явлений, понимать необходимость всего совершающегося в нем через знание того, какое именно из этих явлений с каким сочетается, а какое — не сочетается ни при каких обстоятельствах.

Подобное состояние в полубреду переживает раненый Андрей Болконский. Оно предстает как откровение и одновременно приходит к нему как следствие нарушения здоровья. Это один из тех «негативных снимков», которые так характерны для Толстого.

Душе его была не в нормальном состоянии. Здоровый человек обычно мыслит, ощущает и вспоминает одновременно о бесчисленном количестве предметов, но имеет власть и силу, избрав один ряд мыслей или явлений, на этом ряде явлений остановить все свое внимание. Здоровый человек в минуту глубочайшего размышления отрывается, чтобы сказать учтивое слово вошедшему человеку, и опять возвращается к своим мыслям. Душа же князя Андрея была не в нормальном состоянии в этом отношении. Все силы его души были деятельнее, яснее, чем когда-нибудь, но они действовали вне его воли. Самые разнообразные мысли и представления одновременно владели им. Иногда мысль его вдруг начинала работать, и с такой силой, ясностью и глубиной, с какою никогда она не была в силах действовать в здоровом состоянии... (Война и мир. Том третий, часть третья, XXXII)

Такой особой остроты духовного зрения достигают у Толстого лишь два его героя — князь Андрей и Пьер Безухов, и каждый по-своему.

Для Андрея Болконского «сопряжение» есть сила божеской любви, которая пронизывает мир во всех его проявлениях.

«Да, мне открылось новое счастье, неотъемлемое от человека, — думал он, лежа в полутемной тихой избе и глядя вперед лихорадочно-раскрытыми, остановившимися глазами. Счастье, находящееся вне материальных сил, вне материальных внешних влияний на человека, счастье одной души, счастье любви! Понять его может всякий человек, но сознать и предписать его мог только один бог».

«...Я испытал то чувство любви, которая есть самая сущность души и для которой не нужно предмета. Я и теперь испытываю это блаженное чувство. Любить ближних, любить врагов своих. Все любить — любить бога во всех проявлениях». (Война и мир. Том третий, часть третья, XXXI!)

Однако, как сказано немного далее, в этих мыслях «чего-то не доставало», было «что-то односторонне личное, умственное — не было очевидности». И потому здание мирового «сопряжения», которое, как казалось князю Андрею, воздвигалось над ним, «все-таки заваливалось». Дело в том, что всё вообще и всех без исключения любить нельзя, такая всеобщая любовь означает отсутствие любви к чему-то конкретному, отсутствие привязки к чему-то реальному в мире, следовательно, означает полное растворение в мире, исчезновение и небьтие. Поэтому князь Андрей и умирает — «растворяется» мире, не выдержав усилия всеобщего «сопряжения» (о более глубоких причинах его смерти будет сказано ниже).

Реальное «сопряжение» как будто удается Пьеру, который, уверяет Толстой, после перенесенных жизненных испытаний обрел жизненную мудрость, состоящую в умении продвигаться в потоке жизни, не прельщаясь ложными целями и ценностями.

То самое, чем он прежде мучился, чего он искал постоянно, цели жизни, теперь для него не существовало. Эта искомая цель жизни теперь не случайно не существовала для него только в настоящую минуту, но он чувствовал, что ее нет и не может быть. И это-то отсутствие цели давало ему то полное, радостное сознание свободы, которое в это время составляло его счастье. (Война и мир. Том четвертый, часть четвертая, XII)

Но это душевное равновесие пришло к Пьеру лишь после того, как он в своих лишениях, в плену постиг секрет жизненного счастья: обрел умение снижать уровень своих запросов к миру — научился у Каратаева.

В плену, в балагане, Пьер узнал не умом, а всем существом своим, жизнью, что человек сотворен для счастья, что счастье в нем самом, в удовлетворении естественных человеческих потребностей, и что все несчастье происходит не от недостатка, а от излишка... (Война и мир. Том четвертый, часть третья, XII)

Жизненная мудрость, которой от природы владеет Платон Каратаев, состоит в искусстве равномерно расходовать ту божескую любовь, которая оказалась неподъемной для Андрея Болконского.

Привязанностей, дружбы, любви, как понимал их Пьер, Каратаев не имел никаких; но он любил и любовно жил со всем, с чем его сводила жизнь, и в особенности с человеком — не с известным каким-нибудь человеком, а с теми людьми, которые были перед его глазами. Он любил свою шавку, любил товарищей, французов, любил Пьера, который был его соседом... (Война и мир. Том четвертый, часть первая, XIII)

Именно каратаевское умение жить, как бы сжавшись, умалив свою самость, Толстой в «Войне и мире» выдвигает в качестве главного жизненного закона. Об этом и говорит знаменитый образ живого глобуса, который видится Пьеру во сне и который воспроизводит закономерности Жизни, состоящей в чередовании жизни и смерти.

«Жизнь есть всё. Жизнь есть бог. Все перемещается и движется, и это движение есть бог. И пока есть жизнь, есть наслаждение самосознания божества. Любить жизнь, любить бога. Труднее и блаженнее всего любить эту жизнь в своих страданиях, в безвинности страданий».

«Каратаев!» — вспомнилось Пьеру.

И вдруг Пьеру представился, как живой, давно забытый, кроткий старичок учитель, который в Швейцарии преподавал Пьеру географию. «Постой», — сказал старичок. И он показал Пьеру глобус. Глобус этот был живой, колеблющийся шар, не имеющий размеров. Вся поверхность шара состояла из капель, плотно сжатых между собой. И капли эти все двигались, перемещались и то сливались из нескольких в одну, то из одной разделялись на многие. Каждая капля стремилась разлиться, захватить наибольшее пространство, но другие, стремясь к тому же, сжимали ее, иногда уничтожали, иногда сливались с нею.

— Вот жизнь, — сказал старичок учитель.

«Как это просто и ясно, — подумал Пьер. — Как я мог не знать этого прежде».

— В середине бог, и каждая капля стремится раствориться, чтобы в наибольших размерах отражать его. И растет, сливается, и сжимается, и уничтожается на поверхности, уходит в глубину и опять всплывает. Вот он, Каратаев, вот разлился и исчез. (Война и мир. Том четвертый, часть третья, XV)

Однако, монотонность потока «сплошной жизни», в котором индивидуальности сливаются друг с другом и оттого, в конечном счете, анонимны и безличны, вряд ли могла полностью удовлетворить Толстого, несмотря на исключительную яркость нарисованного им образа. По сути, в нем выражается не человеческое, т. е. опосредованное культурой, а «растительное», сугубо природное существование, и, если этот образ можно прилагать к человеческой жизни, то лишь к такой, которая погружена в примитивный, тра-

диционный быт и не способна ценить «особость» конкретной человеческой индивидуальности. Это вынужден признать сам Толстой, когда пишет, что

Пьер чувствовал, что Каратаев, несмотря на всю свою ласковую нежность к нему (которую он невольно отдавал должное духовной жизни Пьера), ни на минуту не огорчился бы разлукой с ним. (Война и мир. Том четвертый, часть первая, XIII)

Он (Каратаев) не понимал и не мог понять значения слов, отдельно взятых из речи. Каждое слово его и каждое действие было проявлением неизвестной ему деятельности, которая была его жизнь. Но жизнь его, как он сам смотрел на нее, не имела смысла как отдельная жизнь. Она имела смысл только как частица целого, которое он постоянно чувствовал. Его слова и действия выливались из него так же равномерно, необходимо и непосредственно, как запах отделялся от цветка. Он не мог понять ни цены, ни значения отдельно взятого действия или слова. (Там же)

Пьер все-таки смутно ощущает ложность каратаевского — чисто природного, «растительного» — отношения к жизни, а в эпизоде гибели Каратаева делает над собой усилие, чтобы принять его смерть как закономерное «растворение» в потоке естества.

С Каратаевым на третий день выхода из Москвы, сделалась та лихорадка, от которой он лежал в московском госпитале, и по мере того как Каратаев ослабевал, Пьер отделялся от него. Пьер не знал отчего, но, с тех пор как Каратаев стал слабеть, Пьер должен был делать усилие над собой, чтобы подойти к нему. И подходя к нему и слушая те тихие стоны, с которыми Каратаев обыкновенно на привалах ложился, и чувствуя усиливавшийся теперь запах, который издавал от себя Каратаев, Пьер отходил от него подальше и не думал о нем. (Война и мир. Том четвертый, часть третья, XII)

Каратаев смотрел на Пьера своими добрыми, круглыми глазами, подернутыми теперь слезою, и, видимо, подзывал его к себе, хотел сказать что-то. Но Пьеру слишком страшно было за себя. Он сделал так, как будто не видал его взгляда, и поспешно отошел.

Когда пленные опять тронулись, Пьер оглянулся назад. Каратаев сидел на краю дороги, у березы; и два француза что-то говорили над ним. Пьер не оглядывался больше. Он шел, прихрамывая, в гору.

Сзади, с того места, где сидел Каратаев, послышался выстрел. Пьер слышал явственно этот выстрел, но в то же мгновение, как он услышал его, Пьер вспомнил, что он не кончил еще начатое перед проездом маршала вычисление о том, сколько переходов оставалось до Смоленска. И он стал считать... (Война и мир. Том четвертый, часть третья, XIV)

В более поздний период своей жизни и своего творчества, начиная с «Анны Карениной», Толстой вынужден признать, что человеку более высокого, чем чисто «природный», уровня развития невозможно существовать, не задавая себе вопросов о смысле жизни.

Данное обстоятельство обозначает новое звено в конкретизации Закона Жизни.

## V

«Переломные» вопросы о смысле жизни задает себе Константин Левин, которому Толстой не только передал некоторые свои заветные мысли, но на которого перенес многие подробности своей биографии и бытовой жизни.

Левин понимает, что жить «так, как привыкли жить отцы и деды», пусть даже на более высоком уровне повседневных забот и мыслей, нежели крестьяне, то есть жить сплошным бытом и природным ритмом, жить по рецепту Каратаева—Пьера, не отвечая на вопрос, «что он такое и для чего он живет», ему совершенно невозможно. Все его усилия «не думать, а жить» приносят ему колоссальные мучения.

Так он жил, не зная и не видя возможности знать, что он такое и для чего живет на свете, и мучаясь этим незнанием до такой степени, что боялся самоубийства, и вместе с тем твердо прокладывая свою особенную, определенную дорогу в жизни. (Анна Каренина. Часть восьмая, X)

...была ясная, очевидная мысль о смерти при виде любимого безнадежно больного брата.

В первый раз тогда поняв ясно, что для всякого человека и для него впереди ничего не было, кроме страдания, смерти и вечного забвения, он решил, что так нельзя жить, что надо или объяснить свою жизнь так, чтобы она не представлялась злой насмешкой какого-то дьявола, или застрелиться. (Анна Каренина. Часть восьмая, XII)

Левина (и самого Толстого к моменту создание «Анны Карениной») уже не могла удовлетворить идея живого шара, т. е. принятие жизни как природного круговорота, циклы которого обречена проходить отдельная человеческая жизнь. Этот поразительный образ еще раз появляется в новом романе Толстого, но несет уже прямо противоположную нагрузку.

«Без знания того, что я такое и зачем я здесь, нельзя жить. А знать я этого не могу, следовательно, нельзя жить», — говорил себе Левин.

«В бесконечном времени, в бесконечности материи, в бесконечном пространстве выделяется пузырек-организм, и пузырек этот подержится и лопнет, и пузырек этот — я».

Это была мучительная неправда, но это был единственный, последний результат вековых трудов мысли человеческой в этом направлении. (Анна Каренина. Часть восьмая, IX)

Левин «перечитал и вновь прочел и Платона, и Спинозу, и Канта, и Шеллинга, и Гегеля, и Шопенгауэра», но только понял, что ни философия, ни позитивная наука — те сведения, которые отличают «образованных» людей от «простых» — не дают в сущности никакого серьезного знания ни о жизни, ни о смерти.

...Он ужаснулся не столько смерти, сколько жизни без малейшего знания о том, откуда, для чего, зачем и что она такое. Организм, разрушение его,

нестремимость материи, закон сохранения силы, развитие — были те слова, которые заменили ему прежнюю веру. Слова эти и связанные с ними понятия были очень хороши для умственных целей; но для жизни они ничего не давали... (Анна Каренина. Часть восьмая, VIII)

С другой стороны, могло показаться, что жизнь вместе с «народом», с «мужиками», погруженность в хозяйственные заботы, в жизнь для семьи, в ту «забоченность», какой живет большинство людей его круга, могли бы снизить остроту тех вопросов, которые Левин ставит перед собой. Но все напрасно. В конце одного из летних дней уборки урожая Левин смотрит на траву, на свежую солому, на птиц, залетевших под крышу сарая, на работающий народ, но вся эта природная энергия будит в нем мысли не о жизни, а о смерти.

«Зачем все это делается? — думал он. — Зачем я тут стою, заставляю их работать? Из чего они все хлопочут и стараются показать при мне свое усердие? Из чего бьется эта старуха Матрена, моя знакомая? (51 лечил ее, когда на пожаре на нее упала матица), думал он, глядя на худую бабу, которая, двигая граблями зерно, напряженно ступала черно-загорелыми босыми ногами по неровному, жесткому току. — Тогда она выздоровела; но не нынче-завтра, через десять лет, ее закопают, и ничего не останется ни от нее, ни от этой щеголихи в красной паневе, которая таким ловким, нежным движением отбивает из мякины колос. И закопают, и пегого мерина этого очень скоро, — думал он, глядя на тяжело носящую брюхом и часто дышащую раздутыми ноздрями лошадь, переступающую по двигающемуся из-под нее наклонному колесу. — И ее закопают, и Федора-подавальщика с его курчавой, полною мякины бородой и прорванной на белом плече рубашкой закопают. А он разрывает снопы, и что-то командует, и кричит на баб, и быстрым движением поправляет ремень на маховом колесе. И главное, не только их, но меня закопают, и ничего не останется. К чему?» (Анна Каренина. Часть восьмая, XI)

И позитивная наука, и «природная», бытовая жизнь едины в том, что они сводят жизнь человека к чисто биологическому существованию и тем самым чужды высших вопросов — о смысле жизни, о назначении и жизненной задаче человека как существа разумного, о сознательном, т. е. истинно человеческом отношении к доброму и злему, свершающемуся в мире, и тем самым лишают эту разумную жизнь более высоких оснований.

Еще в «Войне и мире» Толстой открывает тот бесспорный факт, что в ситуации, когда существование человека ограничивается преимущественно физиологической деятельностью его организма, когда из его жизни исключаются смысловые запросы — это почти всегда представляет собой указание на выключение этого человека из жизни, на движение его к смерти. Пример — старая графиня Ростова.

