

*А. Пинский*

**ПАЙДЕЙЯ**

*Работы 1986-96 годов*

**Москва**

**1997**

## Предисловие

Этот процесс надо обсуждать в психологических, а не логических категориях; изучать по автобиографиям и биографиям, а не по трактатам о научном методе; стимулировать с помощью афоризмов и примеров, а не силлогизмов или теорем.

*Милтон Фридмен*

К началу второй половины 80-х годов всем современникам стало вполне очевидным, что российская (тогда – советская) школа тяжело больна. Спорили лишь о том, в чем болезнь и в чем причины ее. Одни говорили, что всему виной бюрократы. Другие честили идеологию. Третьи заявляли, что корень всех бед заключается в господстве ЗУНов (знания-умения-навыки), еще иные провозглашали, что главное – это разрушить “бастион реакции”, то есть Академию педнаук. А кое-кто многозначительно понижал голос и, отводя взор в сторону, замечал, что все это несерьезно, пена на поверхности вещей, а суть же в том, что некто из... (пауза, глаза поднимаются к потолку) на самом деле “фармазон и пьет одно стаканом красное вино”.

А что, в сущности, происходило? Вроде бы, ничего особенного. Дети ходили в школы, учились читать, писать и считать. Проходили географию и химию, историю и литературу. Потом сдавали экзамены и шли кто куда – в ВУЗы и техникумы, в армию или работать. Печатались учебники. Власти оснащали школы мебелью, досками, мелом и прочим оборудованием из учколлекторов. Создавались методические пособия, шли курсы повышения квалификации. Учителя получали зарплату. Октябрята, пионеры и комсомольцы собирали макулатуру, проводили викторины и кавээны. Учили песни и стихи про Ленина. Выпускали стенгазеты, ходили в кино и занимались в спортсекциях. Читали книги. В старших классах кое-кто начинал курить, имеется в виду “Прима”, “Беломор” или “Ява”. Имелось немного двоечников и немного отличников, в основном учились на четверки и тройки. В выпускных классах многие занимались с репетиторами. Разумеется, влюблялись. Жизнь шла своим чередом.

И все же не было покоя в умах образователей. Одни атаковали “тройки”, вместо которых надо бы, по чести, ставить “двойки”; другие заявили, что троечников всех надо учить на “четверки”. Учебники по истории и литературе стали никому не милы, равно как и новые учебники и программы по физике и математике. Психологи постановили, что пробил последний час диктатуры методистов, которым неведом ребенок и его душа. Методисты возмущались, что больно много стали позволять психологам, которые не знают толком ни научных, ни учебных предметов. Все вместе честили Минпрос. Возникли учителя-новаторы, которые четко определились как Катон Старший (“Карфаген должен быть разрушен”). Полтора века тому назад Алексис де Токвиль показал, что Великая Французская революция, – как и все остальные, заметим от себя, – была порождена различными кружками, журналистами и публицистами. Так же было и здесь. “Учительская газета” повела наступление на акапедов. Товарищ Матятин, из отдела “Правды”, начал публиковать материалы, бичующие школьный официоз, аж в “подвале Центральной”. “Литературка” тож. Возникали первые вольные кружки и клубы педработников. Оттачивались образовательно-политические тезисы, например, что советский учитель гениален, но закрепощен; а вот ежели его раскрепостить... (короче, примерно как в начале века социал-демократы и некоторые курсистки говорили о рабочем классе).

... Я хорошо помню вечер, когда один мой друг, увлекшись нашими приватными беседами о хайдеггеровском понятии образования, Bildung, пригласил меня потолковать об этом на заседании какого-то кружка “Эврики”; я выражал сомнение, что это будет интересно широкой публике, но он настоял; собралось полтора десятка молодых учительш; через 10 минут после вступления в тему одна из присутствующих, блистая взором, громко заявила, что все это абстракции и учителю-практику это не нужно, а мы, разумеется, должны думать о практиках. Я развел руками и, обращаясь к другу, сказал, что это вполне естественно и что я пойду домой. Но девушка, конечно, не хотела печалить провалившегося докладчика и стала меня горячо убеждать, чтобы я не обижался и что просто сейчас на повестке дня другие жизненно-важные лозунги; например:

“Больше социализма!”. Апеллируя к товаркам, как к гласу народа, она сказала: “Вот скажите товарищу, в чем сейчас главная проблема?” Те, сработанным хором, возгласили: “Перекрывают кислород!” Мой друг попытался чуть выправить ситуацию, но неумело, зачем-то обратившись к девушкам с гневной филиппикой на предмет ценностей культуры, священных камней Европы, необразованности образованцев и т.п. Те его вяло и снисходительно выслушали, а потом вновь твердо заявили: “Гриша, ты что, не понимаешь?! Ведь перекрывают кислород!!!” История однозначно рассудила ту ситуацию в пользу девушек, у них было неизмеримо больше пассионарности, чем у нас с Гришей. – Золотые времена!..

Я опасаясь, что уже в этом месте могу быть неправильно понятым. Ветер свободы, завевший тогда над школьной системой, есть, на мой взгляд, большая ценность сам по себе, независимо от того, какое “содержание” он принес (или не принес). Тот же Токвиль выразился исчерпывающе: “Кто ищет в свободе не свободу, а что-то другое, рожден быть слугой”. Тем более, что тот ветер принес с собой много семян. Как водится, одни семена пали на плохую почву, других поклевали птицы, но кое-что и проросло. Ветер тот провеял на заре Четвертой школьной Реформы (термин Э.Д. Днепров), и я ни в коей мере не могу и не хочу отзываться обо всем этом критически. Но прошло 10 лет, заря сменяется сумерками, а в сумерки, как известно, вылетает Сова Минервы. Теперь можно порефлексировать, вспомнить прошлое, начать подводить итоги и попытаться глядываться в контуры еще не наступившего (вслед за сумерками и грядущей ночью) Будущего Дня.

Подобные чувства сопровождали у автора подготовку к изданию предлагаемой книги, отбор материала и, помимо прочего, само возникновение намерения о ее издании. Но помимо чувств была и одна мысль. Попытаюсь ее выразить. Главным результатом прошедшего десятилетия в образовательной сфере, по-моему, является возникновение *состояния плюрализма*. Плюрализма, пусть не вполне зрелого и частичного, но уже фактического – касается ли дело педагогических и психологических концепций, моделей и типов различных школ или учебников. И в чем тогда можно увидеть фундаментальную проблему и перспективу ситуации? Очень точно мне это сформулировала, в частной беседе, Л.Е. Курнешова (первый зампред Московского Департамента образования): “Проблема в том, *как от стихийной множественности перейти к культурному многообразию*. Я вижу это как главную проблему, но не вижу, как ее решить.”

Если ситуация действительно такова, -- а многое склоняет к подобному выводу, -- то проблема обрисовывается как глубокая и интересная. В сущности, это проблема Единого и многого, частей и Целого. В античные времена Сократ высказался: “Нельзя постичь природу души, не постигнув природу Целого” (действительно, что есть та *невидимая* инстанция, которая интегрирует отдельные, психологически-видимые представления, эмоции и т.п.?). В начале 19 века основатель социологии Огюст Конт поставил подобный вопрос применительно к обществу: на чем держится *единство* общества, в котором фактически живут представители весьма разных сословий, профессий, конфессий, наций, интересов? Естественно, что подобные вопросы актуализировались в эпоху крушения традиционных отживающих структур (монархий), которые обеспечивали централизованное единство силовыми и политическими, духовными и символическими средствами. Другие столпы классической социологии (Дюркгейм, Парето, Вебер), при всех своих различиях, решали одну и ту же фундаментальную проблему: что обеспечивает связность и целостность общества в эпоху, когда традиционные метафизические ценности и верования уходят в прошлое, в силу все большего развития научного и индивидуального сознания, а разделение труда и социальная дифференциация ведет ко все большей общественной множественности? Что обеспечивает и, попросту, задает *целое*?

Разные люди по-разному отвечали на подобные *вопросы о целом*. Рождались понятия, например, коллективного бессознательного и Гефеста как покровителя цеха кузнецов, души народа и духа толпы, эгрегора и парадигмы. Возвращаясь назад, к нашей скромной российской образовательной тематике, мы рискуем высказаться в том смысле, что прошедшее десятилетие дало возможность увидеть: за внешне видимыми явлениями возникновения школьного плюрализма стоит глубинный план *трансформации образовательной парадигмы* (назовем ее так), которая как раз и определяет многое как единое, вещи частичные и отдельные – как части целого.

Процесс этот только предчувствуется, он, разумеется, не только не проработан, но даже почти не проявлен. Если попросят выразиться академически, я скажу, что это гипотеза.

В этом контексте я и предлагал бы читателю рассматривать предложенную книгу. Что, конечно, вовсе не обязательно. Возможно, кто-то заинтересуется одним-двумя отдельными материалами (про Скворцова, или про вальдорфскую педагогику, или про Щедровицкого и проч.). Это естественное право читателя. Но моя обязанность, как автора, -- объяснить с самого начала. В этом отношении для меня самым интересным, когда я пытался понимать рождающуюся книгу, было: понять ее композицию, именно *так возникающую* структуру. Внешне структура получилась такой: первая часть включает в себя работы исторического характера; вторая – статьи о вальдорфской педагогике; третья посвящена общей образовательной тематике; в чет-

вертой части даны два биографических материала: о двух удивительных людях, с которыми добрая судьба позволила мне быть знакомым лично и один из которых был поистине титаном, как минимум возрожденческого масштаба, а другой – просто современным святым. Многие из работ были уже опубликованы; относительно них я ограничивался самой минимальной редакторской правкой. Переводы из Толкиена принадлежат тому же периоду; они, в основном, вошли в состав самиздатского сборника “Московский хоббит” (1988 год).

В заключение хочу сказать, что процесс рождения нового целого, новой “парадигмы”, есть процесс не только идеальный, но и социальный, межчеловеческий. Интегрируются и трансформируются не только идеи, но и их носители, люди. А поскольку то, что здесь действует, стоит за кадром и вообще зачастую действует из будущего, процесс этот не прост, но тем более ценен. Раймон Арон заметил: “Люди редко готовы любить то, что их объединяет, поскольку они мало склонны к вещам трансцендентным”. Я глубоко благодарен практически всем людям, упомянутым в этой книге, живым и ушедшим, ибо жизнь немного научила нас любить то, что объединяет.

*Анатолий Пинский, осень 1996 г.*

## MNEMOSINA

Я часто думаю о том,  
что было до меня.  
О людях, что придут потом,  
когда исчезну я.  
Но, в думы прошлого уйдя,  
услышу я в конце  
стук возвращающихся ног  
и голос на крыльце.

*Дж.Р.Р.Толкиен*

### **Н. Е. Скворцов (1836-1902)<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Расширенный вариант юбилейной статьи, -- к 150-летию со дня рождения, -- опубликованной в журнале "Советская педагогика", 1987, N 4. Вплоть до настоящего времени единственным опытом биографии Скворцова и изложения его основных идей оставался малоизвестный обширный некролог Г.В.Малеванского 1902 года. Автор — не историк и не филолог — глубоко благодарит тех людей, которые конкретным советом, дельной мыслью или просто серьезным словом ободрения способствовали совершению этой работы. К сожалению, Скворцов оказался прочно "забыт" советской историей педагогики. Его имя отсутствовало во всех энциклопедиях и словарях. Данная работа, предпринятая в 1985-86 гг., имела целью хоть отчасти вернуть Скворцова в российское историко-педагогическое пространство. Автор нашел Скворцова "случайно", первоначально оттолкнувшись от словарной статьи "Платон" Вл. Сольвьева в энциклопедиче-

Диалектика, как Цирцея, дочь Солнца, обладает магической силой в таинственной связи с памятью о Реальности — Мнемозиной.

*Джордано Бруно*

*В 1986 году исполнилось 150 лет со дня рождения русского философа и педагога Николая Ефремовича Скворцова, переводчика и комментатора Платона и Аристотеля, на протяжении многих лет бывшего директором 2-й Харьковской гимназии, а затем Нежинского историко-филологического института, автора ряда философских и педагогических книг и статей, -- абсолютно забытого уже к середине XX века.*

## I

Н.Е.Скворцов родился 13 октября (старый стиль) 1836 г. в Москве, в семье священника. В 1846-50 гг. он учился в Московском Спасо-Андрониевском училище, а затем, в 1850-56 гг., в Московской духовной семинарии. Закончив семинарию, он, однако, “не пошел по прямому начатому учебному пути”, — как пишет его биограф, — “а направился в Московский университет на филологический факультет, и уже этим показал в двадцатилетнем возрасте, кроме научной пытливости, смелую и сильную волю, так как в то время переход из духовных заведений в светские был соединен с немалыми формальными затруднениями по увольнению из духовного звания”.<sup>2</sup>

В Московском университете Скворцов учился в 1856-60 гг. В эти годы он проявил незаурядные способности к классической филологии и философии. В частности, он усиленно занимался темой “Учение Аристотеля о государстве”; в дальнейшем эта работа вылилась в первый русский перевод “Политики” Аристотеля и комментариев к ней. (См. в конце наст. статьи Список основных опубликованных работ Скворцова).

Приведем краткое свидетельство Скворцова об обстоятельствах, вызвавших появление этого первого русского перевода “Политики”: “В 1858 году, при переходе моем на третий курс историко-филологического факультета в Московском университете, студентам второго и третьего курса означенного факультета покойным Павлом Михайловичем Леонтьевым дано было на выбор несколько тем для написания сочинений. Я выбрал тему “Учение Аристотеля о государстве”.

Когда зимою следующего года я был однажды приглашен Павлом Михайловичем для собеседования по поводу представленного мною сочинения, то присутствовавший при этом и принимавший участие в беседе, покойный Михаил Никифорович Катков, между прочим, сказал, что следовало бы “Политику” Аристотеля перевести на русский язык.

Руководствуясь этим указанием Михаила Никифоровича, я вскоре после того приступил к переводу “Политики” Аристотеля, который и был издан мною в 1865 г.” (Предисловие ко 2-му изданию перевода).

Вот тогдашний отклик на это издание: “... Что же касается до самого издания “Политики” на русском языке, то нельзя не заметить, что примечания, сделанные переводчи-

---

ском словаре Брокгауза-Ефрона (которая, кстати, содержала неточную ссылку на скворцовское издание “Менона”; Сольвев указывал, что это был перевод, хотя Скворцов выпустил “Менона” по древне-гречески, с большим собственным комментарием).

<sup>2</sup> Г.В.Малеванский. Памяти Н.Е.Скворцова, второго директора Историко-Филологического Института в г. Нежине: Страница из внутренней истории русской школы. — Нежин, 1902, с.5.

ком, ручаются за точность перевода, свидетельствуя вместе с тем, что труд этот принял человек, близко знакомый с избранным предметом, к тому же слог перевода хорош. Поэтому мы и желаем должного успеха этому весьма полезному приобретению нашей переводной литературы”<sup>3</sup>.

К переводу Скворцов приложил исследования: I. Связь политического учения Аристотеля с основными положениями его Метафизики. II. Критическое исследование влияния исторических обстоятельств на политическое учение Аристотеля. Также издание содержит два отдельных экскурса: 1. Учение Аристотеля о праве и 2. Учение Аристотеля о воспитании.

Скажем два слова об этих комментаторских текстах, первой значительной публикации Скворцова. В первом из названных исследований Скворцов проводит глубокий анализ категориального строя Аристотелевой метафизики (рассматривает “те основные понятия, в которых вращается философская мысль Аристотеля”, — с. XXIX), а далее последовательно разбирает аристотелевские понятия субстанции (т.е. “чтойности”), формы и материи, затем четырех видов “каузы”, а также оппозицию динамики и энергии. Этот трудный анализ продельвается Скворцовым для задания содержательного контекста обоснования и развертывания своей основной мысли: а именно, что политическое учение Аристотеля есть часть и своего рода следствие его философии в целом. “Чтобы уразуметь Политику Аристотеля, — пишет он, — должно понять все аристотелево мышление, потому что философское мышление, при всей разносторонности его содержания, есть нечто цельное, во всех частях себе одинаково равное. Как органическое, оно, в каждом произведении философа, качественно выступает все”, — с. XXVIII). По мысли Скворцова, “метафизический элемент” у Аристотеля определял “элемент политический”, — причем это свое воззрение Скворцов противопоставляет тем мнениям, в которых “Политика” Аристотеля рассматривается “не метафизически”, т.е. в центрации на плане исторической эмпирии. Скворцов радикально не приемлет тех подходов, когда “не стараясь провести естественную связь между политическим и спекулятивным направлением философа, указывают на другие, внешние, случайные обстоятельства, с которыми приводят в связь его политическое убеждение” (с. LVI). Критика подобных подходов составляет вторую часть его исследования, в котором он отстаивает сильное утверждение: что на политические убеждения Аристотеля конкретная политика Александра не оказывала принципиального влияния: “Не следы Македонского героя, — пишет Скворцов, — должно видеть на страницах “Политики”, но проявление в политических убеждениях философа свободного философствующего разума” (с. LXXV).

Все это может показаться частностями, но дело в том, что здесь мы вполне видим основания и суть мышления Скворцова, определившего характер его дальнейших работ и организацию самой его жизни. Его мировоззрение, — мировоззрение подлинного философа-классика, приверженца Платона, — сердцевиной своей содержало идею о реальности (в анализе “Теэтета” он скажет: “объектной реальности”) мира, иного по отношению к эмпирическому, предлагающему миру наличных вещей и эмпирических ситуаций, — живую для него, Скворцова, идею о реальности мира идей. И деятельность философа, в первую очередь, развертывается именно в этом мире идей, им детерминируется и в нем притязает на истинность. Эта *идея идеализма* обусловила и полемику Скворцова с номиналистом и “плюралистом” Дж. Гротом, и содержание его педагогических сочинений, и характер его административной работы и т.д.

---

<sup>3</sup> *Отечественные записки*, 1865, № 12, с. 242.

Здесь же подчеркнем, что для Скворцова мир идей ни в коем случае не был “изобретением” или “первооткрытием” Платона; по многим замечаниям Скворцова можно увидеть, что мир этот был, по его убеждению, источником и основанием всякой человеческой духовности, в том числе и дофилософской, дотеоретической. Указание на эту “духовность дотеоретической идеасофии”, если можно так выразиться, просматривается уже в этом, раннем сочинении Скворцова о “Политике”. Вот к чему приходит Скворцов, ища основания аристотелевской концепции права: “Право Аристотеля, , стоит в связи или напоминает ту силу, которая в греческой древности господствовала в сознании людей и известна была под именем . Эта , которая является всегда вслед или вместе с Зевсом — , о которой Софокл (Эд. Кол., ст. 1384) говорит: . , означая собой силу необходимости, влекущую все в должные пределы каждого, есть по Гераклиту . Этот , который для человека есть его закон, эта , по объяснению Шеллинга (Einleit. in Phil. d. Mit., стр. 531), есть та владеющая людьми сила, которая является источником натурального, для всех общего права — того права, о котором Софокл в Антигоне говорит, что оно не с нынешнего дня существует, но во все времена есть и было, и никто не знает, откуда оно произошло” (с. LXXXIII).

Наконец, в экскурсе, посвященном аристотелевой педагогике, Скворцов, видимо, самоопределился в отношении “прикладного” аспекта своей философской работы — это сфера образования. Для Скворцова образование и являлось тем процессом, посредством которого может правильно развиваться и решаться проблематика жизни человека, причастного как миру наличной эмпирии, так и миру идей. Забегая далеко вперед, приведем заключительные слова из наиболее зрелой философской работы Скворцова, из его анализа “Теэтета”, слова о правильном образовании, — “которое должно освободить ум человека от власти механизма событий, дать ему силы владеть своей деятельностью и направить ее на высшие цели” (6, с. 234).

## II

В университетские годы Скворцов учился у таких преподавателей как Ф.И.Буслаев, О.М.Бодянский, С.М.Соловьев. Способный, сосредоточенный, усердный в занятиях студент обратил на себя внимание и по окончании курса был оставлен при университете в качестве стипендиата, сроком на два года, для приготовления к профессорскому званию по кафедре философии. Однако руководство университета, восстановив ранее упраздненную (после М.Н.Каткова) кафедру философии, не захотело ждать, пока Скворцов пройдет все необходимые этапы для получения профессорского звания, и пригласило на эту должность известного тогда профессора Киевской духовной академии П.Д.Юркевича. В его лице, как пишет Малеванский, “наш молодой философ имел некоторое время прекрасного руководящего собеседника”(Ук. ист., с. 7).

Скворцов же, начиная с 1862 г., работал учителем — в ремесленном учебном заведении Московского воспитательного дома, в 1-й Московской гимназии и т.д., преподавал языки.

## III

В 1865 г. Скворцов был командирован на два года за границу, для “приготовления к преподаванию философских наук”, учился в ряде европейских университетов, причем более всего занимался под руководством Г.Лотце, в Геттингене. При этом, сверх слушания и

проработки лекционных курсов и освоения большого объема текущей литературы, Скворцов все время, по собственной склонности, занимается тщательными штудиями по классической философии, много переводит. Малеванский говорит: “Видел я у него и переведенную метафизику Аристотеля, и большую тетрадь сокращенного изложения Органона с такою припискою в конце: “Сегодня заходил ко мне Лотце и сказал, что я непроизводительно трачу время на это слишком кропотливое дело, — я и бросил пока это дело”” (Ук. ист., с. 8)

В те же годы в Журналах Министерства Народного Просвещения появляются его философские статьи (см.: 1а — 4).

3.1. В рецензии на прославившийся во всей Европе трехтомник Дж. Грота Скворцов проводит свои принципиальные мысли: во-первых, на философское мышление в его противоположности “общему смыслу”; во-вторых, на “метафизичность” (в более современных словах — на “онтологическую укорененность в бытии”) подлинного философского мышления; в-третьих, на различие имманентных характеристик философского мышления и его исторических проявлений. Скворцов оппонирует Гроту не касательно тех или иных отдельных, специальных вопросов, но по принципиальным основаниям философской критики и философского отношения вообще.

Полемика с Дж. Гротом проходит и сквозь все позднейшие работы Скворцова. Эта полемика очень показательна, в ней в прозрачном виде проявляются различия реалистико-монистического и номиналистико-плюралистических подходов в философии.

3.2. В анализе “Протагора”(3) Скворцов, среди прочего, формулирует и развивает одну из важнейших своих мыслей относительно диалогов Платона: Платон мыслитель, а не поэт. Мысль внешне очевидная, но ее глубокое и последовательное развертывание позволило Скворцову утверждать: “Много условий соединилось вместе для того, чтобы затемнить философские идеи Платона. Важнейшая из них это сама идея, сама задача философского мышления Платона, задача которая вела к воззрениям разума, которые так чужды нашему мышлению при его обычном употреблении... Повествуют, что Платон, до знакомства с Сократом, предал их огню. Так и всякий, желающий изучить Платона не просто как историческое лицо, но и как философа, должен, по моему мнению, также решительно отказаться видеть в нем поэта и стараться уразуметь ту философскую его задачу, которую он сам, без сомнения, понимал со всею ясностью глубокого мыслителя” (3, с. 331). — В этом месте очень показательным является даже не столько само содержание, сколько тип движения скворцовской мысли: Скворцов очень часто “оборачивал” важнейшие особенности прорабатываемого предметного содержания (“объекта” работы) — в “субъективный” план собственной деятельности, “зашнуровывая” таким образом атрибуты объекта с основными чертами рабочего подхода, с типом принципиальной установки, с методом и приемами работы. Именно поэтому к его, Скворцова, философским работам можно объективно отнести ту характеристику, которой он отмечал “органическую целостность” (см. выше) философских произведений Платона и Аристотеля: как в их целом, так и в отдельных частях. “Жизнь в каждом из своих выражений проявляется нацело” (Дильтей) — и в каждой работе Скворцова, пусть в самой маленькой рецензии, мы видим все основные компоненты его мышления, мышления философского и рефлексивного, для которого каждая найденная черта в объекте — это в то же время требование к себе, к самоопределению, самодвижению и самоорганизации. Поэтому если Скворцов *так* говорил о соотношении философского и драматического у Платона, то мы легко сделаем заключение, что в самом Скворцове философ всегда первенствовал над филологом.

Именно диалогичность платоновых произведений, считает Скворцов, послужила источником кардинально неверной их интерпретации как произведений драматических. Сам же он выработал по этому вопросу устойчивое собственное воззрение, согласно которому произведения Платона суть “диалектические”, т.е. представляют собой полифоническое развертывание “диалектического мышления” или “разговора души с самой собой”. Это — центральная методологема скворцовской интерпретационной работы с Платоном. Ниже мы вернемся к этой теме, а здесь лишь пометим остроту оппозиции Скворцова Гроту: если для Грота, в его “драматической” интерпретации, “Платон ни одного мнения не высказывает как свое собственное, а есть лишь невидимый передатчик различных характеров”, то для Скворцова Платон в диалогах не высказывает ни одного мнения, которое не было бы его Платона, собственным мнением, которого бы он не находил “в путях собственного диалектического мышления”. В этом принципиальном пункте все платоновские диалоги суть не описания спорящих и беседующих исторически разных персонажей, но не более и не менее как один многоплановый разговор души с самой собою, т.е. грандиозный опыт “диалектического мышления”.<sup>4</sup>

В анализе “Протагора” Скворцов поднимает одну из важнейших своих тем — это тема софистов и софистики. Это вопрос исключительно значим был для него, как для философа и педагога, отстаивающего идею “чистого образования”, образования “не ради пользы (материальной)”, но и “ради блага” (идеального); Скворцов видел в софистах как раз представителей той силы, которая отвергла идею объективной истины вообще и подменила идею блага соображениями пользы. Скворцов, за три четверти века до Хайдеггера, ясно видел глубочайшую связь между “*пайдейей*” и “*алетейей*”, и софисты для него были теми, кто окорыстили идеальную пайдейю. Окончательно рельефные формулировки о софистах даны будут в примечаниях к “Эвгидему”. Кроме того, здесь Скворцов выходит на вопрос о той школе, в которой сохраняется и передается выработанная вековой культурой идея падеи, противопоставляя свою идею школы идеологии ситуационной пользы и поверхностно понимаемой “современности” (3, с. 366).

3.3. В отношении приверженности Скворцова классической идее очень показательна его статья “Литература и наука” (4). Молодой философ, посланный в Европу для приготовления к профессорскому званию, заявляет в статье, имеющей отчетную функцию, что он изучает Платона, Аристотеля и Канта, а вовсе “не Тэна, Литтре и Конта” (4, с. 3), причем затем аргументирует, что “этим он вовсе не уклоняется от своей цели — изучать философию” (там же). Он пишет: “Мало-помалу мне становится ясно, что современные философы ничему меня не научили, а только заставляли верить в то, что им хочется” (с. 4). И здесь Скворцов вспоминает одну из основных черт софистов: ведь и те стремились не постичь истину, а подействовать в своих целях на конкретных людей в конкретных ситуациях (ср. Федр, 271-272). И Скворцов всю современную ему литературу такого рода называет “литературой действия” (там же). Этой литературе, с ее популяризаторской тенденцией на весь ареал “общего смысла”, Скворцов резко противопоставляет идею философии-истины-науки-пайдейи. Для него научное знание должно браться не со стороны “научного предания”, но в плане “той внутренней работы мысли, через которую прошло то или иное научное воззрение” (там же, с. 10).

---

<sup>4</sup> В этом глубоком и даже символическом противостоянии “Скворцов — Дж. Грот” заключаются и проявляются очень существенные принципиальные оппозиции, имеющие, в частности, принципиальное же значение для действительности психологического, а также для действительности чистой социологии и интересубъективности. — Если, в конечном итоге, “Дж. Грот” центрируется на полюсе интериоризации и для него “внутреннее” есть “овнутреннее внешнее” (напр., мышление есть интериоризованная коммуникация и/или действие), то для “Скворцова” первично внутреннее, для него “внешнее” есть “овнешненное внутреннее” и, в том же примере, уже коммуникация есть экстериоризованное мышление.

Именно в такой школе, по Скворцову, живут и действуют исторические предания науки — предания той внутренней работы мышления, которая почти никогда не выходит за пределы школы, не может быть напечатана, опубликована, но которая “дана непосредственно в живой речь учителя и учеников, в духе всей школы, в самом акте школьной жизни” (там же, с. 10).

#### IV

Тогда же, во время командировки, Скворцов подготовил к публикации свои исследования по диалогам Платона “Менон” и “Теэтет” (5;6). Вторая из этих работ была успешно защищена им в качестве магистерской диссертации по философии, в апреле 1868 г. в Московском университете. Отметим, что и далее он много работал над античной философией, есть указания, что он готовил к печати большое исследование по аристотелевой логике, комментарии к ряду иных диалогов Платона (см., в частн., 8, с. 5 и др.)

Здесь, конечно, совершенно невозможно дать сколь-либо репрезентативное рассмотрение этих книг. Попытаемся лишь назвать некоторые из основных идей Скворцова, заключенных в его комментариях к “Менону” и “Теэтету”.

4.1. Анализ “Менона” начинается с логической и методологической проработки платоновского подхода к проблеме обретения добродетели, а также самой ее по существу. Но сразу же, характеризуя слова Сократа о том, что ему неизвестно, что такое добродетель, Скворцов формулирует одну из своих стержневых оппозиций: “философского разума” и “общего смысла”. — “Одиночество Сократа, — пишет он (единственного из всех людей, *осознанно* не знающего сущности добродетели. — А.П.), — это одиночество философствующего разума среди общего смысла” (5, с. 70). Далее Скворцов актуализирует свою идею “метафизичности” (“онтологичности”) в платоновской методологии, различая даваемое в определении содержание понятия — и “метафизическую натуру”, “метафизическую тайну” предмета; после этого Скворцов проводит интересный анализ определения как особой логической процедуры. В ходе этого анализа он приходит к проблеме (“вечной”) соотношения мышления и языка и на с. 86-87 высказывает некоторые поразительно интересные (в своей очевидной самостоятельности) утверждения о языковых предпосылках логических ошибок и о том, между прочим, почему мы мыслим в словах, а, скажем, не в звуках музыки. При чтении этих страниц создается необыкновенное впечатление, что Скворцов, в своей внутренней работе и рефлексии сумел-таки в некотором смысле распаять этот глухой шов между мыслью и словом и потому сумел говорить о “неословленной мысли” как о чем-то непосредственно содержательном и известном.

Пройдя, вместе с Сократом и Меноном, круг в логической обработке вопроса о добродетели, Скворцов говорит: да, мы совершили круг и сейчас снова вынуждены спрашивать “что же такое добродетель?”, — но и теперь, после совершения этого циклического движения в сфере логического, данный вопрос перебрасывает нас в особую, метафизическую сферу, в которой, во-первых, мысль философа оказывается , а во-вторых, здесь мы имеем дело уже с такими понятиями как знание, благо, истинное мнение и божественная судьба (с. 118).

Далее, Скворцов поднимает ту тематику, которая будет у него тщательно рассматриваться в анализе “Теэтета” — о соотношении знания и истинного мнения, — а затем подходит к тому, что было для него у Платона главным: к миру объективных идей. При этом он в принципе отвергает только гносеологические или нормативно-логические интерпретации, настаивая на безусловности онтологической основы сей проблематики: “На-

прасно некоторые критики стараются повернуть учение Платона об идеях назад, к той простой форме, в которой оно... есть учение об основных понятиях или общих нормах всякого знания, и вмещают этот обширный мир идей, или типов всего существующего, в простом содержании разума” (с. 136). Анализ “Менона” завершается обсуждением вопроса об анамнезисе и бессмертии души, в котором Скворцов склоняется к мысли, высказанной в “Федоне”: “Можно утверждать, что душа наша до жизни ея земной существовала неопределенно продолжительное время, но тем не менее нет оснований утверждать, что она бессмертна” (с. 138).

4.2. В отношении скворцовского исследования “Теэтета” мы позволим себе сделать лишь краткие выписки из самого окончания книги (эту книгу невозможно “реферировать”, ее следует прочесть целиком; это трудное чтение, но оно вознаграждает читателя):

“... Мы открываем себе во всей ясности горизонт воззрения Платона в этом исследовании. Этот горизонт есть горизонт идеального мира. На всех путях своего мышления в нашем диалоге Платон безысходно остается в пределах этого горизонта. Умственный взор его прикован к этому миру подлинного бытия и самостоятельных реальностей, к этому миру непреложных объектов истины. В этом кругозоре идеального воззрения, с этим твердым убеждением в самостоятельном существовании идей, Платон вышел на борьбу с сенсуализмом и рассудочным эмпиризмом. Ибо если ни сенсуализм, ни рассудочный эмпиризм не отрицают идей как общих понятий в ряду других, то и отрицание этих двух философских воззрений не полагает неизбежно существования идей как объектов знания. Поэтому и кажется, что в диалоге нашем нет никакого положительного мнения о знании<sup>5</sup>, никакого позитивного результата исследования. Но этот результат был готов уже у Платона в теории идей. Теория идей шла в его мышлении напротив, навстречу учению сенсуализма и рассудочного эмпиризма (А.П. — Напомним, что согласно скворцовской концепции, все мыслительные тенденции и воззрения, представленные в диалогах Платона, в лице Сократа и его оппонентов, — это тенденции и воззрения самого полифонического мышления Платона)...

Попытки изъяснить идеи Платона из критики других философских учений едва ли когда может удастся... Аристотель уничтожает философию Платона, когда, находя в его идеологии нечто хорошее, предлагает исправить ее, переведя идеи из объективной сферы в субъективную область разума (нуса) и говорит, что идеи существуют на , но ( 429a28). Напротив, в убеждении в объективности идей как самостоятельных предметов знания, Платон черпал всю силу своей критики противоположных воззрений... Впрочем, идеальное воззрение Платона, может быть, только ожило в нем из глубочайшей древности (А.П. — Ср. это с идеей платоновского анамнезиса в контексте наших замечаний о приложимой к Скворцову, и не только к нему, своего рода “объектно-деятельной взаимности”, о взаимосвязях и инверсиях объекта и метода). Едва ли можно полагать, что в учении Платона об идеях история философского мышления сделала шаг вперед. Напротив мы думаем, что для исследования идеологии Платона должен быть проложен иной путь, в отдаленные века глубокой древности — и там, например в памятниках умственной культуры Египта, быть может, найдется подлинное ее начало и тот ее истинный смысл, который доселе мы еще не вполне понимаем...

---

<sup>5</sup> Любопытно сравнить это утверждение и позицию здесь Скворцова с современной концепцией “Теэтета”, изложенной Т.В.Васильевой в сборнике “Платон — 2400”.

Разум человеческий, — без излишних самообольщений и сантиментов завершает свою книгу Скворцов, — по-видимому совершенно выполняет свою задачу, когда представляет, судит, соображает, рассчитывает и таким образом стимулирует волю к действию. Но искать *подлинно сущее*, и на этот мир, в котором мы призваны жить и действовать, любить и быть любимыми, смотреть только как на явление, а не на подлинно сущее — во всем этом есть какая-то ирония судьбы человека...