После как быстро последовавших одна за другой смертей сына и мужа она чувствовала себя нечаянно забытым на этом свете существом, не имеющим

никакой цели и смысла. Она ела, пила, спала, бодрствовала, но она не жила. Жизнь не давала ей никаких впечатлений. Ей ничего не нужно было от жизни, кроме спокойствия, и спокойствие это она могла найти только в смерти. Но пока смерть еще не приходила, ей надо было жить, то есть употреблять свое время, свои силы жизни. В ней в высшей степени было заметно то, что заметно в очень маленьких детях и очень старых людях. В ее жизни не видно было никакой внешней цели, а очевидна была только потребность упражнять свои различные склонности и способности. Ей надо было покушать, поспать, подумать, поговорить, поплакать, поработать, посердиться и т. д. только потому, что у ней был желудок, был мозг, были мускулы, нервы и печень. Все это она делала, не вызываемая чем-нибудь внешним, не так, как делают это люди во все силы жизни, когда из-за цели, к которой они стремятся, не заметна другая цель — приложения своих сил. (Война и мир. Том четвертый, часть четвертая, XII)

Исключая вопрос о смысле жизни, — который просто не может возникнуть среди природного быта людей, занятых физическим выживанием, и на который наука дает неправильные или ограниченные ответы, — «сплошной быт», и наука уравниваются друг с другом. Тут неправда и быта, и науки сливаются.

Но это не только была неправда, это была жестокая насмешка какой-то злой силы, злой, противной и такой, которой нельзя было подчиниться.

Надо было избавиться от этой силы. И избавление было в руках каждого. Надо было прекратить эту зависимость от зла. И было одно средство — смерть.

И, счастливый семьянин, здоровый человек, Левин был несколько раз как близок к самоубийству, что спрятал шнурок, чтобы не повеситься на нем, и боялся ходить с ружьем, чтобы не застрелиться. (Анна Каренина. Часть восьмая, IX)

Ограничение существования простейшими запросами, сведение жизни к биологическим автоматизмам — то, к чему принуждают Левина складывающиеся обстоятельства, потому так смертельны, убийственны для него, что само течение жизни всегда нуждается в организующем центрирующем начале, и чем выше человек по уровню своего развития, чем сильнее движение его жизненного потока и выше запросы к миру (а именно таковы и Левин, и Толстой), тем потребность в таком начале выше.

И это начало есть *смысл*.

Муки Левина продолжаются до момента озарения, делающего для него очевидной истину: *смысл* в жизни, *осмысленность* человеческого существования необходимы для подлинно человеческого бытия, они должны быть в жизни человека для самой его жизни и обретение их возможно.

Нечаянное открытие, что некий дядя Фоканыч живет не «только для нужды своей», как другие, но «живет для души, по правде», «Бога помнит» (Анна Каренина, Часть восьмая, XII), что, следовательно, поверх природного круговорота и сведенного к нему повседневного быта у человека мо-

жет быть смысл, делающий его жизнь «о-смысленной» и потому не позволяющий обреченно и пассивно принимать всё, что происходит в мире, в конце концов спасает и Левина, и самого Толстого, который на пике своей жизни оказался близок к самоубийству и как раз и описал это свое состояние и в «Анне Карениной», и в более поздней, незавершенной повести «Записки сумасшедшего».

## VI

Смысл есть центрирующее начало, организующая инстанция, стягивающая на себя умственные, волевые и физические силы человека и тем самым дающая ему возможность не «распыляться» в мире при действиях как в масштабах всей своей жизни, так и на ограниченных, промежуточных жизненных этапах. В первом случае это Сверхсмысл, Большой смысл или Смысл жизни, поиски которого определились для Толстого как «душевная необходимость в обнаружении назначения человека в земной жизни, поиск задания человеческой жизни как таковой — *прозрение в высший замысел человека*. Исполнение этого Замысла само собой дает ничем не уничтожимое благо человеческой жизни и наполняет ее подлинным смыслом, то есть дает человеку «жизнь истинную» [13]. Во втором случае смысл нередко идентифицируется с целями, но различие их в том, что цели пребывают во внешней действительности и в качестве пунктов приложения активности могут существовать не только для человека, но и для животных, тогда как смыслы есть достояние исключительно человека, существующее, так сказать, «идеально» — внутрисубъектно, в поле человеческого сознания.

Малые или промежуточные смыслы вырабатываются постоянно, они необходимы, чтобы человек мог осмысленно действовать в конкретных обстоятельствах. На первый взгляд, способность к их образованию дается человеку естественно, «от природы», но на самом деле она формируется в раннем детстве, при вхождении человека в культуру (это, как мы увидим позднее, тоже весьма важный для Толстого аспект). Смысл жизни, Большой смысл или Сверхсмысл не дается человеку сам собой, но обретается человеком, вырабатывается им в процессе его жизни, дается ему как результат усилий по осмыслению собственного жизненного предназначения (в этом и заключается суть открытия Левина, которое спасает его от самоубийства): «В том-то как раз и заключается дело, что жизнь — прежде всего человеческая жизнь — не обладает никаким смыслом, помимо того, какой мы сами сознательно или стихийно, намеренно или невольно сами-ми способами нашего бытия придаем ей» [14].

Каким же образом постигают люди смысл своей жизни? Почему одним это удается, а другим — нет?

Жизнь человека — это движение в мире, движение сквозь мир. При этом «человеческая жизнь пребывает в двойном аспекте: с одной стороны,

мы отданы во власть космических движений и зависимы от них, с другой — ощущаем и выводим наше индивидуальное существование из собственного центра под свою ответственность и как законченную в себе форму» [15]. Этот центр есть основа неповторимой индивидуальности каждого человека, опора его разумного — личностно-волевого — начала: «Индивидуализация означает также, и, быть может, прежде всего, ответственность человека перед самим собой, которую он ни на что не может перенести и от которой его никто не может освободить; и она существует лишь при строгом подчинении периферии жизни единому центру, собственно „личности“» [16].

Однако, этот «центр» не есть точка или некое нерасчлененное целое, он обладает сложной внутренней структурой, производной от избранного человеком способа существования, отношения его к миру. В одном из историко-философских рассуждений, которыми перемежается сюжетная линия «Войны и мира», Толстой делает важное замечание:

**Есть две стороны жизни в каждом человеке: жизнь личная, которая тем более свободна, чем отвлеченнее ее интересы, и жизнь стихийная, роевая, где человек неизбежно исполняет предписанные ему законы. (Война и мир. Том четвертый, часть первая, I)**

Эту фразу следует понимать не в том смысле, что человек как воплощение нерасчлененно-цельного «личного» начала живет в «роевом» мире человеческого социума (т. е. живет одновременно и в «жизненном мире» своего близкого окружения, и «системном мире» более опосредованных общественных обязанностей, как, мы бы сказали теперь, используя понятийную дихотомию «жизненного» и «системного» миров, введенную Юргеном Хабермасом), но, прежде всего, в том смысле, что внешнее и внутреннее — периферия жизни человека и ее центр в образе его личности (Зиммель), «системное» и «жизненное» (Хабермас) — сочетаются внутри самого человека, формируют его внутренний мир, т. е. составляют структуру его личности. *Личность человека образована соотношением внешнего и внутреннего в пространстве самого внутреннего.*

А *смысл* — это некая средняя составляющая, возникающая при их взаимоналожении, т. е. на границе «жизненного» и «системного» миров — периферического и центрирующего, «роевого» и «личного» — представленной во внутреннем пространстве человеческого сознания!

И при этом именно смысл как центрирующее начало скрепляет единство личности, позволяет ей сохранять свою особость (самость, индивидуальность, идентичность и т. д.) в процессе совокупного движения в мире, по ходу участия во внешней, «системной», «роевой жизни». Т. е. создает для человека возможность «сопрягать» мир в себе и «сопрягать» себя с миром — быть живым.

Давайте теперь взглянем на то, каким образом утрата этой способности «сопряжения», т. е. воплощенной в человеке жизни выражается у Толстого.

Это происходит тогда, когда мир оборачивается к нему как немая, слепая и непроницаемая Сила — или обнимающая человека со всех сторон, или фронтально противостоящая ему, или выступающая откуда-то изнутри самого человеческого естества — но главное, парализующая его способность к самостоятельному действию, отнимающая у него способность к «сопряжению».

Вот описание последних часов Бородинской битвы:

Но хотя уже к концу сражения люди чувствовали весь ужас своего поступка, хотя они и рады бы были перестать, какая-то непонятная, таинственная сила еще продолжала руководить ими, и, запотевшие, в порохе и крови, оставшиеся по одному на три, артиллеристы, хотя и спотыкаясь и задыхаясь от усталости, приносили заряды, заряжали, наводили, прикладывали фитили; и ядра так же быстро и жестоко перелетали с обеих сторон и расплюскивали человеческое тело, и продолжало совершаться то страшное дело, которое совершается не по воле людей, а по воле того, кто руководит людьми и мирами. (Война и мир. Том третий, часть вторая, XXXIX)

Вот описание состояния Ивана Ильича, который пытается скрыться от болезни, погружившись в рутину судебных заседаний:

Он пытался возвратиться к прежним ходам мысли, которые заслоняли для него прежде мысль о смерти. Но — странное дело — все то, что прежде заслоняло, скрывало, уничтожало сознание смерти, теперь уже не могло производить этого действия...Вдруг в середине боль в боку, не обращая никакого внимания не период развития дела, начинала *свое* сосущее дело. Иван Ильич прислушивался, отгонял мысль о ней, но *она* продолжала свое, и она приходила и становилась прямо перед ним и смотрела на него, и он столбенел, огонь тух в глазах, и он начинал опять спрашивать себя: «Неужели только *она* правда?...И что было хуже всего — это то, что *она* отвлекала его к себе не затем, чтобы он делал что-нибудь, а только для того, чтобы он смотрел на нее, прямо ей в глаза, смотрел на нее и, ничего не делая, невыразимо мучился. (Смерть Ивана Ильича, VI)

Вот Пьер Безухов в начале бегства французов из Москвы снова сталкивается с той же губительной безличной силой, которая уже являлась ему в образе французских солдат при расстреле «поджигателей»:

«Вот оно!.. Опять оно!» — сказал себе Пьер, и невольный холод пробежал по его спине. В измененном лице капрала, в звуке его голоса, в возбуждающем и заглушающем треске барабанов Пьер узнал ту таинственную, безучастную силу, которая заставляла людей против своей воли умерщвлять себе подобных, ту силу, действие которой он видел во время казни. Бояться, стараться избежать этой силы, обращаться с просьбами или увещаниями к людям, которые служили орудиями ее было бесполезно. (Война и мир. Том четвертый, часть вторая, XII)

В работе «Толстой и мир» Л. Карасев очень точно подмечает общность этих эпизодов: «Во всех случаях налицо *исходная ситуация нап*ря-

женного бездействия, наблюдения за некой внешней силой или стихийно разворачивающимся событием, которое может быть желанным, таинственным или смертельным. Это событие может вовлечь человека в свой круговорот, лишить его собственной воли и возможности действия» [17]. Сила жизни, т. е. способность «сопряжения» у человека ослабевает, и происходит это оттого, что мир становится для человека слишком тяжелым, неподъемным, что давление его массива достигает некоторого предела, который равнозначен выключению человека из жизни, «растворению» его в мире — равнозначен смерти.

Тут у Толстого входит тема «предела полноты» — некоего максимума нагрузки, которая налагается миром на человека и которую последний еще в силах вынести. Превышение этого максимума означает пересечение некоей «черты» (Л. Карасев), за которой утрачивается способность человека охватывать мир, быть соразмерным ему и вообще *быть* в нем, т. е. жить.

В этом плане наиболее значимым является описание смерти князя Андрея, представляющее собой не только демонстрацию потрясающей силы таланта Толстого, но и наиболее совершенное описание процесса умирания как в художественной, так и специально-научной литературе.

Смерть человека, безусловно, совершается как гибель его физическо-го организма, но для Толстого этот факт представляет собой лишь следствие и финал процесса, который происходит в духовной сфере — в душе человека, т. е. обладает нравственной нагруженностью. В частности, болезнь Наташи после неудачного побега с Анатолом Курагиным, чуть не оказавшаяся для нее смертельной, объясняется именно причинами нравственного порядка. Внезапная смерть Элен Безуховой также может быть объяснена неким хотя и скрытым от ее сознания, но вполне объективным процессом, который запускается абсолютной (и потому вызывающей осуждение даже в среде слабо чувствительного к аморальности высшего света) безнравственностью ее стремления выйти замуж при живом муже. Нравственный смысл несет в себе также болезнь и смерть князя Андрея после ранения его на Бородинском поле.

Ранение его было очень серьезным и, казалось бы, должно было сразу унести его, пишет Толстой, но к удивлению и даже к досаде докторов князь Андрей не умер, а рана его стала закрываться. Встреча с Наташей, их объяснение как будто пробудили в нем силы в борьбе за жизнь.

Но потом вдруг происходит резкий перелом, причем не в физическом, а в душе, в нравственном состоянии князя Андрея, и княжне Марье, которая увидела брата после долгой разлуки, сразу становится ясно, что все изменения, произошедшие с ним за два дня до ее приезда, несомненно «были признаками смерти», являются знаками пробуждения «от жизни».

**Болезнь его шла своим физическим порядком, но то, что Наташа называла: это сделалось с ним, случилось с ним два дня перед приездом княжны**

Марьи. Это была та последняя нравственная борьба между жизнью и смертью, в которой смерть одержала победу. Это было неожиданное сознание того, что он еще дорожил жизнью, представлявшейся ему в любви к Наташе, и последний, покоренный припадок ужаса перед неведомым. (Война и мир. Том четвертый, часть первая, XVI)

Князь Андрей определенно «пробудился к смерти» и этот разворот вполне определенным образом связан с Наташей.

Вот как описано Толстым «пробуждение к смерти» князя Андрея.

Это было вечером. Он был, как обыкновенно после обеда, в легком лихорадочном состоянии, и мысли его были чрезвычайно ясны. Соня сидела у стола. Он задремал. Вдруг ощущение счастья охватило его.

«А, это она вошла!», — подумал он.

Действительно, на месте Сони сидела только что неслышными шагами вошедшая Наташа.

...Она сидела на кресле, боком к нему, заслоняя собой от него свет свечи, и вязала чулок.

...«Могло или не могло это быть? — думал он теперь, глядя на нее и прислушиваясь к легкому стальному звуку спиц. — Неужели только затем так странно свел а меня с нею судьба, чтобы мне умереть?.. Неужели мне открылась ист ина жизни только для того, чтобы я жил во лжи? Я люблю ее больше всего в мире. Но что же делать мне, ежели я люблю ее?» — сказал он... (Там же)

Почему же «лжи»? — Да потому, что любовь к Наташе есть последнее, что привязывает Андрея Болконского к жизни, прежние смыслы — слава и известность, благодарность человечества, народное благо и проч. — уже исчерпаны. Но Наташа — это воплощенная биологическая жизненность, «вита́льность», ее естеству, как показывает позднейший опыт семейной жизни с Пьером Безуховым, чуждо и даже противопоказано высокое духовное начало. А князь Андрей — высокоразвитый интеллект, духовные запросы которого требуют не менее, чем всей полноты мира и который уже соприкоснулся с этой полнотой, увидев небо Аустерлица. Налицо полная душевная и духовная несовместимость. Привязка к Наташе, «любовь» и семейная жизнь с нею означали бы для князя Андрея свертывание его существования до примитивности повседневно́го быта, отказ от движения навстречу миру, от претензий на охват его полноты — отречение от собственного жизненно-го задания, остановку в развитии. И когда князь Андрей во сне осознает это, мир всей массой наваливается на него.