Однако, если это есть ирония, то не комическая ирония, возбуждающая смех, но трагическая, которая должна вызвать на размышление... Мудрость ума человеческого проявляется в науках и преимущественно в философии! Мудрость, философия свойственны уму всех людей, но под влиянием иных интересов и исторических побуждений люди с давних пор все реже отдаются естественному тяготению ума в этом направлении. В отчуждении от мудрости некоторые дошли до того, что не редко даже смеются над мудростью, подобно тому как смеялась Фракиянка над Фалесом..."

Попытаемся максимально свернуто и весьма грубо подытожить основные философские идеи и принципы Скворцова, ясно усматривающиеся уже в его первых работах:

- 1) Онтологический принцип идеального (идея “метафизики”, идея “первых начал и причин”).
- 2) Идея истины (знания, философии и науки; идея “алетей”).
- 3) Принцип противоявления “мира общего смысла” и “мира разума”.
- 4) Психологическая идея (идея души).
- 5) Идея диалектического мышления (“разговора души с собой”).
- 6) Идея образования и “школы как пайдеи”.

## V

В августе 1868 г. Скворцов был избран на должность доцента кафедры философии Киевского университета.

Он пытается приложить к лекционной работе педагогические идеи, вынесенные им из классической философии. Он пытается возбудить у слушателей процесс “разговора души самой с собой”, а для этого, как он утверждает, “душа с самого начала должна быть поставлена” в проблемную ситуацию, она должна быть приведена в особое, “апоретическое”, состояние.

Кстати, в анализе “Теэтета” Скворцов детально разбирает этот важнейший для себя вопрос на примере сократовского обсуждения соизмеримости квадратных корней (147d — 148в). Здесь Скворцов, среди прочего, жестко различает “установление содержания понятия в его метафизическом единстве” — и подведения разнообразия (здесь: числовых корней) к некоторым общим видам; то есть для него очевидно глубокое различие дурной формальной абстракции *post factum* (так наз. “обобщения”) — и реального выхода на содержание.<sup>6</sup> Здесь у него появляются ясные дистрикции философской и математической работы: если для первой центральное — это “аналитическое раскрытие содержания” (6, с.79), то для второй основное есть “конструкция синтезирующего воображения” (там же). Получается, что математика не помогает решить философский вопрос. Но, тут же уточняет Скворцов, она не способствует его решению логически, однако способствует психологически: она проблематизирует человека, вызывает в нем состояние удивления и тем самым

---

<sup>6</sup> Этот вопрос, кстати, оживленно продолжает мусироваться в современной педагогической психологии и т.п.

способствует кардинальной переборке человека “из области общего смысла в сферу подлинно философского мышления” (там же, с.83).

“Читать лекции, — писал Скворцов, — не значит еще учить, потому что лекция может быть и не дидактическою в том случае, когда она состоит из простого оглашения, предназначенного только для пассивного восприятия слушателями... Лекция же подлинно-дидактического свойства должна быть для слушателя наставлением, руководящим и стимулирующим его собственную мыслительную деятельность. Для такой обработки мышления необходимо ставить его в такие положения, в которых оно чувствовало бы себя в сфере недоумений и вопросов, с тем, чтобы путем раскрытия содержания данных в задаче понятий оно овладевало самим предметом учения”(См.: 9, ч.2, с.169; также: II, с.19-21). Но многие студенты и даже преподаватели отрицательно относились к проблематизирующему, сократическому, майевтическому методу преподавательской работы Скворцова; “аподематическое” состояние души, в которое ее приводят последовательные и логически резкие вопросы, — и не самое комфортное с обыденной точки зрения; особенно же сильна отрицательная реакция, когда стимулирующие средства “майевтики” используются по отношению к объекту “порожнему”, коих, как убедился Скворцов, подавляющее большинство даже в университетах.

И вот, два года преподавания философии привели Скворцова, во-первых, к серьезному разочарованию в этой работе (вызванному, в основном, апатией и неподготовленностью слушателей, что по его выводу обуславливалось качественной недостаточностью их гимназической подготовки), а во-вторых — “к решимости послужить учебному делу русской школы иным, более плодотворным способом, на ином, более важном поприще” (Г.В.Малеванский. Ук. ист., с. 22). К тому времени “им было признано, что печальное положение средней школы долгие продолжаться не может, не должно (там же, с. 23). Скворцов пришел к казало бы простому, но очень значимому для себя выводу, — а именно, что важнейший источник проблем *высшего* образования в университетах (являющихся, как он говорил, “питомниками умов высшего научного порядка” и организационной формой жизни, воспроизводства и развития той самой философской и научной “алетейи”) лежит в низком, принципиально недостаточном уровне развития подготовки выпускников *гимназии*. Скворцов, как сообщают знавшие его люди, несмотря на внешнюю свою суровость и “неколебимость”, очень близко к сердцу принимал “недуги” тогдашнего среднего образования — и именно в дело его совершенствования “он решает вложить весь свой ум и свою энергию” (Г.В.Малеванский, с.14).

## VI

В начале 1870 г. Скворцов спрашивает и получает 15-месячную заграничную командировку, которую использует уже не на усовершенствовании себя в философии, а на то, чтобы во всех деталях вникнуть в постановку учебного дела в Европе, особенно же в работу лучших тогдашних школ Германии. По возвращению из командировки он защищает (в 1871 г.) докторскую диссертацию по философии, о “Политике” Аристотеля, и в марте 1872 г. назначается директором 2-й Харьковской гимназии. Эту должность он занимал в течение 10 лет.

Характеризуя деятельность Скворцова в качестве директора гимназии, надо ближайшим образом иметь в виду, что это было время так называемой “толстовской” школьной реформы, — период, который с точки зрения как современной, так и с точки зрения преобладающих среди прогрессивно настроенной интеллигенции демократических взгля-

дов — получил однозначную отрицательную оценку. Один из выпускников 2-й Харьковской гимназии, впоследствии видный профессор-античник, В.П.Бузескул пишет, что в то время в российских школах “воцарилась толстовская система, сухая, беспощадная, с ее крайней, бездушной регламентацией, с ее мнимым классицизмом, а в действительности — грамматизмом. Нас подавляла грамматика, которая нам опротивела; мы учили массу ненужных правил и исключений и т.п. На содержание читаемых авторов, на античную жизнь обыкновенно не обращалось внимания”.<sup>7</sup>

Все эти общие тенденции толстовской реформы не могли, разумеется, обойти и харьковскую гимназию в директору Скворцова. Однако, отмечает Бузескул, “несмотря на тогдашнее грамматическое направление, царившее при толстовской системе, он, Скворцов, особенного внимания на грамматику не обращал, более (преподавая в старших классах классическую филологию — А.П.) следил за смыслом, за оттенками и логической связью мысли. Он же преподавал нам и логику. Его объяснения были туманны, не всегда доступны для нас, иногда мы не понимали даже, что он требует от нас. Но все же он приучал нашу мысль работать старался развить способность к анализу”.<sup>8</sup>

Нельзя упускать из виду и особенности далеко неординарного характера Скворцова: он был человеком независимым, строгим, очень серьезным и требовательным к себе и другим во всем, что касалось работы, где-то тяжелым по натуре; как иногда говорят — человеком “густым”. Некоторым преподавателям было нелегко с ним сработаться. Отмечают одну его своеобразную черту: к учащимся он относился намного ближе, чем к преподавателям. В пору его директоруры на всех уроках в гимназии был полнейший порядок и глубокая тишина, но вне учебного времени он много беседовал с учащимися, даже постоянно приглашал их в праздники к себе на квартиру и оставлял ночевать; ученики у него на квартире развлекались, читали вслух, рисовали, играли на рояле и танцевали и т.д. Он сам увлекался музыкой, поддерживал гимназический хор. “Не было в нем ничего чиновнического в отношении к ученикам, он не был сторонником формализма, напротив, даже любил проявление в них самостоятельности, и не раз бывали случаи, когда провинившиеся находили в нем своего защитника. Но в особенности мы были ему признательны за то внимание, с которым он относился к нам впоследствии, по окончании нами курса в гимназии; он интересовался нашей дальнейшей судьбой, не раз вступал в переписку с бывшими учениками”, — вспоминает В.П.Бузескул.

Здесь же укажем, что Скворцов в 1874 г. основал в Харькове отделение Общества классической филологии и педагогики и в первые три года деятельности этого общества состоял его председателем.

## II

Вдумываясь в этапы скворцовской деятельности, можно заключить, что он как бы постепенно проходил все фазы того круга, в котором вращаются главные вопросы организации действительного образования: в философии он получил и оформил определенную образовательную идею, — но начав непосредственно преподавание философии в высшей школе, убедился в проблематичности этого дела за отсутствием у студентов должного

<sup>7</sup> В.П.Бузескул. *Образы прошлого*. — *Анналы*, 1992, № 2, с. 234.

<sup>8</sup> там же, с. 233.

среднего образования, — а придя затем в гимназию, убедился в невозможности кардинального совершенствования этого звена ввиду существенно слабой подготовки учителей, — и вот, после 10-летней работы в гимназии ему было суждено еще 10 лет проработать в учительском институте. Малеванский пишет, что когда в 1882 году Скворцов “принимает в управление специальный питомник будущих учителей гимназии — Нежинский историко-филологический институт, — то этот вопрос стал для него насущным жизненным вопросом, овладел всеми помыслами его ума, всеми силами его души настолько, что поставил в зависимость от себя прежде всего характер его отношений к управляемому заведению, а потом и саму его служебную судьбу”. 10-летнюю деятельность Скворцова в должности директора института также нелегко оценить однозначно и точно: нелегко не в последнюю очередь и из-за бедности имеющихся исторических материалов.<sup>9</sup>

Практически полностью отсутствуют биографические материалы о Скворцове; не удалось установить судьбу его обширного архива. Скорее всего, он не сохранился.

Здесь не хотелось бы оставлять в стороне скворцовское издание “Эвтидема”, вышедшее в свет в 1878 г.; из комментария к этому диалогу мы видим, что главные философские и коррелятивные им педагогические воззрения Скворцова не поколебались, но лишь приобрели большую резкость и оформленность. Очень интересна сделанная в комментарии краткая характеристика той исторической эпохи, которая все время притягивала внимание Скворцова (примерно 450-350 гг. до н.э.). Скворцов дает уже окончательно сформировавшуюся характеристику сути и происхождения софистики, а также — в этом контексте — развивает свои взгляды на задачу подлинного образования.

В означенную эпоху — а это было время Сократа и Платона, — ум человеческий, по Скворцову, “созрел для великих усилий и подвигов” (8, с.7). С одной стороны, “внутренний смысл этой эпохи запечатлен для истории в классической надписи на Дельфийском храме: ” (там же). Но является и второе, также важнейшее обстоятельство:

“демос, боровшийся тогда с аристократией из-за политического верховенства в стране; демос хотел встать в этой борьбе в уровень с талантами, с людьми мысли и науки” (там же, с.8). И тогда “явились учителя, софисты..., и открыли целый базар годных знаний и разных с введений, применяемых ad hoc... То были сильные, влиятельные люди своего времени (с. 9-10). “Школа софистов была школа пользы, а не истины. До эпохи софистов философия и наука были делом свободной охоты духа, делом любви, истинным подвигом ума... Но времена переменились. Софисты предлагали мудрость как товар, наука в их руках стала просто практической техникой. Этой технике не было дела до истины, до образования духа и сознания; она имела свою целию выработать в учениках ту или иную умелость, пригодную для той или иной цели” (с. 10-11).

Далее Скворцов пишет, что софистику бессмысленно критиковать логически, философски, — ведь живучесть ее определяется не логическими основаниями, — и дает итоговую ее характеристику: “Софистика древня и живуча, как живуче и древне зло на земле. Ее внутренний смысл есть именно смысл зла, и тот лишь истинно понимает софистику, кто понимает ее просто как порождение злой воли, — воли, порвавшей связь с тем, что безусловно, что имеет значение всеобщей истины, вечного блага, и преданной лишь личному мировоззрению, или, как говорится, эгоистическому... В ней, как она была в древнем мире

<sup>9</sup> См.: *Памятная книжка Ист.-филол. института в г. Нежине*. — Известия Ист.-филол. ин-та кн. Безбородко, т. 15, 1895; *Мусин-Пушкин А.А. О Нежинском ист.-филол. ин-те*. — Киев, 1902; *Кружковский А.В. Старое педагогическое гнездо*. — Воронеж, 1912; *Истор.-филол. ин-т кн. Безбородко в г. Нежине*. Био-библиогр. словарь. — Нежин, 1900; *Журналы Мин. Нар. Просв.*, 1885, № 11; 1886, № 9; 1887, № 10; *Биографич. словарь проф. и препод. Имп. Киевского ун-та... (1834-1884)*. — Киев, 1894.

и как она существует в наши дни, нельзя различить теорию от практики, разум от воли. В софистике всегда теоретическая конструкция есть только формация того, чего хотят, что составляет содержание воли. Потому против нее вообще бессильны средства доказательства, форма обличения и убеждения...” Но что же ей тогда может противостоять? (с.16). И в ответе на этот кардинальный вопрос Скворцов опять возвращается к своей образовательной идее, к идее пайдеи: “Для борьбы с софистикой нужны иные сложные средства — это строгая система воспитания, направленная на облагораживание воли, на выработку в ней той свободы, чтобы из личной эгоистической сферы она самоотверженно и охотно переходила в сферу всеобщих интересов и хотела бы того, что безусловно истинно и необходимо” (8, с.16).

## VIII

Вернемся теперь опять к биографии Скворцов и к его административной деятельности. Если мы хотим не голословно оценить последнюю, то следует представлять себе основания и содержание его теоретических педагогических взглядов. Это общее правило особенно приложимо здесь, ибо Скворцов был человеком исключительно последовательным и идеи свои “отстаивал с редким мужеством и дерзновением, для осуществления их делал все возможное с удивительной последовательностью и настойчивостью, не щадя ни времени, ни сил, ни даже своего служебного положения” (Г.В.Малеванский. Ук. ист., с.5). Скворцов был в первую очередь философ, — и философ в нем лидировал и перед филологом, и перед педагогом-теоретиком, и даже перед администратором. Педагогические концепции Скворцова основаны на глубоком теоретическом фундаменте, на философии античности, и проработаны его сильным, последовательным и организованным мышлением. Выше мы уже обрисовывали некоторые прямо относящиеся к педагогике философские положения Скворцова.

Скворцов глубоко анализировал историю европейской школы в контексте общего генезиса культуры; он с большой проницательностью отмечает, например, и шлейермахеровский “поворот” (в 1-ой части “Недугов”) и, особенно, “гердеровский поворот” — от предшествующих плоско-просветительских установок к идеям гуманизма и гуманитарной культуры.<sup>10</sup> Правильно понятое образование, по Скворцову, неотъемлемо от идеи гуманизма в широком смысле слова: “Всякая школа, если она доставляет истинное образование, есть школа гуманизма. Согласно с этим, и народная школа может быть и должна быть школою гуманистическою” (14, ч.1, с.29).

Подобные положения определяли общие рамки педагогической концепции Скворцова. Стержнем же ее, ее подлинной сердцевиной была идея о развивающей направленности образования, которую он противопоставлял прагматистским, узко утилитарным взглядам. Он писал: “Несомненно, что учение в школе должно быть определено требованиями жизни... Потому мнение, что должно учиться не для школы, а для жизни, само по себе совершенно правильно. Неправильно оно в том случае, если понятие жизни понимают слишком узко, например, в смысле только борьбы за существование. Между тем как, кроме этого, жизнь человеческая слагается еще из многих других, вовсе не материальных моментов. Самый существенный из этих моментов есть интерес личного духовного усовершенство-

---

<sup>10</sup> Очень интересно сопост. с гадамеровским толкованием смысла ведущих понятий “гуманизма”, в т.ч. понятия образования, в 1-ой части “Истины и метода”.

вания” (там же, с. 28). Скворцов постоянно в разных документах доказывал, что среднее гимназическое образование есть образование только подготовительное, он настаивал, что здесь нецелесообразна всякая специализация: “В программе гимназического учения нет места ни для какой специальности, тут одна специальность — развитие и обработка духовных сил учащихся для всякого рода умственного труда” (9, ч.1, с.16).

Идея развития предъявляет к учащемуся требование активности: “Знания и умения не кладутся в сознание учащихся, как деньги в кошелек... Чтобы сообщаемые чрез учение знания и умения действительно создавали образование, необходимо, чтобы в личном духе учащегося была возбуждена корреспондирующая им умственная и вообще нравственная деятельность. — Это основное требование; без внимания к нему в непосредственном результате учения не может быть никакого образования”. (14, ч.1, с.29).

## IX

Можно предположить, что одним из косвенных, но сильных детерминаторов скворцовской концепции “идеального” (в противовес “материальному”) образования являлось его явно негативное отношение к ряду сторон и тенденций современной ему действительности: падение нравственных начал, рост эгоизма и корыстных интересов, безудержное стремление к материальным благам и выгоде у все заполняющей буржуазии. Проявления и следствия этих тенденций с болью подмечались Скворцовым в сфере образования: “Теперь образовательная работа в обществе, — писал он, — стремится идти в обход средней школы, иными путями. Для молодого поколения школа скорее является теперь только каким-то этапом на пути его к некоторым выгодам жизни, чем искомою средою для его нравственного и умственного образования” (13, с.4-5). Пессимистична окраска многих его утверждений: “Чтобы утилитарные знания были двигателями не эгоизма, а образования, которое, как духовное благо, выражается, между прочим, в самоограничении в отношении к материальным благам, необходимо, чтобы для тех, кои их усвоят, они имели непосредственный интерес собственно как знания. Если же интерес духовного совершенствования отсутствует, то им легко овладевает самый неумеренный эгоизм, жажда приобретений и наслаждений. — Это начало разложения общества” (14, ч.1, с.33).

Скворцов всегда горячо отстаивал идею научности педагогики, протестовал против подмены философски фундированной педагогики скоропалительными бюрократическими распоряжениями неквалифицированного чиновничества. Он с гневом писал: “Легко понять, сколько формализма и бездушия вносится в учебное дело, когда оно ведется исключительно в бюрократическом порядке, при том лицами, не то чтобы с пренебрежением относящимися к истинной или научной педагогике, а просто не могущими даже и представить себе, что бы такое она могла быть” (там же, с. 195). Одна из основных скворцовских категориальных оппозиций — “общего смысла” и “философско-научного разума” — была для него ведущей и при анализе положения дел в образовательной сфере в целом. Этот анализ был им проведен, в частности, в первой части работы “Об организме гимназии” (9). Приведем соответствующие выписки.

“Что же такое общий смысл, с которым ученой школе приходилось вести счеты во всю ее историю? Нет основания думать, чтобы общий смысл, сам по себе, непосредственно был источником лжи и началом зла на земле, и тем более было бы очевидно странно устранить эту форму проявления духа человеческого из какой бы то ни было сферы его деятельности, или что то же — считать кого-нибудь свободным от него. Общий смысл не

был бы общим, если бы он не проявлялся во всем и не был бы одинаково смыслом всех. Это — сам разум, каков он в пассивном отношении к непосредственным впечатлениям от вещей и явлений окружающего мира, стимулирующим волю. Таким образом, это разум страдательный, как выразительно охарактеризовал его Аристотель, в отличие от разума активного. Он все понимает только в явлениях, как они даны непосредственно. Объекты его суть вещи ощущаемые, события наглядные... — Но оценить задачи разума, указать пределы из возможного решения, не сортировать только явления по признакам, но возвыситься до закона или идеи, управляющей ими, уразуметь безусловную связь явлений, этот “разум причины”, одним словом понять истинное и подлинно сущее, а не явление, — все это есть дело теории, дело подлинного знания, *идейного*, ума активного, который изнутри себя, из мысли об истине задает себе задачи знания.

Еще характерная особенность общего смысла состоит в том, что слагаясь в себе под влиянием впечатлений, стимулирующих непосредственно волю, он сам становится часто в служебные отношения к хотениям воли. Кажущееся, естественно, так или иначе располагает волю, и это-то расположение воли есть большею частью истинная *causa movens* всех соображений и заключений общего смысла.

Правильное же отношение к истине со стороны общего смысла и идейного понимания состоит очевидно в том, чтобы впечатления, как непосредственное содержание общего смысла, и выведенные из них мнения, были очищены от всего преходящего и случайного, освобождены от всего кажущегося, чтобы общий смысл, таким образом, не был патологическим явлением человеческого духа, а просветленный в своем содержании критикою высшего ума был бы *здравым* смыслом. Только *оздоровленный* идейным разумением, он становится тем царем всего, которому повинуются и смертные и бессмертные<sup>11</sup>, как говорит древний поэт, Пиндар. Поэтому вся задача просвещения, поскольку она есть задача культуры общества, состоит именно в том, чтобы оздоровить по возможности общий смысл, сделать его по возможности носителем истины. Над этим работает вся история человеческой культуры; это труд веков и гениев; это и есть борьба разума с невежеством во всех его видах.

... И так как, по данным условиям мира, нельзя, конечно, думать, чтобы когда-нибудь наступила эпоха полного и всецелого просветления общего смысла лучами идейного понимания, то и оппозиция его в настоящем случае убеждению философского разума естественно, может продолжаться вечно, — и школьный вопрос есть таким образом, один из нескончаемых вопросов человеческой истории” (9, ч.1, с.35-40).

Итак, Скворцов постоянно варьирует свою основную тему о научном, соответствующем нормам разума, подходе к образованию. “Для правильного понимания гимназиче-

---

<sup>11</sup> Ср. в гуссерлевском утверждении, которое в свое время надолго лишило покоя Льва Шестова: “Что истинно, то абсолютно истинно, само по себе. Истина тождественно едина, воспринимают ли ее в суждениях люди или чудовища, ангелы или боги”. — Вообще нам представляется, что серьезный анализ мог бы еще показать глубокие неформальные аналогии, имеющиеся в философских и логических воззрениях Скворцова и Гуссерля, особенно в отношении *философии научного* вообще. (Ср., к примеру, скворцовскую оппозицию “общего смысла” и “разума” — с гуссерлевской оппозицией установок естественной и феноменологической; скворцовские намеренные сближения “философского” и “научного” — и программную гуссерлевскую статью в “Логосе”; скворцовские идеи о “внутреннем самопознании разума из себя” — и гуссерлевские идеи феноменологической дескрипции; скворцовское отвлечение от “предлежащего мира наличных явлений” — и гуссерлевское первое “эпохэ” и т.д.). Отнюдь не тривиальна по содержанию и скворцовская статья (7), посвященная логике и — в списке статей Скворцова — зримо как бы “медирующая” его философские сочинения и педагогические; статья эта нуждается в совершенно особом рассмотрении, которое мы здесь опускаем. Заметим лишь, что на этом материале мы видим одну из иллюстраций важнейшей философской темы: медленные смещения объективного идеализма второй половины XIX века к феноменологии начала XX века (и далее).

ского дела прежде всего необходимо ясное представление задачи общего ученого образования мыслящего человеческого духа” (там же, с.15).

При обзоре философских и педагогических работ Скворцова нельзя не упомянуть его небольшую книжку “Об университетском учении вообще и историко-филологическом в частности” (М., 1891). Малеванский говорит совершенно точно: “Сочинение это есть плод самого высшего полета его философского ума к идее и идеалу и в то же время как бы концентрированная эссенция его педагогических познаний, соображений и убеждений” (с.80). Мы, со своей стороны, можем особенно выделить страницы 56-71. Здесь Скворцов в фундамент своей концепции кладет своего рода типологию проявлений логоса: *логос как слово* в узком смысле, как оно дано в языках и литературе; *логос как разум*, данный в действительности философского мышления; и *логос как свобода* и практическая энергия разума в формах культурной и государственной жизни. — Для изучения этих явлений и предназначены, по Скворцову, три основные дисциплины: классическая филология, философия и история. Вспомогательные дисциплины будут тогда: антропология (в которой раскрывается природа носителя всех явлений логоса) и философская политика, необходимость в которой диктуется социальной, “политической”, природой человека. Последнее обстоятельство здесь крайне важно. Скворцов как-то заметил, что Платон в своем “Государстве” дал философский ответ на расхожее мнение общего смысла о “непрактичности” философии, о ее “оторванности от реальной жизни” и т.п. И Скворцов сам для себя искал тоже аналогичный ответ, — но не в своем первом произведении, в комментарии к “Политике”, он еще не видел принципиальной возможности и необходимости способов прицельной подготовки людей к отправлению политических функций. Тогда он стоял на точке зрения общего, абсолютно универсализованного и никак не предметизуемого *развития*; он утверждал, что *лишь музыка* способна давать положительные результаты в этом аспекте.<sup>12</sup> Теперь же он отстаивает качественно иной взгляд<sup>13</sup> и говорит о новом необходимом предмете, “государствоведении”, и, более того, считает, что это и должно быть функциональной детерминантой университетского гуманитарного образования: “такой школой умов высшего порядка, по образцу Оксфорда, которая бы готовила людей, годных для отправления всех важнейших функций в государстве” (цит. по Малеванскому, с. 79-80). Итак, мы видим, что и Скворцов, — пусть в формах, выглядит сейчас “наивными” или “нереалистическими”, — нашел-таки, в принципе, этот самый “*праксис*” для философии.

Кстати, из второго издания своего перевода “Политики” он изъясил комментарий и теоретические экскурсы первого издания.

## Х

Скворцов всегда старался сам отвечать собственным теоретическим требованиям к представителю научной педагогики, он постоянно читал классическую и текущую педагогическую литературу, переписывался с зарубежными учеными, публиковался в европейских журналах. Особенно высоко он ставил пражского профессора Вильмана, последователя Гербарта.

<sup>12</sup> “Итак, вот какова педагогика Аристотеля, вот каков педагогический постулат этого философа, который говорит, что граждане должны быть воспитываемы в интересах того или другого политического устройства — говорит он это и надеется достичь этой цели, уча детей не политике, не науке об обществе, а воспитывая их в музыке” (I, с.XCI).

<sup>13</sup> Решительно, заметим, не понятый большинством современников.

Жена Скворцова рассказывала Малеванскому следующий интересный случай: “Когда муж послал для печати одну свою статью в Прагу к Вильману, то оказалось, что тот сам начал печатать свою статью по тому же вопросу, до такой степени сходную с присланной не только в основной идее, но и во многих частностях, даже в отдельных терминах и выражениях, что счел нужным прислать от типографии формальное удостоверение о сроке, с которого начато печатание его статьи, для того чтобы муж не заподозрил его в плагиате”. Малеванский здесь прибавляет: “Это типографское удостоверение, при письме от Вильмана, должно полагать, было для адресата венцом всех его жизненных радостей”<sup>14</sup>

Наконец, отметим, что важнейшим вопросом всякого совершенствования учебного дела Скворцов считал подготовку соответствующих учителей. Он даже настаивал, что это важнее, чем проблема содержания образования. “Долгое время думали, — говорит он, — что требуется реорганизация самого состава гимназического учения... Однако теперь ясно сознано, что задача учебной реформы состоит не столько в каком-либо изменении состава учебного содержания и учебных планов в школах, сколько в надлежащем приготвлении соответствующих учителей” (13, с.3-5). Скворцов очень много сил потратил на разработку проекта так называемой педагогической семинарии, в которой люди, “окончившие курс в историко-филологическом или физико-математическом факультетах,., занимались бы год или два специально теоретически или практически изучением педагогики, особенно же дидактики, в применении к избранным ими предметам преподавания” (записка на имя Министра Просвещения, дек. 1900г.).

Создается впечатление, что в облике этой семинарии для Скворцова материализовалось именно то, что могло бы разорвать тот круг проблем образования (ученик — учитель — учитель учителя), о котором говорили все... Скворцов горячо и “на всех уровнях” доказывал, что без качественного совершенствования подготовки учителей, без кардинального развития форм из постоянной, каждодневной работы “учение в наших школах из живого дела все более и более превращается в механическую работу учителей-чиновников, вся служба которых проходит в задавании ученикам уроков, в выставлении им отметок и в представлении начальству мертвых отчетов о мертвом деле”.

## XI

Здесь мы вынуждены затронуть один очень непростой, даже болезненный вопрос — это уход из Нежинского института Николая Яковлевича Грота, уже тогда, в начале 80-х гг., имевшего авторитет незаурядного и перспективного философа; Грот ушел из института через 10 месяцев после назначения Скворцова директором. По нашему мнению, именно этот факт существенным образом сказался на отношении к Скворцову ряда видных (и второстепенных) деятелей русской культуры тех лет. Для многих людей этот факт, плюс сопутствующие ему обстоятельства, определил собою определенный “имейдж” Скворцова.

---

<sup>14</sup> Здесь мы хотим сказать, что Григорий Васильевич Малеванский — сам философ, всего четырьмя годами моложе Скворцова — очевидно, глубоко понял главную линию и основную идею жизни Скворцова. Г.В.Малеванский работал экстраорд. профессором философии в Нежине с 1883 года, после того как в 1878 году сложил с себя священнический сан и, — выпускник Киевской Духовной Академии, магистр богословия, — сдал экзамен на учителя, преподавал греческий в Глуховской прогимназии... Малеванский защищал диссертацию на тему “Догматическая система Оригена Александрийского” (Труды КДА, 1870, № 1-9), переводил и комментировал “Тимея” и “Кратила”, переводил Плотина (Вера и разум, 1898-99) и Золотые стихи пифагорейцев с коммент. Гиерокла (изд. в Харькове, 1898)

Сведения, доходящие до нас на этот предмет — глухи; нелегко даже сравнить Скворцова как директора с директором предыдущим, с Н.А.Лавровским, который был тестем Грота. Равно, отнюдь не просто остановиться на каком-либо определенном, серьезном отношении к Гроту: бесспорно, он был человек эрудированный, доброжелательный, энергичный, “коммуникабельный”, хороший оратор и т.д., — но именно поэтому он вряд ли мог сойтись характером со Скворцовым, полною своей противоположностью, антиподом, буквально во всех отношениях. Даже родились они точно друг напротив друга! (Грот родился 18 апреля 52 года). Рискую переусердствовать в обобщениях, заметим, что в большинстве случаев “гротам” “скворцовы” видятся как люди ограниченные, толстокожие, недалекие; наоборот, “скворцовым” “гроты” кажутся существами поверхностными, неосновательными, суетными... — А здесь нужно учесть, что в игру личных отношений вступил профессиональный аспект, собственно философия. Грот, защищая в этом же, 1833 году докторскую диссертацию по теме “Реформа логики”, сорвал аплодисменты аудитории своим заключительным в речи, “новым словом о философии: философию в этой речи Н.Я. признавал особым видом искусства, а не наукой”.<sup>15</sup> Легко понять, как мог относиться к таким воззрениям Скворцов...<sup>16</sup>

Видимо, при выработке отношения к Гроту следует ближайшим образом принять простую и глубокую мысль В.С.Соловьева о том, что Грот был человеком и философом постоянно развивающимся, меняющимся год от году. Грот 75 года — это не Грот 85-го, а тот, в свою очередь, уже не Грот 95-го. И мы должны оценивать Грота, как минимум, по тому, к чему он пришел (или даже: по тому, к чему он мог бы и должен был бы придти, — если, конечно, сможем понять это для себя). Поэтому, с одной стороны, мы можем представить себе чисто личные основания тех отношений между Скворцовым и Гротом, которые принудили последнего уйти из Нежина, и, в известном смысле, можем понять Скворцова. С другой стороны, мы тогда вынуждены признать, что Скворцов, этот “идеолог развития”, не сумел увидеть прямо перед собой личность именно развивающуюся, но определился в своем отношении только “состоянием ставшим”. Что же, такое несоответствие, если его можно так называть, в действительности встречается вовсе нередко.

## ХII

Наконец, размышляя над характером административной деятельности Скворцова, мы должны учитывать, что его независимый и принципиальный характер зачастую весьма осложнял его отношения с вышестоящим начальством. Он никогда не принадлежал к тем людям, которым присуще “искание и поддержание связей с людьми влиятельными, смирение и заискивание перед лицами, большую власть имеющими, и т.д. Даже и тени чего-либо подобного не было у Николая Ефремовича: никаких таких связей он не имел, да и не искал, а пред высшими властями свою самостоятельность он высказывал и отстаивал с еще большею прямою, смелостью и твердостью, чем пред своими коллегами. За то и мило-

<sup>15</sup> См.: Н.Я.Грот в очерках, воспоминаниях и письмах. — СПб, 1911, с. 74-75.

<sup>16</sup> Впрочем, не только Скворцов. Вот что, к примеру, сказал на защите Гроту А.А. Козлов, который был оппонентом по его докторской диссертации (11 февраля 1883 г.): “Вы с реформой логики прошли мимо логики, а потому у вас в результате получилось все что угодно, только не логика; а старая логика, как была логикой до вашей реформы, так и остается логикой, несмотря на вашу реформу. Я здесь спорить с вами не буду и не буду препятствовать получить вам докторский диплом: вы имеете на него право, доказав свою эрудицию. В печати же я докажу вам, что в вашей “Реформе логики” совсем нет логики и что вы, быть может, прекрасный психолог или какой другой там специалист, но что философ вы никакой. Так и знайте, а диплом получайте, я не помешаю” (там же, с. 75, слл.)

стями даже у ближайших властей совсем не пользовался; в представлении к наградам его обходили, а иногда так и гораздо прямее давали чувствовать, что им недовольны” (Г.В.Малеванский. Ук. ист., с.109). Поэтому неудивительно, что уходу Скворцова с должности предшествовали “известные обстоятельства”, когда он был вызван в Петербург, где должен был “словно на экзамене, пред целым сонмом знатных мужей, в особом заседании под председательством Самого Министра” держать речь о своих основных соображениях по вопросам подготовки учителей. “Вот тут-то и разрешилась наконец давно начавшаяся коллизия между диалектикой философско-педагогической идеи и диалектикою мудреных житейских отношений...” (там же, с.103).

Суть ситуации заключалась в следующем. Скворцов был тверд в своей идее необходимости особых педагогических семинарий; он незадолго до того был в командировке за границей, где лишний раз укрепился в этой идее, на конкретных примерах. И вот, “ему, конечно, думалось, что и для нас, русских, если мы желаем иметь хороших учителей, а чрез них хорошие школы, единственный путь спасения заключается в неотложном устройстве подобных семинарий. Против этого его убеждения принципиальных возражений в заседании не последовало: напротив, устройство... таких семинарий признано в принципе вполне целесообразным и очень желательным, но только — не в настоящем, а в неопределенном более или менее отдаленном будущем... Но такое решение было равносильно отрицанию в историко-филологических институтах, как они есть сейчас, способности надлежащим образом готовить учителей...”

Выход Николая Ефремовича в отставку оказался для начальства политической, а для него самого логической и моральной необходимостью, которой он и подчинился, как настоящий философ, без ропота” (Г.В.Малеванский. Ук. ист., с. 103-104).

Выйдя в отставку, Скворцов поселился в Петербурге, где продолжал работать над педагогической проблематикой; в частности, он участвовал в проекте нового педагогического института (совместно с А.И.Георгиевским — см. рецензию Вейсмана в Журн. Мин. Нар. Просв., 1894, июнь); этот проект, как и многое другое, остался лежать под сукном в Министерстве просвещения. В эти годы им были опубликованы работы (13) и (14), причем вторая часть “Недугов нашего учебного дела” при жизни автора свет не увидела, по цензурным соображениям.

В самом начале 1900-х годов здоровье Скворцова ухудшилось. Весной 1902 года по совету докторов он отправился в Крым; он просил привезти его в экипаже к зданию 2-й гимназии; “и тут, пред ее фасадом, медленно шагом проехал то туда, то назад — много раз” (свидетельство В.П.Бузескула); вечером у него случился удар и в ночь на 27 марта он скончался.

### *Основные опубликованные работы Н.Е.Скворцова*

1. Аристотель. Политика. — перев. с комментарием, примечаниями и критическим исследованием. — М., 1856 (2-изд., только перев., — 1893).
2. Естествознание и философия. — Журнал Министерства Народного Просвещения (ЖМНП) — 1866, март.
3. Рецензия на кн. Дж. Грота “Платон и другие сотоварищи Сократа” — ЖМНП, 1866, авг.
4. Протагор, диалог Платона. — ЖМНП, 1866, сент.
5. Литература и наука. — ЖМНП, 1866, окт.
6. Менон, диалог Платона. — Греч. текст с непрерывными примечаниями, предисловием и анализом. — М., 1868.
7. Платон о знании: в борьбе с сенсуализмом и рассудочным эмпиризмом. Анализ диалога “Теэтет”. — М., 1871.
8. Логика как пропедевтика философии в гимназиях. — Русский вестник, 1875, N1.
9. Евтидем, диалог Платона. — Греч. текст с непрерывными примечаниями и предварит. объяснениями. — М., 1878.
10. Об организме гимназии, в 2-х частях. — М., 1881-89.
11. О надлежащем приготовлении учителей гимназии. — М., 1890.
12. Об университетском учении вообще и историко-филологическом в частности. — М., 1891.
13. Что действительно нужно теперь нашим гимназиям. — М., 1892.
14. Современное педагогическое образование учителей немецких гимназий. — Спб, 1894.
15. Недуги нашего учебного дела, в 2-х частях. — М., 1896-1903. Признаки времени. — Вестник воспитания, 1897, N2.

### **Из переписки по Скворцову**

От И.Л.Беленького,

10 сент. 1986

Глубокоуважаемый Анатолий Аркадьевич!

С захватывающим интересом прочитал я Вашу работу о Н.Е.Скворцове. Возвращался к прочитанному несколько раз <...>

Особый интерес к ней вызван у меня, в частности, тем, что сегодня работаю над темой судеб и развития биографического текста в нашей культуре. И вот в Вашей работе я увидел и замысел, и во многом выполненный, реализованный замысел опыта именно *духовной биографии*.

Во всяком случае, в современной советской историко-философской литературе чрезвычайно мало опытов подобного рода.

Экзегеза личности Н.Е.Скворцова, мира его мысли и созданных им трудов *заставляет* поверить, что Н.Е.Скворцов действительно принадлежал к достаточно редкому в мире действительности личностному типу, что он был *философом* (в истинном смысле слова).

Вашу статью (по существу, прообраз возможной книги) я читал и как человек, интересующийся и занимающийся историей русской культуры 19 в. Более всего мне интересно становление и развитие типа русского гуманитария. И в этом смысле, прочитанное дает очень много. <...>

Но есть одно существенное обстоятельство. Ощущается некоторая жесткость Вашей интерпретации. Временами выступает изначально заданный *схематизм конструкции*. Иногда кажется, что имея в горизонте собственной мысли идею идеального типа философа, Вы строите конкретный образ как воплощение идеального типа. Собственно, все сформулировано на стр. 4 (рукописи – А.П.), 2-й абзац.

Возможно, такое впечатление от того, что я не знаком с трудами Н.Е.Скворцова. Возможно, что он действительно был человеком и мыслителем *моноидеи*. Но иногда, как бы сопротивляясь диктующей убежденности Вашего подхода, возникает мысль, -- а не навязываете ли Вы, самым мастерством биографического письма, черты идеального типа конкретному человеку.

К чему я это пишу? При том, что считаю Вашу статью необыкновенно интересной и важной.

Попытаюсь сформулировать. В прочитанном не хватает “пространства свободы” – не хватает неоднозначности интерпретации поведения и размышлений Вашего героя. В чем-то Ваша работа сродни книге Лотмана о Пушкине – жестко детерминирующей формирование плана жизненного и творческого поведения А.С.Пушкина.

Но, возможно, иной и не может быть Ваша работа, ибо страстность и увлеченность биографа чаще всего порождает образ героя как автодидактичный и монологический.

Не примите это за упрек. Извините за многословие. И все же работа – хороша! И очень!

И.Л.Беленький

P.S. Воспользовавшись Вашим согласием, оставил рукопись у себя. Если же она будет нужна, то тут же вышлю ее. Из конкретных замечаний – одно. На той же стр. 4 Вы пишете: “Его мировоззрение – мировоззрение философа-классика”. Не совсем ясно, в каком смысле “классика”? Философ классического типа философского умозрения? Или философ, тяготеющий к классике в смысле античности?

*От А.А.Тахо-Годи.*

*4 августа 1986*

Дорогой Анатолий!

Получила Ваше письмо, но, к сожалению, ничем не могут быть Вам полезной, так как никаких сведений ни у Ал. Фед. (Лосева – А.П.), ни у меня по поводу Н.Е.Скворцова нет. Все это очень грустно. Не Вы первый разыскиваете архивные сведения и крупницы фактов, а где их добыть, когда архивы гibli и люди умирали.

Простите за беспомощность. Может быть, в указателе Прозорова (19 в.) по класс. филологии есть что-нибудь. Но я, к сожалению, на даче, и здесь этой книги у меня нет.

Всего Вам доброго - *А. Тахо-Годи*

*От А.А.Тахо-Годи.*

*16 июня 1987*

Уважаемый Анатолий!

Спасибо Вам за присланную публикацию о Н.Е.Скворцове. Пусть, хоть и в “Советской педагогике”, но вспомнили о человеке достойном, а главное – о филологе, специально в области античности, столь нам дорогой. Еще хорошо, что нашелся человек, что собрал материал, обдумал, напечатал. Иначе – забвение. А это страшно. Спасибо еще раз. Всего Вам доброго.

*А.Тахо-Годи.*

*От Е.Б. Рашковского, 07.10.86 г.*

Глубокоуважаемый Анатолий Аркадьевич,

Признателен Вам за статью о Н.Е. Скворцове. Чтение статьи доставило радость. Ибо у Вас <...> редкое для наших условий понимание, что сфера мысли обладает бесспорной ценностью-в-себе, и что — более того — этой ценности свойственно порождать разного рода созидательные ценности мирские, и что в противном случае мирские ценности могут оказаться лишь позывными к самообольщению и разложению.

Но есть одна проблема, которая для меня остается открытой и которую, как мне кажется, философии -- как сфере действия сосредоточенного на собственных внутренних процессах разума и сознания, само-познания, само-сознания -- решить крайне трудно. Я имею в виду проблему соотношения тех имманентных и не данных помимо субъекта свойств человеческого духа, на которых справедливо сосредоточено внимание платонизирующей философии, и — человеческой среды как необходимого условия онто-фило-генеза человеческого духа.

В науковедении эту дилемму принято обозначать как дилемму интернализма и экстернализма. Здесь она более или менее решена: запросы человеческой среды возбуждают и подталкивают к саморазвитию имманентные программы и структуры человеческой мысли. Мысль, опираясь на собственные имманентные формы, дает в ответ на стимулы извне некоторые овнешненные результаты, которые, сами входя в

космоисторическую ткань, провоцируют дух на новые “припоминания” и завоевания.

В философии, сами понимаете, много сложнее. Она дорожит неовнешненным. И философский “экстернализм” — это проблема Другого, сродного мне, но не тождественного мне. Отсюда — соловьевская проблема Софии, буберовская — Диалог, ясперсовская — Коммуникации, тейяровская — Божественной среды... У всех этих мыслителей, конечно, все по-разному, но дерзну редуцировать эту разность к сквозной проблеме: неполнота мира без меня, несостоятельность меня без мира.

Одинаково страшны мне крайности философского “экстернализма” (здесь мы с Вами — бесспорно заодно) и крайности Innerlichkeit. Понятный и важный для самосознания человека интерес ко глубине собственного духа нередко выступает в неоправданно-расширительном виде. Ведь в универсальном содержании мыслящего человеческого “я” есть какая-то целомудренная невыразимость. А недостаток целомудрия прямехонько ведет к превознесению группового “я”. И в этом случае накаленный, несдержанный философский “интернализм”, “интернализм” без *sophrosune*, может превращаться в накаленную и агрессивную групповщину.

Простите, меня, видать, слишком уж отнесло от тематики Вашей статьи. Статья же — по делу, ибо важна в плане как философского, так и конкретно-исторического просвещения — также перед глазами.

Если понадобится услужить Вам какой-нибудь внутренней рецензией или участием в обсуждении, — в принципе, готов.

Благодарный Вам,  
п/п [Е.Рашковский]

*От А.Зайцева*

*21.X.86*

Дорогой Анатолий Аркадьевич!

Наконец улучил момент, чтобы прочесть Вашу работу. Мне кажется, что Вы трудитесь не напрасно и что фигура Н.Е.Скворцова действительно заслуживает того, чтобы мы о нем помнили. Помочь Вам напечатать такую рукопись я, конечно, совершенно бессилён: я смог только выправить Вам греческие цитаты. Вне зависимости от того, будет ли напечатан Ваш труд и в какой форме, жизнеописание Скворцова должно войти в биографический словарь русских классиков, подготавливаемый по заданию Комиссии по античной культуре при АН СССР супругами Клубковыми в Душанбе.

Мне было приятно видеть, как личность и взгляды Скворцова находят резонанс в Вашем собственном мировоззрении. Для того, чтобы судить, что из идеи Скворцова живо и актуально сегодня, нужно было бы разобрать подробнее его сочинения. Достаточно ли было у него так необходимо педагогике жестоко реализма? Можно ли строить школу на философских принципах, если сосуществование среди мыслящих людей взаимоисключающих мировоззрений определяется самой природой человека (*Jaspers. Psychologie der Weltanschauungen*)? Может ли быть речь о том, чтобы подбирать в школу педагогов, разделяющих одно и то же философское мировоззрение? Идеи направления от Руссо до Дьюи причинили колоссальный ущерб школе и всей европейской цивилизации, но идеи современных платоников могут причинить ничуть не меньший.

Судьбы школы должны определяться национально мыслящими реальными политиками, опирающимися на рекомендации ученых, проверенные на опыте. Если Вы как-нибудь будете в Ленинграде, мы сможем еще обменяться мнениями.

Пока мне не попалось каких-либо дополнительных источников сведений о Скворцове, но я буду его иметь в виду впредь, и думаю, что что-нибудь выплывет.

*Ваш А. Зайцев*

## КВИРИН КУЛЬМАН

*Данная подборка исторических материалов о Квирине Кульмане может служить одной из иллюстраций темы истоков и судеб западного эзотеризма в России. В истории Кульмана также можно обнаружить немало косвенных связей с позднейшей историей российского, и вообще европейского, просвещения; одна из них напоминает о Яне Амосе Коменском. Материалы заимствуются, в основном, из следующих двух источников: 1. Розыскное дело Квирина Кульмана. 1689 года 26 мая — 29 октября. — Опубликовано Дм. Цветаевым в Чтениях Общества истории и древностей Российских, 1883, кн. 3 (далее сокращенно: Дело). 2. Н.С.Тихонравов, Квирин Кульман. — В кн.: Тихонравов Н.С. Соч., т. II, М., 1898 (далее сокращенно: Тихонравов). Иные источники указываются в тексте. В нижеследующем тексте нет ни одного собственного слова составителя. Выдержки из писем и воспоминаний, где это не оговорено особо, делаются по очерку Тихонравова (там довольно много емких цитат из соответствующих немецких работ).*

*И в данном кратком введении к подборке, и в ней самой нам хотелось избежать какой-либо оценочной тенденции и представить дело, по преимуществу, фактично. Но нельзя не высказать одно замечание: крупнейший историк русской литературы, виднейший представитель так называемой “культурно-исторической школы” Н.С.Тихонравов вряд ли может быть заподозрен в какой-либо идейной симпатии к*

воззрениям и самой судьбе Кульмана (равно как и сотрудники соответствующих “компетентных органов” конца XVII в., составлявшие розыскное дело). Скорее уж наоборот. Тем не менее, очерк Тихонравова о Кульмане по тону своему весьма объективен и по содержанию разносторонен.

Внимание может задержаться на следующих, очень внешних отдаленных корреспонденциях: Тихонравов, всю жизнь проработавший в Московском университете и даже бывший его ректором (1877-83 гг.), считал себя особенно благодарным и обязанным Шевыреву. Последний, однако, учился (с 1818 года) в Московском Университетском пансионе, директором которого был тогда, в свою очередь, Прокопович-Антонской, выпускник первой в России учительской семинарии, основанной Шварцем и Новиковым. Но вряд ли в этом сразу следует искать какой-либо второй, третий или двадцать третий смысл.

\*\*\*

“В конце XVII и начале XVIII веков в Московское Царство неудержимою волною хлынули представители и произведения западноевропейской культуры — от техников и инструментов до книг и философов включительно. Среди последних, в 1689 году, явился в Москву и далекий предтеча профессора Шварца — немецкий мистик Квирин Кульман. Убежденный последователь Якова Бема, теософ и хилиаст, Кульман пришел к мысли, что греховный В а в и л о н Западной Европы падет и наступит И е з у л и т с к о е Ц а р с т в о. В слухах о возрождении “северного народа” москвитов, Кульман увидел зарю начинающейся новой жизни. Еще в 1687 г., в Амстердаме, он напечатал по этому поводу особое воззвание к московским царям. Для личной передачи по адресу этого воззвания Кульман и приехал в Москву. Своею проповедью идей Бема он внес сильное возбуждение в жизнь Немецкой слободы, и московский лютеранский пастор И.Мейнеке сообщил властям о политических мечтаниях Кульмана...”<sup>17</sup>

Дело: Из первого допроса Кульману в Посольском приказе 26 мая 1689 г.

“В государственном Посольском приказе иноземец Квиринус Кульман в допросе сказал: К Москве приехал в нынешнем году в апреле месяце с таким намерением, чтобы велики государем подать писма и книги печатные, какие наперед сего здесь, на Москве, не бывали и зело Московскому государству нужные. А по се время то писма не подавал для того, что хотел их готовить, и ныне еще не изготовил; а те де писма готовить было из книг разных божественного писания о вере и толк на Христово слово, что будет едино стадо и един пастырь. А он де, Квирин, о тайнах Божиих, и о новой вере, и о всех вещах, что на свете деется, также и о войнах, которые наперед сего были и впредь деятся, пророчествует и повествует по видению и по откровению от Бога во сне и знаменами небесными, которые ему учили являтися, уже тому немало лет, и с того де времени и разум ему невидимо дался. Да о том же ево прочестве есть у него печатные тетради и книги, а печатаны они по ево велению в Амстрадаме и в иных городах. А приехал де он из-за моря нарочно пророчествовать, чтобы Московскому государству была полза, а не для своей прибыли, и с приезде де своего стал он у иноземца Кандратя Нордермана и жил в Слободе, а ныне у него и по се время”.

Дело: Из первого допроса последователю Кульмана, купцу Кондратью Нордерману, 27 мая 1689 г.

“А иноземец Кандратий Нордерман сказал, что ему откровение Божие было многое, и

---

<sup>17</sup> Г.В.Вернадский. Русское масонство в царствование Екатерины II. — Пг., 1917, с.1.

о Московском государстве пророчествует все радость и веселие. А что ему какое откровение Божие, и тому, выняв из зепи, подал четыре листа, а сказал, что писаны немецким писмом и о всем де написано в них, талко они еще не кончились. А о самой де тайне и како чему конец будет, о том он никому не скажет, разве де самим великим государем, или де кому они, великие государи, укажут, старому боярину; а боярину князю Алексею Васильевичу о том он ничего не скажет, для того, что он молод и того ево дела разсудить несмыслит. А писма де он о пророчестве своем церковным старостам, чтобы объявили миру, дал; также и кравчему князю Борису Алексеевичу Голицыну писмо он пророчества своего подал. А какво он писмо подал, и тому он объявил список на дву листах. А болши того он ничего не скажет”.

Дело: Из постановления 27 мая 1689 г. о письмах и сочинениях, предъявленных Кульманом и Нордерманом на первом допросе.

“И того ж числа боярин князь Алексей Васильевич Голицын с товарищи приказали те немецкие писма перевесть. И те писма переведены”.

Дело: Из переводов этих писем и сочинений.

“Квирина Кулмана в печатном листу, каков он подал, написано: К в и р и н а К и л - м а н а “Двадцать третьего лета первые книги Кил-Соломона к их царскому величеству”.

Н и к о л а й Д р а б и ч (в Колывани, 545, стих 3, мая в 28 день 1662 года):

“Егда придет Москвитин, тогда Поляки худо устоят, по глаголам моим, и той же Поляк оному Москвитину, с Шведы слученному, не будет противным”.

.....  
В книге Мелижа писца, в 53 стихе, 1660 году, написано: “Видел от востоку идущие варварские народы, между ими же есть и Москвитин с многочисленным войском пехоты и конницы, так что вся земля покрылася; и в том видении виделось: главы у них лицом по верх хребта накривлены были”.

.....  
Книга троеугольная — то есть видения Котерия, Христины, Драбицыноса от Килмана Москвитинам и Туркам поднесена, истолкована, и от небес, и от земли подтвержена на вечное бесчестие фарисеем и соддукеем, и ессеем, трегубного их Вавилона.

.....

### **Стихи изданные К и л - Ю б е л ь.**

Встанте, цари московские, встанте, слушайте Николая, его же Иисус Христос сам от Моравские страны призывал, его же Кулман возбуждается, которого узрил в Бреславле, для доношения крепкого славы вашей. Хотя папа и Рим ищет вас скверно прелщати, однако же зрите у Мелижа конец союза вашего. Не подвизаете вы недоумением турскую войну, еже вам Христина преобразует. Слушайте Кулмана и его ж трех пророков, тогда же книга от Севера к вам припадет, а на Востоке к Туркам и Татарам.....

Дело: Из писем и сочинений взятых, по-видимому, в доме Нордермана (“некоторые из этих бумаг едва ли не были доставлены в приказ пастором Мейнке” — примеч. Д.Цветаева

в публикации ЧОИДР 1883 г.)

*а/ Из сочинения Христофора Бартута, привезенного Кульманом из-за границы и посланного им 10 мая 1689 года пастору Мейнке:*

“Здесь миру к великой радости объявлю, что время чрез необъятную милост Божию к нам пришло и многие святые к нам паки пришли на землю, яко то великий пророк Никола Драбий. Богословы же или геродианские убойственные школьные лисицы добре ведают, что время блиско великого мира и евангелское пременение; но слепыми очесы своими не видят и твердым сердцем восприть не могут, что сие время то есть, еже в Апокалипсисе написано есть, а до седмаго долго, долго еще есть: ибо помните, Отец владел даже до Сына Иисуса Христа, а Христос владел даже до излияния Духа Святого, сие три существа суть в необъятном божественном естестве, и того болши и вящи чрез Божию великую милость ничто же нового впредь знатнее быть не требует. О, глубина неизмеренная, кто возможет основание твое изведать! Господи, подай чрез свою пространную зело и необъятную милость и милосердие сим проклятым Аргистотелским каменным лисицам ясные очеса, смиренные и слышателные уши, умяхчи и освяти их твердые и железные, а, конечно, реши возмогу, и закамененные, алмазные, твердые, неумяхчителные сердца. Того ради, милостию богатый, сами во усердно основанном смирении прежде любовь искать имели, но понеже средней точки лишились, и так собирают токмо лишения, и плевые, и с их неправдивый осуждением огненное углие на главу свою. Что вышеименованное зело великое чудо Езуелитом<sup>18</sup> нам чрез великое милосердие Божие еще паче болше тысящных чудес принесет, их же никакой словеса творитель изрещи не может, так что ни что же иное, токмо чудеса до конца мира будут”.

*в/ Из отвещания пастора Ефима Менка против книги Христофора Бартута против лютерские и калвинские веры:*

“Книга Христофора Бартута и безделное ево писание не токмо не годны ко чтению, но и отвещати на них недостойно. Или годен быть тот Христофор Бартут, дабы пресветлый курфистр саксонский учинил такой указ, как цесарское величество учинил над Христофром Отерем и Николаем Драбицем лето 1671 июля 16 в городе Пресбурке и указал им головы и руки отсечь, и тело их с книгою, нарицаемою “Светлость с темною”, под виселицею сжечь, для того, что в той книге много еретичества написано” /отзыв Мейнке послан им к живописцу Отто Уенину 23 мая 1689 года/.

*с/ Из ответа Нордермана на тисьмо Мейнке к Генину:*

“На вышеписанное письмо Кондратий Нордерман пастору отвещал: Ныне же проклятой, негодной зверь, безумник, негодник и неверный, безлюбивой богоотступник, страшный вавилонский зверь! над собою видиши страх Божий, понеже суд Божий над тобою объявится, словом Христовым: “Не проклиняйте, дабы вам вечно проклятым не быть”. И ты, пастор, вспомняешь, как ты в здешнее государство пришел, и как скоро подорожная назад отъезжати пригготовлена была. Токмо две женщины в тот день ко мне пришли в полунощ, с которыми по их прошению к посланнику фон-Горну пошли, и ему били челом, чтобы он с нами к дохтуру Симону Зомеру шол, и о прощении били челом. И он, Симон Зомер, поклонясь Господу Богу, тебя простил”.

*д/ Из воззвания Кульмана к царям Иоанну и Петру и царевне Софье “Kuhl-Jubel” или “Прохладительное торжество”, написанного им в Новгороде, по пути к Москве из Пскова,*

---

<sup>18</sup> На поле притиска: “Некоторой новой народ восстанет тем именем”.

20 апреля 1689 года: “..... Иоанн, Петр, София, возстаните, три царские величества понеже уже вступили силою Божиею в ваш Новгород. Возбуждайтесь в вашей троице к единому свету, в троице соединены дар чрез сие видение.

Коттер, Христжина, Драбил пришли на ваши границы, яко посланы от небес, познавая семьдесят лет; они же к вам спешат, к вашему вечному добру, и спрашивают ревности от вас и христианской храбрости.

Ваш же народ еще суров мнителным своим обыкновением, тоже благочинне абие да приключится... ярость папешскую... да прекращает”.

Дело: Царский указ подвергнуть Кульмана и Нордермана крепкому допросу, 28 мая 1689 года.

“И маия в 28 день великие государи цари и великие князи Иоанн Алексеевич, Петр Алексеевич и великая государыня благоверная княжна София Алексеевна, всеа Великия, и Малыя, и Белья Росии самодержцы, слушав вышеписанных иноземских роспросных речей и переводов с писем их, указали и бояря приговорили роспросить их о вере, и о лжепророчестве, и о ереси их подлинно, накрепко, и для чего тот иноземец с таким прелестным учением и расколом к Москве приехал, и по призыву ль чему иль собою, и чего ради он о Московском государстве и впредь будущих делах такие печатные листы писал, и много ль их напечатано, и куды он их розсылал, и кто с ним единомышленников в той ереси и расколе есть, и от кого он и где той ереси научился; и по роспросу про то все разыскать боярину князю Алексею Васильевичу Голицыну до окольникову Федору Леонтьевичу Шакловитому с товарищи; а не буде они в чем учнут заператися и правды сказывать не станут, и их в том роспросить в застенке и пытат”.

Дело: Из второго допроса Кульману.

“И по тому великих государей указу в Государственном Посолском приказе перед боярином перед князем Алексеем Васильевичем Голицыным с товарищи иноземцы Квириин Кулман и Кондратей Нордерман роспрашиваны накрепко порознь.

А в роспросе Квириин Кулман сказал:

Родом де он Шленския земли города Брясловля; отец ево был торговой человек именем Квириин Кулман, веру лютерскую держал и умер в Полше; и его имя так же есть Квириин Кулман, и то имя толкуется сиречь; Кулман — прохладательный человек, взято от послания Петра Апостола...”

*Тихонравов:* “Квириин Кульман родился 15-го /25-го/ февраля 1651 года в Бреславле. Его отец умер, когда Кульману было не более четырех лет. Воспитание осиротевшего ребенка приняла на себя его мать, Розина Лудовика, урожденная Гауслебен. Отданный в бреславльскую гимназию, Кульман рано обратил на себя внимание своим прилежанием и любознательностью. С ранних лет любил Кульман обращаться мыслью к вопросам веры, задумываться над ними, решать их по-своему, и ректор гимназии, Иоганн Фехнер, сказал ему однажды: “Из тебя выйдет со временем или великий богослов, или великий еретик”. Организм Кульмана был слаб от природы: напряженные занятия, постоянная деятельность

мысли изнурили его восторженную впечатлительную натуру. В 1669 году он опасно занемог. Болезнь казалась смертельной. Мечты и вопросы, занимавшие горячую голову юноши в школе и дома, не покидали ее и во время болезненного беспомощия; его расстроенному воображению представлялись различные образы из той сферы, в которой любила вращаться его мысль: при полном сиянии полуденного солнца Кульман видел себя окруженным всеми демонами ада; потом он “внезапно перенесен был в жилище Бога и святых Его и видел и слышал там неизреченные глаголы”. Два дня спустя видения повторились с новой силой. Кульман встал с постели новым человеком: с тех пор “постоянно сопутствовал ему с левой руки светлый луч”. Годы прямого и дельного занятия наукой не возвратились к нему после болезни. В 1670 году он, правда, отправился в Иенский университет изучать право; но голова его была занята уже другим. Он избегал всякого общества, мало посещал лекции и, запершись один в своей комнате, думал научиться всему сам, в силу особенного внутреннего вдохновения.

Кульман рано выступил на литературное поприще. Он начал писать стихи, когда ему не было еще и пятнадцати лет. Как и все мистики, Кульман ставил поэзию выше науки или, по крайней мере, отождествлял одну с другою. Свести все науки к их единому, общему началу — вот задача, которую он поставил себе в школе и которую пытался исполнить собственными силами. Узнав, может быть, из книги Кирхера о “Великой науке” Раймонда Луллия, Кульман с жаром принялся изучать ту и другую”.

*Кульман:* “Я читал и перечитывал Луллия, я читал Луллия в самом Луллии, редко в его последователях и толкователях. Не удивлялся я, что столь немногие несколько поняли Луллия, что многие даже осыпали этого святого человека жестокими упреками, ибо приступали к чтению и изъяснению его без божественного вдохновения и освящения свыше”.

*Тихонравов:* “По методе своей “Великая наука” Луллия есть не более как пустая игра формами”.

*Кульман:* “Я, двадцатитрехлетний юноша, родился и воспитан в лютеранстве; с детства ослабляли меня, но не ослабили многие болезни, случайности, скорби. Юность моя прошла в учении; я много работал, читал, писал, посещал библиотеки, тщетно отыскивал в тысяче книг истинной мудрости; из любви к науке я мало оставлял времени заботам о мирских потребностях. Причиной моего путешествия в Голландию в прошлом, в 1673 году, было продолжение наук и намерение издать на латинском и немецком юридический корпус Юстиниана. Один только год посвятил я этой работе, но чем далее продолжал я задуманное дело, тем более чувствовал сопротивления, тем более замечал я, что священная область света, осиявшего меня, во свете своем лишалась света или темнела, когда я продолжал работу; во свете своем светилась еще более светлым светом, когда я останавливался. Во время таких противодействий с сокрушением взялся я за перо 20 января /1674 г./ и хотел написать кое-что по поводу Бема доктору Миллеру в Росток, чтобы узнать, что он ответит на предложенные ему важнейшие религиозные вопросы. Я схватил перо, и при этом намерении вся область света начала еще радостнее играть на мне своими светлыми лучами. Я писал, и письмо увеличивалось против моей воли, и, когда я писал, возрастала благодать Божья во мне. Эта неделя поистине была для меня великою, или неделей чудес...”

*Дело:* Из второго допроса Кульману.

/А в роспросе Квирин Кульман сказал./

“А учился он в академиях и в высоких школах в Цесарской земле, во Елфурте, в Лейпциге, в Гене и в иных городах, и был во многих государствах; а веры он христианской, а закону и учения нового, что проповедали учителя: Христофор Котер, до Христина Паниатова, да Никола Драбицыус, и тех де учителей книга у него есть. А тот де Котер простой человек и неграмотной был, а откровением многие книги учительные о новой вере, как будет едино стадо и един пастырь, написал; а как де он учил и проповедывал, и умре тому семьдесят три года, и многие де люди римской, и лютерской, и калвинской веры учение его приняли. И ныне того их учения во всех государствах людей многое число. А то де их учение взято из трех вер: из христианской греческого закона, из еврейской и с турской. А Николай де Драбицы был пастором лютерской веры, и явление де ему всегда было ангельское, и с тем де учением он созжен в Прешбурге тому назад пятнадцать лет; а закон де их учения именоватися будет езуелички. А пред тем де пременением мира, по их пророчеству, будут войны великие и кроволитие, что де ныне уже и сбывается, и войны зачались...”

*Кульман:* “Мир сам себя хоронит и с собственным гробом идет к могиле. Повсеместно в Европе, Азии, Африке и Америке, пылает война и раздаются крики брани. Кто выразит скорбь, которую удручены все земли?”

*Тихонравов:* “Христиан Коттер родился в деревне Лангенау, в Верхних Лужицах, в 1585 году. Он был ремеслом сыромятник, человек простой и неграмотный. В 1618 году Коттер впервые выступил со своими предвещаниями. Он явился к Фридриху, как он говорил, по велению ангела. Выражая своим словом народные чаяния, Коттер в 1612 году странствует по Богемии. Не одна толпа простого народа жадно слушает его слово. В 1624 году протестантское духовенство в Богемии и Моравии, а вскоре и все протестанты, получили приказание выселиться из этих стран. В Польшу и Венгрию отправилось несколько духовных лиц приготовить там место для поселения протестантов. Между этими лицами был и Коменский. От добродушного пастора Менцеля, вполне верившего сказаниям Коттера, Коменский получил тетрадь пророчеств и откровений последнего, пришел в восторг от них, перевел на чешский язык и распространил их между своими соотечественниками, чтобы подать им духовное утешение”.

“Едва ли, — рассказывает Коменский о своем знакомстве с Менцелем и писаниями Коттера, — я проводил столь свято какую-либо пору своей жизни... Духовная радость заставляла меня забывать пищу, питье и сон”.

*Тихонравов:* “Предсказания Коттера, громившие ненавистные чешским протестантам австрийский дом и папство, произвели в Богемии сильное впечатление, и только два духовные лица возвысили свой голос против них: Матвей Прокоп и Юлиан Понятовский. Но последнему суждено было найти жаркую последовательницу Коттера и продолжательницу его дела в родной своей дочери. В 1627 году Христиана Понятовская тяжело занемогла, благочестивые женщины, ее окружающие, читали ей Апокалипсис. Христиана не скоро оправилась. На одре болезни посетили ее первые видения, заботливо записанные и собранные Яном Коменским”.

“Коттеру и Христиане Понятовской вторил, в существенных пунктах, и третий хилиаст, сказания коего Коменский поместил в своем “Свете из тьмы”, — Николай Драбик /или Драбицкий/. Он родился в Страстнице, в Моравии, в 1597 году. В 1616 году он уже был пастором в Драготуссе и известен был христианскою готовностью помогать ближним. По

отзыву Коменского, который близко его знал, это была “сильная и страстная натура, независимая и резкая в слове и деле”. Драбик не раз изъявлял готовность умереть за свои слова. В 1671 году семидесятичетырехлетнего мечтателя взвели в Пресбурге на эшафот, отсекли ему сперва правую руку, а потом вырвали и пригвоздили к позорному столбу язык и отрубили голову. Наконец, туловище, отрубленную руку и голову вывезли за город и там сожгли вместе с экземпляром “Света из тьмы”.

“Знаменитый своими заслугами делу народного образования, Ян Амос Коменский собрал пророчества и откровения Коттера, Драбика и Понятовской и издал их с прекрасными объяснительными гравюрами под заглавием “Свет из тьмы”/Lux ex tenebris/.

*Дело: Из второго допроса Кульману.*

/А в роспросе Квирин Кульман сказал/

“К Москве де он приехал по откровению такому: явился де ему ангел в белых ризах в Амстрадаме в нынешнем году в ноябре месяце, а в котором числе, того он не упомнит, чтобы он ехал к Москве и намерение свое исполнял; а там де ево примут, толко держать долго не будут; и велел ему ангел возвратиться в Амстрадам к жене своей, для того, что она чревата.

Да он же, Квирин, спрашиван, чтоб он сказал в правду: кто ево к Москве призывал, и не по писму ль чьему, и для чего он с такими еретическими и возмутительными писмами приехал, и кто с ним в том совете есть?

И Квирин сказал: как де были царского величества послы в Амстрадаме, которые ехали из французской земли, столник князь Яков Федорович Долгоруков, и с ним де был живописец иноземец Отто, и он де у него спрашивал о Московском государстве. И тот де живописец писал в Амстрадаме к прежнему своему хозяину, где жил, что ему учало быть на Москве добро и пожиточно. И он, Квирин, слыша такую добрую славу, к Москве и приехал. И тот де живописец Московское государство ему похвалил, и что там ученых людей любят и приемлют.

И Квирин сказал, что он к Москве поехал по видению ангелову, и есть ли ево дел на Москве не примут, то повелено ему от ангела возвратиться назад к жене своей. А в чем де перед великими государи буде ево есть погрешение, и чтоб де великие государи изволили тот грех ему отдать, для того, что Господь Бог людям велел грехи отдавать, а зла за то не чинить.

И ему сказано, что Господь Бог грехи велел отпускать тем людям, которые погрешат един к другому, а он еретик, и чернокнижник, и возмутитель, и многие народы ересью своей наполнил, за которую ересь и прелесть и прежде ево учителя и прелестники казнены и сожжены, и с книгами, о которых он сам в роспросе своем сказал; и он довелся того ж, потому что и пастор (Мейнке — прим. Цветаева) их веры писанием своим ево обличает, что он проповедник ереси и чернокнижник.