Он видел во сне, что он лежит в той же комнате, в которой он лежал в действительности, но что он не рамен, а здоров. Много разных лиц, ничтожных, равнодушных, являются перед князем Андреем. Он говорит с ними, спорит о чем-то ненужном. Они собираются ехать куда-то. Князь Андрей смутно напоминает т, что все это нич тожно и что у него есть другие, важнейшие заботы, но продолжает говорить, удивляя их, какие-то пустые, остроум-

ные слова. Понемногу, незаметно все эти лица начинают исчезать, и все заменяется одним вопросом о затворенной двери. Он встает и идет к двери, чтобы задвинуть задвижку и запереть ее. Оттого, что он успеет или не успеет запереть ее, зависит *все*. Он идет, спешит, ноги его не двигаются, и он знает, что не успеет запереть дверь, но все-таки болезненно напрягает все свои силы. И мучительный страх охватывает его. И этот страх есть страх смерти: за дверью стоит *она*. Но в то же время как он бессильно-неловко подползает к двери, это что-то ужасное, с другой стороны уже, надавливая, ломится в нее. Что-то не человеческое — смерть — ломится в дверь, и надо удержать ее. Он ухватывается за дверь, напрягает последние усилия — запереть уже нельзя — хоть удержать ее; но силы его слабы, неловки, и, надавливаемая ужасным, дверь отворяется и опять отворяется.

Еще раз оно надавило оттуда. Последние, сверхъестественные усилия тщетны, и обе половинки отворились беззвучно. *Оно* вошло, и оно есть *смерть*. И князь Андрей умер.

Но в то же мгновение, как он умер, князь Андрей вспомнил, что он спит, и в то же мгновение, как он умер, он, сделав над собою усилие, проснулся. (Там же).

Андрей Болконский прекращает борьбу за жизнь тогда, когда он фиксируется на единственном смысле — на любви к Наташе, когда для него исчезают иные сверхсмыслы, которыми он удерживал себя в мире относительно его полноты. И тогда Полнота врывается в существование Болконского и губит его.

Что касается Пьера Безухова, нашедшего семейное счастье с Наташей Ростовой, то это оказывается возможным лишь после того, как он, научившись у Каратаева, находит в себе способность соответственно условиям заниматься свое отношение к этой полноте, редуцировать его до простого выживания — до «витальных» смыслов. И Пьер становится способен «снизойти» до Наташи.

Каратаев же угасает с того момента, как вместе с истощением физических сил уходит способность удерживать те элементарные смыслозапросы, посредством которых он сохранял свое локальное, «округлое» равновесие относительно мира, преодолевая его давление.

Смерть Ивана Ильича, которая происходит на пике его жизненных успехов, когда все то, чего он так желал и вокруг чего концентрировал свои усилия — «ему нужно только было место, место с пятью тысячами, по администрации, по банкам, по железным дорогам, по учреждениям императрицы Марии, даже таможни, но непременно пять тысяч и непременно выйти из министерства, где не умели оценить его» (Смерть Ивана Ильича, III) — было достигнуто.

Иван Ильич ...неожиданно получил в своем прежнем министерстве такое назначение, в котором он стал на две степени выше своих товарищей: пять тысяч жалованья и подъемных три тысячи пятьсот вся досада не преж-

**них врагов своих и на все министерство была забыта, и Иван Ильич был совсем счастлив. (Смерть Ивана Ильича, III)**

Эти цели в такой степени поглотили все его существо, что их достижение по сути обозначило «остановку» его жизни.

Из того же ряда и перспектива сведения всех жизненных запросов к смыслам быта и сугубо биологической жизни, угрожающая Константину Левину полной остановкой духовного развития, которая его так мучает и пугает.

Итак, исчерпание способности к «сопряжению», снижение силы жизни, утрата умения «держатъ смысл» или, что то же самое, включение механизма смерти, во всех случаях предполагают некую фиксированность смысла, «заклинивающую» человека в промежуточном состоянии на границе с миром. Мир оборачивается к ставшему неподвижным человеку и наваливается на него всей своей полнотой. (Особость случая Ивана Ильича заключается лишь в том, что этот напор полноты исходит изнутри его организма.)

Отсюда вывод — смысл должен быть подвижен. Иными словами, важен не смысл сам по себе, а производящая его *способность сдвигать смыслы!*

## VII

Механизм действия Закона Жизни в мире людей — это обмен смыслами, их сдвиг, смещение, обновление их взаимного отношения — диалог. По словам М. М. Бахтина, «смыслы никогда не могут быть стабильными (раз и навсегда законченными, конечными) — они всегда будут меняться (обновляясь) в процессе последующего, будущего развития диалога» [18].

*Согласно М. Бахтину* диалог — форма бытия, но, когда говорят про диалог сознаний, личностей, микродиалог, большой диалог с миром и т. д. у Бахтина, то нередко упускают то обстоятельство, что предпосылкой такого диалога всегда должен быть диалог человека с самим собой, внутри его личности. Разумеется, во всех этих случаях предполагается участие сознания и нередко говорится про внутреннее поле сознания, про внутренний духовный мир и проч., но следует учесть: для того, чтобы такой внутренний диалог вообще мог когда-либо состояться, должна предварительно выработаться сама внутренняя способность к диалогу — необходим «диалог души с самой собой» в том внутреннем пространстве личности, где движением смыслов как раз и создается сама идеальная представленность границы внешнего и внутреннего. Смысл обнаруживается сдвижением, сдвигом, а для этого-то, говорит Бахтин, «каждый раз он должен соприкоснуться с другим смыслом, чтобы раскрыть новые моменты своей бесконечности (как и слово раскрывает свои значения только в контексте).

Актуальный смысл принадлежит не одному (одинокому) смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смысла. Не может быть „смысла в себе“ — он существует только для другого смысла, то есть существует только вместе с ним» [19].

Поэтому «сопрягать» — значит *сопрягать смыслы, смещая их* в пространстве внутриличностного диалога!

И чем более подвижным является процесс смещения смыслов по идеально представленной границе внешнего и внутреннего, чем совершеннее, следовательно, выражено в человеке личностное начало, тем более способен он к «сопряжению» себя и мира, тем более интенсивно проявляется в нем жизнь.

Поэтому личность следует определять не статически — как «центр» или «ядро», а динамически — через спектр смыслов, или, скорее, через широту шкалы смыслового многообразия во внутриспихологическом пространстве.

Но есть еще одно обстоятельство (и оно слабо просматривается у М. М. Бахтина): «о-смысленность» человеческого существования предполагает способность не просто сдвигать, смещать или изменять смыслы, но *наращивать их!* Принцип проявления Закона Жизни в мире людей — это обогащение смыслов, которое способствует нарастанию интенсивности «сопряжения».

«Сопрягать» — значит *наращивать смыслы* по ходу Диалога!

В противном случае Диалог вообще не имеет смысла, становится бессмысленным!

И потому развитие человеческой личности определяется способностью именно к обогащению смыслов, к увеличению смыслового содержания, тогда как слабость развития личностного начала в человеке подразумевает тяготение к простому перемещению уже имеющихся смыслов, без обогащения сложившегося состава. Особи такого типа, например Стива Облонский, могут создавать впечатление вполне жизненных натур, но на самом деле это не «жизнь», а «живучесть», поскольку их поразительная внешняя активность лишь маскирует бедность их внутренней, духовной жизни, исключительную сосредоточенность их на самих себе, ориентированность на повторение себя. А «повторение» для Толстого есть главный признак «неживого». «Случай Наполеона» и «случай Анны Карениной» представляют собой лишь крайние — либо явно неживые, машиноподобные, либо слишком «витальные» и потому быстро идущие к гибели (к военному разгрому для Наполеона, к физической смерти для Анны Карениной; вспомним также, что и Элен Безухова, чрезмерно «поглощающая» особь, умирает внезапно, без каких-либо предварительных признаков нездоровья) — воплощения «неживого», а между ними располагаются вполне жизнеспособные, «живучие» его варианты, обманывающие мир своей подвижностью.

Человеческое «неживое» существует в мире, как бы ускользя от него, сохраняя себя благодаря умению искусно *лишь смещать смыслы*, имитируя их приращение, тогда как «подлинно живое» идет — способно идти — навстречу миру, отвечая на его давление *порождением новых смыслов*.

*Жить — значит одолевая массив мира приращением смыслов.* Нельзя брать на себя слишком много — тогда ты остановишься и будешь раздавлен тяжестью оборотившегося на тебя мира, сложностью неосмотрительно взятых на себя задач. Но нельзя брать и слишком мало, занижать уровень запросов, потому что человек изначально «захвачен» миром, мир не только вовне но и внутри нас, и уклонение от усилий по одолению мира чревато тем, что он разорвет тебя изнутри.

Итак, жить возможно, лишь продвигаясь вперед, непрерывно наращивая сложность жизненных задач, переходя от реализованных смыслов к постановке новых, сдвигая границу с миром (сначала внутри — в обогащении смыслов, потом вовне — в реальном действии), постоянно увеличивая тем самым интенсивность «сопряжения».

Однако, этого последнего вывода Толстой как раз явно и не делает, хотя вплотную подходит к нему. Толстой четко формулирует лишь один способ «живого человеческого» существования — по линии снижения запросов к миру, сознательного (и осторожного) умаления жизненной полноты. И дело тут отнюдь не в социально-политической ограниченности писателя, которого еще совсем недавно на полном серьезе определяли как «идеолога патриархального крестьянства», а в том, что Толстой ближе всех других мыслителей и XIX, и XX вв. подошел к проблеме «кризиса современной цивилизации» — к проблеме, от решения которой зависит само дальнейшее существование человечества. Все дело в том, что жизнь культуры и жизнь человека для Толстого представляют собой лишь частные выражения единого Закона Жизни.

## VIII

«Кризису культуры» посвящено множество теорий, особенно в XX в., по его поводу наговорено уже не меньше, чем по поводу человека, сознания, сущности добра и зла и других «вечных вопросов». Но наиболее исчерпывающую характеристику этого кризиса дал Г. Зиммель, одним из первых обративший внимание на то, что развитие (которое способно совершаться лишь одним путем — путем внутреннего самоограничения), оказывается фатальным именно для культуры, поскольку творящий культуру поток жизни может существовать, лишь закрепляясь в определенных культурных формах (эти формы — «искусство и мораль, наука и целесообразно созданные предметы, религия и право, техника и общественные нормы» [20] — по сути и есть культура), но дальнейшее движение требует постоянного выхода за границы форм, их разрушения, тем более разруши-

тельного, чем выше достигнутый уровень. Особенно губительны такого рода опасности для современной, технической культуры, которая развивается через углубление разделения труда, что, с одной стороны, по чисто функциональным соображениям эффекта и продуктивности требует фиксации каждого из людей на все более узком, детальном участке культуры, а с другой стороны, отделяет все ее формы от человека, превращает их в набор чуждых, посторонних и в конечном счете бессмысленных формализмов — в подобие «грубо намалеванных фигур», как это становится ясно Андрею Болконскому в ночь перед Бородинской битвой.

И с высоты этого представления все, что прежде мучило и занимало его, вдруг осветилось холодным белым светом, без теней, без перспективы, без различных очертаний. Вся жизнь представилась ему волшебным фонарем, в который он долго смотрел сквозь стекло и при искусственном освещении. Теперь он увидел вдруг, без стекла, при ярком дневном свете, эти дурно намалеванные картины. «Да, да, вот они те волновавшие и восхищавшие и мучившие меня ложные образы, — говорил он себе, перебирая в своем воображении главные картины своего волшебного фонаря жизни, глядя теперь на них при этом холодном белом свете дня — ясной мысли о смерти. — вот они, эти грубо намалеванные фигуры, которые представлялись чем-то прекрасным и таинственным. Слава, общественное благо, любовь к женщине, самое отечество — как велики казались мне эти картины, какого глубокого смысла казались они исполненными! И все это так просто, бледно и грубо при холодном белом свете того утра, которое, я чувствую, поднимается для меня». (Война и мир. Том третий, часть вторая, XXIV)

В суете повседневной жизни искусственность культурных формализмов слабо заметна, но в свете событий, реально затрагивающих жизнь людей, подчас жестоких, таких, как война, она обнаруживается со всей очевидностью. Мощный поток объективной необходимости смывает все ненужное и оставляет в жизни только самое главное, значимое для людей. Отсюда то странное облегчение, которое переживают и князь Андрей, и Пьер, когда жизненные испытания (ранение одного и плен другого) снимают с них обязанность следовать социальным ритуалам и дают возможность в какой-то степени вернуться к себе, к своей глубинной сути.

После перенесенного страдания князь Андрей чувствовал блаженство, давно не испытанное им. Все лучшие, счастливейшие минуты в его жизни, в особенности самое дальнее детство, когда его раздевали и клали в кроватку, когда няня, убаюкивая, пела над ним, когда, зарывшись головой в подушки, он чувствовал себя счастливым одним сознанием жизни, — представлялись его воображению даже не как прошедшее, а как действительность. (Война и мир. Том третий, часть вторая, XXVII)

Здесь, теперь только, в первый раз Пьер вполне оценил наслаждение еды, когда хотелось есть, питья, когда хотелось пить, сна, когда хотелось спать, тепла, когда было холодно, разговора с человеком, когда хотелось говорить и по-

слушать человеческий голос. Удовлетворение потребностей — хорошая пища, чистота, свобода — теперь, когда он был лишен всего этого, казались Пьеру совершенным счастьем, а выбор занятия, то есть жизнь, теперь, когда выбор этот был так ограничен, казались ему таким легким делом, что он забывал то, что избыток удобств жизни уничтожает все счастье удовлетворения потребностей, а большая свобода выбора занятий, та свобода, которую ему в его жизни давали образование, богатство, положение в свете, что эта-то свобода и делает выбор занятий неразрешимо трудным и уничтожает самую потребность и возможность занятия. (Война и мир. Том четвертый, часть вторая, XII)

Основная проблема современной культуры в том, что весь объем составляющих ее артефактов достиг критической массы, полностью несоизмеримой уже возможностям конкретного человека осваивать ее, что и приводит человечество на грань, за которой окончательно разрывается связь между человеком и культурой. «Там, где это происходит, жизнь останавливается, приближается смерть. Это можно сравнить со специализацией в высокоразвитых обществах, которая, придавая индивиду неслыханную дифференцированность, относительную неповторимость, лишает его этим источника силы, существующего именно при равномерном, еще не одностороннем развитии личности, при наличии запаса общей, еще не исчерпанной в специализации витальности. Если это и не ведет к смерти, то ведет во всяком случае к ослаблению личности, к ее значительному обеднению и беспомощности. Более того, такая исключительно развитая особая способность человека часто утрачивается и не достигает даже собственной высшей возможности, если она как бы поглощает всего человека и не получает питания от основополагающей, текущей из центра самой по себе еще недифференцированной энергии» [21].