И Квирин сказал: он де во всем полагаетца на волю Божию; а прежде сего от многих ево бед и от потопу морсково Бог избавил, может де ево и ныне свободит. А учения де ево и проповеди иные народы и приняли, а имянно: курфирстр бранденбургский и король свейской, писма ево проповеди приняли приятно, потому что злого ничего в них нет. А что де ему сказано, что он довелся того, что и учителя его, и он де того не заслужил, и причины такой, за чтоб ему то учинить, за собою не знает, и никакова худа никому он не делал; и Христос де повелевает учить и миловать, а не убить. А когда де пророчество ево в Московском государстве неприятно, и вменяют то в неправду, и тем ево винят: и чтоб де вели-

кие государи указали книги ево и писма все ему отдать, а он с ними поедет в свою землю, и то дело тем и погаснет. А есть ли то дело распространитца вдаль и учинитца ему что злое —и то дело будет многим люде ведомо и разширитца, и всякой станет разведывать, за какую причину он был принят, и что будет ему учинено, то всякой похочет знать.

А болши того ничего он не сказал!

Дело: Из мнения переводчиков Посолского приказа о книге Барфута, представленной на допрос Нордерманом, об учении Кульмана и Нордермана и о взятых у Кульмана книгах и письмах.

“И та книжка показывана Государственного Посолского приказу переводчиком Ивану Тяжкогорскому до Юрью Гибнеру для переводу, и какая она, и о чем писана. И переводчики, смотря тое книжки, сказали, что та книжка еретическая и противна христианской вере; да и печатана она воровски де, подставными именами, потому что таких хулных и богомерских книг ни в которых бы государствах явно в печатных дворах печатать не стали. А тот де приезжий иноземец Кулман и московской Нордерман веру держат той ереси, именуемой квакори, которых в Галанской и в Англинской землях и в иных тамошних местах множество, подобны здешним расколщиком: живут своеобычно, и все имеют у себя вообще, и никою не почитают, и предо монархами шляпы не снимают, и не токмо их государями, но и господами не именуют, говорят, что началствует над ними един Господь Бог, а они де, монархи, люди такие ж, что и они, квакори.

Да в грамотке Квириновы жены Кулмана из Амстрадама, кокову к нему писала, написано: “Бог да подаст тебе счастье в начатом деле твоём; но гораздо берегись, понеже всячески об тебе видения вижу. Ангел многократно мне говорит, чтоб, конечно, ты в тех землях, куда поехал, долго не остался, хотя все твои дела благо совершал: потому что великий и страшный суд над тем государством стоит, и они тебя не восприимут””.

Дело: Из первого допроса живописцу Отто Генину, 29 мая 1689 г.

“И мая в 29 день в Государственный Посолской приказ иноземец живописец Отто Генин сыскан и против роспросных речей иноземца квирина Кулмана роспрашиван: почему ему тот иноземец, Квирин, знаком и давно ль, и в Амстрадаме ему, Квирину, что ученых людей в Московское государство приемлют, говорил ли, и учения ево Квиринова и прочих таких он, Артемий, держитца ль, и в какой ныне вере, и не по ево ль Артемьеву писму он, Квирин, к Москве приехал?

А в роспросе сказал:

Родился де он на Москве, а отец его служил великим государем в полуполковниках, а веры ево отец был римской, а он крещен по матери в люторской кирхе и ныне держит ее так, как тот закон повелевает, непременно. А он, Артемий, жил в Англинской земле, и в малых летах учился у розных мастеров в Англинской же и в Галанской земле живописному. А к Москве призвал ево из Амстрадама столник князь Яков Федорович Долгоруков, обнадеживая ево великих государей жалованьем, и что он будет великих государей в службе в живописцах.

А про приезжего иноземца Квирина Кулмана сказал: тот де иноземец знаком ему учинился в Англинской земле, в Лондоне, тому лет с десять, или болши; а приходил к нему не для какова расколу и проповедания иной веры, но к мастерству ево, и писал он ему персону ево. И после де того вскоре он, Квирин, поехал из Англинской земли в иные государст-

ва, и не видел ево лет семь или болши. А он де, Артемий, после тогжо поехал из Англин-ской земли и жил в Амстрадаме, и назад де тому года с два тот Квирин сошелся с ним в Амстрадаме, и познавались по прежнему знакомству, и о Московском государстве в разгово-рах речь у него с ним бывали, что оно славно, и людно, и всем изобилно. И к тому ино-земцу, чтоб он был к Москве, он потом не писывал и ево не призывал. А нынешние де зи-мы в декабре месяце тот Квирин прислал к нему чрез Архангелской город печатных на не-мецком языке шесть книг, и в том числе три книги некакого пророка Николая Драбицы, а другия три книги ево Квирина учения, имянуемые “Куль-Юбелиус”. А в грамотке о тех книгах он, Квирин, к нему, Артемью, писал, чтобы их он объявил великим государем, и о тех в книгах описанных делах объявлял, и новую веру проповедывал. И он де, Артемий, приняв те книги, и выразумел в них христианской вере противные дела, объявить о них ни в какой приказ не смел, а роздал их розным людем, иноземцом же: две книги дал дохтуру Симону, книгу Андрею Крефту, книгу человеку его Коку, который те книги к нему принес, книгу пастору Минку, а шестая книга у него ль или кому отдал, того он не упомнит. А роз-дал он те книги просто, а не для кокова учения, чтоб они по тем книгам веровали и ходили. А он де, Артемей, того иноземца Квирина учения и проповеди не приемлет, и тем ево ере-сям не верует. А что де он, Квирин, в роспросе своем сказал, что он, Артемей, будто при-нял ево учения часть, и тем де он, Квирин, ево, Артемья, поклепал; в том де он шлетца на отца своего духовнаго и на всех иноземцев, которые в люторской вере. А говаривал де тот Квирин с ним от безумства своего неведомо о каких пророчествах и о некаких Езуелитах, что новой некакой народ встанет, и придет от востока некаких десять колен, и иные не-пристойные слова. И он ему о том толко смеивался и поставил то запросто, что он то гово-рит от безумства своего”.

Дело: Очная ставка Кульмана с Генином.

“И приезжему иноземцу Квирину Кулману с живописцом дана очная ставка.

А на очной ставке Квирин говорил: тот де живописец учение ево и проповедь держал ли и ныне той ли ево веры, про то он доподлинно не ведает; а в прежнем де роспросе ска-зал он про него, что учения ево часть принял, признаваясь по тому, что он к нему из-за мо-ря тех учителей книги выслал, и он тех книг ему назад не отдаывал и ничего не писывал.

А живописец говорил прежние речи, что он учение ево не принимывал и не приемлет, и тех беснотворных книг не слушает, и по ним не ходит; а веру и закон держит тот, в кото-ром родился, люторской, и шлетца в том на духовника своего пастора и на иных того лю-торского закону людей”.

Дело: Из третьего допроса Кульману.

“... Да постояв немного и помолясь Богу, он же, Квирин, чрез переводчика Ивана Тяж-когорского сказал, что он теперво видит над всем Росийским государством гнев Божий — огонь, и буде что какое зло ему учинится, а он в том ни в чем не погрешил, и то б они на себя не пеняли: увидит /sic/, что над ними будет”.

Дело: Допросы Кульману и Нордерману под пыткой, 31 мая 1689 года.

“И мая в 31 день иноземец Квиринко Кулман в застенке у пытки роспрашиван с при-стратием: хто ево в Московское государство призывал и не по призыву ль чьему приехал,

и для чего себя сыном Божиим в книге, и пророком, и проповедником именовал?

И Квирин у пытки говорил, что приехал он к Москве по ангелову видению, а не для какова зла, как он и в роспросах своих говорил. И уж, знатно, назначен ему смертный конец; а ангел де ему велел ехать для спасения добра, а буде для смерти ево, и то на разорение государству. А сыном де Божиим нарек себя по многому от ангела видению.

И после того он, Квиринко, пытан: было ему двенадцать ударов и клещами зжен. А с пытки говорил прежние свои речи, что и в роспросах своих. А для прелести народу в Московское государство никто ево не призывал; и об ево приезде никто к нему о том не писал; а что де в книге ево имянован он сыном Божиим и пророком, и то де он писал и именовал он себя в той книге по ангелову видению, и переменить ему того писания невозможно. А кроме де Нордермана учения ево никто не принимал.

А Кондрашка Нордерман пытан же: было ему 25 ударов и клещами зжен. И с пытки говорил прежние же речи, что он ево, Квирина, к Москве не призывал и о том к нему не писал; а книги де, которые у него взяты, — давные, а необъявлял их в Государственном Посолском приказе для того, что в них писано божественное, а не злое. А что де он в роспросе своем сказал, будто для того Квиринка хотел ехать за море, потому что он ученый человек, — и то он говорил, что хотел ехать для животов своих, а не для ево, Квиринка. Толко де он того Квиринка и теперь за пророка, и за проповедника, и за великого человека имеет, что он человек ученый и во всех государствах бывалой.

Да они ж, Квиринко и Кондрашко, с пытки говорили, что они проповедают новую веру и пришествие 10 Израилтелских колен, и что все люди будут во всей вселенной именоваться Езуелитами по видению ангелскому и по откровению от самого Бога. И те книги, о которых писано в прежних роспросах, и писма писаны по самой правде, и будет так, как в них написано, непременно, и в той своей вере и во учении умереть готовы. А за то де, что их пытают и жгут, тем людем будет великое от Бога наказание; а терпят они в той своей вере по видению ангелскому.

И болши того не говорили”.

*Из писем матери Кульмана:* “3-го октября вечером им, Кульману и Нордерману, сказали, чтоб они приготовились: завтра утром они будут освобождены, но на следующий день в 11 часов утра их, как ложных пророков, привели из заключения на обширную городскую площадь, где уже был приготовлен из смоляных бочек и соломы небольшой домик. И когда этих невинных людей повели на смерть, и не было около них никого, кто подал бы им утешение, и не хотели дать им отсрочки, —они оба остановились и стали молиться, обративши глаза к небу. Когда же подошли они к домику и уже не видели себе спасения, тогда сын мой поднял руки и воскликнул громким голосом: “Ты справедлив, великий Боже! и праведны суды твои: Ты ведаешь, что мы умираем ныне без вины”. И оба, утешенные, вошли в домик и тотчас же преданы были огню; но больше не слышно было никакого голоса”.

*Тихонравов:* “Живописец Генин не стал дожидаться подобной участи и отравил себя в тюрьме”.

*Из письма современника (20 ноября 1691 года, из Архангельска — за границу):* “Таков был конец этих фанатиков; из него здешние последователи их, научившись вести себя осторожнее, мало-помалу стали отставать от своих заблуждений, так что теперь последователи Бема или редки, или редко обнаруживают себя, или кажутся редкими”.

.....

*Лабзин:* “Я смею прибавить что сочинения Бема давно известны и в России, и предки наши отнюдь не были чужды сих понятий, которые ныне называют новизнами. Сии рукописи я отношу ко времени известного К у л ь м а н а, почитателя бемова, сожженного в Москве при Царях, по оговору Лютеранского Пастора в еретичестве”. *Из предисловия к переводу книги Беме “Christosophia” — М., 1815, с. XXIII-XXIV/.*

### **Николай Новиков как издатель учебной и педагогической книги**

*Он, Новиков, не распространил,  
а создал у нас любовь к наукам  
и охоту к чтению... Дело, им  
совершенное, осталось. Оно жи-  
вет. Оно приносит плоды и ждет  
благодарного потомства.*

И.Киреевский

Последние слова в приведенном высказывании Ивана Киреевского и сегодня вполне сохраняют свою силу и значение. Постепенно углубляющееся понимание деятельности Николая Ивановича Новикова еще поставит его в ряд таких фигур отечественной истории, как Ломоносов, Пушкин и Толстой. Хотя, вполне вероятно, на это может потребоваться еще не одно столетие: ведь сейчас как раз истекает уже второй век со времени окончания поразительного “новиковского десятилетия” российской культуры (В.О. Ключевский). И новые обертоны звучат нам сегодня в словах маститого историка, отделенного как от наших, так и от новиковских дней и забот значительными (и соизмеримыми) хронологическими и идейными дистанциями:

“Сквозь вызванную ею (новиковской деятельностью. — А.П.) усиленную работу переводчиков, сочинителей, типографий, книжных лавок, книг, журналов и возбужденных ими толков стало пробиваться то, с чем еще не знакомо было русское общество: это *общественное мнение*. Я едва ли ошибусь, если отнесу его зарождение к годам московской деятельности Новикова, к этому *новиковскому десятилетию (1779-1789)*”<sup>19</sup>.

Коренные особенности деятельности Новикова в ее целом связаны с тем, что ему была судьба оказаться — по выражению Герцена — “одной из великих личностей истории, которые творят чудеса на сцене, по необходимости погруженной во тьму”<sup>20</sup>.

Этому образу, приведенному Герценом, многозначительно отвечает дополнительный, который мы обнаруживаем, например, у молодого Блока, в его весьма интересной кандидатской университетской работе “Болотов и Новиков”. Блок говорит о том, что даже лучшей части русского общества екатерининских времен было присуще некоторое радикальное непонимание Новикова, причем “объяснение этого непонимания, конечно,

<sup>19</sup> Ключевский В.О. Очерки и речи: Сб. статей. — Т. 11. — М., 1913. — С. 279.

<sup>20</sup> Герцен А.И. Собр. соч. — Т. 7. — М., 1956. — С. 189.

лежит прежде всего в передовой роли Новикова, неясной для современников, которые преуменьшают всякое крупное явление, не желая слепить глаз его *чрезмерным светом*<sup>21</sup>.

Вообще говоря, эти два соположенных действенных образа как бы суммируют целый ряд различных объективных факторов — от психологических до духовно-исторических, силою которых современникам и потомкам лишь с большим трудом и очень медленно дается понимание Новикова и его сомышленников и из них факторов значительно больше будет препятствовать этому пониманию, чем ему способствующих. По-видимому, такова участь многих человеческих исканий и трудов, проистекающих из внутренней свободной духовной потребности, не ориентирующейся ни на силу общеизвестных авторитетов, ни на цели внешнего практического успеха. Тем ценней и исключительней та — необходимая для развития и самого существования человеческой культуры — новизна мыслей и чувств, которая привносится в жизнь подобными людьми, идущая зачастую вразрез с устоявшимися обиходными стереотипами. И поэтому, конечно, мы можем найти некоторую заостренность формулировок, но никак не преувеличение в следующих словах И.В.Лопухина, сказанных им о недоброжелателях и врагах новиковского кружка: “эти люди не могут никак себе представить, чтобы могли найтись имеющие честные намерения, добродетели и услуги ближним; и потому-то те книги, которые мы издавали, помощи учащимся и проч., все кажется им затеями и подозрительными, и они во всем том, что им таковым кажется и, может быть, любезно им, ищут в нас. Привыкнув все делать, только имея в виду рубли, чины, ленты или из страха, не могут поверить, чтобы были люди, желающие бескорыстно удовлетворять должностям христианина, верного подданного, сына отечества и сочеловека”<sup>22</sup>.

Это слово *с о ч е л о в е к*, по нашему мнению, — решающее. Оно точно и живо увязывает в себе, выражаясь академически, предметный и методологический аспекты всякого исторического исследования, претендующего хотя бы на минимальное действительное понимание прошлого. И когда мы интересуемся той или иной гранью жизни и работы Новикова, то этому, конечно, непременно предшествует определенный образ, образ “сочеловека”. Нет нужды прописывать этот образ эксплицитно, для рассудочного схватывания, но без постоянного внутреннего воссоздания такого образа и соприкосновения с ним невозможно выйти за пределы чисто рассудочной работы с материалом, спекулятивного теоретизирования и внушительных дедуктивных “реконструкций”. Данное отступление сделано потому, что в настоящей статье будет представлен некоторый библиографический материал по книгоиздательской и просветительской деятельности Новикова. Материал, как мы полагаем, интересный и перспективный для дальнейшего изучения. Но представляется, что таковое изучение, равно как и критика, могут быть плодотворны только в случае наличия выше охарактеризованного личного отношения к Н.И.Новикову.

*Благоразумные родители и все  
старающиеся о воспитании детей  
признаются, что между некото-  
рыми неудобствами в воспитании*

<sup>21</sup> Блок А.А. Собр. соч. — Т. 11. — Л., 1934. — С. 78. (В двух последних цитатах выделено нами. — А.П.).

<sup>22</sup> Письмо к А.Кутузову. См.: Барсков Я.Л. Переписка московских масонов XVIII века. — Пг., 1915. — С. 46.

*одно из главнейших в нашем  
отечестве есть то, что детям читать  
нечего.*

Н.И.Новиков

К настоящему времени уже много написано, во-первых, о Новикове-книгоиздателе<sup>23</sup> и, во-вторых, о Новикове-педагоге<sup>24</sup>. Однако, как ни странно, “пересечение” этих сторон деятельности Новикова пока специально не изучалось. Между тем очевидно, что вклад Новикова в становление российской учебной книги огромен и что именно усилия Новикова подняли на качественно новый уровень ту работу по переводу зарубежной учебной книги и по изданию отечественной, ранее получившую сильнейший импульс во времени Петра I.

“При Петре и его приемниках у нас продолжалась усиленная работа по переводу разных учебников, руководств, планов учебных заведений, всего, что прямо и непосредственно было соединено с практическим делом учреждения и организации новых школ... Учебников для устрояемых школ не было, а потому из нужно было переводить с иностранных языков. С Петра впервые начали переводиться уже не религиозно-нравственные сочинения, а книги реального содержания — арифметики, геометрии, грамматики, географии, книги по мореплаванию, артиллерии и т.п., и переводились, прежде всего, для удовлетворения школьной нужды, чтобы дать учащимся учебники... Однако, учебники при Петре бывали подчас довольно темны и сбивчивы, отличались или ничего не говорящим многословием или же путаницей, зависевшей, вероятно, от дурного перевода”<sup>25</sup>.

Постановка и исследование вопроса о Новикове как книгоиздателе и педагоге должны, как мы полагаем, базироваться на конкретном материале. Этим и определяется ближайшая цель настоящей статьи, которую — в рамках историко-педагогических исследований судеб учебной книги — можно сформулировать как “отбор и первоначальная систематизация материала”<sup>26</sup>.

Здесь мы сталкиваемся с конкретной ситуацией, интересной, возможно, для методологии книговедения, а именно: имеется большой массив книг, известную часть которого, несомненно, составляют книги определенной категории, в данном случае учебно-педагогические. Однако ясно, что те соображения, которыми пользовался издатель при отборе книг для печати, в том числе и книг образовательных, — эти соображения (“критерии”) нам прямо неизвестны, и они, во всяком случае, существенно не могут совпадать с принятыми ныне классификациями, рубриками и т.п.

Какие же книги, из всего из наличного массива, следует нам отнести к учебным? (При этом лишний раз напомним себе замечание специалиста, что “классификация

<sup>23</sup> См.: *Мартынов И.Ф.* Книгоиздатель Николай Новиков. — М., 1981. (Там же библиография.)

<sup>24</sup> См.: *Трифельев Е.П.* Новиков как педагог. — Харьков, 1896; *Ермилов В.* Поборники свободы в воспитании. — М., 1906; см. также диссертации Н.А.Трушина (1954 г.), Будзько А.С. (1954 г.), Добрусина Д.С. (1959 г.) и др.

<sup>25</sup> *Каптерев П.Ф.* История русской педагогики. — Пг., 1915. — С. 219-220.

<sup>26</sup> См.: *Рокитянский В.Р.* О пользе изучения школьного учебника: Проект для обсуждения//Проблемы школьного учебника. — Вып. 15. — М., 1985. — С. 198-199.

книжного репертуара новиковских типографий — задача чрезвычайно сложная и трудоемкая<sup>27</sup>.)

В решении подобной задачи возможны, на наш взгляд, два принципиально различающихся подхода: а) критериально-рассудочный и б) феноменологический. Первый характеризуется тем, что исследователь начинает работу, двигаясь в русле тех или иных априорных, предварительных дефинитивных конструкций общего характера (типа “учебник — это книга, в которой систематически излагаются основы наук...” и т.д.), и пытается затем сконструировать из них некоторый операциональный критерий, налагаемый затем на материал. Второй подход заключается в том, что исследователь начинает работу, руководствуясь при этом непосредственным восприятием подлежащего материалу, многообразно проявляющееся очевидностью этого восприятия и понимания и извлекая некоторые критерии более общего порядка на непосредственной основе фактического материала.

Приведем пример. Вот книга: *Хр. Баумейстер. Метафизика*/Пер. с латинского. — М.: Универс. типогр., 1789. Учебная ли это книга или скорее то, что сейчас называют “монографией”, т.е. книга “научная”? Рассудок может здесь много и разнообразно спекулировать, конструировать всякие критерии и т.п., но первая же страница издания дает конкретно требуемую определенность: “Хотя некоторые и рассуждают, что *для юношества, в публичных ученых местах* словесным наукам обучающегося, не надобно преподавать метафизику... однако я подлинно уверен, что юноши, чем больше и чаще будут упражняться в тонкостях Метафизических, тем они скорее достигнуть могут до подобного о вещах понятия...” (курсив мой. — А.П.).

Отсюда, мы, разумеется, относим “Метафизику” Баумейстера в интересующий нас разряд новиковской учебно-педагогической книги и, кроме того, извлекаем важнейший для себя “критерий”: конкретную книгу можно отнести к учебной, если она предполагается к использованию в так или иначе организованном учебном процессе.

Работая таким образом над описанной выше задачей, мы пришли к выводу, что для сохранения определенности самой этой задачи, для удержания ее рамок необходимо “учебную и педагогическую” книгу Новикова понимать в “узком смысле слова”, оставляя за границами нашего предмета, во-первых, различную научно-популярную просветительскую литературу для взрослого читателя, не ориентированную на использование в сколь либо организованном учебном процессе; во-вторых, разнообразные наставления и руководства по домашним делам, по ведению хозяйства и т.п.; в-третьих, всю нравственную литературу для взрослых (как светскую, так и мистическую, в т.ч. масонскую). Без подобного сужения невозможно отделить учебно-педагогическую книгу Новикова от всей совокупности его просветительских изданий. Конечно, такой подход сам, в свою очередь, обладает известной ограниченностью, однако он позволяет, с одной стороны, относительно однозначно вычленить массив учебной и педагогической “новиковианы” и, с другой, как-то при этом его структурировать.

В результате в пределы выделенной совокупности нами включается:

- 1) книги, посвященные изучению языков (грамматики, словари, лексиконы и др.);
- 2) книги, посвященные изучению той или иной определенной науки (предметные учебники);
- 3) энциклопедические и широкие по тематике научно-популярные издания, предназначенные для учащейся молодежи;

<sup>27</sup> Мартынов И.Ф. Указ соч. — С. 71.

- 4) книги по нравственному (в т.ч. семейному) воспитанию детей и юношества;
- 5) общая педагогическая литература (напр., Локк, Коменский и др.).

Приведем теперь роспись выделенной таким образом учебной и педагогической книги, изданной Н.И.Новиковым. В росписи нами даются не полные титульные именованья книг (которые в новиковские времена порой были довольно объемны, до 8-10 строк, представляя собой как бы и название, и краткую аннотацию книги, ее “автохарактеристику”), но ее главное название, по первым словам, которое вполне достаточно для идентификации издания; в скобках нами дается номер книги по библиографическому перечню, опубликованному в кн.: *В.П.Семенников*. Книгоиздательская деятельность Н.И.Новикова и Типографической Компании. — Пб., 1921. В пределах каждой из выделенных групп названия книг даются по годам выхода и внутри каждого года в алфавитном порядке, как и у Семенникова.

## РОСПИСЬ УЧЕБНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КНИГИ, ИЗДАННОЙ Н.И.НОВИКОВЫМ

### 1. Книги для изучения языков

1. Grammatika Latina. Латинская грамматика (перевод Н.Бантыша-Каменского). — М., 1779 (№ 59).
2. Азбука Немецкая. — М., 1780 (№ 103).
3. Букварь для употребления Российского юношества. — М., 1780 (№ 106).
4. Французская грамматика (нем. изд. Г.Пеплиера, переведено на русск. П.С.Федором Соколовским). — М., 1780 (№ 110).
5. Лексикон Латинский (перев. с Этимологич. Лексикона Геснера). — Изд. 2-е. — М., 1780 (№ 123).
6. Начертание первых оснований Немецкого слога (автор *И.Г.Шварц*). — М., 1780 (№ 130).
7. Синтаксис Латинской (старанием Хр. Ф. Маттеи). — М., 1780 (№ 151).
8. Азбука Латинская. — М., 1781 (№ 173).
9. Grammaire Francaise. Французская Грамматика (4-е изд., испр. и доп. М.Соколовским). — М., 1781 (№ 176).
10. Новый Лексикон на нем., франц., латинск., итальянск. и российск. языках (изд. М.Гавриловым). — М., 1781 (№ 189).
11. Азбука Французская. — М., 1782 (№ 246).
12. Grammatica Latina. Грамматика Латинская (с краткой хрестоматией). — М., 1782 (№ 257).
13. Краткая Немецкая Грамматика. — М., 1782 (автор: *М.Гаврилов*) (№ 258).
14. Краткие правила Российской Грамматики (составлено А.Барсовым). — М., 1782 (№ 283).
15. Le Cellarius francais. Французский Целлариус (издан Гельтергофом). — М., 1782 (№ 306).
16. Азбука Греческая. — М., 1783 (№ 310).
17. Alphabeto Italiano. Азбука Итальянская. — М., 1783 (№ 311).
18. Лексикон простого греческого языка. — М., 1783 (№ 340).
19. Собрание употребительных речей желающим в короткое время обучиться говорить по-немецки (изданное ф. Вегелином), с росс. перев. — М., 1783 (№ 380).

20. Собрание употребительных речей желающим в короткое время обучиться говорить по-французски (переведено на рус. яз. И.Ф.Вегелином). — М., 1783 (№ 380).
21. Латинский букварь (3-е издание Н.Бантыша-Каменского). — М., 1784 (№ 396).
22. Новый Лексикон, или Словарь на Франц., Итал., Нем., Латин. и Росс. языках (издан трудами И.Соца). 2 части. — М., 1784-1787 (№ 412).
23. Краткие правила Российской Грамматики (составлено А.Барсовым). — М., 1784 (№ 435).
24. Новая азбука, способствующая к научению чистому письму (5-е издание). — М., 1787 (№ 571).
25. Новая немецкая азбука. — М., 1787 (№ 572).
26. Краткие правила Российского правописания для употребления малороссиянам (сост. И.Переверзев). — М., 1787 (№ 646).
27. Сокращенное латинское языкознание (авт. *И.И.Шеллер*: переведена А.Брынцевым). — М., 1787 (№ 701).
28. Азбука Греческая. — М., 1788 (№ 704).
29. Новая Латинская Азбука. — М., 1788 (№ 705).
30. Новая Азбука Французская. — М., 1788 (№ 706).
31. Французская Грамматика (издан Пеплиер; пер. с нем. И.Сокольский). — 2-е изд. — М., 1788 (№ 723).
32. Сокращенная Французская Грамматика (4-е изд. М.Соколовского, испр. и доп.). — М., 1788 (№ 724).
33. Учебная книга для юношества, начинающего учиться немецкому языку. — М., 1788 (№ 753).
34. Краткая немецкая грамматика (перев. М.Агентов). — М., 1789 (№ 858).
35. Новые немецкие и российские разговоры (изданы И.Ф.Вегелином). — М., 1789 (№ 888).
36. Новые разговоры французские и российские (изданы И.Ф.Вегелином). — М., 1789 (№ 889).
37. Цвет чистого Латинского языка (сост. — Помей, перев. иером Серафим). — М., 1789 (№ 901).
38. Новый методический способ учиться французскому языку (издан И.Ф.Вегелином). — М., 1791 (№ 922).
39. Школьные разговоры (2-е изд.). — М., 1785 (№ 493).

## 2. Книги по отдельным учебным предметам

40. Теоретическая и практическая Геометрия (из разных авторов собранная Дм.Аничковым). — М., 1780 (№ 109).
41. Теоретическая и практическая Тригонометрия (собрал Дм.Аничков). — М., 1780 (№ 167).
42. Краткое начертание Географии (с приобщением краткого описания России; автор: *Л.А.Бауман*, перев. с нем. В.Иванов). — 2-е изд. — М., 1781 (№ 193).
43. Начальные основания Алгебры (собранные из разных авторов Дм.Аничковым). — М., 1781 (№ 204).
44. Краткое руководство по географии. — М., 1781 (№ 220).

45. Руководство к мифологии (пер. с нем. М.Левонов). — М., 1781 (автор: *М.В.Гедерих*) (№ 221).
46. Священная история для малолетних детей. — М., 1782 (№ 268).
47. Хронология (авт.: *Г. де-Шевиньи* и *Г. де-Лимьер*; перев. Ф.И.Дмитриев-Мамонов). — М., 1782 (2 части) (№ 305).
48. Теоретическая и практическая Арифметика (изд. 3-е; собр. из разных авторов, дополненная и исправленная Дм. Аничковым). — М., 1786 (№ 504).
49. Краткая всеобщая история (авт.: *И.М.Шрекк*), ч. 1 (пер. с нем. К.Экстер). — М., 1787 (№ 603).
50. Российская история (авт.: *Левек*), ч. 1. — М., 1787 (№ 604).
51. Логика (авт.: *Хр.Баумейстер*), изд. 2-е. — М., 1787 (№ 610).
52. Детская логика. — М., 1787 (№ 611).
53. Вейдлеровы наставления чистой математики (2-е изд.). — М., 1787 (№ 616).
54. Детская риторика. — М., 1787 (№ 657).
55. Краткое начертание Географии (авт.: *Л.А.Бауман*), 3-е изд. — М., 1788 (№ 776).
56. Предуготовление к истории для детей (авт.: *Шлецер*; перевод Дм. Риттерлебена). — М., 1788 (№ 812).
57. Словарь юридический (авт.: *Ф.Ланганс*). — М., 1788 (№ 832).
58. Метафизика (авт.: *Хр.Баумейстер*). — М., 1789 (№ 872 — “Общепародная логика, или Исследование науки умственной”).

### 3. Энциклопедические и научно-популярные учебные издания<sup>28</sup>

59. Детская книга, или Общие мнения и изъяснение вещей, коим детей обучать должно. — М., 1780 (№ 121).
60. Избранные места из лучших немецких писателей для употребления при Имп. Моск. Гимназиях. — М., 1780 (сост. Ф.Сапожников) (№ 128).
61. Сокращение всех наук (авт.: *Сульцер*, перевод И.Морозова). — М., 1781 (№ 236).
62. Энциклопедия, или Краткое начертание наук (перевод с нем. И.Шувалова). — М., 1781 (№ 245).
63. Краткое описание образа жизни, нравов и обрядов и разных народов. — М., 1782 (перевод с нем. Г.Костровского) (№ 279).
64. Избранные места из Греческих писателей (собраны Хр.Ф.Маттеем, переведены с греч. на рус. язык Б.Филоновым). — М., 1785 (№ 479).
65. Детское чтение для сердца и разума. XX частей. — М., 1785-1789 (журнал; № 503).
66. Открытие Америки (Сочинение И.Г.Кампа), 3 части. — М., 1787-1788 (№ 635).
67. Поучительные повествования из Библейской истории для детей (авт.: *И.Ф.Федерсен*). — М., 1787 (№ 638).

<sup>28</sup> Издания, в которых популярным образом излагаются те или иные знания, но которые функционально ориентированы на использование в учебе молодежи, — некоторый аналог того, что ныне называют “книгой для чтения”.

68. Краткое понятие о всех науках, для употребления юношества (3-е изд., на русс. и франц. яз.). — М., 1788 (№ 805).

69. Естественная история главнейших существ животных, для детского чтения, от друга детей (пер. с нем.). — М., 1789 (№ 863).

#### 4. Воспитательная литература

70. Душа добродетели, или Правила гравочения из древних и новейших мудрецов (Перевод А.Артемяева, 2-е изд.). — М., 1782 (№ 262).

71. Наставление отцам и матерям о телесном и нравственном воспитании детей. — М., 1782 (№ 276).

72. Истинные правила Христианского воспитания детей (перевел М.Невзоров). — М., 1785 (№ 490).

73. Путеводитель юношества, или Наставление отца к сыну. — М., 1786 (№ 540).

74. О нравственном воспитании детей (из Г.Геллерта; пер. с фр.). — М., 1787 (№ 621).

75. Примеры мудрости и добродетели, выбранные из истории, с наставлением для детей, издан И.Ф.Федерсенем, 2 части. — М., 1787 (№ 647).

76. Юношеское училище, или Нравоучительные разговоры между разумною учительницей и многими знатными ученицами (авт.: *Ле Пренс де Бомонт*). Изд. 2-е, 4 части, перевел И.Харламов. — М., 1788 (№ 845).

77. Опыт о средствах возбуждать и подкреплять человеколюбие в сердцах молодых людей (авт.: *Ф.Ю.Либеркин*, пер. с нем.). — М., 1790 (№ 882).

78. Эвфемийон, или Юноша, образующий сердце свое (Перевел с нем. С.Барташевский). — М., 1790 (№ 918).

79. Детский магазин, или Собрание полезных сочинений, соответствующих детскому возрасту (пер. с франц.). — М., 1788 (№ 765).

#### 5. Научно-педагогическая литература

80. Слово о способах и путях, ведущих к просвещению (авт.: *Х.Чеботарев*). — М., 1779 (№ 95).

81. Общий способ учения (авт.: иеромонах *Аполлос*). — М., 1781 (№ 237).

82. Видимый мир на лит., русс., нем., итал., франц. языках (авт.: *Я.А.Коменский*). Изд. 2-е. — М., 1788.

83. О воспитании девиц (авт.: Архиеп. *Фенелон*, пер. с франц. И.Туманского). Изд. 3-е. — М., 1788 (№ 785).

84. О воспитании детей (авт.: *Локк*), пер. с франц. Н.Поповского. — В 2-х ч. — М., 1788 (№ 786).

85. Учитель, или Всеобщая система воспитания (авт.: *И.М.Шрекк* и *И.Я.Эберт*, пер. с нем. А.А.Петрова). — М., 1789 (в 3-х ч.) (№ 899).

\*\*\*

Всего сделать вдруг нельзя.

*Н.И.Новиков*

Отметим здесь несколько самых общих черт новиковской учебной книги.

Начнем с того немаловажного обстоятельства, что на этой категории книг очень выгодно выявились общие книгоиздательские подходы Новикова, касающиеся внешнего оформления издания. И.Ф.Мартынов пишет: “Новиков раз и навсегда отказался от издания роскошных фолиантов, непомерно дорогих и малодоступных покупателю среднего достатка. Скромные, изящные новиковские книжечки карманного формата (в восьмую долю листа), отпечатанные на дешевой бумаге отечественного производства четкими и красивыми шрифтами, как правило, без иллюстраций, резко повышавших цену, пришлись по вкусу и “по карману читателям”<sup>29</sup>. В одном из своих писем Новиков прямо говорил: “Я стараюсь особенно о том, чтобы книги пускать как можно дешевле и тем заохотить к чтению все сословия”. Доступность и дешевизна новиковской учебной книги вполне позволяла ей конкурировать с государственными изданиями, так что в пору славного “новиковского десятилетия” практически каждый третий российский школьник или студент учились по книгам, изданным Новиковым.

Эта цифра — про “каждого третьего школьника” — общеизвестна, она взята из анализа численных соотношений тиражей издаваемой литературы. Но, имея в виду реальных читателей, эту цифру, вероятно, следовало бы еще увеличить, ибо новиковские книги были чем-то привлекательны, чем-то притягательны для читающей публики. Дело не только в том, что Новиков выбирал для переводов и для изданий лучшее из возможного. Дело и в том, что каждая изданный им книга была, по сути плодом некоторого свободного, внутренне осмысленного и воистину не “отчужденного” труда. Это, разумеется, не оговаривалось в предисловиях к книгам, но это проявлялось, безусловно, в самых разнообразных деталях, — что в целом и обусловило ту не вполне уловимую, но несомненно ощущаемую, так сказать, “тональность” новиковской книги и, между прочим, влияло и на коммерческую сторону дела.

Новиков и его сотоварищи оказались людьми, которые — как выразился Герцен в предисловии к лондонскому изданию “Записок” И.В.Лопухина 1860 г. — были единственными в России тех времен знавшими, что делать, и они были воодушевлены сознанием совокупного труда. Если взять, скажем, издательскую сторону из работы, то это сознание проявлялось здесь очень по-разному. Конечно, им нужен был коммерческий успех издательского предприятия, но, разумеется, здесь и речи не могло быть о том, чтобы идти на поводу лишь предпочтений и дурных вкусов потенциального читателя либо заниматься дешевой рекламой. Нет, действовало другое. Вот, к примеру, начало предисловия Дм. Аничкова к книге “Теоретическая и практическая геометрия” (1780 г.): “Упражняющиеся в какой-либо науке обыкновенно стараются много говорить в похвалу оной с тем, чтобы чрез то, показав причину похвального своего упражнения, удобнее можно было бы им и других возбудить к подобному предприятию. Но я, при издании в свет из разных авторов мною собранной теоретической и практической Геометрии, не предпринимаю простираться в ее похвалах, будучи удостоверен, что Геометрия не ут-

<sup>29</sup> Мартынов И.Ф. Указ. соч. — С. 107.

верждается на одном людском мнении, вероятия токмо достойном, но сама себя утверждением самой истины ограждает и творит похвальною”.

Вообще различные краткие, сильные, одухотворяющие, но сдержанные введения, предуведомления были очень характерны для новиковских изданий. Это могла быть одна фраза, но такая, которая все равно звучала как некий начальный аккорд; вот, например, эпитафия из специально наудачу выбранной книги “Краткое понятие о всех науках для употребления юношеству” (1788 г.): “Можем ли мы более и лучше республике услужить, как ежели юношество обучаем? особливо в сии упадшие времени и обычаи, в которые оное всеми силами усмирять и исправлять надлежит?” — Цицерон. Рискнем здесь высказать предположение, что подборка и анализ одних эпитафий к новиковским изданиям может оказаться крайне благодатной задачей и побудить к некоторым неожиданным и содержательным выводам.

Еще одной важной особенностью новиковской учебно-педагогической книги являлось то, что на современном языке можно было бы назвать “полифункциональностью”. Практически для каждой из этих книг характерна некоторая разносторонность, ни одна из них не ориентирована только на что-либо узкоспециальное.

Ряд “предметных” книг, посвященных той или иной конкретной науке, является дву- или многоязычным, тем самым материалы по геральдике, например, ориентированы и на языковую подготовку учащихся; в свою очередь, языковые книги всегда насыщены каким-то интересным и разносторонним материалом из иных наук; в нравственной литературе будет то и дело приводиться немало полезных хозяйственных или научных фактов, а в хозяйственных прикладных руководствах — сведений из древней истории и т.п. И, разумеется, в самых разных книгах — те или иные стороны масонской нравственности, масонского учения. Вот, например, “Избранные места из лучших немецких писателей” (1780 г.). Книга, казалось бы, чисто филологическая. Однако мы в ней встретим и письма Плиния и, в качестве заключительного раздела, так называемые “Нравоучительные наставления”, разделенные на три степени (Побеждение зла. Навык к добродетели. Познание истины), где изложены многие важные для масонов нравственно-практические положения (с. 373-379).

Практическая направленность книги — вот что было важно для Новикова, и это, разумеется, не сводилось к внешней ее утилитарности. Конечно, с точки зрения Новикова, каждая книга должна была действовать, но при этом он думал не только и не столько о ближайшей прагматической функции книги, сколько о духовном характере и уровне издания. Весьма показательна, например, опять-таки наудачу взятая книга “Наставление отцам и матерям...” (1782 г.). В этой книге, наряду с толковыми и обстоятельными практическими рекомендациями — о “способнейшем времени” для зачатия ребенка, о пеленании детей, о колыбели, о детской одежде, о сне детей и т.д., имеются фундаментальные суждения о духовном воспитании ребенка, об умственном и нравственном его развитии, о “должностях” отца и учителей и т.д. Изложение при этом ведется в живом и широком историко-культурном контексте, читателю постоянно и уместно преподносятся различные эпизоды из жизни великих, замечания Сократа, Плутарха, Монтеня, Локка и др., выдержки из Илиады и Св. Писания и т.д.

Вообще говоря, работая с новиковской книгой, читая вполне объективные и подчас весьма бесстрастные работы о книгоиздательской деятельности Новикова, порою ловишь себя на ощущении, что когда речь идет о *новиковской* книге, то Новиков выступает здесь не только как издатель, организатор переводческой работы, книгопродавец и

т.п., но и как *соавтор* этих книг. Это ощущение распространяется и на новиковскую учебно-педагогическую книгу. И в чем-то оно правомерно.

\*\*\*

Я думаю, что лучшим предметом настоящих трудов наших избрать не можем, как сердца и души возлюбленных наших единоплеменников. Сии наши единоплеменники суть разумные существа, из тела, души и духа состоящие... Души и дух их да будут единственным предметом нашим; им-то врачевание, укрепление и тому подобное предлагать станем.

*Н.И.Новиков*

Труды Новикова по изданию учебной книги должны, разумеется, рассматриваться в рамках всей его просветительской деятельности. В этой связи очень важно то принципиальное обстоятельство, что именно фигура Новикова стоит в истоках общественно-педагогического движения в России. Если смотреть на вещи реально, то оказывается, что даже образовательные начинания и реформы Екатерины II, как ни парадоксально, были во многом как-то связаны с инициативой ее антагониста Новикова<sup>30</sup>. Некоторые относящиеся к этому факты таковы.

В 1777 г. Новиков со своими друзьями-масонами основал журнал “Утренний Свет”, фраза из “Предуведомления” к которому послужила нам эпиграфом к данной части статьи. Журнал имел, среди прочего, значительную образовательную и благотворительную направленность. При этом выручка от продажи журнала, как было объявлено, была положена на основание и развитие двух училищ для бедных детей и сирот. Подписчики журнала проявили большое участие в этом замысле, пошли значительные пожертвования. Екатерина, с одной стороны, отнеслась к этой инициативе подчеркнуто безразлично, т.е. никак; с другой же — она теперь должна была брать на себя опеку и контроль в подобных делах, пример к которым был дан не ею. Тем самым образовательное дело попадало “в число важнейших отраслей государственного управления”<sup>31</sup>. Разумеется, данный фактор не единственный, но вполне реальный, и в конкретной ситуации (учитывая характер взаимоотношений участвующих в ней людей) он может оказать не меньшее значение, чем многообразные “объективные”, “всеобщие” тенденции. Та же Екатерина в именном указе от 16 февраля 1781 года, по сути, последовала примеру Но-

---

<sup>30</sup> В России конца 70-х годов “всякое широкое начинание в деле народного просвещения путем школьного образования, казалось бы, непременно должно быть исходить от высшего правительства, а не от частных лиц, потому что приходилось считаться с потребностями всего населения в государстве. На деле же мы видим совершенно обратное: частная инициатива лучших представителей русской литературы не только впервые заставила Екатерину II принять серьезные меры к распространению школьного образования в народе, но и указала ей руководящие правила для практического решения этого вопроса в жизни”. — *Туманов М.* Просветительская деятельность Новикова в ее влиянии на правительство и общество // *Н.И.Новиков, его жизнь и сочинения* / Сост. В.И.Покровский. — М., 1913. — 2-е изд. — С. 76-77.

<sup>31</sup> *Туманов М.* Цит. соч. — С. 78.

викова и пригласила обывателей и вообще частных лиц помочь правительству в деле учреждения петербургских школ<sup>32</sup>.

Но, в конце концов, дело не только и не столько в правительстве и Екатерине. Организационно-педагогические инициативы Новикова и людей его круга как находили свои непосредственно зримые воплощения, так и закладывали зерна в толщу жизни и культуры, долженствующие взойти много позже.

Мы уже упомянули об основании *первых в России народных училищ*. В 1779 г. при Московском университете И.Г.Шварц<sup>33</sup> основывает *первую в России учительскую семинарию*<sup>34</sup>, становясь первым российским “учителем учителей”. В 1781 г. он же учреждает “Собрание Университетских питомцев”, т.е. *первую в России общественную организацию студенчества*<sup>35</sup>. В 1782 г. Шварц, на пожертвования П.А.Татищева, создал “переводческую (филологическую) семинарию”<sup>36</sup>. В свою очередь Новиков стал выпускать с 1785 г. в качестве приложения к “Московским ведомостям” *первый отечественный педагогический журнал* — “Детское чтение”. Приведем соответствующее свидетельство Карамзина: “Прежде расходилось московских газет не более 600 экземпляров, г. Новиков сделал их гораздо богаче содержанием, прибавил к политическим разные другие статьи и, наконец выдавал при “Ведомостях” безденежно “Детское чтение”... Купцы, мещане любят уже читать их. Самые бедные люди подписываются, и самые безграмотные желают знать, что пишут из чужих земель”<sup>37</sup>.

Продуманная система продажи, распространения книг, связи с предприимчивыми купцами, и книгопродавцами в провинции — все это обеспечивало широкое хождение

<sup>32</sup> Полн. собр. законов Рос. Имп. — Т. XXI. — № 15121. — Заметим, что в 1781 г. открываются в Петербурге 6 народных училищ, в Москве (к 1782 г.) — 13; училища и воспитательные дома открываются и на периферии империи — в Кременчуге (1781 г.), в Иркутске (1782 г.), во Владимире и Курске (1783 г.), в Туле (1784 г.) и проч. При этом “Устав народным училищам Российской Империи” был утвержден только в 1786 году. Учителя и учащиеся возникающих образовательных учреждений постоянно пополняли читательскую аудиторию новиковской учебной книги.

<sup>33</sup> “Поистине неоценимую помощь Новикову оказывал его верный друг и единомышленник профессор Иван Григорьевич Шварц... Дружбу и доверие между ними не могли поколебать никакие испытания”. — *Мартынов И.Ф.* Указ. соч. — С. 52.

<sup>34</sup> Об учебной и педагогической книге в связи с данной семинарией: “В семинарии широко использовались в качестве пособий по педагогике работы Н.И.Новикова, Н.Н.Поповского, А.А.Барсова, Д.С.Аничкова, Х.А.Чеботарева и др. Использовалась также своего рода педагогическая энциклопедия под названием “Учитель, или Всеобщая система воспитания” (см. № 89 по нашей росписи. — А.П.). ...Учительская семинария подготовила ряд видных деятелей русского просвещения, ставших профессорами Московского ун-та, авторами учебников, руководителями учебных заведений”. — См.: *Очерки истории школы и пед. мысли народов СССР. XVIII в.* — перв. пол. XIX в. — М., 1973.

<sup>35</sup> См.: *Трушин Н.А.* Просветитель-педагог Н.И.Новиков // Н.И.Новиков. Избранные педагогические сочинения. — М., 1959.

<sup>36</sup> “...Для предложения лучших авторов и нравоучительных сочинений на Российский язык”. — *Моск. Ведомости.* — 1782. — № 48. — С. 383.

<sup>37</sup> *Карамзин Н.М.* Сочинения. — Спб., 1848. — Т. III. — С. 545-546. Отметим здесь что “самоотверженная работа Шварца, стремившегося сделать все возможное для широкого распространения образования”, глубоко затронула и самого Карамзина, который слушал в юности лекции Шварца и потом, уже много лет спустя, держал в комнате его бюст. См.: *Кочеткова Н.Д.* Идеино-литературные позиции масонов 80-90-х гг. XVIII в. и Н.М.Карамзин // *Русская литература XVIII в. Эпоха классицизма.* — М.; Л.; 1964. — С. 181. (Цитата выше. — А.П.) Там же ссылка на источник: *Дмитриев И.И.* Соч. — Спб., 1893. — Т. 2. — С. 24-26. По сложному вопросу о связях между Карамзиным и новиковским кружком наиболее основательными представляются соображения Ю.М.Лотмана, опубликованные в ряде его работ последних лет; см., напр., Приложение и Примечания к “Письмам русского путешественника” (М., 1987), а также кн.: *Сотворение Карамзина.* — М., 1987.

новиковской книги по стране, по различным учебным заведениям. Учебники, конечно, продавались с изрядной скидкой, многие нуждающиеся ученики обеспечивались ими бесплатно. Чернышевский сказал: “Благодаря его (Новикова. — А.П.) бескорыстным усилиям было издано в пять и шесть лет больше книг, нежели прежде было издано за пятьдесят”<sup>38</sup>.

Все приведенное выше говорит само за себя. Но оказывается, что это еще не все и, более того, не самое главное. Главный, отдаленный результат<sup>39</sup> педагогических идей и трудов Новиков и Шварца выступил в облике Московского Университетского Пансиона, времен конца XVIII — начала XIX столетия.

Здесь поражают два взаимосвязанных момента. Во-первых, явное несоразмерно малое значение, каким обладает Пансион в современном общекультурном сознании. (Сравнить, например, с Лицеумом! — укоренившийся в школе инстинкт усмотрит недопустимую дерзость в том, чтобы ставить что угодно рядом с Лицеумом; между тем, если вспомнить, что среди воспитанников Пансиона мы имеем такое созвездие, как *А.С.Грибоедов, В.А.Жуковский, М.Ю.Лермонтов, В.Ф.Одоевский, братья Тургеневы...* — то в чью пользу сможет оказаться подобное сравнение? А ведь были еще *А.П.Ермолов, И.П.Пнин, А.Н.Раевский и др.*)

Во-вторых, в современных историко-педагогических работах исчезает всякое отношение преемственности Пансиона с деятельностью непосредственно Шварца и вообще новиковским кругом. Между тем А.А.Прокопович-Антонской, при чьем многолетнем руководстве Пансион дал России названных и многих других блестящих выпускников, сам являлся выпускником “шварцевой” учительской семинарии и входил в число тех учеников последнего, среди которых, по смерти учителя, “сохранялся настоящий культ”. “Все то, что мы знаем об Антонском, заставляет видеть в нем энергичного и влиятельного руководителя-педагога, сознательно ведшего своих питомцев по той дороге, на которую указывали ему его взгляды, усвоенные им в педагогической семинарии профессора Шварца”<sup>40</sup>.

\*\*\*

Различные изречения древних, которые мы все привыкли то и дело повторять, имели совсем не то значение, какое придали им в позднейшие времена.

<sup>38</sup> Чернышевский Н.Г. Полн. собр. соч. — М., 1947. — Т. 3. — С. 314.

<sup>39</sup> Разумеется, мы здесь имеем в виду уже появившиеся, очевидные результаты; ср. вводный и заключительный раздел данной статьи.

<sup>40</sup> См.: Резанов В.И. Из разысканий о сочинениях В.А.Жуковского. — Спб., 1906. — С. 17; также см.: Миллюков П. Очерки по истории русской культуры. — Ч. 3. — Вып. 2. — С. 356; Загарин П. В.А.Жуковский. — Спб., 1983. — С. 20 и сл.

О Новикове много написано, иногда кажется, что даже слишком много, но при этом очевидно, что задача, сформулированная Ю.М.Лотманом, — “осмыслить путь Новикова в единстве”, — еще далеко не решена. Проблема, может быть в том, что мы зачастую просто не в состоянии возыметь исходное содержательное отношение к феномену живого, чистого и деятельного духовного искания; соответственно сформированные к нынешнему времени интенции и стереотипы культурного сознания оказываются, как правило, значительно смещены либо к области политического действия, либо в пространство церковной традиции. В 1917 г. завершая предисловие к своей книге, Г.В.Вернадский писал, как бы подытоживая результаты предшествующих исторических исследований по данной тематике: “Перечисленные исследования и статьи ставят, но не решают ряд существенных вопросов по истории русского масонства XVIII века. Ясный для А.Н.Пыпина вопрос о взаимоотношении рационализма и мистики в духовной культуре общества может быть теперь рассмотрен под совершенно новым углом зрения”<sup>41</sup>.

Эти слова вполне относимы и к сегодняшнему положению дел.

---

<sup>41</sup> *Вернадский Г.В.* Русское масонство в царствование Екатерины II. — Пг., 1917. — С. XXIV.

## WALDORFIANA

### Последний корабль

Проснулась Фириэль на заре,  
рассвет над землею плыл.  
Утро, спавшее в серебре,  
петух золотой будил.  
Дубы темнели молча кругом,  
птичий раздался свист,  
и под проснувшимся ветерком  
зашевелился лист.

За росным лугом туман белел,  
внизу журчала река.  
Вдруг будто колокол загудел  
откуда-то издалека.  
И Фириэль встала, открыла дверь,  
как в полусне ступая,  
и босиком пошла по траве,  
ноги в росе купая.

В подол рубашки ее льняной  
были вшиты бериллы.  
Она спустилась к воде речной  
и прислонилась к иве.  
Зимородок в воду упал,  
брызнули капли льдисто.

Камыш клонился и бормотал,  
кувшинка стелила листья.

И чей-то напев с реки зазвучал.  
Она же в лучах стояла  
(струились волосы по плечам,  
их заря зажигала).  
А кто-то пел песню под звон струны,  
под флейт перепев печальный,  
и нарастая, со стороны,  
плыл медью колокол дальний.

Белый корабль с веслом золотым  
шел по воде голубой.  
Скользили лебеди перед ним,  
ведя его за собой.  
И Серые Эльфы веслом гребли, --  
последние Эльфы той земли, --  
а Трое в Коронах на палубе пели,  
и волосы их пламенели.  
Лиры звенели у них в руках,  
песне внимали гребцы:

*“Листва зелена, трава висока,  
звонко кричат птенцы.  
Земля и воздух полны с утра  
дыханьем лесных цветов,  
сюда не скоро придет пора  
метелей, зимы и льдов.  
Куда же, куда мы плывем на заре,  
куда же нас воды несут?  
Не к древней ли, черной, пустой норе,  
сокрытой в густом лесу?  
Быть может, к Северным Островам,  
чей берег скалист и дик?*

*Иль -- к одиночеству, по волнам,  
под чаек прощальный крик?  
Нет! Не туда, не туда, не туда!  
Но ищем мы грань путей,  
где плещется Западная Вода,  
и – через Моря Теней –  
мы возвращаемся в Эльфа Дом,  
и Белое Дерево там растет,*

*и блещет Звезда на седины волн,  
на глянец Последних Вод.*

*И Странам Смертных сказав “прощай!”,  
уходим оттуда, где жили.  
Нам дальний Колокол зазвучал,  
и мы Корабль снарядили.  
Цветам не расцвести, травам не встать,  
Солнцу с Луной не светить,  
но сколько Колоколу звучать,  
столько и Эльфу плыть”.*

Застыл корабль под веслом гребцов,  
а Трое ее спросили:  
“Ужели ты наш услышала зов,  
Дева земная, Фириэль?  
Идем, для одной у нас место есть!  
Дочь Земли, подобная нам, --  
идем же! Ведь дни твои смертны здесь,  
а больше не плыть Кораблям!”

И смело шагнула она к реке,  
и в ужасе вдруг застыла:  
увязли ноги ее в песке,  
их глина цепко схватила.  
Качнулся Корабль, продолжая путь,  
и вопль достиг Корабля –  
“Дочь Земли не может шагнуть!  
Не отпускает Земля!”

Обратно той же прошла тропой.  
А солнце всю светило.  
Она вернулась к себе домой.  
Погасли ее бериллы.  
Фириэль волосы заплела,  
надела дневной наряд  
и принялась за свои дела.  
И скоро настал закат.

Семь рек за годом уносят год.  
Плывут облака в тиши.  
Ива стоит. Солнце печет.  
Кольшутся камыши.  
И более никто из людей  
в Смертных не зрил Водах

плывущих к Западу кораблей,  
а песнь та растаяла в снах.

*Дж.Р.Р.Толкиен*

## **И ФИЛОСОФИЯ, И РЕМЕСЛО**

*(Статья опубликована в “Семье и школе”, 1991, №6.)*

В журнал поступает немало писем с вопросами о вальдорфской педагогике. Живой интерес к ней представляется мне весьма характерным. Наша школа переживает кризис. Как из него выйти, каким путем двигаться дальше, как реформировать образование? Это самые острые вопросы сегодняшнего дня. Вальдорфская школа предлагает один из возможных путей. И во всех читательских письмах отразились очевидный интерес и симпатии к этому пути.

Вот, например, типичные суждения из “родительских” писем: “Хочу, чтобы мой ребенок учился в такой школе; это моя мечта” (Г. Спиридонова из Выборга). “Я поняла — это то, что нам нужно”, — пишет от группы родителей Т. Хомякова.

А вот мнения педагогов: “Мы разрабатываем концепцию школы гармоничного развития... и она во многом перекликается с идеями и принципами вальдорфской педагогики, о которой мы впервые узнали из октябрьской публикации... Просим поделиться библиографией по данному вопросу” (Т.Семак, Ленинград, по поручению группы коллег-педагогов); “Очень хочется познакомиться с методикой работы вальдорфского детского сада. Где можно найти такой материал?” (Хоменко С., г. Конотоп).

Много разных вопросов... При ответе на них, хотелось бы сразу сказать следующее. Вальдорфская педагогика — не программа (пусть интересная и многообещающая), не набор методических приемов, не увлекательный проект, а глубокая философско-педагогическая концепция плюс многолетний практический опыт. В вальдорфской педагогике мы находим соединение того, что в нашей культуре разделено, соединение новой и глубинной “философии детства” и богатого, разработанного до деталей искусства обучения и воспитания; здесь сплавлены “философия и ремесло”; гармонично проработаны пути и возможности мыслительного, эстетического, трудового, социального и морального воспитания, принципы индивидуального подхода и свободы в воспитании, вопросы режима дня и ритма горда, — и все это в связи с живым, точным и разносторонним познанием развивающегося ребенка.

Естественно, многие люди и нашли наконец в этих публикациях ответы на те “проклятые” вопросы, которые задолго до знакомства с вальдорфской педагогикой мучили их.

Но неверно было бы представлять дело так, будто вальдорфская педагогика — некая волшебная палочка, и достаточно лишь взмахнуть ею, как разом исчезнут все проблемы. Это не найденный “где-то за городом склад педагогических рецептов”, пользуясь которыми можно положительно изменить свою педагогическую работу, не меняясь самому. Скорее, вальдорфская педагогика — это путь. А ведь только тот путь серьезен, на котором мы обретаем опыт, преобразующий нас. И этот путь первые публикации смогли лишь едва, лишь в общих чертах указать.

## ПОСТИЖЕНИЕ ФИЛОСОФИИ И ОПЫТА

Сравним нынешнюю ситуацию в педагогике с экологической ситуацией. Сегодня идет постоянное, неуклонное уничтожение живой природы. Каждую минуту столько-то гектаров зеленых лесов превращается в пустыню; “кусок за куском” вырезается из царства жизни, превращаясь в песок и пыль, в мертвое.

А что в “педагогической плоскости”? Посмотрите, чем все больше занимаются школьники в старших классах: это неуклонное повышение удельного веса элементов первых курсов вузов — технических, гуманитарных ли, — не важно.

В детские сады все больше приходят элементы вчерашнего начального школьного образования. Точно так же, как и в экологии, кусок за куском отрезается от мира детства и “передается в ведомство” современного взрослого мира, с его интеллектуализмом, прагматикой, компьютерами, технологичностью (плюс необузданность эмоций, рок-музыка и т.п.).

Подавляется, заглушается и уничтожается сама *субстанция детства*, те волшебные силы, которые живут в душе ребенка и правят его телесным развитием. И проис-

ходит это, конечно, не потому, что люди договорились это делать, а потому, что современная цивилизация не может увидеть и познать эти силы, эту *сущность детского*.

И вот вальдорфская педагогика берет на себя осознанную задачу: познать эти невидимые душевно-духовные и жизненные силы, специфические для детства и юности, и содействовать естественному развитию и оздоровлению детства — на основе этого познания. В чем же его методологическая основа?

В вальдорфском детском саду, например, в интерьере нет острых углов — даже прямые углы, например в дверных косяках, заменяются на два тупых (получаются “воротца”). Почему? Для этого надо *пережить и понять*, каким образом действует в душе геометрическая форма. Можно почувствовать, что острый угол слишком “резок”, тупой же — более “успокоителен”, более соответствует еще не столь ясному, не очерченному резко детскому сознанию. Для 3 — 4-летнего ребенка острый угол слишком сильное, жестокое переживание — хотя и неосознанное...

Другой пример — сложение и вычитание. В обоих случаях ребенок бессознательно идентифицирует себя с целым (соответственно, с суммой и уменьшаемым). В первом случае “душевно-моральный жест” операции преимущественно эгоистичен: ребенок собирает из разных мест слагаемые и как бы складывает все себе. Во втором случае жест альтруистичен — ребенок нечто отделяет от себя и отдает. Моральная разница двух арифметических операций (“брать” и “отдавать”) играет важнейшую роль в вальдорфской методике арифметики.

Подобный тип познания, проиллюстрированный нами на элементарных примерах, пронизывает всю вальдорфскую педагогику. Он был разработан Гёте (“созерцающая способность суждения”) и затем развит и расширен Рудольфом Штейнером.

Человек сегодняшней цивилизации и обычного типа сознания вправе сказать: “Это лирика, а не познание”. И он будет прав — со своей стороны, — ибо современная культура не вырабатывает способностей для такого рода феноменологического, гетейнистического познания. Однако только с помощью способностей нового, живого познания может быть постигнуто существо живого и душевного в его различных направлениях.

*Свободная выработка таких новых способностей* живого познания в целом — это задача антропософии. В области педагогической эту задачу все время пытается решать вальдорфская педагогика. И здесь видна важнейшая особенность антропософии — это не доктрина, не идеология, не предмет веры (всякая идеология, наоборот, угнетает и блокирует свободное развитие познания), но путь развития новых способностей: познания и, далее, творческой практической деятельности. Главным принципом, остающимся в силе на всех ступенях этого процесса, является принцип свободы, в том числе и свободы от всякой предвзятости и догматичности.

Вальдорфской педагогике, как и всякому искусству, нужно *специально учиться*. Часто (это во многих письмах звучит) говорят либо лишь о том, что “нам разрешили” (в РУНО, в облоно и т.п.), либо к этому иногда добавляется, что удалось “средства найти” (спонсоры и т.п.). Конечно, все это важно — но абсолютно недостаточно. Ведь если кому-то горсовет разрешил сыграть концертную программу из произведений Шнитке или Скрябина, да еще плюс к этому “дали зал”, — все же имеется и некоторая необходимость в том, чтобы *уметь* играть на инструменте. Когда речь идет о педагогике, об этом часто забывают.

## **ВАЛЬДОРФСКАЯ ПЕДАГОГИКА: У НАС ДВА ПУТИ**

Какие же это пути? Первый — усвоить какие-то основные элементы, некоторые идеи или методы вальдорфской педагогики, с тем чтобы использовать это в существующих государственных, экспериментальных или свободных педагогических заведениях (школы, детсады). Например, идея уйти при изучении иностранного языка (в младших классах особенно) от грамматической основы — в сторону создания живой языковой среды; эта чисто вальдорфская по духу идея сейчас широко распространена в Европе и завоевывает сторонников и у нас. Или другой, совсем вроде бы и “мелкий” пример: в детских садах шкафчики для одежды каждого ребенка снабжаются опознавательной картинкой. Тридцать лет назад на моем шкафчике была морковка, у моего соседа — яблоко и т.д.; сегодня я вижу в садах кубы, треугольники или шестигранники. А ведь дошкольник очень сильно отождествляет себя со “своей картинкой”. И есть большая разница, полагает ли он “я — вишенка”, или же “я — шестигранник” (хотя бы потому, что одно — живое, а другое абстрактно-мертвое). И если директор детсада пойдет на соответствующую лекцию по вальдорфской дошкольной педагогике, а потом в своем детсаду поменяет шестигранники на вишенки, то это будет мелочь — но поистине целительная для детей.

Реализация отдельных идей, частных элементов вальдорфской педагогики — “широкий путь”, очень важный для нашей школы и вообще образовательной жизни.

Другая принципиальная возможность, “второй путь” — для тех людей, которые становятся на путь развития в себе новых способностей, направленных на целостное, живое познание ребенка и на соответствующую практическую работу, — это линия на создание немногочисленных “полностью” вальдорфских школ и детских садов. А для этих школ и садов приходит новый учитель. Конечно, во всяком деле рождается свой Моцарт, которому “ни к чему гимназии”; но в коллегии даже одной вальдорфской школы обычно двадцать — сорок учителей, а надеяться на такое количество “моцартов” зараз затруднительно.

Один из выдающихся представителей вальдорфской педагогики, д-р Э.М. Краних пишет: “Пока учитель считает себя неким частным звеном системы образования, он является только частично ответственным за свою деятельность, — потому что цели, содержание, а во многом и формы обучения ему даются готовыми.

В отличие от этого вальдорфские школы как школы свободные предполагают учителя, который больше не является элементом “педагогической системы” членом этой иерархии, но, напротив, который принимает самостоятельно полную ответственность за педагогический труд успеваемость и ее проверки (в вальдорфских школах нет оценок), а широкое развитие способностей, компетентности и чувства социальной ответственности, отдельный учитель должен стать образчиком именно этих качеств; он должен научиться пробуждать своим преподаванием соответствующие духовно-душевные процессы развития ребенка, способствовать этим процессам и уметь их корректировать”.

## **БЛИЖАЙШАЯ ПЕРСПЕКТИВА**

Чем же реально можно помочь тем, кто видит в вальдорфской педагогике один из путей развития школы?

В Москве создан Центр вальдорфской педагогики. Он ставит перед собой три основные задачи. Первая — подготовка квалифицированных специалистов для первой в России вальдорфской школы; воспитателей детских садов и специалистов по лечебной педагогике. Вторая — ознакомление широкой общественности с началами вальдорфской педагогики. Третья — создание вальдорфских школ и детских садов.

Что уже сделано, чтобы осуществить эти задачи?

С сентября 1990 года произведен набор на первый курс семинара (занимаются 47 человек). Курс двухгодичный, часть учится с отрывом от производства, другая часть — вечеринки. По окончании учащиеся претендуют на специальность “классный учитель вальдорфской школы”. С октября 1991 года начинается подготовка по специальности “воспитатель вальдорфского детского сада”.

Как проходит подготовка учителей?

Читаются лекции по основам гетеанизма и антропософии, также курсы по основам минералогии, геологии, ботаники, зоологии, антропологии, социологии, истории искусства и культуры. Большой объем часов занимает курс “Основы развития ребенка”. Кроме лекций, практические занятия (живопись, рисунок, музыка, эвритмия, рукоделие, методика и дидактика).

В первом учебном году занятия вели 32 преподавателя из разных стран (Германии, Австрии, Швеции и т.д.). Некоторые темы взяли московские педагоги. С течением времени число отечественных педагогов, конечно, будет возрастать.

Ознакомительные занятия для широкой общественности проводятся шесть раз в году. Как они организованы? В течение одной недели проводят интенсивные вводные курсы: несколько лекций и практических занятий ежедневно (часть из них по школьному курсу, часть по детским садам). На вводных курсах в течение 1990/91 учебного года 600 человек из разных городов страны (Свердловска, Риги, Иркутска, Пскова, Самары, Южно-Сахалинска, Вильнюса, Красноярска и, конечно, Ленинграда и Москвы).

Центры вальдорфской педагогики будут создаваться в других городах страны. Осенью 1991 года предполагается открытие учебного Центра в Ленинграде.

Приходилось слышать, что уже существуют и действуют и в Москве и в других городах нашей страны вальдорфские школы. Это не совсем так. Сейчас самое начало движения “свободных школ”. Что они собой представляют? Это — школы гармоничного развития, духовные школы с элементами религиозного воспитания, языковые школы. С самого начала зарождающееся движение “свободных школ” находится в хорошем контакте с Центром вальдорфской педагогики; частично эти школы и ориентируются на вальдорфскую педагогику.

Центр вальдорфской педагогики будет благодарен за всякую помощь, материальную в том числе. Конкретно и первоначально: необходимо помещение или место для строительства вальдорфской школы в Москве. Первый выпуск отечественных вальдорфских педагогов состоится весной 1992 года, осенью того же года будет проводиться набор в первую вальдорфскую школу в России. *Будем благодарны каждому, кто поможет, чтобы это событие состоялось.*

**Социально-педагогическая ситуация  
вальдорфского движения в России: внешнее и внутреннее  
(опубликовано в альманахе “Педагогика свободы”, 1995, № 3)**

Действующий в реальных условиях человек вынужден это сделать, поскольку повсюду должно царствовать благоразумие. Конечно, фанатик поступает по-другому.

*Р. Штейнер.  
“Дорнахский пасхальный курс”, 1923 г.,  
7-я лекция.*

4 — 5 лет назад, когда вальдорфское движение в России только зарождалось, наш уровень сознания (имеются в виду российские “зачинатели” этого движения) примерно соответствовал сознанию школьников до первого Рубикона: безусловная вера в авторитет учителя (первые приезжающие в Россию вальдорфские учителя с Запада) и ведущая роль сил подражания. То был этап ученичества, и только ученичества. Примерно 2 — 3 года назад

были основаны первые школы, и сейчас жизнь не позволяет больше оставаться нам в “первом школьном семилетии” — на смену прямого пристрастия “любимого авторитета” приходит необходимость выработки собственного суждения, *пробуждение самостоятельного мышления*. Пока, конечно, еще рано говорить о рождении “индивидуального Я” этого существа, но думаю, что произойдет и это — через несколько лет, когда российское вальдорфское движение осознает, в педагогическом и социальном плане, свою индивидуальную самостоятельность и ответственность (и когда объективно сформируются предпосылки для такого осознания).

Итак, имеет место процесс развития “вальдорфского движения в России” как определенного социального существа. Решающим здесь является духовный элемент: каким образом формируется самосознание вальдорфского движения в России? Какие антропософско-педагогические идеи постепенно слагают “ментальное тело” этого существа, члены которого уже родились на пространстве от Петербурга до Тихого океана? Если западные учителя и иные люди пытаются активно влиять на это развитие, то очевидно, что эта деятельность должна опираться на адекватное понимание специфической российской социальной, культурной, педагогической ситуации. Я надеюсь, что данная статья сможет несколько расширить это понимание, хотя, может быть, это тоже чувства из второго школьного семилетия, — ибо “надежды юношей питают”.