Культура давит на человека «чрезмерной массой вещей» (Г. Зиммель) и оборачивается к нему той полнотой, которая, как говорит Толстой, грозит раздавить его. «Прослаивание» культуры группами специалистов, экспертов и прочих «образованных» людей (что и подразумевает Зиммель) создает какой-то каркас, стабилизирует культуру, но на самом деле эти меры могут сохранить культуру лишь в «кристаллизованном», замороженном состоянии, где останавливается развитие и дальнейшая жизнь делается невозможной. Это обычно и имеют в виду, когда говорят, что «культура поглощается цивилизацией». Суть же дела в том, что культура в форме цивилизации способна удерживать свою устойчивость лишь при условии дробления всего ее массива по кастовым отсекам.

Толстой не хуже Зиммеля видит, в какой тупик ведет этот «последний довод цивилизации» и все же, в отличие от Зиммеля и других теоретиков кризиса, не только констатирует «трагедию современной культуры», но ищет выход и для культуры, и для человека.

Толстой сознает, что «образованные люди» — и аристократия, и интеллигенция — все больше утрачивают роль хранителей культуры, пре-

вращаются в выродившуюся касту и специализированную элиту, отделяются от простых, «необразованных людей», которые, как Герасим, слуга в доме Ивана Ильича — «чистый, свежий молодой мужик», «всегда веселый, ясный», — еще сохраняют природную жизненную силу и непосредственную, простейшую человечность. Герасим с его естественным отношением к жизни и смерти — единственный из персонажей повести, кто проявляет активное участие к Ивану Ильичу; все другие в лучшем случае либо откровенно безразличны, включая врачей, либо лишь маскируют свое равнодушие показной заботой. Иван Ильич

видел, что никто не пожалеет его, потому что никто не хочет даже понимать его положения. Один только Герасим понимал это положение и жалел его. И потому Ивану Ильичу хорошо было только с Герасимом. Ему хорошо было, когда Герасим, иногда целые ночи напролет, держал его ноги и не хотел уходить спать, говоря: «Вы не извольте беспокоиться, Иван Ильич, высплусь еще»; или когда он вдруг, переходя на «ты», прибавлял: «Кабы ты не больной, а то отчего же не послужить?» Один Герасим не лгал, по всему видно было, что он один понимал, в чем дело, и не считал нужным скрывать этого, и просто жалел исчахшего, слабого барина. Он даже раз прямо сказал, когда Иван Ильич отсылал его:

— Все умирать будем. Отчего же не потрудиться? — сказал он, выражая этим то, что он не тяготится своим трудом именно потому, что несет его для умирающего человека и надеется, что и для него кто-нибудь в его время понесет тот же труд. (Смерть Ивана Ильича, VII)

«Образованные люди цивилизации» односторонни, несчастны и злы, а «необразованные люди природы» более человечны и добры, лучше понимают, что такое справедливость, достоинство, любовь к ближнему. И потому, заключает Толстой, современный человек должен употребить разум для того, чтобы «переместить внимание», научиться смещать смыслы в сторону снижения запросов к жизни, приблизившись к жизненной простоте, как это сделал Пьер и тем спасся.

...Пьер понял всю силу жизненности человека и спасительную силу перемещения внимания, вложенную в человека, подобную тому спасительному клапану в паровиках, который выпускает лишний пар, как только плотность его превышает известную норму. (Война и мир, Том четвертый, часть третья, XII)

## IX

Однако, если бы в качестве способа преодоления «трагедии современной культуры» Толстой рекомендовал только «опрощение», то он не добавил бы ничего нового к многочисленным рецептам ликвидации ее пороков посредством возврата к ценностям примитивного, но неиспорченного цивилизацией прошлого — рецептам от Лао-Цзы, Сократа, Руссо, Уильяма Морриса и многих других, известных Толстому мыслителей.

Толстой продвинулся тут дальше всех, поскольку закономерности жизни культуры и человека он исследует не абстрактно, не «в целом», как Зиммель и иные «теоретики кризиса», а на примере индивидуальной человеческой судьбы, и это-то как раз и дает необходимую конкретность. «Смерть Ивана Ильича» — квинтэссенция этих поисков. Правда, здесь, как и почти везде у Толстого, дан «негативный снимок», но зато столь четко и подробно фиксирующий поломки процесса жизни, т. е. отклонения от ее Закона, что это дает надежду на его «позитивную» формулировку, благодаря которой этих поломок можно будет в дальнейшем не допустить.

Для Толстого несомненно, что умирание Ивана Ильича происходит в результате нарастающего душевного онемения — постепенной утраты способности непосредственно и «живо» реагировать на мир, откликаясь на него смещением и наращиванием смыслов.

В потоке повседневности мир открывается человеку как совокупность целей в виде предметов заинтересованного отношения, которые, как правило, слабо отделяются от смыслов. После того, как определенные жизненные цели, концентрировавшие вокруг себя жизненные силы индивида, достигнуты, происходит сдвиг смысла на новые цели, в соответствии с уровнем смысловых запросов человека, т. е. согласно степени «о-смысленности» его отношения к миру. Подвижность этой «смыслосдвигающей» способности есть некоторое начальное, достаточно нейтральное условие жизнеспособности человека вообще, но у некоторых субъектов она приобретает особое развитие, позволяющее им имитировать жизнь. Ситуацию Ивана Ильича несколько усугубляет то обстоятельство, что он явно не относится к подобным натурам, способным «обманывать» мир, как тот же Стива Облонский или как Шварц, товарищ Ивана Ильича по службе и по игре в карты, — подвижный, неунывающий и «игривый». — Толстой подчеркивает эту особенность: в одном месте выделяет «игривую, чистоплотную и элегантную фигуру Шварца», в другом — отмечает, что Шварц раздражал Ивана Ильича «своей игривостью, жизненностью и комильфотностью». В то же время Иван Ильич не имел в жизни и случая, как Пьер, заимствовать откуда-то образцы сниженно-упрощающего отношения к жизни.

Но главное, Иван Ильич сам выбрал путь душевного онемения, сам редуцировал свою смысловую подвижность, сам «зафиксировал» себя относительно полноты мира. *Сознательное уклонение от осмысленного отношения к жизни оказалось роковым — породило рак.*

Как же это произошло?

В детстве и юности он обладал всеми присущими молодым людям качествами.

**Там было еще кое-что истинно хорошее: там было веселье, там была дружба, там были надежды. (Смерть Ивана Ильича, IX)**

**Воспитывался он вместе с меньшим братом в Правоведении...В Правоведении уже он был тем, чем он был впоследствии всю свою жизнь: человеком**

способным, весело-добродушным и общительным, но строго исполняющим то, что он считал своим долгом; долгом же он своим считал все то, что считалось таковым наивысше поставленными людьми. Он не был заискивающим ни мальчиком, ни потом взрослым человеком, но у него с самых молодых лет было то, что он, как муха к свету, тянулся к наивысше поставленным в свете людям, усваивал себе их примем, их взгляда на жизнь и с ними устанавливал дружеские отношения. Все увлечения детства и молодости прошли для него, не оставляя больших следов; он отдавался и чувственности и тщеславию, и — под конец, в высших классах — либеральности, но все в известных пределах, которые верно указывали ему его чувство. (Смерть Ивана Ильича, I)

В общем, Иван Ильич ничем особенным не выделялся. Лишь одна особенность немного отличала его других — склонность подражать, быть «как все». Позднее, став взрослым и самостоятельным, он научился регулировать эту свою способность: если надо, придерживался установок на «тон легкого недовольства правительством, умеренной либеральности и цивилизованной гражданственности», если надо — был «сдержан, официален и даже строг», в целом придерживаясь «приличия внешних форм, которые определялись общественным мнением» (Смерть Ивана Ильича, II). У князя Андрея, Пьера Безухова, у Наташи эти внешние формы вызывали безусловное отторжение, а Иван Ильич нашел в них опору.

Взросление, поступление на службу, включение в цивилизацию требуют освоения ее формализмов, что и сделал Иван Ильич, с усердием приступив к выстраиванию карьеры.

Ивана Ильича ценили как хорошего служаку, и через три года сделали товарищем прокурора. Новые обязанности, важность их, возможность привлечь к суду и посадить всякого в острог, публичность речей, успех, который в этом деле имел Иван Ильич, — все это еще более привлекло его к службе. (Смерть Ивана Ильича, II)

В то же время профессиональные обязанности не стали предметом его исключительного служебного рвения, ибо более всего Иван Ильич ценил возможность жить «легко и приятно». Эта характеристика с некоторыми изменениями неоднократно воспроизводится Толстым при описании «здоровой» жизни Ивана Ильича.

Сначала Иван Ильич надеялся освободиться от неприятности этого положения тем самым легким и приличным отношением к жизни, которое выручало его прежде...(Смерть Ивана Ильича, II)

В остальном же он искал веселой приятности и, если находил их, был очень благодарен...(II)

Так что вообще жизнь Ивана Ильича продолжала идти так, как он считал, что она должна была идти: приятно и прилично. (II)

Но вообще жизнь Ивана Ильича пошла так, как, по его вере, должна была протекать жизнь: легко, приятно и прилично. (III)

И, несмотря на тщательное исполнение своих служебных обязанностей, центр интересов Ивана Ильича по мере повышения по службе стал явно сдвигаться в частную, непрофессиональную сферу, в которой для него и сосредоточилась настоящая — «приятная», «ненапряженная» — жизнь.

Этим умением отделять служебную сторону, не смешивая ее с своей настоящей жизнью, Иван Ильич владел в высшей степени и долгой практикой и талантом выработал его до такой степени, что даже, как виртуоз, иногда позволял себе, как бы шутя, смешивать человеческое и служебное отношения. (Смерть Ивана Ильича, Ш)

Частная же жизнь для Ивана Ильича — это возможность почти полностью исключить какую-либо более-менее содержательную рефлексию, заменив ее простейшими автоматизмами — «беседками с товарищами, обедами и вистом».

Радости служебные были радости самолюбия; радости общественные были радости тщеславия; но настоящие радости Ивана Ильича были радости игры в винт. Он признавался, что после всего, после каких бы то ни было событий, нерадостных в его жизни, радость, которая, как свеча, горела перед всеми другими, — это сестра с хорошими игроками и некрикунами-партнерами в винт, и непременно вчетвером (впятером уж очень больно выходить, хотя и притворяешься, что я очень люблю), и вести умную, серьезную игру (когда карты идут т), потом поужинать и выпить стакан вина. А слать после винта, особенно когда в маленьком выигрыше (большой — неприятно), Иван Ильич ложился в особенно хорошем расположении духа. (Смерть Ивана Ильича, Ш)

Свертывание смысловой подвижности прогрессировало, но Иван Ильич этого совсем даже не замечал, а, наоборот, был уверен, что живет правильно и что жить по-иному просто невозможно.

Он служил, делал карьеру и вместе с тем приятно и прилично веселился ... (Смерть Ивана Ильича, Ш)

А между тем окончательно выгорала его «природная», доставшаяся от детства, но так и не развитая способность жить *о-смысленно* — нарастающая смыслом.

О том, что жизнь останавливается, свидетельствовало беспричинно возникающее ощущение скуки и какой-то непонятной внутренней пустоты, но принятая изначально установка жить «легко и приятно», не позволяла искать какие-то способы жить по-иному.

В конце концов, весьма рано по средним меркам, все это окончательно парализовало духовную жизнь Ивана Ильича и привело к *полной атрофии способности сдвигать смыслы*, что и сделало и его психику, и его организм неустойчивыми относительно даже малой полноты мира. Как следствие, небольшой жизненный успех в виде прибавки к жалованью ис-

черпал какой-либо смысл его дальнейшего существования. Для «необразованного» Герасима с его ограниченностью запросов к жизни такое снижение смысловой подвижности не было бы опасно, но для Ивана Ильича, человека «образованного», встроенного в высокую культуру, оно закономерно привело к фатальному финалу. Мир навалился на него и убил его, хотя этот напор обнаружил себя не извне, как обычно, а изнутри — в виде разрастающихся опухолевых «самостей». Ивана Ильича раздавила та самая масса культуры, о которой писал Зиммель.

Тем не менее, ситуация, безнадежная для Ивана Ильича и безвыходная для Зиммеля, выглядит не столь пессимистично, если рассматривать ее в свете того Закона Жизни, поиски которого составляют суть творчества Толстого.

## X

Есть два основания, на которые опирается Толстой, приближаясь к раскрытию Закона Жизни.

Первое. В начале жизни Ивана Ильича, как и каждого человека, все-таки было что-то здоровое и живое: детская непосредственность, острота восприятия, интерес, воображение, любопытство, любовь, отсутствие лжи — была Жизнь, которая потому и могла убывать, что была в начале.

Там, в детстве, было что-то такое действительно приятное, с чем можно было жить, если бы оно вернулось. Но того человека, который испытывал это приятное, уже не было: это было как бы воспоминание о каком-то другом. (Смерть Ивана Ильича, IX)

То есть изначально была некая неразвитая еще способность откликаться на мир, был росток радостного и удивленного отношения к нему, что свидетельствовало о наличии способности к наращиванию смыслов, способности жизни. И хотя Толстой не сомневается, что люди — разные, что у каждого — собственный, неповторимый жизненный путь, Толстой в то же время уверен, что исходный потенциал детства в равной степени дает всякому человеку возможность самостоятельно распоряжаться жизнью — прожить ее осмысленно и продуктивно.

Эта детская «природная» гармония — несомненная ценность для Толстого и первое основание его мировоззренческого оптимизма.

Другое базисное основание — сама культура. Хотя и в своих художественных произведениях, в публицистике и особенно в нравственной философии Толстой ожесточенно обличает и бичует лживость и бесплодность высокой, «образованной» культуры как в ее государственных, ретроградных, так и в ее либеральных, «позитивных» и «позитивистских» формах в пользу простой, «необразованной» культуры, на деле он признает большую значимость первой, несмотря на ее официальный характер. В самом

деле, нельзя не признать, что духовный мир Андрея Болконского, Пьера Безухова, Константина Левина или даже (потенциально!) Ивана Ильича все же в чем-то выше, чем питающиеся запросами простого выживания интересы Болконских или левинских крестьян, Каратаева или Герасима. Оленину, герою «Казаков», тому же Левину, Безухову, несмотря на все их усилия, не дано стать на уровень простых людей, потому что люди высокой культуры обогащены теми смыслами, до которой люди низкой культуры еще не дошли в силу недостаточного развития культуры и неверного устройства цивилизации.