## ***I. Серьезные внешние факторы***

В настоящее время в России примерно 500 негосударственных школ, в Москве — около 190, т.е. треть. Уже из этого видно, что Московский Департамент образования проводит целенаправленную политику поддержки негосударственных образовательных учреждений (НОУ), ибо статистически, в сравнении с численностью населения, в Москве НОУ во много раз больше, чем в среднем их приходится на 1 млн. человек по России. НОУ в России сейчас существуют в рамках общего Закона “Об образовании” от 1992 г.

Важнейшими в законе являются две процедуры: лицензирование и аттестация. Для лицензирования школе необходимо, кратко говоря, иметь хорошие помещения (что должно быть удостоверено специальными службами), а также педагогически компетентный состав учителей. Для аттестации школа должна в конце каждого из трех этапов образования (с 1-го по 3-й или 4-й класс — начальная школа; с 5-го по 9-й — базовая школа; 10—11-й — полная средняя школа), на протяжении трех лет показать, по итогам проверок выпускников, результат, отвечающий государственным стандартам. Ситуация с государственными стандартами пока не вполне ясная. Пока их роль отчасти выполняют базисные учебные планы и действующие программы. Для младшей школы это сводится к проверкам по русскому языку и математике, для основной школы добавляются естественнонаучные предметы — физика и химия, для полной школы — предметы социальных наук. Надо сказать, что в среднем эти требования в России весьма высоки: с одной стороны, у нас есть традиционно очень серьезное отношение к русскому языку и русской литературе, с другой — в России очень сильны традиции академичности, основательности в естественно-математическом образовании (например, и 30, и 10 лет назад мы всюду с гордостью писали, что производим в 3 раза больше инженеров, чем в США, что у нас лучшая космическая и военная техника и т.п. — и эти установки до сих пор живут на уровне социальных инстинктов, в первую очередь в сознании школьных властей и родителей).

Если школа получила лицензию, она может работать, но при этом без государственной

аттестации она не получает государственного финансирования, причем деньги выделяются на каждую из трех названных ступеней образования отдельно. Здесь уместно вспомнить, что сейчас в Москве около  $\frac{1}{7}$  из НОУ прошли аттестацию, остальные работают за счет родительских взносов: “среднеминимальные” родительские взносы по Москве — 100—200 \$ в месяц. Средняя зарплата сегодня в России около 100 \$, и ясно, что эти школы в принципе не могут быть общедоступными.

На эту тему можно еще много написать, однако один главный вывод ясен: для тех НОУ, которые хотят быть доступными не только для очень богатых родителей, необходимо проходить государственную аттестацию.

Остается, правда, возможность пытаться создавать вальдорфские школы как государственные (сейчас в России имеют место оба этих пути). Здесь, однако, возникают свои проблемы, главными из которых являются две следующие. Во-первых, сейчас чувствуется все большая жесткость государства в отношении контроля программ, знаний учащихся и управления школой (это часть общей явной тенденции *спада демократической волны самого начала 90-х годов*). Во-вторых, финансовое состояние государственных школ в России в среднем неважное. Зарплата учителя очень невелика. Например, учитель с опытом работы 4 — 5 лет (а ведь в вальдорфское движение, как правило, приходят либо молодые учителя-энтузиасты, либо вообще люди без школьного опыта и с непедагогическим образованием), сейчас получает порядка 50—60 \$. Ясно, что на эти деньги просто нельзя прожить. Поэтому мало надежды на то, что в вальдорфские государственные школы будут приходить люди с хорошим образованием, специалисты в своих областях (пример: сейчас частный урок английского языка или музыки у хорошего, пусть не очень знаменитого педагога, стоит в Москве 6—10 \$).

Важно отметить, что сейчас *общественное сознание в России все более скептически относится к либеральным идеям*. Действительно, люди говорят: мы попробовали ввести свободу в торговле — и получили дикий рынок, с массой некачественных товаров, что, скажем, в торговле продуктами стало приводить просто к отравлениям; мы ввели некоторую свободу в финансово-предпринимательской сфере (ценные бумаги и акции, страховые компании и т.п.) — и получили массу полукриминальных акционерных обществ, которые собирают деньги у населения, а потом просто исчезают; мы дали свободу создания негосударственных школ — и получили множество несерьезных, дилетантских школ, где детей ничему не учат, где занятия проходят в непригодных помещениях, а бухгалтером назначают какую-нибудь маму, которая в жизни не составляла баланс. Все эти социальные установки, вместе с тяжелой общей финансовой ситуацией, сейчас приводят к тенденции угасания свободных школ, к скептицизму в отношении “педагогических экспериментов”, к медленному ужесточению условий для уже действующих свободных школ.

К сказанному присоединяется еще один, новый для нашего вальдорфского движения и очень серьезный фактор: Православная церковь. Мы работали в Москве 4 года, не имея никаких проблем с этой стороны, и вот в 1994 году появились первые очень жесткие статьи, написанные представителями Церкви. В мае 1994 г. в Москве состоялся “Международный христианский семинар”, в котором приняли участие представители Русской Православной церкви, Римско-католической, Лютеранской церкви Германии и др. (всего 20 церквей). 20 мая 1994 г. Семинар принял заявление, в п.17 которого вальдорфская педагогика характеризуется как расистская, оккультная, антихристианская, антисемитская система, входящая в один ряд с возникающими ныне в России тоталитарными сектами. Уже широко известную статью в “Совершенно секретно” (апрель 95 г.) комментировать просто

не хочется. И если обвинения в “расизме и антисемитизме” снять в принципе несложно, то в вопросах “окультизма и антихристианства” в целом, я думаю, достижение минимального взаимопонимания (и положительного — либо нейтрального — отношения со стороны Церкви) потребует много времени и усилий. Однако этого не избежать, ибо Церковь сейчас — и это вполне естественно и правомерно — очень быстро приобретает все больший вес и силу в России. Эти объяснения необходимы и родителям вальдорфских школ, ибо среди них довольно много православных людей, — и мы должны последовательно и ясно им показывать, что мы не являемся некоей “новой сектой”, не ведем антропософской индоктринации детей и вообще не делаем ничего богопротивного и антихристианского.

И наконец, это чисто наш внутренний, российский вопрос, где ответственность лежит только на нас. Ведь родители отдают детей *нам* в школу, и, когда они задают разные вопросы, мы не можем говорить: “Спросите об этом у д-ра Штейнера или у г-на NN из вальдорфской школы города X в Германии (Финляндии, Швеции, Дании и т.п.)”. Мы принимаем в школы детей, и мы не можем ни на кого перекладывать *свою* педагогическую, юридическую, моральную ответственность, особенно в таких острых для России вопросах, как отношения с Русской Православной церковью.

Все вышесказанное, с одной стороны, может несколько отрезвить энтузиастов “розового Вальдорфа” в России, но, с другой стороны, несколько не должно приводить к пессимизму. Я думаю, что это типичная ситуация в жизни, когда внешние факторы не только ставят нам жесткие требования, но и вынуждают нас к *объективно необходимой* работе внутри нашего предприятия. Да, сейчас все более очевидно, что вальдорфское движение не может быть импортировано в Россию с Запада как некий “райский островок”, и оно не сможет оставаться замкнутым в океане российской действительности. Да, российское вальдорфское движение должно быть вписано в общий контекст российского менталитета, родительских установок, государственных требований, финансовой ситуации, духовных процессов и т.д. При этом оно должно, разумеется, не утратить свою духовно-педагогическую идентичность (как в органике, когда прора-растение, в зависимости от времени и условий, дает все время разные физические формы, сохраняя при этом внутреннее единство типа). И ведь подлинный, развивающийся реализм в духе Аристотеля, Фомы Аквинского и Штейнера (*Universalia in re*), никогда не влечет утраты идеи и идеала. Напротив, только реализм, — в противоположность лозунговому номинализму, превращающему идею во фразу и идеологию, — впервые выявляет действительность идеального содержания. На смену дилетантскому романтизму в российском вальдорфском движении приходит, медленно и не без проблем, здоровый идеалистический реализм.

## ***II. Внутренние вопросы***

Выше мы пытались дать несколько характеристик внешним особенностям ситуации. Переходя к внутренним особенностям и проблемам вальдорфского движения в России, мы должны сделать одно очень важное утверждение: вопрос дальнейшей судьбы этого движения сейчас — *это не вопрос количества, но вопрос качества*. Не столь важно, сколько вальдорфских школ и инициатив мы имеем в России (20, 30 или 100), важно, какие это школы. Например, 3 года назад я был очень рад, когда встречал какого-то учителя с Запада, и он мне рассказывал: “Herr Pinskiј, я с двумя коллегами из нашей школы ездил в российский город N, и там мы прочли несколько лекций о вальдорфской педагогике с большим успехом! Люди принимают это с открытыми глазами и сердцами!! И теперь там обра-

зовалась инициативная группа из 5 учителей и 20 мам, которые сказали, что они обязательно будут основывать вальдорфскую школу!!!” Сейчас я со все большей грустью слушаю подобные истории и думаю про себя: “Почему вы не поехали на свои каникулы куда-нибудь в Италию или на Маврикий?” (Я не хочу в этой статье раскрывать тему “вальдорфского туризма” или “вальдорфского авантюризма” в России. Однако замечу, что это для России не ново — не один век, как минимум со времен Петра Великого, с Запада приезжали в Россию люди, которые не смогли у себя на родине найти место и признание и пытались стать здесь водителями и пророками. Сказанное, разумеется, не относится к тем талантливым и энергичным иностранцам, которые тоже со времен Петра Великого помогали России развивать науку или архитектуру, торговлю или медицину.)

#### 1) Проблема учебных программ (сколько лет?)

Это одна из узловых проблем построения педагогической работы в будущих вальдорфских школах России. В России полное среднее обучение занимает 11 лет, если в первый класс набираются дети от 6 до 7 лет (в среднем 6,5 лет). Тогда они заканчивают школу в среднем в 17,5 лет, но в любом случае до 18. Это соответствует так называемой программе “1—4” для начальной школы. Если дети начинают учиться в школе от 7 до 8 лет, то они учатся по программе “1 — 3”, после чего из третьего класса переходят в пятый, и учатся в школе 10 лет, заканчивая ее — опять же в среднем — в 17,5 лет.

С 18 лет юноши призываются в армию примерно на 2 года. Те, кто поступает в университеты и институты, как правило, в армию не идут. Дилемма “армия или университет” для многих юношей и их родителей является, по понятным причинам, исключительно острой.

Когда я слышу, что кто-то из зарубежных учителей настаивает на том, что вальдорфские школы в России должны работать, как в Западной Европе, по 12 или 13-летнему учебному плану (“иначе это не вальдорфская школа”), то это выглядит просто смешно (пока не начинает быть опасным). Во-первых, этого не разрешат государственные власти; во-вторых, этого не поймут родители; в-третьих, армия; в-четвертых, даже если это разрешат (гипотетически), то остается кардинальный вопрос: почему одни дети должны сидеть в школе лишний год или два, в то время как их сверстники уже учатся в университете или работают? Слава Богу, Рудольф Штейнер нигде жестко не утверждал, что вальдорфская школа может быть *только* 12 или 13-летней. Наоборот, изучая начало вальдорфского движения, мы видим, что Штейнер был очень гибок и старался всегда найти компромисс с реальными структурами школьного дела своего времени.

#### 2) Проблема промежуточных аттестаций

Выше мы уже писали об этапах аттестации, требуемых законом: после 4, 9 и 11-го классов. Иногда спрашивают: “А можно ли уклониться от аттестации? Ведь это так ужасно!” Однако Рудольф Штейнер в своем Вюртембергском меморандуме (1919 г.) трезво писал:

*“Учительский коллектив вальдорфской школы желал бы вести обучение таким образом, чтобы первые три года учителя были бы совершенно свободны при распределении учебного материала. При этом школа стремится к тому, чтобы к окончанию третьего класса дети достигли того уровня знаний, который полностью соответствует образованию трех классов государственной школы, и ребенок, уходя из третьего класса вальдорфской школы, смог свободно поступить в четвертый класс любой общеобразовательной школы. В четвертом, пятом и шестом классах вновь должно иметь место свободное распределение учебного материала. По окончании шестого класса дети в вальдорфской школе должны овладеть учебной программой шести классов средней школы (это соответствует двенадцатилетнему возрасту ученика). То же самое относится и к обучению в седьмом-восьмом классах. Дети должны полностью усвоить учебный материал реаль-*

ной школы и быть в состоянии перейти в соответствующие их возрасту классы другой средней школы”.

В Дорнахском пасхальном курсе Р.Штейнер несколько раз подчеркивал, что дети после определенных классов вальдорфской школы (3, 6, 8-го) должны быть в состоянии без проблем перейти в следующие классы обычных школ. Почему же сейчас кто-то говорит, что перед вальдорфской школой нельзя ставить этих требований и что сравнивать результаты можно только после окончания школы в целом? Ведь дети всегда переходят из одних школ в другие, семьи переезжают из города в город (а ведь вальдорфских школ сейчас в России меньше, чем 1 на 100 городов). Да, в 1—2-м классах у нас имеется известное запаздывание по русскому языку и математике. Но вполне возможно, за исключением отдельных немногочисленных тем, чтобы наши дети к концу 4-го класса изучили тот же объем материала, что и дети в средних государственных школах. Это доказала, например, аттестация в нашей школе, причем в классах с немалым числом трудных детей.

Мне представляется педагогически оскорбительным утверждение, что вальдорфская школа не может обеспечить уровень знаний, определенный государственным стандартом. Такие утверждения делают иногда враги вальдорфской педагогики, но вдвойне удивительно, когда их делают “вальдорфские люди” (при этом подводя под такие идеи “антропософское обоснование”).

Конечно, в этой проблеме встает вопрос о нехватке часов на познавательные дисциплины. Мы отчасти решаем эту проблему, вводя дополнительные еженедельные уроки по математике и русскому языку с 3-го класса. Иногда говорят: “В вальдорфской школе часы упражнений вводятся только с 5-го класса”. Я, однако, не встречал ни одного места у Штейнера, где бы он говорил, что в России в конце 90-х годов нельзя будет вводить упражнения по русскому языку или математике с 3-го класса.

Таким образом, разработка учебных планов, отвечающих, с одной стороны, принципам вальдорфской педагогики, а с другой — соответствующих общей продолжительности школьного обучения и задачам промежуточных аттестаций, является одной из жизненно важных задач для организации учебного процесса в вальдорфских школах России.

Московский вальдорфский Центр примерно два года назад образовал специальную небольшую группу разработки программ, в которой работают некоторые учителя-специалисты нашей школы в тесном контакте с немецкими специалистами. Мы видим, насколько важна эта работа и как трудно ждать здесь быстрых результатов. Когда слышишь, будто “каждая вальдорфская школа должна иметь собственные программы”, то думаешь, что эта в принципе правильная идея в сегодняшней нашей практике может быть реализована в очень малой мере. Серьезная работа над программами требует организации длительной работы специалистов, научного анализа и коррекции результатов и т.д., включая и финансирование. Много ли сегодняшних наших школ вышли на этот уровень? Хотя при этом многие школы в России подчас ведут очень интересные и ценные разработки.

### 3) Проблема старших классов и сроков работы классного учителя

---

На Западе классный учитель, как правило, оставляет класс после 8-го, тогда детям остается учиться еще 5 лет — 9—12-й классы плюс “абитур”. Абитур — Выпускные экзамены в школах Германии. В частных школах, в том числе и в вальдорфских, абитур сдается по государственным требованиям и под строгим контролем государственных органов образования. Так как вступительные экзамены в высшие учебные заведения в Германии не существуют, молодой человек, сдавший абитур, имеет право поступления в университет. Замечу в скобках, что и на Западе сейчас все активней становится идея семилетней работы

классного учителя. Что у нас? Если старшую школу начинать в 9-м классе, то на нее останется 3 года. Нам кажется, что дальнейший комментарий излишен.

Другой аспект: может ли классный учитель обеспечить удовлетворительное преподавание русского языка и физики, истории и математики даже в рамках 7 лет? Вероятно, отдельные учителя, как исключение, смогут, — но очевидно, что это не может быть правилом. В нашей школе, например, классные учителя освобождают некоторые эпохи уже с 5-го класса, и мы не считаем это “вальдорфским криминалом”. Замечу, что и для родителей, и для обычных педагогов, и для школьных властей, и для российских ученых идея 8-летней работы классного учителя является одной из наиболее проблематичных во всей “вальдорфской системе”.

Вообще, когда мы изучаем исторически, как Р.Штейнер предлагал свои идеи относительно этих важных, структурных принципов организации работы вальдорфской школы, то видим, насколько гибко, неоднозначно развивалась его мысль. Приведем лишь несколько примеров: *“Все преподавание ведет классный учитель вплоть до 12-летнего возраста детей”* (Предложения по учебному плану, от 25.05.1919).

*“3—4 дня в неделю на первом уроке должно преподаваться пение, в прочие дни — рисование. После этого должна следовать дисциплина, которая преподается эпохами, например арифметика”* (Указания К.Штокмайеру об учебном плане, 10.06.1919).

15.07.1919 Р.Штейнер дал Штокмайеру список предметов, которые должны преподаваться эпохами, где стояли также “английский и французский языки”.

При этом, несмотря на то что Р.Штейнер постоянно контролировал и развивал работу школы, он вовсе не считал, что выработанный в школе за первые годы работы учебный план являлся чем-то совершенным; наоборот, он часто высказывался об этом исключительно критически, например: *“Почасовой план стал чем-то невообразимым. Дошло до того, что при всех наших методах, основанных на сведениях о человеческом развитии и науке о человеке, мы в конце концов впали во все самое непедагогическое, что вообще можно себе представить”* (Первая конференция осени 1922 года).

#### 4) Проблемы внутришкольного управления

Одна из идей, с магической силой овладевающая умами тех учителей, кто впервые узнает о вальдорфских школах, — это та, что “в вальдорфской школе нет директора”. Автор этих строк 4 — 5 лет назад сам с большим подъемом писал эту фразу в многочисленных статьях для газет и журналов; теперь мы имеем первые опыты работы реальных школ и видим, что эта идея не столь проста и “радужна”.

Ряд инициатив и школ оказывается не готов к организации эффективного коллегиального самоуправления. Возникают внутренние социальные конфликты, которые иногда приводят буквально к социальным трагедиям, к распаду инициативных групп и уже действующих школ. Неясны вопросы коллегиального принятия решений (голосовать или откладывать вопросы до наступления единогласия? Но нельзя же все время откладывать). Если решение принимается, то очень часто не исполняется; встает вопрос о соотношении законодательной и исполнительной функций во внутришкольном управлении. Что такое контроль и самоконтроль?

Вообще, в этой области соседствуют очень разные вопросы. Например, как с учетом Закона “Об образовании” и нового Гражданского кодекса интерпретировать принципиально важную функцию и фигуру учредителя образовательных организаций? Вообще, как соотносятся нынешние юридические нормы законов с традиционной для Запада формой школы как общественной организации? Кто несет юридическую ответственность за несчастный случай, происшедший с ребенком? Кто и в каком смысле является “работодателем” для

учителей и иных сотрудников школы? Как и кем выполняется чрезвычайно важная представительская внешняя функция?

Все эти и еще множество других трудных вопросов, на наш взгляд, сводятся к центральному — вопросу об *ответственности*: моральной, юридической, педагогической, финансовой.

Ведь коллегия в идеале — это сообщество, в котором каждый несет *полную ответственность*; в этом смысле, вальдорфская школа — это не школа без директора, а школа с тремя или десятью директорами, ибо “директориальная функция” полной ответственности необходимо должна присутствовать. Другой вопрос, осуществляется ли она единолично или коллективно. Но очень часто именно здесь и возникает “прокол” — коллегия не становится органом, в котором каждый несет директориальную ответственность; но, оказывается, ее не несет никто либо несет небольшая часть коллегии, однако неявно, это никак не осознано и юридически не эксплицировано. Возникает “удобная” для некоторых людей ситуация: реально я могу руководить, однако это никак не зафиксировано, и потому, когда мне надо, — я провожу свою линию, но когда возникает проблема, неудача, то на вопрос “Кто виноват?” (этот вопрос могут задать родители, внешние власти и т.д.) я даю ответ: “А ведь я не директор, все решала коллегия...” Таким образом, идея коллегиальности, направленная на повышение индивидуальной ответственности, может незаметно превратиться в средство деперсонализации ответственности, ее размывания.

Мы видим иллюстрацию общего принципа: если идея выступает не как *идеал*, обращенный на будущее, но как жесткая форма, схема, которая сверху и загодя накладывается на жизнь, то она превращается в идеологию и в свой противополообраз. Трудно представить себе что-либо более противоположное “этическому индивидуализму” Штейнера, чем эта реализация идей коллегиальности, в форме структур с анонимной и скрытой ответственностью, когда исчезает индивидуальный человек и возникает какая-то невидимая, вязкая, анонимная групповая “сущность”.

Все эти трудные проблемы возникают, в том числе и из-за того, что мы склонны, особенно в России, различные сложные и многоплановые идеи воспринимать в форме простых и плоских лозунгов: “Нет директора! Точка”. И все эти проблемы носят отнюдь не философский характер: они приводят, из-за содержательной и человеческой непроработанности, к вполне реальным разрушительным конфликтам. Даже в Европе, в странах с многолетней вальдорфской традицией, внутренние конфликты приводят к весьма негативным последствиям. Очень сильный пример — статья Пера Реннова из юбилейного сборника “Waldorfschule/Weltweit” (Штутгарт, 1994). Автор пишет о печальной тенденции ослабления вальдорфского движения в Дании, стране, где законодательство по отношению к свободным школам является идеальным для Европы. Внутренние конфликты, как их ни пытайся скрыть, постепенно выходят наружу и приводят к ухудшению репутации вальдорфских школ в Дании, к оттоку из них родителей и учеников.

Иногда, рассказывая о тех или иных тяжелых конфликтах в той или иной российской школе кому-то из иностранцев, слышишь: “Herr Pinskiј, ничего страшного, у нас этого тоже немало”. Но ведь вопрос не в том, что подобный факт констатируется и в другом месте. Вопрос в том, можем и должны ли мы на этом успокаиваться, внутренне с этим соглашаться?

При всем этом картина в целом вовсе не пессимистическая. В России имеется немало школ с ответственными и способными лидерами и интересным первоначальным опытом построения коллегиальной работы. Но видно, что все это мы должны строить сами; в такой тонкой сфере, как организация и управление, рецепты извне отсутствуют. И здесь каждая

школа действительно постепенно формируется как индивидуальность.

*О возникновении коллегий в России (краткая справка)*

В 1715-20 гг. Петр I вел работу по преобразованию структуры центральных государственных органов по шведскому образцу. 28 февраля 1720 г. был издан Генеральный регламент (см.: *Павлов-Сильванский...*), в котором указывалось, что Государь "по примерам других христианских областей Всемилостивейше намерение восприяти изволил надлежащие государственные коллегии учредить. А именно: иностранных дел, камер, юстиц... (и т.д., всего 10 - А. П.), - исходя из того, что правление соборное в государстве монархическом есть наилучшее". Коллегии были подчинены Сенату и состояли из т. наз. "присутствия" (полномочные члены) и канцелярии. Присутствие Коллегии составляли президент, назначавшийся самим Государем, вице-президент (назначался Сенатом), два советника и два ассессора. Президент был главным лицом в коллегии: его главной обязанностью было контролировать точное исполнение указов Государя и Сената; он не имел права принимать самостоятельные решения без согласия прочих членов.

Интересно, что 25 января 1721 г. Петр подписал манифест и об учреждении Духовной Коллегии (президент - Стефан Яворский); однако на первом же ее заседании, 15 февраля 1721 г., сразу же встал вопрос, по какой форме поминать в во время службы храмах Правительствующее Духовное Собрание. Присутствующие явно почувствовали, что в этом случае у священников просто язык не повернется поминать "Коллегиум". С этой проблемой "Коллегия" обратилась к Петру, и он милостиво разрешил именовать Святейшим Синодом. При этом Синод и структурно был выведен из подчинения Сенату, т.е. был поставлен в подчинение непосредственно царю. Петр, упразднивший институт патриаршества, был политически заинтересован в том, чтобы Синод имел характер и уровень значимости Собора. На заседании в 1721 г. было сформулировано, что "Духовная Коллегия (далее: Св. Синод - А. П.) имеет честь, силу и власть патриаршескую, или едва и не большую, понеже Собор", однако сейчас, в исторической перспективе, авторитетные церковные историки считают, что эта позиция "представляется весьма уязвимой" (*Иг. И. Экономцев*, стр. 160).

С. Ю. Витте в 1904 г. написал многозначительные слова: "Учрежденный преобразователем России Синод носит только внешние, отнюдь не канонические черты соборности. В нем соборное начало подменено коллегиальностью. Сущность соборного начала не в том, что во главе правления стоит не одно, а несколько лиц, а в том, что каждое из этих лиц является представителем целой общины. Коллегиальность же есть система внутренней бюрократической организации" (См.: *Верховенский ...*, с. 85).

[Игумен Иоанн Экономцев. Православие, Византия, Россия. - М. 1992.

Павлов-Сильванский. Проекты реформ в записях современников Петра Великого. - СПб., 1898.

П.В.Верховенской. Учреждение Духовной Коллегии и Духовный Регламент. - *Ростов-на-Дону, 1916, т. 1.*]

### **III. Образование учителей**

Образование, подготовка вальдорфских учителей является одним из центральных процессов, обеспечивающих воспроизводство вальдорфского движения, т.е. сохранение его внутренней идентичности, его распространение, становление в новых условиях. Очевидно, что отмеченные выше особенности российской ситуации должны так или иначе учитываться при подготовке учителей. Отметим лишь некоторые важные моменты.

а) В природе органические процессы метаморфоза протекают просто "сами собой", за счет, как говорят, "мудрости природы". В современной социальной жизни они требуют сознательного участия людей, их мышления и осознанной воли. Выше мы уже говорили, что в предмете нашего рассмотрения мы имеем *проблему метаморфоза* исходного идеального типа (комплекса антропософско-педагогических принципов и идей) в новых социальных условиях России. В подобных случаях обязательно происходит частичное отделение идеального типа от формы, сложившейся в прежних условиях (на Западе, в образе "классической школьной модели"), и выработка новой формы за счет воплощения исходного

типа в новое социальное тело. Этот процесс можно охарактеризовать терминами не только гетевского метаморфоза, но и гегелевской логики: неизбежно некоторое распредмечивание понятия и затем переопредмечивание в ином наличном бытии. И эти процессы будут идти объективно, сознаем мы их больше или меньше, ибо импортировать западную модель невозможно, просто условия не позволят.

Нельзя импортировать форму, нельзя импортировать конкретный опыт; “импортировать” можно только идеи и принципы, но их-то как раз и не надо импортировать, ибо они принадлежат уже не той или иной стране, но мышлению, в котором нет таможенных контролей.

Поэтому процесс образования вальдорфских учителей в России не может основываться только на передаче опыта, например, со стороны опытных западных *классных учителей*, он должен иметь очень сильную *научную* основу. Носителями такого научного содержания (гетеанизм, антропософская антропология, антропософски переработанные отдельные области академических знаний, общая дидактика, психология и т. д.) могут выступать лишь люди, имеющие не только опыт многолетней работы в школе, но и научного исследования в антропософской науке. Подобные специалисты имеются сейчас лишь на Западе, преимущественно в Германии. То есть должна быть достигнута гармоничная кооперация, где разные люди дополняют друг друга своими сильными сторонами, а не критикуют взаимно слабые стороны других, по типу: “У г-на X мал опыт работы в классе” или “У г-на Z слабо выработано исследовательское мышление”.

К важнейшей проблеме построения необходимой кооперации, обеспечивающей качественную подготовку учителей, принадлежит и тот фактор, что западные учителя не знают и (что даже важнее) не чувствуют специфики нашей жизни в целом: от особенностей российских учебных планов по отдельным предметам до важных повседневных социальных привычек и традиций в России. Поэтому вышеназванная “образовательная кооперация” должна обязательно включать в себя “вальдорфских ученых” и “вальдорфских практиков” с Запада, *наряду с “вальдорфскими русскими”*, т.е. людьми из России, накопившими уже какой-то опыт работы в этом движении и могущими его осмыслить. По нашему мнению, без любого из названных членов эта кооперация будет односторонней.

В перспективе через 5 — 7 лет, я полагаю, процесс образования вальдорфских учителей в России начнет все больше “русифицироваться”, т.е. вальдорфское движение здесь постепенно придет к тому, что будет способно как минимум к самовоспроизводству. Но и в этот период, и после него совершенно необходимыми для нас будут международные связи в вопросах подготовки учителей.

По своей же социальной форме и структуре центры образования учителей будут, думается, постепенно развиваться в учреждения университетского типа и статуса. Достижение такого статуса явится знаком решения не только важной социальной задачи, но и задачи сущностной — ибо в серьезной университетской форме сочетаются задачи подготовки специалистов с задачами научно-исследовательскими.

#### ***IV. Last, but not least***

Одна из важнейших особенностей современного российского менталитета — это обостренная чувствительность к любым признакам идеологического сознания. Понятно, что это вызвано идиосинкразией к господствовавшей у нас в течение десятилетий идеологической организации жизни в целом. Для среднего российского интеллигентного человека нет хуже

слов, чем: “А, так это опять идеология! Тогда все ясно...” Именно в этом аспекте чрезвычайно важно осознавать, в каких смысловых и терминологических формах мы воспринимаем и культивируем основные содержательные пласты вальдорфской педагогики; это отнюдь не только философская или гносеологическая проблема — это практически значимым образом определяет духовный климат внутри нашего движения и “окраску”, “тон” его излучения вовне. А последнее, в свою очередь, решающим образом влияет на то, как к нам относятся и *какие люди к нам приходят*.

Понимаем ли мы богатый комплекс жизненных процессов в развивающемся организме ребенка, владеем ли мы современными научными данными возрастной физиологии — или же просто говорим об “эфирном теле”? Владеем ли мы данными возрастной динамики психологического развития, можем ли мы интерпретировать концепты современной психологии, оперировать содержанием работ Юнга, Пиаже, Выготского, Рубинштейна, Эриксона, Грофа etc., etc. — или постоянно лишь употребляем слабо дифференцированное (для нас) понятие “астрального тела”? И так далее. Иными словами, способны ли мы, удерживая и углубляя собственные духовно-научные принципы, строить *содержательную коммуникацию с современным научным сообществом*? Если да, то имеется перспектива в решении тех культурных задач, которые Штейнер в двадцатых годах ставил перед антропософски обновленной педагогикой. Если нет, то мы, в лучшем случае, выживем как слабое и диковинное сообщество, привлекающее лишь слабые души со смутной потребностью во что-то верить и год за годом “читающее циклы”. В России сейчас немало подобных сообществ, и здесь много сильнее, чем на Западе, такие тенденции: стремление к групповой душевности, импульс веры в противоположность знанию, подспудный (или явный) фанатизм в отношении харизмы различных духовных основоположников и т.д. Для меня чрезвычайно удивительно, что некоторые (слава Богу, далеко не все) представители вальдорфского движения с Запада хотят нечто строить именно на этих тенденциях: Россия, мол, не Запад, немецкий академизм здесь не нужен, мышление и рациональность здесь не преобладают, русские люди должны, значит, опираться не на мышление и познание, но на “чувство”. На это следует возразить, что Россия сейчас далеко не однородна, в российской культурной и духовной жизни присутствуют самые различные ориентации, в том числе и философско-познавательные; всякие идеологически окрашенные движения сейчас не имеют никаких серьезных перспектив; и, самое главное, — какое все это имеет отношение к импульсу “Философии свободы” и к главному тезису Р.Штейнера о том, что *духовнонаучная антропософия есть путь познания*?

## ***V. Заключение***

Дело не в том, что если та или иная вальдорфская школа не решит все отмеченные выше проблемы, то, скажем, ее закроют; вовсе нет, — вполне возможно, что она будет так или иначе существовать; но вопрос в том, *хорошо ли это*? Хорошо ли это для детей, для их родителей и для социальной репутации российского вальдорфского движения? Всякая школа, если она не распадается в течение нескольких лет, постепенно стабилизируется. Вопрос только — на каком педагогическом уровне?

Повторяем: вальдорфское движение, будучи определенным социальным образованием, может быть рассмотрено как некоторый социальный полюс, силовой центр в контексте окружающей социальной среды. Магнит притягивает железо, мудрец привлекает к себе учеников, “подобное привлекает подобное”. В зависимости от того, каковы мы будем, к нам

будут притекать соответствующие “элементы” социальной действительности (дети, учителя, социальные оценки, родители, статьи в прессе, деньги и т.д.) И наоборот: наше социальное окружение есть зеркало нас самих. В индивидуальной и социальной судьбе мы познаем себя не на основе того, что мы сами о себе надумали, но на основе того, как складывается наша объективная биография.

Я уверен, что потенциал педагогических идей Р.Штейнера очень велик. И так думаю не только я. Например, заместитель министра образования России сказал мне как-то: “Без Штейнера и Выготского мы не сможем перейти к образованию на уровне задач двадцать первого века”. Основанная на этих идеях педагогика вполне может стать столь же сильным, общепризнанным и общечеловеческим явлением в сфере культуры и образования, каким в сфере экологии является “Гринпис”, а в сфере юридическо-правовой — “Интернейшнл эмнести”. И теперь дело за тем, чтобы реализовать этот потенциал в конкретных условиях времени.

**К ВОПРОСУ О “НЕУКОСНИТЕЛЬНОМ СОБЛЮДЕНИИ”**  
(опубликовано в ж-ле “Частная школа”, 1996, №1)

Главному редактору журнала  
“Частная школа” В.В.Жукову

*Уважаемый Владимир Вадимович!*

*Ваш журнал неоднократно предоставлял свои страницы для публикации различных материалов по вальдорфской педагогике. Думаю, что и редакция, и читатели вполне готовы к серьёзному развитию этой темы.*

*Сейчас к тому явился вполне реальный повод: в 5-м номере журнала опубликован большой материал о вальдорфской педагогике, причем — что для меня принципиально важно — не общий ознакомительный материал, но проблематика, связанная с освоением этого педагогического направления в России. Это перепечатка моего письма в “Совершено секретно”, материалы из статей диакона Андрея Кураева, большая статья Эро Пелтонена, а также краткое резюме “От редакции”. Считаю необходимым публично высказаться по некоторым позициям.*

1. Одна из центральных задач освоения вальдорфской педагогики в России — разработка учебных программ и учебных планов для российских вальдорфских школ. Здесь может встать следующий вопрос: ведь вальдорфские школы уже много десятилетий работают по всему миру, имея, разумеется, свои учебные программы, — а потому имеет ли вообще место проблема разработки учебных программ? Может быть, надо просто взять готовую программу, например, немецкой вальдорфской школы, и просто осуществить, реализовать ее в здании по какому-либо московскому, брянскому или оренбургскому адресу?