В «Анне Карениной» есть ряд эпизодов, где Левин, после неудачного сватовства к Кити Щербацкой возвращается в деревню и, переживая «тяжелое чувство тоски за свое одиночество, за свою телесную праздность, за свою враждебность к этому миру», пробует отыскать себя, свой путь среди простого народа. Левин однажды даже входит в резонанс с внешней, подхватывающей Силой — силой не грозной, массивной и слепой, как в иных ее явлениях у Толстого, а доброй, гармоничной и подвижной; происходит это в знаменитом эпизоде на покосе (Анна Каренина, Часть третья, V), когда Левин сливается с крестьянами в едином ритме тяжелого, но здорового физического труда.

Левин часто любовался на эту жизнь, часто испытывал чувство зависти к людям, живущим этой жизнью, но ... нынче Левину в первый раз ясно пришла мысль о том, что от него зависит переменить ту столь тягостную, праздную, искусственную и личную жизнь, которую он жил, на эту трудовую, чистую и общую прелестную жизнь.

Все, что он передумал и перечувствовал, разделялось на три отдельные хода мысли. Один — это было отречение от своей старой жизни, от своих бесполезных знаний, от своего ни к чему не нужного образования. Это отречение доставляло ему наслаждение и было для него легко и просто. Другие мысли и представления касались той жизни, которую он желал жить теперь. Простоту, чистоту, законность этой жизни он ясно чувствовал и был убежден, что он найдет в ней то удовлетворение, успокоение и достоинство, отсутствие которых он так болезненно чувствовал. Но третий ряд мыслей вертелся гда вопросе о том, как сделать этот переход от старой жизни к новой. И тут ничего ясного ему не представлялось. «Иметь жену? Иметь работу и необходимость работы? Оставить Покровское? Купить землю? Приписаться в общество? Жениться на крестьянке? Как же я сделаю это?» — опять спрашивал он себя и не находил ответа. (Анна Каренина. Часть третья, XII)

Однако, стоило Левину через несколько часов после этих мыслей столкнуться с Кити, которая, не заметив его, проехала мимо в карете, как вся прелесть «опрощения» бесповоротно меркнет в глазах Левина.

И все то, что волновало Левина в эту бессонную ночь, все те решения, которые были взяты им, все вдруг исчезло. Он с отвращением вспомнил свои мечты женитьбы на крестьянке. Там только, в этой быстро удалявшейся и пере-

ехавшей на другую сторону дороги карете, там только была возможность разрешения столь мучительно тяготившей ею в последнее время загадки его жизни.

«Нет, — сказал он себе, — как ни хороша эта жизнь, простая и трудовая, я не могу вернуться к ней». (Анна Каренина. Часть третья, XII)

Левин — второе Я Толстого — в глубине души понимает, что попробуй он жить, как крестьяне, его никто не поймет, ни люди его круга, ни крестьяне, которые будут высмеивать такой поступок как барскую причуду. А женись Левин на крестьянке, вышло бы совсем плохо — случилось бы в конце концов то, что случилось с князем Андреем в его смертоносной «любви» к Наташе.

«Перепад культур» невозможно преодолеть, двинувшись назад, к «природной простоте» — в прошлое, в традиционность, в патриархальность — вынужден признать Толстой: такое попятное движение губительно для человека в самом прямом, физическом смысле этого слова. И это сделанное силой художественных образов его признание обладает убедительностью более весомой, нежели сознательное обличение им пороков цивилизации в публицистических произведениях и позднейших философских трактатах.

Но, если так, то остается один путь — путь в высокую культуру.

Как это сделать? — Надо сделать обозримым, доступным каждому из людей весь ее массив. — Какими же способами? — Поскольку именно в детстве создается основной потенциал смысловой подвижности, надо соединить присущую всем детям способность откликаться на мир и чувствовать правду с высокой культурой, открыв тем самым каждому человеку возможность свободно *наращивать смыслы*, развивая и совершенствуя тем самым свои исходные задатки.

Надо отмстить, что Толстой отнюдь не считает детство Аркадией человеческого и не расценивает детскость как некое блаженное, в духе Руссо, «естественное состояние», которое само собой, без какого-либо внешнего содействия способно раскрыть свой потенциал, и которое тем лучше якобы это сделает, если ему не мешать. Напротив, предоставленное себе самому детство никогда не произведет ничего продуктивного, и слепое поклонение «естеству» и «естественности» может наделать бед не меньше, чем стремление насиловать «природу человека» формализмами цивилизации.

И Левину вспомнилась недавняя сцена с Долли и ее детьми. Дети, оставшись одни, стали жарить малину на свечах и лить молоко фонтаном в рот. Мать, застав их на деле, при Левине стала внушать им, какого труда стоит большим то, что они разрушают, и то, что труд этот делается для них, что если они будут бить чашки, то им не из чего будет пить чай, а если будут разливать молоко, то им нечего будет есть и они умрут с голоду.

И Левина поразило то спокойное, унылое недоверие, с которым дети слушали эти слова матери. Они только были огорчены тем, что прекращена их занимательная игра, и не верили ни слову из того, что говорила мать. Они и не могли верить, потому что не могли себе представить всего объема того,

чем они пользуются. И потому не могли представить себе, что то, что они разрушают, есть то самое, чем они живут.

«Это все само собой, — думали они, — и интересного и важного в этом ничего нет, потому что это всегда было и будет. И всегда все одно и то же. Об этом нам думать нечего, это готово; а нам хочется выдумать что-нибудь свое и новенькое. Вот мы и выдумали в чашку положить малину и жарить ее на свечке, а молоко лить фонтаном прямо в рот друг другу. Это весело и ново, и ничего не хуже, чем пить из чашек».

...«Ну-ка, пустить одних детей, чтоб они сами приобрели, сделали посуду, подоили молоко и т. д. Ст али бы они шалить? Они бы с голоду померли». (Анна Каренина. Часть восьмая, XIII)

Выходит, детская простота, первичные навыки разумно-осмысленного, «человеческого» отношения к миру, усвоенные в начале жизни каждого человека — это необходимое, но лишь начальное условие, которое еще должно быть обработано высокой культурой для того, чтобы человек стал способен согласовываться — «сопрягаться» — со всем богатством высокой культуры. Тогда только человек сможет соединиться с миром не статически, т. е. по нормам цивилизации (слепое следование которым, как показывает пример Ивана Ильича, убивает человека), а динамически, т. е. по нормам Культуры (следование которым даст охват мира, «сопряжение» с ним и полное развертывание потенциала жизни).

Закон жизни — это закон культивирования культуры!

Значит, надо КУЛЬТИВИРОВАТЬ КУЛЬТУРУ!

Будь так, у Ивана Ильича не утасла бы раньше времени способность сдвигать и наращивать смыслы, утрата которой включила механизм его умирания, Наполеон не смог бы запустить машину военного уничтожения людей, а Анна Каренина не пошла бы на поводу «витальности», которая выжгла ее душу и лишила жизни.

Беда всей современной культуры, слившейся с цивилизацией, в том, что наращивается внешний массив культурных артефактов, но у человека не развивается внутренняя способность «сопряжения» — наращивания смыслов. Эта способность до сих пор воспринимается как «естественная», «от природы данная», и потому она либо остается полностью беспризорной, либо на нее возлагаются функции, не свойственные ей. Оттого-то по ходу освоения культуры человеком она «возгоняется» в разного рода «специализации», тем самым блокируется и улетучивается, что и убивает человека. Так освоение культуры человеком оборачивается одолением человека культурой — «бремя культурного человека» становится его проклятием.

Но если это так, то для того, чтобы жизнь и человека, и культуры продолжалась не только в простейших и примитивных культурных формах, но и в условиях ускоряющегося (как это происходит сейчас) прирастания массива культуры, *надо сделать что-то на пути человека в культуру!*

Но, что именно, Толстой не говорит.

## XI

Ясно, что это какие-то новые способы освоения культуры человеком, его «образования». Однако, необходимая конкретность тут у Толстого как раз отсутствует.

Возможно, в этом сказалась неудача той образовательной реформы, которую он пытался осуществить в яснополянской школе. Несомненно, сказалось то обстоятельство, что к началу XX в. ресурсы традиционной, патриархальной культуры (не только в крестьянских, деревенских, но и в городских, «мелкобуржуазных», бытовых формах) казались еще неисчерпанными, что придавало ей видимость «здоровой народности», вследствие чего создавалась иллюзия, будто в деле освоения культуры можно ставить акцент на «простоту», на «занижение», на примитивно истолкованную «народность». Но главная причина — в колоссальной сложности самой задачи «культивирования культуры».

К концу жизни Толстой понял, что исчерпывающим — «позитивным» — образом Закона Жизни ему не раскрыть, и как будто приходит к единственному варианту, который позволяет «удержать» массив культуры и сохранить все ее достижения — «попридержать жизнь».

Согласно доведенным до формальной четкости и озвученным идеям, разгадка жизни по Толстому — в простой, «народной» жизни, и мудрость состоит в том, чтобы отречься от гордыни «образованных» людей, свести запросы «от культуры» к удовлетворению простейших потребностей — снизить до «природы», точнее занизить высокую культуру до уровня простой, низкой культуры. Но в художественных творениях, в своей «образной философии», выражая Закон Жизни, Толстой говорит совсем по-другому: загадка жизни — не в природе, а в культуре, и мудрость состоит в «сопряжении» не по «законам природы», а по «законам культуры», точнее, по законам культуры высокой и развитой, а не культуры простой и примитивной.

Высшая форма жизни — это жизнь культуры, точнее, жизнь человека в культуре. Прослеживая их связь, Толстой открывает закономерности всеобщего порядка, приближается к формулировке Закона Жизни. С учетом художественных открытий, которые Толстой сделал по ходу углубления в проблему мертвого и живого, Закон Жизни можно свести к следующим положениям.

Мир — это многообразие, взаимная обусловленность существующего и совершающегося, всеобщая взаимосвязь всего со всем. Начальное условие жизни в любом ее качестве предполагает обособление некоего существующего для себя начала в индивидуальность, в самость, отделенную от всего прочего многообразия как вещественными границами, так и способами самопроявления.

Однако, чтобы быть живой, эта самость должна обладать качеством «сопряжения» — способностью следовать миру, согласуясь с его многооб-

разием, что подразумевает способность воспроизводить это многообразие в себе. Таким образом, живое необходимым образом должно содержать в себе некое упорядочивающее, организующее начало.

Для человека таким «сопрягающим» началом является *смысл*. Смысл упрощает и конкретную ситуацию, и мир в целом тем, что сводит задачу «сопряжения» к определенному и единому центрирующему основанию и тем самым позволяет человеку удержать себя в потоке составляющего мир многообразия. *Бес-смысленность* существования потому и угрожает человеку смертью, что отсутствие такого центрирующего основания оборачивается неустойчивостью, рыхлостью индивидуальной жизни, угрозой «распыления» под напором всей массы воздействующих обстоятельств.

Но, поскольку мир каждый раз по-новому обращается к человеку и оттого соотношение этих обстоятельств непрерывно меняется, то и смысл должен быть подвижен. Это значит: чтобы быть живым, человек должен уметь *сдвигать смыслы* в диалоге с миром, а т. к. смыслы есть достояние внутреннего мира индивида, то значит — в диалоге с собой, внутри себя самого, смещая смыслы в пределах границ некоей уникальной, свойственной исключительно этому, конкретному человеку смысловой шкалы, спектром которой и воспроизводится неповторимость его личности.

Такая внутренняя подвижность, знакомая всем людям и проявляющаяся чувством радости и удивления от раскрытия новизны мира, дается в детстве каждому из людей, но утрачивается по мере взросления, в процессе вхождения в культуру. Возникающее при этом угасание смысловой подвижности и вытекающая отсюда фиксированность на каких-то внешних, посторонних для индивидуальности человека смыслах, указывает на ослабление силы жизни в нем, на переход его в промежуточное — «неживое» — состояние и начало движения к смерти, как это произошло с Иваном Ильичем, как это проявилось в Наполеоне, как это было с Анной Карениной. *Смерть есть финальный результат полной утраты смысловой подвижности*, когда душевная жизнь человека окончательно замирает и он сам, остановившийся в своем движении, оказывается точкой приложения всей оборотившейся на него полноты мира и, раздавленный всей его массой, растворяется, как капля в потоке жизни.

Но этот вывод, сделанный уже в «Войне и мире», обозначает лишь первый, ранний этап постижения Толстым Закона Жизни и представляет собой еще чрезмерно общую его формулировку, согласно которой жизнь — это взаимодействие относительно обособленных индивидуальностей (в частности, человеческих) в составе единого жизненного потока, где каждая индивидуальность исполняет положенную ей роль. К более глубокому, конкретизированному пониманию сути жизни Толстой приходит лишь в поздних своих художественных произведениях («Записки сумасшедшего», «Холстомер», «Смерть Ивана Ильича» и др.), да и то формулирует свою

идею отраженным образом — через раскрытие механизма смерти в условиях «перегрузки культурой». Смерть, утверждает теперь Толстой, не есть некая фатальная предопределенность, направляющая человека по линии исчерпания смысловой подвижности; все сложнее — гибнет, идет к смерти то, что, воплотившись в самость, не способно «одолеть» мир, освоить обращенную на себя его полноту. Смерть Ивана Ильича — результат жизни, которая попала в своего рода «цивилизационную ловушку», оказалась в силу исторических обстоятельств не способной противопоставить давлению цивилизации адекватную смысловую подвижность.

Культуру, ставшую цивилизацией, можно одолеть только культурой — встречным движением, развитием человека, сознательно создавая новые способы ее охвата, совершенствуя приемы «сопряжения» с миром.

Этот вывод, к которому вплотную приблизился Л. Н. Толстой, образными средствами исследуя проблему мертвого и живого и формулируя по ходу этого исследования Закон Жизни, в наши дни надлежит дополнить рядом конкретизирующих положений. — Очевидно, что нарастание давления мира на живое (для человека — давления создаваемого им самим массива культуры) должно усиливаться и неизбежно будет усиливаться по мере развития, потому что любое активно действующее начало всегда усложняет среду своего существования, т. е. способно жить, лишь перерабатывая последствия собственной жизнедеятельности, превосходя достигнутые результаты и переступая достигнутые границы. Иными словами, «уплотнение» среды (увеличение массива факторов, усложнение условий и т. д.) — необходимая предпосылка осуществления жизни, а ответ на это «уплотнение» в виде наращивания его качества (через повышение уровня приспособленности к новым, порожденным собственной же активностью условиям, для человека — через выработку новых, более адекватных способов *о-смысления*) — необходимо вытекающее отсюда следствие. Что и направляет жизнь по линии эволюции.