Дело, однако, обстоит, к сожалению (или к счастью), далеко не столь просто. Все попытки подобной прямой, “лобовой” реализации классической западной вальдорфской учебной программы и, шире, классической западной вальдорфской школьной модели — все они наталкиваются на существенно иные специфические условия, в которых та или иная вальдорфская российская школа создается ее инициаторами. Эти условия определяются самыми разными, по качеству и по уровню значимости, факторами: структурой российского школьного дела, культурой и историей страны, менталитетом детей и не в последнюю очередь — родителей, местными региональными условиями и т.д., и т.п.

Не претендуя на полноту и системность, перечислим некоторые из таких важнейших факторов:

а) *Общие сроки полного среднего образования в школе.* Классическая вальдорфская школа в Западной Европе (Германия и другие страны) имеет, как и государственные средние учебные заведения, 13-летний срок обучения (до университета). У нас, в России, как известно, — 11-летка.

б) Соотношение с государственным компонентом начального основного и полного среднего образования на этапах обучения, определенных Законом РФ “Об образовании”.

в) Изучение отдельных предметов, прямо связанных с социально-культурным и природным российским контекстом.

Поэтому идея прямого *переноса* (“импорта”) западной вальдорфской школы с необходимостью заменяется на идею творческого освоения этой педагогики, что приводит к трансформации, *метаморфозе* сложившейся западной модели вальдорфской школы.

Понятие именно “школьной модели” здесь весьма принципиально. Дело в том, что неправомерно отождествлять систему общих, идеальных принципов вальдорфской педагогики — с конкретной, сложившейся формой из воплощения, будь то в Германии, в Финляндии и т.д. Это примерно то же самое, по шутке Гёте, как если бы кто-то стал искать пра-растение (идеальное по сути) где-нибудь на альпийских лугах. Конкретный результат реализации идеи всегда определяется, с одной стороны, ею самой, ее идеальной “сущностью”, а с другой — земными условиями ее воплощения.

Из всего сказанного явствует, что мы принципиально не можем согласиться с некоторыми фундаментальными утверждениями г-на Пелтонена, а именно: “*В настоящий момент в России работает несколько десятков штайнеровских школ. Этим школам следует неукоснительно соблюдать учебный план штайнеровской школы (подчеркнуто нами — А.П.)... В России существуют также школы, которые называют себя штайнеровскими, но в этих школах учебный план, основанный на соблюдении возрастного развития детей, нарушается по ряду базовых компонентов штайнеровского учебного плана. Частично он подгоняется под план обычной государственной школы*”.

*Во-первых*, что может иметься в виду под “учебным планом штайнеровской школы”? (Я не говорю уж о том, что термин “учебный план” — дословный перевод нем. Lehrplan — для русского образовательного словаря здесь по смыслу неверен. Учебный план в России — это сетка часов; то же, о чем здесь пишет г-н Пелтонен, это учебная программа). Если иметь в виду “Учебную программу вальдорфской школы” К.Ф.Хайебрандт, — первое опубликованное краткое обобщение учебных программ первой штутгартской школы, изданное в 1925 г., — то кто нормативно постановил, что это и есть тот самый единственно возможный “учебный план”? Таких постановлений нет.

Если имеется в виду известная книга К.Штокмайера, то это не “учебный план”, а сборник многочисленных суждений и высказываний Штайнера о преподавании различных предметов. В последнем немецком издании название этой книги начинается словом “Angaben...”, т.е. это даные, или материалы, к учебным программам; кстати, в русском издании 1995 г. книга так и называется: “Материалы к учебным программам вальдорфских школ”. Если, заметим, вникнуть в этот серьезный компендиум, то находишь множество суждений самого Штайнера, которые не укладываются в единый “канон” и которые, говоря лишь формально, противоречивы, а по сути — показывают, что Штайнер был очень гибок, неоднозначен и ситуативен в вопросах учебных программ.

*Во-вторых*, от слов “следует неукоснительно соблюдать...” на российского читателя, думаю, веет чем-то очень знакомым... Но даже если отбросить в сторону эти понятные и дивные реминисценции, то все равно легко распознать методологическую подоплеку подобных “неукоснительных” формулировок: ведь вальдорфская школа — это не “школа учебного плана”, т.е. это не школа фиксированного содержания (будь то учебного или мировоззренческого), но школа метода. И это, кстати, единственная здоровая основа для ответа на серьезный вопрос редакционного резюме

ме: “как соотносятся между собой антропософский “фундамент” Штайнера и возведенные на его основе “этажи” штайнеровской педагогической системы”?

Или зададим вопрос чуть иначе: каково действительное отношение школы, использующей педагогические методы, предложенные Штайнером, к очень широкому и во многом разнообразному содержанию его антропософских идей в целом. Эта тонкость в переформулировке вопроса для нас принципиальна: ибо школа сама, как активный и ответственный субъект, самостоятельно и с пользой использует или иные методы, а не следует покорно предзаданной “системе”.

Полагаем, что ответ на этот центральный вопрос таков: школа выстраивает и на деле имеет отношение только к тому содержанию, которое может быть ею предметно и профессионально освоено в форме педагогического метода. Все остальное остается за рамками школы как детского образовательного учреждения и находится уже в сферах богословских академий, философских институтов, личной или групповой веры — либо идеологических баталий в прессе.

*В-третьих*, на деле речь идет не о “подгонке под план обычной государственной школы” (читай: “подгоняют” те российские вальдорфские школы, которые не соблюдают неукоснительно “истинный учебный план”), но о естественной трансформации учебных программ, обусловленной совершенно иными внутренне-педагогическими, культурными, социальными факторами российской жизни, чем это имеет место на Западе, — как мы кратко показывали выше.

2. По поводу дискуссии с А.Кураевым. Несмотря на то, что Кураев пишет “против” меня, а Пелтонен — “против” Кураева, мне здесь не хочется ничего говорить. Вполне согласен с редакционным резюме в том, что Пелтонен “возражает оппоненту не столько аргументированно, сколько эмоционально”. К хлестким оборотам, типа “если кто-то тем не менее будет страшиться сектантства, синкретизма и безбожия (а по мне — хоть и маоизма) штайнеровской педагогики, пусть остается на духовном уровне средневековья”, — невозможно относиться содержательно. Идеологический накал с обеих сторон достигает столь высокого градуса, что на ум приходит лишь: “Когда палят пушки, музы умолкают”.

3. В заключении этой статьи вновь сформулирую главный, решающий вопрос о состоянии и будущем российского вальдорфского движения: *будет ли это движение развиваться на путях творческого освоения принципов вальдорфской педагогики, как самостоятельное и полностью ответственное (в первую очередь, за принятых в наши школы детей), реально вырастающее на почве российской культуры, истории, духовности, социальности, — или это будет дело слабое и несамостоятельное, импортированное, которому тогда только и остается одно: “неукоснительно соблюдать...”?*

С уважением, *А.А.ПИНСКИЙ*,  
председатель правления Московского  
Центра вальдорфской педагогики,  
исполнительный директор  
Московской Свободной вальдорфской школы,  
кандидат педагогических наук.

## **К истории Московской Свободной вальдорфской школы**

*Мы занимаемся историей для того, чтобы достичь самосознания.*

Дж. Р. Коллингвуд “Идея истории”

### **1. Предуведомление**

Писать историю Московской вальдорфской школы - дело интересное, трудное и рискованное. Ведь история это не сводка фактов, данных и тому подобной “информации”. XX век ясно показал иллюзорность методологии исторического позитивизма; история не сводима к хронике, она всегда наполнена смыслами, интерпретациями, оценками, - и здесь, разумеется,

неизбежно возникают проблемы (хотя бы потому, что практически все участники такой “живой истории” актуально живы и здоровы, и каждый из них видел и осмыслял описываемые события со своей позиции, и он может давать им свои интерпретации и оценки).

Мы привыкли, что исторический подход к тому или иному феномену предполагает значительную дистанцию во времени. Предмету исторического описания надлежит, как правило, мирно покоиться в прошлом, достичь известной полноты и выражения, явить свои последствия и грани. Наша же школа пока явно находится в становлении, у нас, попросту говоря, еще не было первого выпуска.

Но главное не в этом, не в факторах времени и “давности”. Центральный вопрос правомерности исторического подхода к предмету - это вопрос: а достоин ли вообще данный предмет именоваться историческим? Обладает ли он исторической значимостью? Можно ли говорить об Истории нашей школы в том смысле, что древние к Истории причисляли “не дела, но деяния”? К сентябрю 1992 года (время открытия школы) в мире было, скажем, 530 вальдорфских школ. Если бы Московская вальдорфская оказалась просто 531-ой, то ясно, что ответ на поставленные вопросы был бы отрицательным. Однако, буде я убежден, что эта школа не привнесла (пусть в очень малых мерах) нечто нового в культуру, что это просто 531-ое воспроизведение традиционной матрицы, - то я бы уж точно не писал эти строки.

И еще одно замечание. Реальная история всегда драматична, иногда к кому-то жестока; в ней живут полифония и борьба. Взгляд, еще не возвысившийся до олимпийских высот или до состояния Будды, будет обнаруживать в ней напряжения, порой конфликты, победителей и побежденных. Нелегко вынести за скобки исторической реконструкции этот фактор, “человеческий, слишком человеческий”.

Все вышесказанное призывает к некоей авантажности и осторожности одновременно. История Московской вальдорфской школы - история современная и незавершенная. Повторяем, мы попытаемся наметить краткий очерк открытой истории. Впрочем, методологически, подобный подход все больше понимается современностью. Карл Ясперс в своей знаменитой книге “Смысл и назначение истории” писал: “История не завершена, она таит в себе бесконечные возможности; любая концепция познанного исторического целого разрушается... То, что прежде порой отпадало как несущественное, обретает вдруг первостепенную значимость. Завершенная история видится нам невозможной, она движется из одной бесконечности в другую”.

## **2. Исторический фон и контекст (конец 1980-х)**

Вторая половина восьмидесятых годов - время надежд и перемен в российском образовании. Самые разные силы и факторы сокрушали твер-

дыню “советской, единой, политехнической школы”, с ее Моральным Кодексом строителя коммунизма и жестким бюрократическим управлением. Матвеевская “Учительская газета” обличала Академию педнаук (“бастиян реакции”, по тогдашней терминологии); все более сильно заявляли о себе “учителя-новаторы” и “педагогика сотрудничества”; возникло движение “Эврика” и генерация “авторских школ”; стали проводиться выборы директоров школ, причем порой в форме оргдеятельностных или деловых игр; был создан знаменитый “днепровский ВНИК”, который разрабатывал новую концепцию средней школы, провел в декабре 1988 года Всесоюзный съезд учителей; заново редактировалась и переписывалась Педагогическая Энциклопедия. И так далее. Может быть, самым важным во всем этом были не столько подобные конкретные дела и мероприятия, подчас весьма крупные и серьезные, сколько некий ветер свободы, провевший над тогдашним образовательным пространством. (“Ты скажешь: запахло озоном, трудящимся дали права...” - Галич). Автор этих строк участвовал, пусть и на скромных ролях, в некоторых из вышеназванных дел и потому берет на себя смелость утверждать, что может, до некоторой степени, изнутри судить о той атмосфере и тех событиях.

То было время борьбы со старым, время создания свободного пространства и - ожидания: что придет на освобождающееся пространство? каким оно будет, или может быть, или должно быть, - это Новое? Постепенно многие начинали ощущать, что конструктивная, позитивная деятельность по выработке, обретению этого Нового много труднее “оппозиционной” критической работы (хотя, разумеется, тогдашняя “оппозиционная” работа была вполне необходима и оправданна и, более того, требовала известного мужества). Что позитивного, в философско-педагогическом и методико-технологическом планах, можно противопоставить традиционным ЗУНам? (знаниям-умениям-навыкам) Какова альтернатива фронтальным и во многом не индивидуальным методам обучения и вообще “бездетной” педагогике пресловутых “основ наук”? Каковы новые содержательные интерпретации познания, природы, общества, истории, - альтернативные сциентистским и технократическим? Какое место в образовании могут найти новые научные и философские направления (экология, культурология, герменевтика, социология, психология и т.д.)? Наконец, очень “простые и понятные” вопросы: как достичь того, чтобы дети любили школу? как преодолеть известную отчужденность школы и родителей? что такое новый школьный учебник? что такое гуманистическая педагогика?

Легко ощутить, что подобные вопросы, в своей пестроте и при этом в своем, пусть еще не четко очерченном Целом, суть качественно иные, чем знаменитый вопрос Шаталова: “Как учить без троек?” Действительно, после некоторой, - увы, лишь некоторой и далеко не полной, - расчистки авгиевых конюшен традиционной советской школы, ряду педагогов и психологов становилось все более ясно, что проблема заключается не в изобретении отдельных эффективных методик, лучше срабатывающих в старых рамках, но в необходимости новой архитектуры самих этих базовых рамок

образования. То есть - в новой философии образования, в новой образовательной парадигме.

И здесь единая раньше “демократическая оппозиция” стала - опять же, вполне правомерно и с необходимостью - дифференцироваться и разделяться. Одни стали углубляться в развивающее обучение, другие - в школу “диалога культур” или в “школу самоопределения”, третьи - в традиционные и модернизированные гимназическо-лицейские модели, четвертые - в “мыследеятельностную” педагогику и т.д. Социально-политические реалии, со своей стороны, стали уже прямо намекать на легитимные и отсутствовавшие ранее возможности создания соответствующих структур и условий: авторских школ, новых учебных и исследовательских центров, клубов. Вальдорфская педагогика явилась (в том числе и за счет упрощения процедур оформления въездных-выездных виз) именно в этом контексте: появления свободного пространства для Нового и в исканиях этого Нового, т.е. объективно - как компонент инновационного движения в российском образовании. Говоря коротко, это Новое либо, по преимуществу, конструируется, творится, либо преимущественно заимствуется. Первоначально, “наш случай” можно было отнести ко второй категории.

Итак, иными словами, в конце 80-х годов возникла возможность реального освоения оригинальных, альтернативных зарубежных педагогических систем. В Россию стали приходить идеи и люди, представляющие педагогику Монтессори и Френе, вальдорфскую педагогику и школу Саммерхилла. Те системы, которые на Западе существовали как уже сложившиеся педагогические традиции, выступали как нечто радикально интересное и новое для российской образовательной ситуации, а освоение и реализацию той или иной из них, - здесь есть важное отличие от “внедрения”, - вполне можно было бы назвать “традиционной инновацией” (ныне этот термин становится все более распространенным).

Забегая несколько вперед и фокусируя внимание на этом ярком и чуть парадоксальном понятии, хочу поставить один вопрос, который мне кажется принципиально, эссенциально важным для понимания нашей школы и ее перспектив развития. Вопрос стоит так: куда в этом понятии, “традиционной инновации”, в нашем мышлении и на деле упадет сущностное ударение - на аспект “традиционного” или на аспект “нового”? Или, шире говоря: как понимать, в современности и в будущем, центральное понятие Традиции - как коллекцию по определению сверхценных образцов для репродукции, воспроизведения (по возможности, все более точного и “аутентичного”), или же как материал для самостоятельной интерпретации? Мне кажется, что вся история создания и развития нашей Московской вальдорфской - это медленный, трудный и не всегда сознаваемый, отчасти вынуждаемый и отчасти свободный, постепенный перенос этого логического ударения.

### **3. Антропософская увертюра (вторая половина 1988-го)**

На широко раскрывшуюся пашню российской духовной, культурной жизни (и образования в частности, см. выше), ранее сплошь забетонированную, стали падать самые разные зерна. Некоторые из них предварительно прорастали, проклевывались в самых разных местах. Обратимся к событиям, предлежащим зарождению нашей инициативы.

В июне 1988 года в Тбилиси прошел международный фестиваль искусств “Идриарт”, среди основателей и постоянных участников которого находится ряд зарубежных антропософов. Это были концерты, эвритмические представления, лекции и групповые семинары по разным областям культуры. Акция проходила на большом подъеме, в изумительной природно-человеческой атмосфере грузинского лета, овеваемая тем же ветром свободы. На встречах и беседах, проходивших во время фестиваля, некоторыми российскими участниками было определено провести в Москве, в самом конце сентября трехдневный Праздник Архангела Михаила (антропософы во всем мире отмечают его по западноевропейскому календарю).

Так оно и состоялось. В последний день Михайлова праздника прозвучало немало различных пожеланий, намерений и идей насчет будущей работы, в том числе было намечено образовать Педагогическую группу. Кроме того, вальдорфский педагог из Швейцарии, г-жа Эльсбет Штеклин тогда же заявила, что она готова начать работу с группой тех мам, которые захотят учиться изготавливать вальдорфские игрушки для детей. Обе эти группы, “теоретическая” и “практическая”, сначала независимо друг от друга, действительно сформировались. “Теоретическая” стала встречаться на квартире Марии Скрябиной, дочери знаменитого русского композитора; началось групповое рассмотрение некоторых педагогических работ Штейнера. “Практическая” группа работала на частной квартире Светланы Усачевой. При этом мамы, участвующие в этой группе, стали водить туда и своих маленьких детей и заниматься с ними, с привлечением отдельных элементов дошкольной вальдорфской педагогики. Потом, через пару месяцев, стали учащаться контакты между отдельными участниками этих двух групп, многие из которых были друг с другом знакомы и ранее.

### **4. “Аристотелевы времена” (1989-90)**

К концу зимы 89 года в “практической группе”, что работала на квартире Светланы Усачевой, в районе Усачевского рынка, сформировалось относительно устойчивое сообщество мам и детей. Квартира становилась маловата для продолжения работы. И тогда Светлана пришла просто так, “с улицы”, в свой ЖЭК, и заявила, что она - многодетная мать, что у нее есть несколько знакомых матерей и молодых педагогов и что они хотят получить помещения и готовы освоить их под педагогическую работу, в том числе с детьми микрорайона. Жизнь, даже в Советской России, вещь

настолько удивительная, что иногда такие, как говорил Гегель, “кавалерийские” действия - вдруг увенчиваются успехом. Начальница ЖЭКа привела ее в какие-то довольно прекрасные помещения и сказала в том духе, что: “Вот, пожалуйста, осваивайте...” Конечно, со всем этим были связаны еще разнообразные детали, о которых сейчас нет нужды рассказывать, но смысл ситуации состоял в том, что ЖЭК имел помещения для детской работы “по месту жительства” и при этом имел проблему заполнить их педагогической работой.

Разумеется, чтобы все это “освоить”, нужны были люди и совершенно определенные усилия. Тогда произошло, по сути, известное соединение “практической” и “теоретической” групп. Был образован общественно-педагогический клуб “Аристотель”, в котором возникли: детсадовская группа (мы тогда гордо говорили “первый в России вальдорфский детский сад”, где Светлана Усачева стала старшей воспитательницей); кукольный театр (им занялась Алла Рогожина, теперешний директор клуба, при поддержке и большом содействии Феликса Штеклина из Швейцарии); ряд кружков (живописи, лепки, игр и т.п.); субботний лекторий. Очень большую роль в постановке дела в “Аристотеле” сыграл Борис Старостин (его супруга Ольга стала также воспитательницей в детсаду “Аристотеля”). Торжественный въезд детей в “Аристотель” состоялся 13 апреля 1989 года - этот день, в некотором смысле, можно считать “социальным рождением” вальдорфской педагогики в России.

В регистрации и организации работы “Аристотеля” большую помощь оказал известный социальный педагог Юрий Березкин, который являлся тогда директором Социально-педагогического комплекса “Лужники”, в чьих юридических рамках и был образован “Аристотель”. Разумеется, клуб проходил “утверждения и согласования” в разных инстанциях: в РОНО, парткоме ЖЭКа, отделе культуры райисполкома и т.п. Мне тогда приходилось представлять по этим вопросам, и я очень хорошо помню, например, собрание в парткоме ЖЭКа, где полтора десятка пенсионеров-партийцев очень серьезно и доброжелательно выслушали доклад о гуманистическом образовании, перестройке школы и роли искусства в новой педагогике, и после непродолжительных прений, по предложению парторга товарища Боброва, единогласно все поддержали и одобрили. Чудесные времена!..

Важным компонентом “Аристотеля” оказался лекторий. Это было место, куда приходили люди и где многие впервые знакомились с вальдорфской педагогикой. Тогда в Москву зачастили самые разные зарубежные вальдорфские учителя, они, в основном, и выступали с лекциями. Небольшой зал “Аристотеля” мог вместить до сотни с лишним человек; порой он бывал переполнен. Лекторий работал еженедельно по субботам, иногда устраивались и дополнительные лекции и беседы, рабочие занятия (в том числе по живописи, работе с деревом и т.п.). Вокруг лектория сама собой сформировалась некоторая аудитория; в нем побывало, по моим грубым прикидкам, порядка полутысячи человек. Около сотни закрепились, они в

будущем и составили основу учительского и, далее, детсадовского стационарных образовательных курсов (по прижившейся немецкой терминологии - “семинаров”).

В конце 1989 года начала прорабатываться идея о работе уже не только в форме разовых лекций с постоянно меняющейся аудиторией, но о некоем более регулярном курсе. Он был подготовлен и проведен (под названием “Про-семинар”), в основном, силами датчан и шведов - в марте-мае 1990 года. В регулярной группе Про-семинара участвовало около 35 человек, публичные лекции читались в престижном зале Библиотеки иностранной литературы. На Про-семинар прибыл с недельным курсом Эрнст-Михаэль Краних из Штутгарта, и тогда же состоялись переговоры, с ним и Вальтером Либендорфером из Швеции, после чего было решено открывать в 1990 году стационарный дневной двухгодичный “Семинар”, по подготовке квалифицированных, “сертифицированных” вальдорфских учителей. Время начала Семинара, его структура и тому подобные вопросы, - все это еще нуждалось в доработках и уточнениях, многое по ходу дела затем менялось, однако принципиальное решение было принято.

## **5. Первый курс Учительского Семинара (лето 1990-лето 1992)**

### **Московский Центр вальдорфской педагогики**

Московский вальдорфский учительский Семинар был первоначально зарегистрирован в рамках Российского Открытого университета. Основатель и ректор университета, Борис Михайлович Бим-Бад, был активный участником российского образовательного обновления конца 80-х, ныне он академик РАО. Пользуясь случаем, хочу выразить ему здесь большую благодарность за помощь, оказанную им основанию Московского вальдорфского Семинара. Во внутреннем смысле Семинар был развитием, следующей метаморфозой лектория в “Аристотеле” и вышеупомянутого Про-семинара - ядро его студенческого состава пришло именно оттуда; да и все два года Семинар работал в “Аристотеле”. На этом шаге развития - построение Семинара и его работа - к делу очень активно и конструктивно подключился Владимир Загвоздкин.

Открытие Семинара состоялось в конце сентября 1990 года. Семинар работал первый год двумя группами - дневной и вечерней (на втором году обучения вечерней группы не осталась, часть ее студентов перешла в дневную). Многие известные зарубежные вальдорфские педагоги приезжали преподавать в Семинаре. За границей тогда у всех на устах были Горбачев и Перестройка; то было не только время нашей эйфории на предмет вальдорфской педагогики - на другой стороне была еще более сильная эйфория на предмет гласности, России, “третьего пути” и т.п. В декабре 1990 года я посетил Германию, и пожилые антропософские дамы, порой с дрожью в голосе, спрашивали меня: “А вы действительно из России? а вы видели Горбачева?” По всему зимнему Франкфурту были рас-

клеены плакаты, изображающие худого русского мальчика в ушанке, с надписью: “Это русский мальчик Коля. Чем ты помог Коле?!” Живописная стилистика была столь же пассионарной, как на плакате “Ты записался добровольцем?!”

Семинар с самого начала повел и внешнюю работу. Уже в ноябре 1990 года мы провели недельный вводный курс, в котором приняло участие много иногородних учителей. В дальнейшем эти курсы стали практически традиционными, из числа их участников многие затем основывали вальдорфские инициативы и, далее, школы в разных городах России. Иногда преподаватели Московского Семинара выступали в МГУ, и в иных аудиториях. Зимой 1990-91 были организованы два больших курса по детсадовской вальдорфской педагогике, на этой основе затем, осенью 91 года, мы открыли детсадовское отделение.

Вообще говоря, оглядываясь назад, видишь, что в самом начале 90-х годов по России прошла некоторая “вальдорфская волна”. Статьи о вальдорфской педагогике заказывались изданиями с тогда еще миллионными тиражами (см. прилагаемую библиографию). Центральное телевидение давало не раз объемные передачи, порой даже в “золотое время”. Курсы западных педагогов, организуемые безо всякой рекламы, легко собирали большие аудитории. Лекции о вальдорфской педагогике звучали в престижных российских залах: в Библиотеке иностранной литературы в Москве и в Герценовском институте в Петербурге, в институтах Рязани и Тобольска, в Казанском университете и на психологическом факультете МГУ; забегая вперед отметим, что осенью 91 года вальдорфской педагогике был дан прием “по большому счету” в Российском Белом Доме, а вальдорфский симпозиум осенью 92 года собрал 700 человек в роскошных залах бывшей цековской Академии общественных наук.

Вальдорфская педагогика очаровывала многих педагогов, студентов, родителей удивительным сочетанием художественности и педоцентризма, духом свободы и философской глубиной. Она выступала, для многих, как живой ответ на ряд давно, до нее и без нее, поставленных мучительных педагогических вопросов: как достичь того, чтобы дети любили школу? Как сделать школу родной для родителей? Как учить живо, а не абстрактно, математике и грамматике? Как ориентировать преподавание не только и не столько на пресловутую “логику учебного предмета”, сколько на ребенка? Как работать в большом классе? Как учить всех детей, а не отобранных по тем или иным селективным критериям? Как достичь свободы педагогического творчества для учителя? Как создать и поддерживать в школе духовно-насыщенную, живую атмосферу? Как школа может стать действительно свободной и самоуправляемой? И т. д.

Очевидно, что потенциал, заряд подобных вопросов очень высок. Педагогическая традиция, имевшая свой системный вариант ответа на подобные вопросы в целом, не могла не встретить у многих самый горячий прием.

Надо сказать, что отзывы были разные, восторженные, но и не только. Ряд положений вальдорфской педагогики вызывал также и сомнения у многих педагогов, в том числе и заслуженно авторитетных. Наибольшие сомнения вызывало: известная, порой подчеркнутая, позиция на предмет второстепенности “прочных знаний”; прямолинейная трактовка принципа “классного учителя” (8 лет и все предметы); отсутствие реальной альтернативы классно-урочной системе, по-прежнему сильный элемент фронтального обучения в больших классах; слабая проработанность связей вальдорфской педагогики с серьезными философскими, психологическими и педагогическими разработками, сделанными в мировой и российской культуре за последние десятилетия; некоторая “жесткость традиционализма”, в чем-то безоговорочного следования наработанным в вальдорфской традиции методикам работы и формам педагогического мышления.

Замечу в скобках: являются ли все эти признаки имманентно, неотъемлемо присущими вальдорфской педагогике или нет, - очень большой вопрос. Сейчас все более видится, что нет, что вальдорфская педагогика, слава Богу, допускает очень свободные и гибкие интерпретации. Однако, во-первых, некоторые из тех, кто тогда представлял с Запада от лица вальдорфской педагогики, действительно порой не отличались “герменевтической широтой”; во-вторых, когда Е.А.Ямбург (видный российский педагог, директор известного московского Лицея) в коридорах Минпроса случайно встретился с Э.М.Кранихом (руководитель Штутгартского института вальдорфской педагогики) и, очень позитивно отнесясь к вальдорфской педагогике, все же отметил, что “посетив вальдорфские школы в Англии, он увидел много интересного, но при этом обнаружил, что у них в восьмом классе физика преподается на уровне нашего природоведения в четвертом”, - то д-р Краних был вынужден акцептировать эту “печальную эмпирию” и заметить, что и его очень беспокоит порой низкий уровень преподавания естествознания в старших классах вальдорфских школ.

Были ли мы готовы тогда содержательно снять или позитивно учесть ряд подобных серьезных вопросов? Конечно, еще нет. Мы осваивали традицию. Вообще, на этом первом этапе активными, определяющими участниками “российской вальдорфской инновации”, в плане содержательном, были опытные зарубежные носители данной традиции. Российская сторона выполняла роль благодарного, понимающего слушателя и технического организатора. К нам приезжали люди, очень яркие и увлеченные, и говорили: “Мы делаем так. Вот наши методы, вот наши концептуальные положения. Если хотите делать вальдорфскую школу - пожалуйста, присоединяйтесь”. И это вполне естественно; наши зарубежные учителя выступали как представители традиции, и они нас, и всех желающих, в эту традицию вводили. То были годы ученичества. Да и нельзя же было и тогда, и сейчас требовать, чтобы иностранцы органически вписывали вальдорфскую педагогику в российский культурный и образовательный контекст, это было и остается нашей задачей. Конечно, задача эта не про-

ста и решается не быстро. Замечу, что так я осмысляю это и формулирую уже сейчас, через четыре года практической работы нашей школы. Людей, оказавшихся на высоте подобной задачи (выражаясь по-гегелевски, “распредметить идею, освободив ее от акцидентальной формы, и затем развить и переопредметить идею в новой форме иного наличного бытия”), в вальдорфском российском движении было немного; к счастью, в Московской вальдорфской школе, - в который раз уже забегаю вперед в этой статье, - они оказались.

В результате, замечу лично от себя, уже в 91-92 годах, после первых попыток осмысления и объективации ситуации, я стал ощущать некоторую ее подспудную двойственность. С одной стороны, вальдорфская педагогика довольно уверенно входила в российскую действительность; с другой стороны, она входила с самого начала как-то локально, чуть ли не местечково. Можно было почувствовать назревающую перспективу “изоляции”, - то есть что вальдорфская педагогика окажется довольно замкнутой в себе областью, внутри культурно-педагогического пространства, что коммуникация между ею и “миром” не будет живой, многомерной и открытой. Педагогика, основанная Штейнером в духе общечеловеческого, глобального дела (на Западе некоторые яркие вальдорфские педагоги все более говорят сейчас о важности “глобального сознания”), - и провинциализм сознания... Кроме того, уже тогда чувствовалось, что может возникнуть нежелательная тенденция в отношении будущего имейджа вальдорфских школ в России: что они будут восприниматься как школы, где “хорошая атмосфера, но ничему не учат”, т.е. как нечто доброе, но не очень серьезное, должным образом не заземленное. Увы, действительность потом подтвердила эти опасения. Например, в политически-авторитетном журнале “Президент” в 1994 году появилась статья под названием “Свободная школа, где ничему не учат” [6]; в 1995 году мне пришлось публично реагировать [33] на статью в “Учительской газете” о том, что “вальдорфская школа - вещь чудесная, спору нет, но всякому ясно, что гос. стандарт образования она не обеспечит”. И тому подобное.

Хочу заметить, что подобными мыслями я тогда не раз обменивался с некоторыми ведущими вальдорфскими педагогами Запада, и многие из них все это очень хорошо и сочувственно понимали. Например, один из руководителей немецкого вальдорфского движения сказал мне: “Герр Пинский, если в России у вальдорфской школы сложится имейдж “школы искусств для глупых либо больных детей”, то это - могила российского вальдорфского движения в России”. Другая реплика не менее уважаемого немца: “Если после вашей вальдорфской школы дети не будут поступать в университеты немного лучше, чем после массовой общеобразовательной, то у вас - плохая вальдорфская школа”.

В конце 1991 года мы вполне по-доброму вышли из Российского Открытого университета и основали Московский Центр вальдорфской педагогики. Цель - во многом затем реализованная - состояла в том, чтобы создать некий целостный комплекс, включающий в себя два учебных отде-

ления (“Семинара”) и издательство, и нацеленный на создание и поддержку будущей вальдорфской школы. Последнее стало главной задачей конца 91-начала 92 года. В июне 92 года первая когорта наших “семинаристов” должна была завершить образование; уже с сентября 91 года ряд из них начал регулярно работать, по субботам, с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Эти дети и составили ядро будущих классов. Вопрос об основании школы вышел на финишную прямую.

## **6. Подготовка и рождение школы (январь-сентябрь 1992)**

К началу 92 года у нас была ситуация, которую так кратко охарактеризовал Лев Григорьевич Векслер (зам. начальника Управления образованием Центрального округа Москвы, он очень много помог в работах по школьному зданию, за что я здесь с удовольствием выражаю ему большую благодарность): “Дети есть, учителя есть, родители есть. Учить негде.” Решающим стал поиск помещений, здания.

В те месяцы мы очень хорошо поняли, что одних идей и стремлений мало, школе нужен Дом, - не только прагматически, но и как символ достаточной связи всей данной инициативы с Землей. То были непростые поиски, случались и срывы, даже драматические. Но очень многие люди тогда “вдруг” стали помогать и участвовать в этой работе. Свою роль сыграл уже упомянутый прием в Российском парламенте (Белом Доме), который организовал мой бывший коллега по работе в Академии педнаук Владимир Михайлович Кузнецов, в то время он был депутатом Верховного Совета. На этом приеме была Любовь Петровна Кезина, председатель Московского Департамента образования, которая заверила в своей поддержке создаваемую вальдорфскую школу и затем полностью выполнила свои слова. К вопросу активно подключилась ее заместитель, Лариса Евгеньевна Курнешова, - чье значение для нашей школы далеко выходит за рамки ее большой (может быть, кстати, решающей) помощи в поисках здания. Нам было предложено школьное здание на Стремянном переулке, которое находилось в капитальной реконструкции. Тогда же нам помогла Ольга Николаевна Держицкая, начальник отдела негосударственных школ Департамента. Положительное отношение и действенную поддержку оказал нам начальник Управления образованием Центрального округа Евгений Александрович Потапов и, как уже было сказано выше, его заместитель Л.Г.Векслер, а также Вера Ивановна Лопатина (в то время она была ответственной за дошкольные учреждения, а сейчас является первым замом начальника Управления).

Мы брали здание в долгосрочную аренду и должны были до конца лета завершить его реконструкцию. Здание в аренду было нам передано Постановлением правительства Москвы, само оформление этого Постановления потребовало многих месяцев, - и в этих трудных проблемах мы также нашли понимание и поддержку в правительстве Москвы (я хотел бы особо выделить и поблагодарить префекта Центрального округа Александра

Ильича Музыкантского и ответственного специалиста аппарата правительства, чудесного человека Надежду Николаевну Брагинскую). Наконец, last but not least, очень много для основания школы сделал уже упомянутый в этой статье руководитель Штутгартского Свободного университета вальдорфской педагогики Эрнст-Михаэль Краних и, особенно, один из административных директоров Союза вальдорфских школ Германии Гюнтер Альтехаге.