Эволюция — всеобщезытийная закономерность, но особенно ясно она прослеживается в развитии культуры и проявляется в жизни человека: человек способен жить, лишь наращивая смыслы в движении навстречу миру, более или менее сознательно устанавливая собственную, уникальную меру и пределы ответа на повышение его плотности, на массу обращенной к нему полноты. Воспроизводство культуры и жизнь человека наиболее конкретизированным образом демонстрируют ту закономерность, что существование любого выделившегося из состава мира индивидуального начала предполагает движение к *пределу* сомовоплощения, *максимуму* самореализации. И оттого *жизнь — это активный процесс, где каждая определившаяся и осуществляющая себя индивидуальность сама — по ходу реализации собственного потенциала — задает условия, характер и сроки собственного существования.* Отчего смерть и выступает как завершение жизни.

*Траектория жизни очерчивается движением, вперед и вверх.*

Таков Закон Жизни, опыт вычитывания которого в творчестве Л. Н. Толстого представлен в данной работе.

## Использованная литература

1. Мечников И. И. Этюды оптимизма. М., Наука., 1987. С. 264.
2. Уитмен У. Листья травы. М., Художественная литература, 1982. С. 333.
3. См.: Толстой Л. Н. Собрание сочинений в 20 томах. Т. 12. М., Художественная литература, 1964. С. 476.
4. Там же. С. 476.
5. См.: Толстой Л. Н. Собрание сочинений в 22 томах. Т. XII. М., Художественная литература, 1982. С. 442.
6. Лифшиц М. А. Философия жизни Иосина Видмара // М. Лифшиц. Мифология древняя и современная. М., Искусство, 1980. С. 237.
7. Берлин И. Еж и лиса: Эссе о взглядах Толстого на историю // Исая Берлин. История свободы: Россия. М., Новое литературное обозрение, 2001. С. 253.
8. Бицилли П. М. Проблема жизни и смерти в творчестве Толстого // П. М. Бицилли. Трагедия русской культуры. Исследования, статьи, рецензии. М., Русский путь, 2000. С. 182.
9. См.: Лаврин Янко. Лев Толстой сам о себе. Челябинск, Урал ЛТД, 1999. С. 246.
10. Вересаев В. Живая жизнь: О Достоевском и Льве Толстом: Аполлон и Дионис (о Ницше). М., 1991. С. 169.
11. Бицилли П. М. Ук. соч. С. 185
12. Там же. С. 199.
13. Мардов И. Б. Лев Толстой на вершинах жизни. М., Прогресс-Традиция, 2003. С. 167.
14. Трубников Н. Н. Проспект книги о смысле жизни // Квинтэссенция. Философский альманах. М., Издательство политической литературы, 1990. С. 438.
15. Зиммель Г. Созерцание жизни. Четыре метафизические главы // Георг Зиммель. Избранное в 2 томах. Т. 2. Созерцание жизни. М., Юрист, 1996. С. 94-95.
16. Там же. С. 104.
17. Карасев Л. Толстой и мир // Л. В. Карасев. Вещество литературы. М., Языки славянской культуры, 2001. С. 165-166.
18. Бахтин М. М. К методологии гуманитарных наук // М. М. Бахтин. Эстетика словесного творчества. М., Искусство, 1986. С. 393.
19. Бахтин М. М. Из записей 1970-1971 годов // М. М. Бахтин. Эстетика словесного творчества. М., Искусство, 1986. С. 370.
20. Зиммель Г. Понятие и трагедия культуры // Георг Зиммель. Избранное в 2-х томах. Т. 1. Философия культуры. М., Юрист, 1996. С. 449.
21. Зиммель Г. Созерцание жизни // Георг Зиммель. Избранное в 2 томах. Т. 2. Созерцание жизни. М., Юрист, 1996. С. 99-100.

## Приложение 7

### Проективная функция искусства: на примере музыки

#### Светоносность музыки С. С. Прокофьева

На международной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. С. Прокофьева, которая прошла в Москве в конце апреля 2012 г., несколько раз высказывалось мнение, что Прокофьева — композитор не только настоящего времени, но и будущего, что его творчество принадлежит не только XX веку, но начинающемуся XXI и даже грядущему XXII веку. Однако, есть основания утверждать, что оно обладает еще более широкой значимостью, что открытия, сделанные Прокофьевым в искусстве, указывают на возможность такого прорыва в развитии общечеловеческой культуры, который по своим масштабам сопоставим с самыми важными вехами во всей культурной эволюции человечества, включая, может быть, и само ее начало.

Речь правда, идет еще только о *возможности* такого прорыва, прежде всего потому, что совершенный в творчестве Прокофьева переход на принципиально новый уровень совершенствования культуры достигнут пока лишь в одной из ее сфер — в искусстве, и только в одном из его видов, причем, наиболее абстрактном, — в музыке. Но в то же время проявление этой возможности именно в искусстве, означает и *реальность* ее осуществления в общекультурных масштабах, ибо искусство, по самой своей сути направленное на постижение и совершенствование человека, свидетельствует о силе человеческого потенциала, о степени готовности его к решению тех задач, которые уже обозначились в действительности.

Искусство, как знали еще древние греки, проявляет себя тем, что оно вызывает воодушевление, восторг, страсть, энтузиазм, которые составляют овладевающий человеком *пафос*. Как пишет С. М. Эйзенштейн, специально занимавшийся вопросом воздействия искусства на людей, «пафос — это то, что заставляет зрителя вскакивать с кресел. Это то, что заставляет его срываться с места. Это то, что заставляет его рукоплескать, кричать.

Это то, что заставляет заблестеть восторгом его глаза, прежде чем на них проступят слезы восторга. Одним словом, все то, что заставляет зрителя „*выходить из себя*“ [1]. Более того, продолжает Эйзенштейн, „*выход из себя*“ не есть „*выход в ничто*“. Выход из себя неизбежно есть и переход в нечто другое, в нечто иное по качеству, в нечто противоположное предыдущему» [2], в конечном счете, в состояние, связанное с обретением более высокого качества личностного развития, с переходом на более высокий уровень человеческого совершенства.

Но греки знали и другое значение э того слова: *пафос* — это страдание, отклонение от нормы, выпадение из состояния здоровья, в общем, проявления разлада, деструкции, за которыми позднее закрепился общий термин *патос*, развившийся затем в медицинское понятие «патология».

Значит, если *пафос* — это «выхождение из себя с возвращением к себе», то *патос* — «выхождение из себя без возвращения к себе». Искусство необходимо людям именно по той причине, что благодаря *пафосу* «собирает» человека, формирует состояние единства и подъема всех его жизненных сил, физических и душевных, дает ему возможность входить в мир, преодолевать его сопротивление и возвращаться к себе, не только не теряя, но обретая и себя, и мир в целом. Условием же такого продуктивного движения является *свет*, который освещает мир и позволяет человеку в деле освоения — очеловечивания — мира действовать уверенно, целенаправленно и эффективно. Что, кстати, подтверждается этимологическим рядом «свет — свое — освоение». Свет — это способ гармоничного устройства мира, или, как опять же выражались древние греки, условие преобразования Хаоса в Космос.

Итак, искусство служит *освещению* мира и потому настоящее искусство *светоносно*. Оно как бы высвечивает лик человека, по ходу исторического развития культуры постепенно проступающий из окружающей его темноты. Свет в искусстве, его интенсивность указывает на степень выраженности человеческого начала в мире и в самом человеке.

Важнейшие вехи на этом пути — Рембрандт и Прокофьев.

В творчестве Рембрандта свет впервые выступает как активное действующее начало в повествованиях о судьбах человеческих: свет, покрывающий лицо слепого отца, ощутившего прикосновение припавшего к нему блудного сына; свет, к которому неуверенно протягивает руку Даная; свет, притягивающий взор Фауста на одноименной гравюре... Но у Рембрандта свет отталкивается от тьмы: он противостоят ей, борется с ней, и все же исход борьбы остается неопределенным — слишком непроницаема, густа окружающая людей темнота. У Прокофьева свет отталкивается от света: исходя из некоего всеприсутствующего светоносного источника (этого, по словам Шеллинга, «звона материи»), выраженный звуком световой поток усиливается, обретает почти предметную плотность, цо при

этом не затухает, а наоборот, еще больше усиливает свою интенсивность, пронизывает мир изнутри и закрепляется в нем.

Иными словами, в мире Рембрандта преобладает тьма, в мире Прокофьева господствует свет, и потому *творчество Прокофьева светосносно в высшем смысле этого слова*. Данное положение не нуждается в особых доказательствах, оно вполне очевидно для любого, даже не очень подготовленного слушателя, и прочно закрепилось в образе таких почти «школьных» определений творчества Прокофьева, как «светлые и солнечные музыкальные краски», «устремленность к свету и солнцу», «светлая гармония», «музыкальная просветленность», «безраздельное господство светлого чувства свободы» и т. д.

*Вопрос в том, на чем эта светосность основывается и какими способами она реализуется?*

Общепризнано, что музыкальная система Прокофьева является классической по своей основе, что его творчество развивалось, используя достижения русской классики, прежде всего русского симфонизма, откуда и проистекают такие особенности прокофьевского стиля, как свободное развитие, ладовое устройство, открытость, переживание целостности мира и его гармоничности, широта дыхания и т. д. Однако, если у русских симфонистов (Чайковского, Глазунова, Бородина, Ляпунова, Калиникова и др.) все эти качества существуют непосредственно, заданы, так сказать, «природно», то у Прокофьева они прошли предварительную «сборку», будучи выработаны «искусственно», но при этом обрели особую силу, весомость и устойчивость.

Этому есть серьезные объективные причины. Зрелая классика XIX века выражала ориентированность музыкального героя на достижение гармонии прежде всего через преодоление противостоящих ему внешних сил, которые лишь поджидают удобного момента, чтобы прорваться во внутренний мир человека и нарушить драгоценное равновесие в нем, как высказывался об этом П. И. Чайковский по поводу своей Четвертой симфонии: «Это *фатум*, это та роковая сила, которая мешает порыву к счастью дойти до цели, которая ревниво стережет, чтобы благополучие и покой не были полны и безоблачны, которая, как дамоклов меч, висит над головой и неуклонно, постоянно отравляет душу. Она непобедима, и ее никогда не осилишь. Остается смириться и бесплодно тосковать... Вся жизнь есть непрерывное чередование тяжелой действительности с скоропроходящими сновидениями и грезами о счастье...» [3].

Для музыкальной классики XIX века трагизм человеческого существования, таким образом, был обусловлен непреодоленностью окружающего человека *внешнего бытия*, тогда как сам человек, точнее, его собственная *внутренняя организация*, не проблематизировалась, не включалась

в поле углубленного рассмотрения. С этой точки зрения классический герой *статичен*-, источник динамического развития пребывает вне его, во внешнем мире; человеку не дано знать, откуда ему ждать очередного удара коварной судьбы и оттого он обречен оставаться стороной претерпевающей, способной проявлять свою волю и силу лишь через противостояние напору внешних злых сил. Человеку в конечном счете остается лишь «полнейшее преклонение перед судьбой» [4], чем, в частности, и объясняются тревога, напряженность и скорбь, свойственные классической симфонии, включая даже самые героические и «победительные» творения Бетховена.

К началу XX века ситуация радикально меняется. Ускорение темпов развития технической цивилизации, усиление «урбанистических», а затем и «футуристических» тенденций в искусстве наглядно показали, что обретение человеком гармонии через преодоление внешнего мира с целью достижения внутреннего покоя более невозможно, что такой покой недостижим вообще, «покой нам только снится» (А. Блок). «Пасифик 231» А. Онегера, прозвучавший в 1923 г., лишь музыкально зафиксировал факт осознания этой тенденции.

В этих условиях стало очевидно, что гармония может быть обретена лишь в форме «динамической устойчивости» — через достижение равновесия между человеком и непрерывно ускоряющимся внешним миром в их взаимно согласованном, синхронном движении. И главным тут оказывается *отыскание внутренних ресурсов* для овладения по видимости утраченными в технике, но на деле вырывающимися из-под человеческого контроля внешними силами, дальнейшее стихийное, бесконтрольное ускорение которых грозит теперь оставить человека далеко позади, подчинить технике, лишить активной роли или даже полностью разрушить.

Задача эта стала ясна уже более 100 лет назад, однако, ни одному деятелю в искусстве современной эпохи (как, впрочем, и в науке), за исключением Прокофьева, так и не удалось ее решить. Глубинные причины этой неудачи наиболее наглядно выявляются в творчестве таких крупнейших симфонистов XX века, как Г. Малер и Д. Д. Шостакович.

В симфониях Малера явственно намечается «антропологический поворот»: их развитие уже вполне очевидным образом ориентировано на человека, а в плане постижения самого человека — на раскрытие того, каким образом его внутренние переживания, выбор и действия влияют на внешний мир и определяют «ответ» со стороны последнего. «Конечно, Малера по-прежнему занимают самые важные вопросы бытия, самые острые конфликты между искомой гармонией и всем, что стоит на пути ее поисков. Однако конфликты эти в симфониях среднего периода переводятся из общепрофессорского плана в план личной судьбы. Силы, противостоящие гармонии, выступают уже не в виде обобщенных кате-

горий — Смерти, Зла. В поле зрения композитора входит мир с его противоречиями, со страданием и гибелью, которые нередко приносит столкновение с ним» [5].

Победительная, наступательная тема почти во всех симфониях Малера властно заявляет о себе с самого начала. Устойчиво мощный звуковой поток ширится, набирает силу и темп, но где-то к середине сбивается и замедляется, в нем явственно обозначаются диссонансы, исходная монолитность разрушается, после чего неостановимо развивается спад — более замедленный и отсроченный в симфониях среднего периода творчества композитора, стремительный и страшный — позднего. Но тенденция к разрушению, знаки обреченности присутствуют везде, даже в Пятой и Седьмой симфониях, про финал которых иногда говорят, что в них возмещается духовная победа над злом. Это сомнительно, ибо в Пятой «в последних тактах финала звучат комически-страшные унисоны меди» [6] предвещающие неизбежность грядущей катастрофы; что же касается Седьмой, то если согласиться с тем, что в ее завершении провозглашается какое-то торжество, то торжество это комичное и несерьезное, а если речь идет о победе, то она явно ненадежна. Не случайно все дирижеры XX столетия с удивительным постоянством стремились исполнять финальную часть Седьмой симфонии в ускоренном темпе [7]; скорее всего, дабы не акцентировать внимание на том, что победно начатый путь на самом деле ведет в никуда.

Последняя, незавершенная Десятая симфония Малера, в которой звучит 5-тактовый «самый страшный во всей музыке мира аккорд», а в финале ударные отчетливо создают впечатление, будто заколачивают крышку гроба, трагизм достигает апогея, но тем самым окончательно закрепляется выработанная композитором схема: на пике кульминации, в самой непосредственной близости от цели — овладения миром и обретения гармонии — необходимая для этого энергия героя иссякает, а его мужественное стремление, столь уверенно заявленное в начале, наталкивается на какое-то ослепляющее препятствие, захлебывается и оборачивается крушением, катастрофой. «Злые силы» — те самые порождения сатанинской сферы, что на панели «Бетховенского фриза» так ярко изобразил соотечественник Малера художник Густав Климт, — берут верх над человеком, ибо само *внутреннее, сугубо человеческое начало оказывается слабым*, чтобы выдержать тот темп движения, который необходим для охватывания расплывающейся перед ним внешней реальности.

Доминанта творчества Д. Д. Шостаковича — «героический пессимизм». Злые силы внешнего мира здесь на первый взгляд как будто бы преодолены, подавлены, но при этом фактом является то, что они соотносены с внутренним, человеческим началом только через противодействие ему, а следовательно, не поняты в их глубинных, корневых истоках, и по-

тому остается неведомым, откуда именно они исходят, что их питает, как можно их искоренить. Отсюда — преобладающая у Шостаковича установка на вечное преодоление, на «борьбу без конца», т. е. в конечном счете, без победы. Не случайно еще в советское время обращалось внимание на то, что в торжествующем финале 7-ой «Ленинградской» симфонии повторяется тема нашествия из первой части [8], а в самых «революционных» симфониях — 11-ой «1905 год» и 12-ой «1917 год», — повествующих о казалось бы безусловной скорой победе, действие фактически завершается на середине и в дальнейшем осуществляется как повторение [9], «на холостом ходу».

Сам масштаб взятых на себя задач требует от героя непрерывных усилий, а т. к. невозможно постоянно быть в напряжении, то усилия эти сначала приобретают какой-то лихорадочный, даже иступленный характер (напр., 24 прелюдии и фуги для фортепиано), а потом неуклонно затухают, порождая то проникнутое разочарованием и безразличием настроение «остывания», которым пропитаны финалы всех поздних произведений Шостаковича (14-й и 15-й Струнные квартеты, не говоря уже о Сонате для Альта и фортепиано). Таким образом, как и у Малера, положительное начало мира утрачивает здесь свою цельность, раздвигается, траектория его движения надламывается, и в эти надломы внедряется затаившееся до времени зло, которое, все больше разнудываясь в своей бесовской пляске (знаменитые «злые» скерцо у Шостаковича, включая его последнюю 15-ю симфонию, где торжество сил зла обретает особенно «демонический» — изощренный и глумливый — характер [10]), перехватывает в конце концов изначально заданный ритм, подчиняют его себе. Герой сбивается, как бы спит, но, подобно Фаусту из Второй части трагедии Гёте, принимает свою собственную, внутреннюю слепоту за мрак внешнего мира, за окружающую темноту, вследствие чего ее непроницаемость представляется ему непреодолимой, а его собственное положение в мире — безнадежным. Чем, кстати, и объясняется нарастание негативных настроений в творчестве тех отечественных композиторов, которые либо непосредственно продолжали традицию Шостаковича, либо глубоко усвоили его стилевые приемы (М. Вайнберг, Ю. Тищенко, Б. Чайковский и др.).

Этим же пессимистическим мироощущением, хотя и в иных, более мягких, индивидуализированных и прихотливых формах (с акцентом на темы разочарования и усталости, игры и мимикрии, покорности судьбе, забвения, ухода и пр.) проникнуто и творчество всех крупных композиторов Запада (М. Равель, Б. Барток, И. Стравинский и др.).

Но в любом случае речь идет о слабости внутреннего, субъектного начала относительно динамических — пространственных и темпоральных — параметров внешнего мира. Такое впечатление, что герою нового времени не достает какого-то движущего, энергетического ресурса для

того, чтобы охватить мир во всей полноте, выправить и очеловечить его. Так что, совсем не случайно локомотив в «Пасифик 231» замедляет ход и о становится.

У Прокофьева — прямо противоположная картина. Яркий пример — 7-я фортепианная соната: ее финал — это не остановка движения, а напротив, его ускорение за счет окончательного «приручения» исходного звукового ряда, который до этого был хаотичен и враждебен человеку, но теперь, будучи укрощен и введен в «человекообразные» рамки, стал организованным и направленным. Это не отрицание движения покоем, не ликвидация хаоса, а выстраивание изначально нестройных, самодовлеющих (и в этом смысле противодействующих человеку потоков бытия) по человеческим параметрам, т. е. овладение хаосом, обуздование его, и как результат — еще более мощное, экзотически-пафосное, целеустремленное движение, которому — это ясно — не будет предела. Это — уже не борьба в прежнем смысле слова (ибо, если здесь борьба и происходит, то человек ее ведет не столько с внешним миром, сколько с самим собой), это — вечное развитие, вечное самосовершенствование как самоцель без каких-либо ограничений, кроме достигнутого прежде (и потому подлежащего преодолению) уровня.

Финал 6-й и 8-й фортепианной сонат — о том же: прочное утверждение торжествующего человеческого начала, переход на траекторию «динамической устойчивости», созидание Космоса из сил Хаоса.

В ослепительно-радостных финалах 5-й и 6-й симфоний, где идет ликующий, самозабвенный пляс, на высшей точке подъема тоже проскальзывают усмиренные диссонансы, включаемые в согласованное движение общего праздника.

Шестая часть сюиты «Семен Котко» (сцена пожара в Третьем акте оперы): разливающийся музыкальный поток, натолкнувшись на препятствие, противодействие злых сил, не останавливается, но в противостоянии им находит надежную опору и, отталкиваясь от нее, уплотняется, еще более мощно устремляется вперед.

Можно приводить еще множество примеров этого рода, но основная черта уникальности творчества Прокофьева очевидна. *Если у всех других композиторов современной эпохи всякое человеческое движение в мире покупается ценой расхода, истощения, убыли (вследствие чего разбужденные человеком силы выходят из-под контроля, проявляют свой стихийный характер и разрушают обретенную прежде устойчивость), то Прокофьевым найден некий «вечный двигатель», некий энергетический – световой – источник для поддержания сил человека в деле очеловечивающего – светоносного – расширения мира.*

Таким образом, у Прокофьева «антропологический поворот» не только намечен, но и совершен: если у всех прочих композиторов внутреннее,

человеческое начало принимается в его наличной данности, не прорабатывается достаточно глубоко или рассматривается как сторона «претерпевающая» воздействие со стороны внешних сил или в лучшем случае «противодействующая» им, то у Прокофьева именно человеческое начало становится предметом особого внимания и тематической конкретизации. Подтверждением этому служит то обстоятельство, что сам процесс борьбы светлых и темных сил, их столкновение вообще-то не очень интересны композитору: битва и ее исход совершаются обычно где-то на половине произведения («Александр Невский», Пятая симфония) или даже в первой его трети («1941-й год», Шестая симфония); более того, даже победа как таковая не является для Прокофьева кульминацией, т. к. его больше интересует то, что происходит «после» и «внутри» — то, какой *человеческий* итог подводится пережитому,, то, каким образом этот опыт преобразует людей, входит в душу народа, откristаллизовывается в его мудрость и силу. Потому-то Прокофьева интересует реальная повседневная жизнь его современников, потому-то он так часто создавал произведения «на злобу дня», о чем свидетельствуют не только песни на стихи М. Голодного или футбольный марш, но и такой безусловный шедевр, как «Семен Котко».

Итак, у Прокофьева человек не приспосабливается к миру — наоборот, сам мир предстает как предмет преобразования со стороны человека. Благодаря чему темнота и хаос оказываются в оборонительной позиции, принуждаются к отступлению, утрачивают под напором света свое прежнее доминирующее положение и в конечном счете исчезают как устойчивая, бытийная составляющая мира, в котором граница между внешним и внутренним его началами (объективным и субъективным, природным и человеческим) если не исчезает совсем, то становится отныне подвижной, непрерывно сдвигаемой по ходу развития, постоянно «снимаемой» нарастающим человеческим присутствием.

Итак, у Прокофьева мир насыщается светом не оттого, что он светел сам по себе, а потому, что человеком в человеке могут и должны быть найдены — разбужены — силы для того, чтобы он смог осветить в мире всё, включая и самого себя.

*Прокофьев добивается этого посредством звуковой, интонационной и ритмической перегруппировки музыкального материала согласно неким сквозным для его творчества принципам, которые в своей глубинной основе образуют уникальный прокофьевский канон, а в своем реальном звуковом воплощении реализуются как органон — как живая музыкальная целостность, растущая согласно закону «всеохватной светоносности».*

Принципы эти таковы.

1. Принцип «*поступательной однородности*» заключается в постоянстве «световой» музыкальной линии, которая, раз возникнув, никогда уже

не прерывается и пронизывает музыкальное произведение от начала до конца. Мелодическая линия свободного движения, устойчивого развития, найденного однажды динамического равновесия нигде не уходит в сторону и не снижает своей интенсивности.— она либо усиливается, либо, проходя через вариации, возвращается в заключение в неизменном виде, как во второй части Концерта для фортепиано с оркестром № 5.

Существует взгляд, согласно которому возникновение музыки и ее закрепление в культуре происходит по той причине, что лишь благодаря музыкальной, т. е. интонационно-ритмической звуковой форме человек становится способным проецировать временную последовательность в бесконечность, обретая на этой основе возможность соотносить свое неизбежно ограниченное, «частичное» существование с полнотой мира, т. е. через часть переживать целое. Иными словами, в повседневной жизни мы рассеиваемся, порой теряем себя, а музыка, напоминая о неисчерпаемости мира, позволяет нам включаться в его многообразие, не только сохраняя собственную личностную уникальность, но и обогащая ее. Если это так, то у Прокофьева данная «мироединящая» сторона музыкального воздействия прочерчена чрезвычайно основательно, поскольку линия тематического развития в его произведениях никогда не отделяется от более обширного звукового фона, реализуясь в том же самом интонационно-ритмическом материале, что и окружение. Причем, этот процесс протекает как *во внешнем*, так и *во внутреннем отношениях*.

*Во внешнем отношении* — значит *в тане единства мира с человеком*, в смысле очерчивания тех новых световых — раскрытых для восходящего развития — перспектив, которые распахиваются перед человечеством с началом XX века. Тема вхождения в новый мир, ясный и простой, где все становится «своим» — понятным и надежным, сквозной линией проходит через все фортепианные концерты Прокофьева, начиная с 1-го, и достигает апофеоза в *Larghetto*, четвертой части 5-го концерта, когда волны мелодической пульсации, нарастая, строят почти физически ощутимый образ «Страны Света» (М. М. Пришвин). Гармония — не заоблачная мечта, она возможна здесь, в реальном и земном мире, утверждает композитор, и если темное начало еще остается в сфере света, то это — лишь до поры, не навсегда. Что, например, прямо противоположно тому представлению о гармонии, которым проникнуто знаменитое *Adagio* — вторая часть фортепианного концерта соль мажор Мориса Равеля, создавшего свой концерт почти одновременно с 5-м концертом Прокофьева [11]: покой и свобода для человека в равелевском мире — это или призрачная надежда, «греза», или бесплодное воспоминание, «ностальгия», т. е. некий хрупкий остров иллюзий среди бушующей вокруг равнодушной жизни. Но, если разнородность, даже взаимная тематическая и стилевая противопоставленность всех трех частей в концерте Равеля свидетельствует об отсутствии

у французского композитора твердой уверенности в достоверности своей точки зрения, то само единство, которое неизменно сохраняют расходящиеся музыкальные линии у Прокофьева, доказывает его убежденность в собственной правоте.

*Во внутреннем отношении* — значит в плане единства человека с миром, в смысле способности человека «держаться» себя в пространствах новой реальности, изменяясь в ритме, синхронном с непрерывным расширением внешних перспектив. Здесь требуются постоянные усилия для того, чтобы не потеряться в распахнувшихся пространствах — не ослепнуть от избытка света, как Человек-Икар у Скрябина, но и не дать обмануть себя коварному свету-обманке, как в «Очарованном мандарине» у Бартока, — а уверенно вести линию своей жизни. Устойчивость, плавность и слитность мелодического потока, концентрированность — «сосредоточенность» — исходного интонационного ядра, композиционное равновесие и иные стилевые приемы, характерные для Прокофьева как раз и выражают внутреннюю составляющую принципа «поступательной однородности».

2. Принцип *«целестремленного нарастания»* выражается в том, что, закрепившись в полифоническом пространстве, тема света неуклонно движется по линии нарастания, интонационно насыщается, становится доминантной и в своем развитии достигает максимальных степеней, увеличивая объем «светового» музыкального пространства до абсолютной ясности.

Особенно убедительно этот принцип проступает в «Оде на окончание войны» (произведении недооцененном, но несомненно, знаковым для всего творчества композитора): мощный музыкальный столб вертикально взлетающих звуков не только ликвидирует диссонансы и закрепляет ладовые опоры, т. е. разгоняет тьму и делает мир обозримым, но и как бы поднимает русскую горизонталь, выносит ее ввысь, придает ей вертикальное измерение. Это уже не просто вхождение в «Страну Света», это обретение нового качества бытия, прорыв в принципиально новую, непредставимую с точки зрения прежних масштабов реальность, но не примиряющую и «растворяющую», как у Малера в 8-ой симфонии, не таинственную и «разреженную», как у Скрябина в его поэмах, а в «свою» — освоенную, очеловеченную и радостно-просветленную («Расцветай, могучий край»). Одержанная победа становится предпосылкой грядущих, еще более грандиозных побед.

Поэтому так энергично и неутомимо-стремительно разворачивается плясовая финал, рисующий картину победного праздника в Шестой симфонии, как и «Ода», написанной на тему окончания Великой Отечественной войны, как кстати, и 9-я симфония Шостаковича, к тому же тоже решенная в праздничном ключе. Но если у Шостаковича задорная плясовая

тема явственно ограничена какими-то внешними «официальными» рамками, отчего веселье теряет значительную часть своей непосредственности, а значимость самого события снижается, то у Прокофьева отплясывание совершается внутри грандиозных звуковых пространств, соразмерных некоему сверхсубъекту: полетное шествие главной темы финала, маршевая поступь, переходящая в пляску — поистине «шаги великана».

На этом фоне наглядной становится дистанция, отделяющая Прокофьева от его русских предшественников, а прокофьевский симфонизм — от модели большой русской симфонии, где финал тоже венчается праздником. С этой точки зрения мастерству Чайковского, Бородина, Глазунова свойственна если не вторичность и подражательность по отношению к западному симфонизму, то некоторая чрезмерная отточенность деталей, некая «виньеточность». В их творчестве русское начало словно бы окрашено «новорусским стилем» конца XIX века, что вполне оправдано по отношению к своему времени, но оборачивается слабостью на фоне бешеных ритмов новой эпохи. Их музыка, если проводить аналогию с живописью, рисует скорее дореволюционную Россию Кустодиева и Юона, чем ту Россию Дейнеки, Корина или позднего Нестерова, что выстояла и победила в великой войне. Более того, даже в таких предельно русских по духу симфониях Н. Я. Мясковского, как 18-я и 19-я, 21-я и даже 27-я, просветляющее начало все-таки не обретает той активности и силы, которые необходимы, чтобы овладеть новыми измерениями эпохи, между тем как у Прокофьева оно обладает ими в полной мере.

3. Принцип «*прирученной диссонансности*». Диссонансы Прокофьева хорошо известны, использование диссонансов — характерный прокофьевский прием, который по-разному использовался композитором в ранний и поздний периоды его творчества, но всегда служил одной цели — отрицанию дисгармоничности мира и утверждению в нем светлых, гармонизирующих начал.

В поздних произведениях Прокофьева торжество света не подлежит сомнению, причем, доказывается эта истина подлинно по-прокофьевски: темные, диссонансирующие силы не просто остановлены и преодолены, но раскрыты с точки зрения их глубинных, наиболее уязвимых сторон: они, во-первых, показаны как нечто преходящее и кратковременное (столкновение сил света и тьмы обрисовано как эпизод, с окончанием которого диссонансы затухают, не только в военных симфониях и «Александре Невском», о чем уже упоминалось, но и в сюите «1941-й год», повествующей о самом тяжелом периоде войны: хаосу вторжения с самого начала противопоставляется набирающий силу и поглощающий его мелодический музыкальный поток); во-вторых, они показаны как нечто, претендующее на роль цели, но в конечном счете всегда оказывающееся лишь средством, материалом для развития (та же «Ода на окончание вой-

ны» завершается ритмизированной плясовой темой, которая оставляет позади себя пережитый трагизм и, не сосредотачиваясь на нем, устремляется в будущее).

В ранний период творчества Прокофьева диссонансы играют более существенную роль. В этом есть доля истины, поскольку здесь, на первый взгляд, он выступает в одном ряду с другими модернизирующими музыкальный язык композиторами XX века, у которых темное и злое — оно же зыбкое, лживое и коварное — начало мира выступает в игровой, гротескной форме, а сама игра — как главное его свойство. Но если играющее зло выступает у Шостаковича как активная и дьявольски живучая сила, у Бартока — как свет-обманка (и одновременно как слабый свет надежды), если у Стравинского, этого композитора-Протея, способного работать в любой заимствованной манере, но так и не выработавшего своей собственной, — как потустороннее, адское начало, приводящее в движение мировой балаган, где персонажи-марионетки разыгрывают лишнюю смысла пьесу под названием «жизнь», то у Прокофьева зло — лишь маска, которую добросвет иногда надевает на себя для того, чтобы не было скучно («Любовь к трем апельсинам», «Сказка про шута, семерых шутов перешутившего»). Свет как бы играет с тьмою в поддавки, дрессирует и приручает ее, так что, игра, которая ведется здесь — это «богатырская забава», в которой тьма-зло, отплясав свое и исполнив тем самым предписанную роль, уходит осмеянным, униженным и обезвреженным.

4. *«Жизнеутверждающая проективность».* Существует множество определений сущности жизни, в каждом из которых она связывается с каким-то конкретным свойством: активностью, обменом, размножением и т. д., вплоть до указания на такое свойство, как способ существования в форме белковых тел (Ф. Энгельс). Рассмотрение музыкальной системы Прокофьева сквозь призму обозначенных выше трех принципов, согласно которым *светоносное музыкальное начало в его произведениях постоянно поддерживается, непрерывно усиливается и неуклонно гасит в себе все дисгармонии*, дает основания определить **жизнь как способность целого удерживать свое единство по ходу развития.**

Но этого мало. Музыка Прокофьева выражает перспективу перехода жизни в новое, еще более высокое качество — на уровень *проектности*, где она станет в полном смысле слова способной регулировать свое развитие, гармонизируя условия собственного существования в мире и мир в целом.

Главное свойство мира — развитие, т. е. эволюция, в ходе которой, в череде бесчисленных синтезов и распадов медленно, но неуклонно создаются все более сложные системы: неорганическая материя, живая природа, человеческая культура, человек... Мир неуклонно эволюционирует, это

не подлежащий сомнению факт, жизнь людей тоже исторически совершенствуется, между тем, темпы этого процесса временами не соответствуют потенциалу человеческого разума, и потому она всегда осуществлялась и до сих пор еще осуществляется в близких к «природности» формах, т. е. как элементарное выживание, как преимущественно биологическое воспроизводство, как следование сложившимся условиям без осознанной человеческой перспективы. Музыка Прокофьева рисует иную картину, где создается образ такой жизни, которая сознательно и целенаправленно длит себя в будущее, и это знак того, что *в творчестве Прокофьева всеобщая эволюция начинает обретать осознанное, подлинно разумное выражение*. Последние его произведения убеждают в истинности этого утверждения.

Вот Седьмая симфония, 1-я часть, начинающаяся светлой распевной мелодией, спокойное течение которой ненадолго нарушается появлением сумрачной, настороженной темы, не нарушающей, впрочем, исходного свободного движения, вслед за чем снова устанавливается полная гармоническая ясность. Это — светлый и очеловеченный мир, предчувствие новой реальности, в которой человеку хочется жить и которую грустно покидать. В этом мире не исчезнут ни утраты, ни потери, будут печаль, страдание и все иные проявления драматизма человеческого бытия в мире, но люди будут знать, что это не более чем отдельные эпизоды их жизни, поскольку в разумном, по-человечески устроенном, «освещенном» мире все негативное и темное в их судьбе является не результатом влияния каких-то непонятных внешних сил, а следствием лишь их собственного бездействия или недостаточного совершенства, следовательно, фактором устранимым, преодолеваемым и временным.

В общем, все подлинно человеческое в этом мире останется. Не будет только прозябания, покоя, остановки в бесконечном движении человека к свету, как повествует об этом Соната для виолончели и фортепиано (Op. 119), насыщенная неиссякаемой светоносной силой.

## Использованная литература

1. *Эйзенштейн С. М. Неравнодушная природа // С. М. Эйзенштейн. Теоретические исследования (1945-1948). Избр. произв. в 6 т. Т. 3. М.: Искусство, 1964. С. 61.*
2. Там же.
3. Цит. по: *Прибегина Г. А. Петр Ильич Чайковский. Изд. третье. М.: Музыка, 1986. С. 82.*
4. Там же. С. 144.
5. *Барсова И. Симфонии Густава Малера. Изд. второе. СПб.: Издательство имени Н. И. Новикова, 2010. С. 189.*
6. Там же. С. 220.
7. Там же. С. 283.

8. *Данилевич Л. А.* Дмитрий Шостакович: Жизнь и творчество. М.: Советский композитор, 1980. С. 122-123.
9. Там же. С. 188-189.
10. У Прокофьева эта тема подверглась серьезной проработке только в ранний период, фактически один раз — в «Огненном ангеле» и Третьей симфонии; после этого он к ней больше не возвращался.
11. *Мартынов И. И.* Морис Равель. М.: Музыка, 1979. С. 241-242.

## Список рекомендуемой литературы

1. *А до И.* Свободные искусства и философия в античной мысли. Пер. с фр. М.: «Греко-латинский кабинет» Ю. А. Шичалина, 2002. 476 с.
2. *Арсеньев А. С.* Философские основы понимания личности. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 592 с.
3. *Валлерстайн И.* Эволюция структур знания в миросистемной перспективе // Иммануил Валлерстайн. Миросистемный анализ: Введение. Пер. с англ. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006. (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»). С. 231-247.
4. *Вернадский В. И.* Философские мысли натуралиста. М.: Наука, 1988. 520 с.
5. *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI века. Учебное пособие для самообразования, изд. 2-е. М.: Педагогическое общество России 2002 г. 512с.
6. *Громько Н. В.* Проблемы трансляции теоретического знания в образовательной практике. СПб, 2009. 334 с.
7. *Гумбольдт Вильгельм фон.* Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. 452 с.
8. *Добренькое В. И., Нечаев В. Я.* Общество и образование. М.: ИНФРА-М, 2003. 381 с.
9. *Дьюи Джон.* Демократия и образование. Пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
10. *Иванов Вяч. Вс.* Культурная антропология в системе наук, Программа нового гуманитарного образования // Антропология культуры. Вып. 1. М., Объединенное гуманитарное издательство (ОГИ), 2002. С. 9-31.
11. *Кант И.* Спор факультетов // Иммануил Кант. Собр. соч. в 8-ми т. Т. 7. М.: Чоро, 1998. С. 57-112.
12. *Капица С. П., Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г.* Синергетика и прогнозы будущего. М.: URSS, 2003. 288 с.
13. *Константиновский Д., Вахштайн В., Куракин Д.* Реальность образования и исследовательские реальности. М.: Надо М.: Изд. дом Гос. ун-та — Высшей школы экономики. 2010. 320 с.
14. *Купцов И. В.* Образование, наука, мировоззрение и глобальные вызовы XXI века. СПб.: Алетейя, 2009. 428 с.

15. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна. Пер. с фр. М.: Институт экспериментальной социологии. СПб.: Алетейя, 1998. 160 с.
16. *Малинецкий Г. Г.* Будущее и настоящее России в зеркале синергетики. Изд. 2-е. М.: Книжный дом «Либрокомь/URSS, 2011. 328 с.
17. *Марру А.-И.* История воспитания в Античности (Греция). Пер. с фр. М.: «Греко-латинский кабинет» Ю. А. Шичалина, 1998. 430 с.
18. *Михайлов Ф. Т.* Перспективы гуманитаризации образования// Ф. Т. Михайлов. Избранное. М.: Индрик, 2001. С. 403—451.
19. *Михайлов Ф. Т.* Самоопределение культуры. М.: Индрик, 2003. 272 с.
20. *Назаретян А. П.* Антропология насилия и культура самоорганизации: Очерки по эволюционно-исторической психологии. М.: Изд-во ИКН/URSS, 2008. 256 с.
21. *Назаретян А. П.* Цивилизационные кризисы в контексте универсальной истории. (Синергетика — психология — прогнозирование): 2-е изд. М.: Мир, 2004. 367 с.
22. *Налимов В. В.* Облик наук. СПб. — М.: Центр гуманитарных инициатив., Издательство МБА, 2010. 368 с.
23. Образование, какое мы можем потерять. Сборник. Под общей ред. ректора МГУ акад. В. А. Садовниченко. М.: Московский государственный университет им. Ломоносова; Институт коммерческих исследований, 2002. 212 с.
24. *Оконская Н. Б.* Основы метаантропологии. Человек и мир. М.: Вузовская книга, 2007. 224 с.
25. *Ортега-и-Гассет Х.* Миссия университета. Пер. с исп. М.: Изд. дом Гос. ун-та — Высшей школы экономики, 2010. 144 с.
26. *Петров В. М.* Социальная и культурная динамика: быстротекущие процессы (информационный подход). СПб.: Алетейя, 2008. 336 с.
27. *Петров М. К.* Язык. Знак. Культура. М.: URSS, 2004. 328 с.
28. *Петров М. К.* История европейской культурной традиции и ее проблемы, М.: РОССПЭН, 2004. 776 с.
29. *Ридингс Билл.* Университет в руинах. Пер. с англ. М.: Изд. Гос. ун-та — Высшей школы экономики, 2010. 304 с.
30. *Родина Л. Л.* Об университетском образовании - вчера и сегодня. СПб.: ВВМ, 2010. 189 с.
31. *Рубинштейн М. М.* О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу. В 2 т. Т. 2. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2008 (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»). С. 292-307.
32. *Рыбин В. А.* Эвтаназия. Медицина. Культура: Философские основания современного кризиса в медико-антропологическом аспекте. Изд. 2-е. М.: Книжный дом «Либрокомь/URSS, 2009. 328 с.
33. Синергетическая парадигма: Человек и общество в условиях нестабильности Серия: Синергетическая парадигма. Вып. 3. М.: Прогресс-Традиция, 2003. 584 с.
34. Синергетическая парадигма: Синергетика образования. Серия: Синергетическая парадигма. Вып. 5. М.: Прогресс-Традиция, 2003. 592 с.

35. *Смит Роджерс*. История гуманитарных наук. Пер. с англ. М.: Издательский дом ГУ ВШЭ. 2008. 392 с.
36. *Сухомлин В. А.* ИТ-образование. Концепция, образовательные стандарты, процесс стандартизации. М.: Горячая линия — Телеком, 2005. 176 с.
37. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. Пер. с нем. М., Прогресс, 1990. 368 с.
38. *Фромм Э.* Душа человека. Переводы. М., Республика, 1992. 430 с.
39. *Фуко М.* Надзирать и наказывать. Пер. с фр. М.: Издательство «Ad Marginem», 1999. 480 с.
40. *Шелер М.* Университет' и народный университет / Макс Шелер *И* Логос 1991-2005. Избранное: В 2 т. Т. 1. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006 (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»). С. 305-351.
41. *Шеллинг В. Ф. Й.* Лекции о методе университетского образования. Пер. с нем. СПб, Издательский дом «М1ръ», 2009. 352 с.
42. *Шнедельбах Г.* Университет Гумбольдта / Герберт Шнедельбах // Логос 1991-2005. Избранное: В 2 т. Т. 1. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006 (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»). С. 11-25.
43. *Шпанн Отмар.* Философия истории. Пер. с нем. СПб.: Издательство С.-Пегерб. ун-та, 2005. 485 с.
44. *Христофорова И. В.* Российские гимназии XVIII-XX веков: На материале Москвы. М.: «Греко-латинский кабинет» Ю. А. Шичалина, 2002. 214 с.

## Об авторе



### Владимир Александрович РЫБИН

Доктор философских наук, профессор факультета Евразии и Востока Челябинского государственного университета, специалист в области философии культуры, философии биологии и медицины, философской и медицинской антропологии. Около 20 лет проработал в практической медицине как анестезиолог-реаниматолог высшей квалификационной категории.

Ведущее направление научной деятельности — разработка философских оснований «единой науки о человеке», выявление глубинного социокультурного содержания тех изменений, которые совершаются сегодня в сфере таких антропологически ориентированных социальных институтов, как высшее образование и особенно медицина.

Автор ряда работ по данной проблематике, в том числе книг «Эвтаназия. Медицина. Культура» (2-е изд., М.: URSS, 2009), «Проблема эвтаназии: Медико-антропологические аспекты и философские основания» (Саарбрюккен, Германия, 2010), «Человек в современной культуре: Введение в общее человековедение (на материале кинематографа)» (в соавт.; Челябинск, 2010), а также публикаций в отечественной и зарубежной научной печати, среди которых «Компоненты антропологического кризиса современности», «Медицина как парадигма философского знания», «Органическая эволюция сквозь призму теории культуры» и др.

## Наше издательство предлагает следующие книги:



Отзывы о настоящем издании, а также обнаруженные опечатки присылайте по адресу [URSS@URSS.ru](mailto:URSS@URSS.ru). Ваши замечания и предложения будут учтены и отражены на веб-странице этой книги в нашем интернет-магазине <http://URSS.ru>



URSS

E-mail: [URSS@URSS.ru](mailto:URSS@URSS.ru)

Каталог изданий в Интернете:

<http://URSS.ru>

**URSS** НАШИ НОВЫЕ  
КООРДИНАТЫ

ТЕЛЕФОН/ФАКС (многоканальный) +7 (499) 724-25-45  
117335, Москва, Нахимовский пр-т, 56