Ну вот, получилась некая коллективная здравица... Но мне кажется очень важным назвать имена этих людей, без участия которых школа была бы невозможна. Когда решались все эти вопросы, я пережил, что вокруг школы стала появляться некая добрая и поддерживающая “социальная оболочка”, внутри которой школа, собственно, и рождалась и, далее, становилась на ноги. Я не раз думал об этих людях: почему все они так хорошо отнеслись к нашей инициативе? Ведь я постоянно ощущал с их стороны не только практическую помощь, но и реальный внутренний интерес к самому этому вопросу - основание в Москве вальдорфской школы. Почему? откуда? Я склоняюсь к той мысли, что время было такое. Как говорили древние греки - *kaĩros*, “подходящий особый момент в судьбе”. Такие вещи трудно характеризовать, однако я уверен, что важные особенности этого момента связаны с реальностью, помеченной выше в главке “Исторический фон и контекст”. В образовательной жизни то время действительно было временем обновления, стремлений к новому и поисков нового. И люди, уловившие этот импульс, каждый на своем месте и в своей должности, в принципе позитивно реагировали на него; рискну даже сказать, что этот импульс образовал некое тонкое, неуловимое чувство общности у самых разных людей, знакомых и незнакомых, встречавшихся и расходившихся, но участвовавших в тогдашней большой попытке обновления российской школы. Подчеркну, что тогда, встречаясь и работая с “чиновниками от образования” (это слово не имеет для меня заведомо отрицательной окраски), я то и дело замечал, что на идею вальдорфской школы они реагируют не только и не столько как чиновники, сколько как педагоги, им это было *интересно*. И совсем простая и очевидная мысль: думаю, каждый согласится, что сейчас подобной вещи повторить бы уже не удалось. Время изменилось.

\*\*\*

Здание находилось в тяжелом состоянии. Это было школьное здание, построенное в 1936 году, в нем учились такие люди, ставшие затем великими, как поэт Андрей Вознесенский, кинорежиссер Андрей Тарковский, священник Александр Мень. Потом в нем была вечерняя школа. С конца 80-х годов здание было законсервировано и, по сути, постепенно разрушалось. Реконструкция (в том числе надстройка пятого этажа и пристройка спортзала) началась в 90-ом году, но, видимо, шла поначалу не очень активно. В принципе, она была очень значительной: достаточно сказать, что менялись все перекрытия и подводился второй фундамент. Руководителями реконструкции были Виктор Георгиевич Мисютин (начальник

стройтреста “Москворечье”) и Александр Леонидович Травкин (главный инженер генподрядной фирмы). Альтехаге пригласил в Москву из Германии пожилого эксперта, Хайнца Лохера (еще один замечательный человек, который, среди прочего, организовал “конвой” из 5 огромных грузовиков, доставивших в Москву краску для покраски всего пятиэтажного здания; использованную, но очень хорошую школьную мебель и кучу всего прочего). Лохер много лет работал руководителем бюро по консультированию строительства вальдорфских школ. Он осмотрел здание, задал ряд вопросов строителям, что-то рассчитал в своем блокноте. Потом сказал: “Господа, сейчас март. К 1 сентября даже в Германии, при нашей технике и организации, эту реконструкцию завершить было бы невозможно.” Мисютин и Векслер переглянулись, потом отвели меня в сторонку и сказали: “Да не беспокойся, все сделаем. 1 сентября сможешь запускать сюда детей”.

Они оказались, в конечном итоге, правы. Но до этого конечного итога надо было еще дойти. С нашей стороны строительные работы контролировал Володя Карлов, молодой строитель, сумевший сработать чрезвычайно эффективно и четко. Конечно, многое шло “по-русски”, на еженедельных планерках все время фиксировались срывы в отдельных работах, в поставках материалов и т.п. К фасадным работам приступили чуть ли не в августе. В коридорах у стен на ночь ставили включенные софиты, ибо штукатурка не успевала высохнуть. Но школа выходила красавицей: сыграла свою роль краска Лохера - в интерьере школы оказалось 120 колеров. Всей художественной стороной раскраски, равно как и настенными картинами в классах, руководил пожилой, но огненно-энергичный немец Готхильф Михаэль Пютц. Будущий наш завуч и учитель Михаил Случ погрузился, в переносном и прямом смысле, по макушку в краску. Красили маляры, красили родители, Случ мешал краску, Пютц метал громы и молнии (“Анатолий, ты должен немедленно, с завтрашнего дня уволить всех этих рабочих и позвать новых!!!”); родители кипятили чай и поили наверху, в актовом зале, рабочих и Пютца, он немного отходил. Уже середина августа: уборка, отмывка, снова уборка, снова отмывка; в школьном дворе - груды строительного мусора, надо уже завозить и собирать мебель, оборудование в столовую. Почему не завезли бетон?! Что с сантехникой?! Через пять дней госкомиссия!! Все сроки вышли!!!

Прошел слух, что через пару дней на стройку приедет Лужков. За эти пару дней..., - короче говоря, я думаю, что если бы этот слух не прошел, мы бы школу первого сентября не открыли. Лужков не приехал, но приехал его первый заместитель, Виктор Алексеевич Коробченко. Ходит по всей школе, почти целый час, осматривает все классы, все помещения. Ничего не говорит. Мы с Векслером его молча сопровождаем, Карлов и Мисютин держатся чуть поодаль. Выходит из школы и произносит: “Да... В наше темное время - это как свет в окне”. (Про “темное время”, может быть, многие сейчас уже подзабывают. Однако Коробченко не был неправ. Вспомним: мы взяли здание в конце февраля-начале марта, через полгода после августовского путча, через три месяца после распада Союза

и через пару месяцев после гайдаровской либерализации цен; с зимы по лето 92 года инфляция шла по классической формуле кавалерийской атаки “шаг-рысь-галоп-карьер”; начал возникать пресловутый феномен “неплатежей и разрыва хозяйственных связей”. На большой стройке все это можно было прямо прочувствовать. Коробченко, я думаю, чувствовал это еще лучше и предметнее.)

Открытие 1 сентября висит на волоске. Неизвестно, успеем или нет. Приехала Л.П.Кезина. Прошла по всему зданию. “Любовь Петровна, вы приедете к нам на открытие 1 сентября?” - “А вы уверены, что откроетесь 1 сентября?” М-да..., я не был уверен. Через два дня “Московский комсомолец” напечатал отчет о заседании Московского правительства, посвященном подготовке к началу нового учебного года. И там корреспондент процитировал из выступления Кезиной: “Вот, вальдорфскую школу открыли - красоты неопишущей школы”. Так оно и было.

Кресла в актовом зале собирали до 4-х часов утра, в ночь с 31-го на 1-ое. Табличку с названием школы, у входной двери, установили 1 сентября, в полвосьмого утра. В начале девятого стали приходить первые дети с родителями. Школьный двор, разумеется, имел все черты послеперестроенного состояния, но широкая дорожка от ворот до школьных дверей была ровной и чистой. Утро выдалось солнечным и свежим. Двор заполнялся детьми, родителями, гостями и цветами. На крыше спортзала гремел духовой оркестр. Пришли многие из тех, кто помогал школе родиться, пришли рабочие, проводившие реконструкцию. В небо взвилась огромная гроздь из ста двадцати цветных воздушных шаров (по числу первых наших детей). Оркестр замолчал. Мы с префектом А.И.Музыкантским двумя ножницами разрезали входную ленточку. Первой в школу вошла Алла Рогожина, неся горящую свечу, зажженную в “Аристотеле”, за ней - классный учитель 1-го класса Татьяна Владимировна Осиповская, со своими учениками-первачками. И далее - еще три класса со своими классными учителями: 2-й класс - Сергей Александрович Ловягин, 3-й класс - Ольга Юрьевна Ковалева, 4-й класс - Марина Александровна Гиверц.

## **7. Работа школы (вчера, сегодня, завтра)**

Московская вальдорфская работает четыре года. Сейчас в школе 9 классов, самый старший восьмой (у нас два третьих класса, “а” и “б”, потому что в 1994 году мы набрали два первых), около 250 детей. В 2000-ом году наш старший класс станет одиннадцатым; в первый год нового тысячелетия у нас будет первый выпуск.

Что можно сказать о прошедших годах? Школа состоялась. Мы прошли две государственных аттестации. Было очень много работы, зачастую казалось, что текучка заполняет все. Было и много праздников, спектаклей, концертов. Мы работали и работаем над учебными планами и программами, обустроиваем понемногу кабинеты, ищем деньги, спорим над педсоветах, ищем учителей. В общем, идет учебно-воспитательный процесс, в

чем-то повседневный, в чем-то творческий. Как писал, вспоминая о прошлом, Иосиф Бродский:

*”Как ты жил?” - Как буква “г” в “ого”.*  
*”Опиши свои чувства” - Смутился дороговизне*

И тому подобное.

Однако, возьму на себя смелость настоятельно утверждать, что у всей этой “текучки” был и остается некоторый глубинный смысл и некоторый вектор развития. В 1992 году мы начинали, в каком-то смысле “все зная”. Мы знали, каким должен быть учебный план и расписание, мы знали, какие должны быть классы, как устроен главный урок и конференция педагогов и т. д. Структура была прочерчена четко, казалось, что остается лишь постепенно “заполнять пустые клеточки”, - учебным материалом и опытом. Короче говоря, мы начинали как типичная проектная школа: идеальный проект предзадан, дело состоит в том, чтобы его реализовать. Время, дети и родители, самые разные люди (короче - Жизнь) стали постепенно вносить коррективы в эту исходную установку.

Перед нами нарастали, очень конкретно и в самых разных разворотах, те глубокие вопросы, которые я уже отчасти обозначил выше, в пятой главке этой статьи. Жизнь и практика постепенно отрезвляли и “объективировали”, по крайней мере многих. Ряд задач требовал серьезных собственных разработок (русский язык и литература, краеведение, история, но также и математика, и физика, и музыка и т.п.) и более общих размышлений: когда классный учитель может сдавать отдельные эпохи и предметы? как наблюдать, характеризовать и развивать мышление детей? что такое уровень обученности? как поставить разумную дифференциацию обучения? И наконец, что мы делаем? - импортируем западноевропейскую “классическую” модель вальдорфской школы? или же мы ее адаптируем, с учетом иных внешних условий? или же мы сами пытаемся понять и реализовать некоторые основные идеи и принципы вальдорфской педагогики? но в чем тогда заключаются эти внутренние принципы и какие из них “незыблемы и неотъемлемы (термин С.А.Ловягина) от вывески Вальдорфская Школа”? и, - полупшепотом, через три года, - “а в вывеске ли дело?” В школу стал входить проблемно-исследовательский компонент; школа, первоначально чисто проектная, стала приобретать качества школы-лаборатории и инновационной школы. Особо хочу отметить, что нам приходилось и приходится самостоятельно продумывать и разрабатывать ряд вещей, нетрадиционных для “канонической” вальдорфской школы: новая модель дифференциации в среднем звене, “параллельные эпохи”, подходы к изучению “двух историй” (всеобщей и российской), новый эпохальный годичный ритм (с резкой минимизацией предметов, которые изучаются только раз в год), новую структуру тренировочных уроков и недельного расписания в целом, музыкальной работы в школе и т.п.

Конечно, появление элемента проблемности - дело обоюдоострое; проблемность будит вопрошающую, самостоятельную мысль, и она же приводит к дискуссиям, спорам, порой к некоторой неуверенности (старые мысли уже поставлены в чем-то под вопрос, новые еще не сформулированы и не испытаны). Эта типичная ситуация развития, особенно и глубоко присущая положению современного человека вообще, всегда драматична, в меньшей степени или в большей. Она подобна, по Штейнеру, "испытанию воздухом". Но слава Богу, что мы, начиная с "всезнания" о вальдорфской школе, через несколько лет смогли хоть чуть-чуть приблизиться к состоянию Сократа, первого европейского исследователя и интеллигента, который сформулировал: я знаю твердо лишь одно - что я ничего не знаю.

Дискуссии эти не могли оставаться только внутренним делом группы учителей. В чем-то они затрагивали родителей, иногда выходили за пределы школы, в том числе и в прессу (см. довольно резкую полемику по вопросу о "неукоснительном исполнении" так называемой "истинной учебной программы" вальдорфской школы:[36]).

Мне представляется, что главным результатом всех этих поисков и дискуссий являлась выработка школой все большего собственного самосознания, все более современного понимания вальдорфской педагогики, ее свободной интерпретации. Как мы можем теперь выразить ее главные, принципиальные черты и возможную перспективу?

1. *"Вальдорфская школа - школа для всех"*.

Это школа для детей самых разных социальных слоев (инженеры, рабочие, журналисты, предприниматели и т.д.; если называть ее школой для "среднего класса", то этот класс следует понимать очень широко). Это школа для детей самых разных способностей и ориентаций, для детей из семей самых разных мировоззренческих направлений (православных и атеистических, иудейских и мусульманских) и национальностей; например, в ЮАР вальдорфские школы были первыми, где стали вместе обучаться черные и белые дети.

2. *"Наука и искусство едины"*.

В вальдорфской школе, во-первых, значителен удельный вес предметов эстетического цикла (музыка, живопись, лепка, художественное рукоделие, драматика и т.п.). Во-вторых, и это главное, академические предметы также преподаются на образно-художественной и феноменологической основе.

3. *"Образование - это детское индивидуальное творчество"*.

Это творчество отвечает индивидуальности ребенка, его возрастному состоянию и потенциам развития. Роберт Мак-Дермот (президент Калифорнийского института интегрального образования): "Вальдорфская школа заботится о развитии творческих и неповторимых способностей у каждого ребенка и, в результате, способностей нашей цивилизации."

4. *"Земля и природа - единый живой организм."*

В эпоху экологического кризиса нет нужды обосновывать важность этого тезиса. Для школ много важнее найти методические пути приобщения детей, особенно в мегаполисах, к переживанию природы, ее экологической целостности и причастности к ней человека; вальдорфским школам есть здесь, что сказать, и, конечно, есть еще над чем работать.

5. *“Человечество, в своем историческом развитии, - единый живой организм”.*

Дети в вальдорфской школе проводятся через основные пласты человеческой истории и культуры, подводятся к переживанию различных типов сознания Исторического Человека. Это волшебные сказки и античные мифы, Ветхо- и Новозаветный материал, жизнь Будды и жизнь Магомета, средневековые легенды и Возрождение; они знакомятся и, по возможности, изнутри прорабатывают существо и стили музыкальной культуры, различных форм литературы, научного, технического и политического сознания, различные типы религиозного сознания (в культурно-исторической, “неконфессиональной” интерпретации). При всем значении модных в XX веке идей (будь то Шпенглера, Леви-Стросса или Тойнби) - о самозамкнутости, автаркии различных целостных форм культур и цивилизации, - мы все же полагаем, что “наши человеческие перегородки до неба не достают”.

Все вышесказанное можно кратко обобщить так: вальдорфская педагогика выражает стремление к образовательной форме общечеловеческого культурного экуменизма, она содержит в себе предпосылки педагогики духовно-культурной реинтеграции будущего. Вальдорфская школа кардинально отличается от технократической школы индустриального общества, в том числе и от “обычной” нынешней массовой школы, не “главным уроком” и не “преподаванием по эпохам” (конечно, эти технологии отработаны, и нет нужды менять их без особых оснований, внутренних или внешних), - но тем, что она несет в себе альтернативную интерпретацию материалистической научной парадигмы, целостное (интегральное, холистическое) отношение к природе, культуре и человеку.

Мы полагаем, что теперь у нас есть основания высказать следующий основной тезис: вальдорфская педагогика, в своей свободной и современной форме, может стать одним из потоков, питающих будущую новую образовательную парадигму и, тем самым, вливающимся в нее. Речь идет, с одной стороны, о педагогике, которая уже сегодня твердо стоит на земле и может давать зримые плоды (то есть, да простится это слово, результаты); с другой стороны, - о “Педагогике будущего”. И вальдорфская школа живет в напряжении этих двух полярностей, в каждый момент пытаясь их сбалансировать.

По определению ясно, что вальдорфская педагогика не сможет вырастить новую образовательную парадигму в одиночестве. Признаки альтернативных, интегральных подходов последние два-три десятилетия явно обнаруживаются в физике и психологии, в философии и экономике, в экологии и социологии. Все они противостоят технократизму, тоталитаризму

(будь то политическому, мировоззренческому или научному), атомизации природы и общества, все они ищут целостный, холистический метод понимания Жизни и участия в ней. Современная мультикультурная ситуация может развиваться только при условии, во-первых, активной внутренней интуиции отдельных ее участников и, во-вторых, множественного диалога между ними, за счет “перекрестного опыления”. И вальдорфская педагогика, оставаясь самой собой и развиваясь сама над собой, может вносить свой голос в эту звучащую ныне Репетицию Оркестра, из которой когда-то прозвучит Мелодия Будущего.

Сколько это потребует времени, понимания и усилий, и, в конце концов, какова здесь будет скромная роль Московской вальдорфской школы, - которой, собственно, и посвящена данная статья, - вопросы, разумеется, открытые.

### **Необходимое послесловие**

Эта статья писалась в начале лета 1996 года. В это время уже прорабатывался вопрос, в соответствующих инстанциях, о государственной перерегистрации школы. Коротко говоря, причина, которая побуждала нас ставить и продвигать этот вопрос, носила экономический характер. К весне 1996 года стало ясно, что содержать наше большое здание на условиях аренды - при аксиоме сохранения основного контингента наших детей и, соответственно, родителей - далее невозможно. Вопрос этот продвигался непросто; даже многие, казалось бы внешние и далекие обстоятельства, его решение не облегчали. Достаточно вспомнить, что это была пора двух туров президентских выборов и серьезной реорганизации Московского Департамента образования, который как раз тогда преобразовывался в Комитет. И все же, - опять же при поддержке Московского и Центрального окружного комитетов образования - нам удалось перейти в государственный сектор образования, при сохранении основных педагогических принципов школы, то есть в педагогической преемственности с МСВШ. Я вновь должен был бы здесь сказать много добрых слов о тех людях, что нам помогали при основании школы и которые уже назывались выше. 27 августа был издан соответствующий Приказ об открытии на нашей базе средней школы № 1060, 30 августа он был дополнен соответствующим Приказом по Центральному округу.

Подобные вещи, конечно, приносят много дополнительной работы (фактически, это на 50% основать новую школу, примерно по пословице “один переезд равен половине пожара”), но другого выхода не было и, слава Богу, что получился этот. Итак, школа начала 1 сентября 1996 новый учебный год в существенно новых юридических условиях. Оценить такие серьезные структурные перемены можно, разумеется, только по истечении значительного времени. Новая ситуация порождает новые вызовы, создает новые ограничения и дает новые возможности. Однако, как это видится сейчас, возможности эти и вызовы много существенней и интересней, чем

ограничения. Оправдается ли эта последняя мысль в реальности - во многом зависит от нас, то есть это опять же вопрос открытый. Прошрое (*история*, которая была здесь кратко описана), завершилось ситуацией очевидно открытой и смотрящей в будущее. Впрочем, с этого я и начинал статью, еще *до* перерегистрации школы, а потому счел вполне правомерным опубликовать ее сейчас.

## Приложение

### WALDORFIANA ROSSICA

*(библиография литературы на русском языке  
по вальдорфской педагогике)*

#### *А. Книги*

*(изданы в Издательстве Московского Центра вальдорфской педагогики)*

1. Г.Баравалль. Преподавание счета--1994
2. Т.Вейс. Как помочь ребенку? --1992
3. Г.Громан. Жизнь растений. Книга для чтения по ботанике--1995
4. Э.Грюнелиус. Вальдорфский детский сад. --1992
5. Ф.Карлгрен. Воспитание к свободе. --1993 (2-е изд.: 1995)
6. Э.Краних, Г.Громан. Изучение животных по методу Гете--1995
7. Э.Краних. Свободные вальдорфские школы.--1992
8. М.Макензен. Обучение физике на основе феноменологического подхода - 1996
9. Обучение в вальдорфской школе (сборник)--1995
10. К.Слезак-Шиндлер. Искусство речи в школьном возрасте - 1996
11. Театр в школе (сборник пьес) - 1996
12. Р.Штейнер. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки.--1993
13. Р.Штейнер. Основные черты теории познания Гетевского мировоззрения--1993
14. Р.Штейнер. Духовное обновление педагогики--1995
15. Р.Штейнер. Искусство воспитания: семинарские обсуждения--1995
16. Р.Штейнер, К.Штокмайер. Материалы к учебным программам вальдорфских школ--1995
17. Р.Штейнер. Искусство воспитания: методика и дидактика
18. Ф.Юлиус. Мир веществ и обучение химии--1995

20. Воспитание к свободе / Альманах вальдорфской педагогики, N 1, 1993/94.
21. Воспитание к свободе/ Альманах вальдорфской педагогики, N 2, 1994.
22. Педагогика свободы / Альманах вальдорфской педагогики, N 3, 1995.

*Книги других издательств.*

23. К.Ф.Гейдебранд. Душевное существо ребенка—Минск “Полифакт”, 1991
24. Я.Штрайт. И стал свет...—М., Изд-во РОУ, 1991
25. К.Ф.Гейдебранд. Учебный план вальдорфской школы—Красноярск, 1992
26. Р.Штейнер. Вопрос воспитания как социальный вопрос—Калуга, “Духовное познание”, 1992.
27. Э.Шуберт. Начальное обучение математике для вальдорфских школ. - СПб., 1995.
28. В.Гебель, М.Глеклер. Ребенок. - М., “Энигма”, 1996.

***Б. Статьи***

1. Арбатова А. Вальдорфские школы в Швеции: мои впечатления.—Семья и школа, 1991, N 6
2. Agaschina E. Freie Waldorfschule in Mosckau—Vostok, 1993, N 2
3. Боккескофф И., Пинский А. Что такое вальдорфская педагогика?--Семья и школа, 1990, N 10
4. Большая школа для одного ребенка - Первое сентября, 24.11.1994
5. Брохман И. Что такое вальдорфская педагогика?--Семья и школа, 1990, N 11
6. Валентинова Е. Свободная школа, где ничему не учат.—Президент, 1994, N 1
7. Вальдорф-дайджест (подборка материалов печати: весна, 1990--лето 1991)--МЦВП/”Алфавит”, 1991
8. Вальдорф-дайджест, 2--МЦВП/Красноярск, 1992
9. Вальдорф—дайджест (пер.с нем.)--Смоленск/Рязань, 1992.
10. Вашего ребенка вырастят экологически чистым—Иностранец, 1993, N28
11. Загвоздкин В. Вальдорфская школа. Что это? — Учит.газ., 1989, 5 янв.
12. Загвоздкин В. Беседы о вальдорфской педагогике. - Дошкольное

воспитание, 1993, NN 3, 4, 6.

13. Загвоздкин В. Преподавание рукоделия и ремесел в вальдорфской школе. - Частная школа, (?)

14. Загвоздкин В. Преподавание физики по феноменологическому методу - Новый педагогический журнал, 1996, N 1 (СПб)

15. Карсен Ф. Современные опытные школы в Германии.—Л., Гос.изд-во, 1924.

16. Клименко Е. Розовые стены и цветные мелки—Сегодня, 25.02.1995

17. Коултер Д.Д. Монтессори и Штейнер.—Учит.газета, 1992, N 5

18. Краних Э.М. Подготовка учителей для свободных школ—Учит.газета, 1991, N 48

19. Кюлевинд Г. Школа сознания.—Знание-сила, 1991, N 5

20. Либендорфер Л. О подростках—Знание-сила, 1993, N 7

21. Ловягин С. Работа над текстами “личных” стихотворений. - Педагогика свободы, 1995, N 3.

22. Ловягин С. Методика обучения физике (из опыта). Основные положения проекта программы по физике для вальдорфских школ России. - В книге Макензена [8, раздел “Книги”]

23. Майер А., Досталь А. Вальдорфцы из Людвигсбурга (беседа с учениками Вальдорфских школ: Земля Баден-Вюртемберг) /Записал А.Трушин/-Учит.газета, 1990, N 45.

24. Мы учим находить ответы—Знание-Сила, 1994, N 8

25. Нильсен Й.С. Что такое вальдорфская педагогика?--Семья и школа, 1990, N 12

26. Огарева Е. Вальдорфская педагогика.—Трибуна НТР, 1990, N 11/12

27. Огарева Е. Дай мир нашим душам—Учит.газета, 1991, N 17

28. Огарева Е. Методические материалы по русскому языку и литературе - Педагогика свободы, 1995, N3.

29. Пижурин Н. “Вальдорф” в России.—Учит.газета, 1991, 19 марта

30. Пинский А. Вальдорфская педагогика—Дем.Россия, 1991, N 18

31. Пинский А. Без оптимистической гипотезы.—Учит.газета, 1992, N 5

32. Пинский А.А. Пена на вальдорфской волне.—Учительская газета, 1991, N 48

33. Пинский А. Вальдорфские школы: все грани личности.—Учит.газета, 1990, N 11

34. Пинский А. И философия, и ремесло.—Семья и школа, 1991, N 6.

35. Пинский А. А что за вывеской?--Семья и школа, 1991, N 10

36. Пинский А. А выводы адекватны?--Учительская газета, 10.10.1995.

37. Пинский А. К вопросу “О неукоснительном соблюдении” - Частная школа, 1996, N 1.

38. Пинский А./Зиновьев Л. Наполнить душу красотой—Педагогический вестник, 1993, апрель.

39. Пинский А. Социально-педагогическая ситуация вальдорфского движения в России: внешнее и внутреннее - Педагогика свободы, 1995, N3.

40. Waldorfschule in Moskau vor der Start. G.Altehage, A.Pinskij—Erziehungskunst, 1992, N 5 (Stuttgart)

41. A.Pinskij. Waldorfschule in Moskau—Iufo-3, 1992, N2
42. A.Pinskij. Die Moskauer Waldorfschule. - Erziehungskunst, 1993, N8.
43. A.Pinskij. Das Moskauer Zentrum der Waldorfpädagogik—Das Goetheanum (Basel, Schweiz), 14.08.1994, N 33/34
44. A.Pinskij. Zur aesseren und inneren Lage der Waldorf-Schulbewegung in Russland—Erziehungskunst, (Stuttgart), 1995, N 7/8.
45. A.Pinskij. Zur Situation der Waldorfpädagogik in Russland—Freunde d.Erz. Kunst/Rundbrief—Herbst, 1995
46. Подгородников М. Человек человеку вселенная...—Лит.газета, 19.01.1994, N 3
47. Решетникова Л. Вальдорфская нить—Учит.газета, 1991, N 17
48. Ротин М. Ступени вальдорфских школ.—Химия и жизнь, 1990, N 9
49. Случ М. Рождественские игры-мистерии. - Воспитание к свободе (альманах), 1993/94, Рождеств. выпуск.
50. Соловьева О. Школа, в которой не ставят отметок.—Моск. правда, 20.11.1992
51. Чтобы ребенок оставался ребенком—Учит.газета, 1992, N 31
52. Шаскольская М. Где учат на вальдорфского учителя—Учительская газета, 22.03.1994
53. Шуберт Э. Счастлив как школьник.—“Советская молодежь”, Рига, 1991, 5 июля
54. “Я придумаю себе игрушку...”—Комс. правда, 26.06.1993

## *PAIDEIA*

*Когда пришла пора идти в школу, я не испытал никакой радости. В один прекрасный осенний день отец впервые сунул мне под мышку грифельную доску и повел к учительнице, а я проплакал всю дорогу. Я предчувствовал, что моим мечтам и моей чудесной свободе пришел конец.*

Альберт Швейцер.

Из моего детства и юности

## СЛАВА ДИЛЕТАНТАМ!

*(Опубликовано в Литературной газете, 20.05.1987).*

Считаю, что публикация статьи профессора М.Постникова (“ЛГ” от 25 марта) — событие в сегодняшней нашей жизни. Регулярно слежу за педагогической прессой последних лет и затрудняюсь привести пример аналогичной статьи — аналогичной по сочетанию глубины, широты и свежести мысли. Вероятно, кто-то посчитает перехлестом, но я бы поставил ее в один ряд со знаменитой статьей Пирогова “Вопросы жизни”, опубликованной в 1856 году и открывшей, по сути, новую эпоху в истории отечественной педагогики.

Вся ее история буквально концентрируется вокруг стержневого процесса взаимодействия и борьбы “государственного и общественного элемента” (как тогда выражались). И в данной статье позиция автора — это позиция общественного деятеля и блистательного дилетанта. И не надо кивать на то, что автор — профессор и лауреат Ленинской премии. Ведь по отношению к сложившимся, задающим профессиональные стереотипы и критерии представлениям педагогики выступает он не более и не менее как умный, глубокий и благородный дилетант, подобный, например, Новикову или Гёте. Поинтересуйтесь мнением профессиональных педагогов, и они скажут: “Ну, это не статья специалиста. В математике он, может, и силен, а вот в проблемах массового обучения...”

А теперь взгляды, насколько данное соотношение “специалист — человек (дилетант)” перекликается с содержанием статьи. Основная ее содержательная мысль, если я правильно понял, — это необходимость широкого общего культурного развития в школе и абсурдность узкого предметного подхода. Но ведь это то же самое категориальное соотношение, лишь проявленное в другом плане. Об этом говорил тот же самый Пирогов в уже упоминаемой статье: школа должна готовить не механиков, юристов,

торговцев или врачей, а людей. Об этом же, по сути, говорили все лучшие педагоги XIX века. В XVIII веке об этом говорил Новиков. И, уверен, М.Постникову будут возражать примерно так же, как и Пирогову. “Да что вы, — скажут, — разве вам неизвестно, что собственно людей нет на свете, это просто абстракция: а нам нужны механики, врачи и т.д.” И пока эта точка зрения, явно или подспудно, будет доминировать, вопросы сохранения Байкала, разрушения “Англетера” и поворота рек будет решать не общество, а ведомство (правильно об этом пишет “Литературка”). Понимаю, что вопросы непростые. Но ведь найден уже подход к демократизации нашей жизни, к усилению роли общества в постановке и решении тех проблем, которые ранее решались “специалистами” и за закрытой дверью. Это гласность.

И прав профессор М.Постников: пусть ведомственный подход к молодежи реализуют ведомства, а школа пусть станет вневедомственной в лучшем смысле этого слова — общекультурной и общечеловеческой. Прав он и в том, что учебный предмет превращен ныне из средства в самоцель, и это глубокий и коренной порок современной школы. Кстати, порок такого рода уже вряд ли может быть выявлен с позиции практического учителя, даже новатора.

Благородное и полезное дело совершила бы “Литературка”, если бы постаралась данную статью сделать одним из отправных пунктов “общественно-педагогического движения 80-90-х гг. XX века”. Для мысли и фантазии нужна свобода — это аксиома. Люди, жизненно связанные с уже существующей системой школьного дела, люди “в мундире” вряд ли смогут сами предложить тот революционный подход, о котором говорилось в редакционной преамбуле к статье. Пусть за проблему школы возьмутся те, кто не по службе обязан ей, а по сердцу. В конце концов у нас за последние годы, несомненно, сформировались некоторые весьма влиятельные общественные движения: экологическое, историко-культурное и т.д. Но можем ли мы сказать, что сегодня существует общественно-педагогическое движение? Почему писатели и ученые много правильного и действенного говорят о реках и картинах, но молчат о школе? Пусть же скажут свое слово и попытаются выработать свою позицию те, чьи мысли интересы и живы для всех, а не только для “специалистов”, кто уже много хорошего сказал о нашей жизни, о природе и культуре: академик Лихачев и актер Ульянов, писатель Распутин и математик Постников, филолог Аверинцев и драматург Гельман. Только союз

лучших представителей нашей общественности и педагогики может ставить и решать проблему революционной перестройки школы. И понятно, кому в таком союзе должно принадлежать решающее слово.

## **Образование на пороге XXI века (некоторые вопросы)**

*(доклад, прочитанный 5 апреля 1996 г. на Открытом Семинаре в Московском Центре вальдорфской педагогики)*

Я хотел бы вначале поблагодарить всех тех, кто нашел время и возможность для этой встречи. Жизнь сейчас, к сожалению, так устроена, что традиции самого разного рода московских кружков, семинаров и иных содержательных посиделок находятся в непростом положении. На мой взгляд, это важный факт, я к нему буду еще возвращаться. Готовя этот доклад на бумаге, я лишней раз почувствовал, что все предполагаемые к нему темы—темы огромные, великие; конечно, их невозможно раскрыть детально; это будет лишь некоторый эскиз.

### *”Новый год” тысячелетия*

Какой первоначальный импульс или своего рода исходное настроение я бы хотел сейчас обозначить? Какова самая широкая рамка сегодняшнего разговора? Это можно назвать “новогодним настроением”. Что имеется в виду? Недавно меня вдруг посетила простая мысль, что осталось всего три года до конца тысячелетия, а ведь три года в отношении к тысячелетию примерно составляют одну трехсотую часть; это примерно равно одному дню в отношении к году. То есть наступает “Тридцать первое декабря”, -- такое чувство возникло по отношению к уходящему тысячелетию. Каждому из нас знакомо особое настроение предновогодних часов: скоро пробьет двенадцать, какой-то отмеренный промежуток времени уйдет в прошлое, начнется год новый, совершится следующий шаг в будущее. Так вот, три года, пропорционально тысячелетию, - это примерно соответствует суткам в отношении к году. Итак, наступает “31 декабря” тысячелетия: день, когда хлопоты и суэта (успеть купить шампанское, убрать квартиру, накрыть на стол) сочетаются с неким возвышенным состоянием, чуть грустным и одновременно бодрым, даже веселым. В этот день человек одновременно и земная Марфа, и небесная Мария. “В Рождество все немного волхвы” (Бродский).

Подобное “историческое новогоднее настроение” возможно, повторяю, и по отношению к тысячелетию. Настроение подведения итогов. Может быть, Бог даст, мы с этим вопросом обратимся к подходящим людям, например, к Киселеву, который ведет программу “Итоги”, -- только не политической злобы дня, а по большему историческому счету. Жаль, что эта тема итогов еще не всплыла широко в общественном сознании, я думаю, она еще всплывет.

В первой части доклада хотелось бы коротко, поскольку тема безбрежная, наметить какие-то точки для этих итогов. Для меня, -- и по профессиональной принадлежности, и по кругу присутствующих здесь, -- важно поставить весь этот большой контекст в связь с проблематикой образования. Естественно, если мы говорим о тысячелетии, то и по нашей жизни и по нашей биографии для нас самое живое и актуальное -- это чувство кон-

ца именно столетия, конца XX века. Потому что это век, в котором мы непосредственно жили и живем, в котором жили наши родители, это наше живое прошлое.

Каковы же итоги? Не претендуя на полноту и системность философской глобалистики, отметим самое явное и главное.

С одной стороны, век уходящий, который завершает тысячелетие как его “*causa finalis*”, очевидно характеризуется огромным технико-технологическим и информационным прогрессом. Век и тысячелетие венчаются компьютером (в этом нет никакой уничижительной “иронии гуманитария”; это не лучше и не хуже того, что, скажем, египетское двухтысячелетие венчается пирамидой). Я сам, как гуманитарно настроенный человек, отношусь иногда к такой символике с некоторым отчуждением. Однако, трезво говоря, надо признать, что подобное отношение напоминает чувства тех крестьян, которые у Льва Толстого спорили, почему едет паровоз. Один говорил: “Едет потому, что там немец сидит”; другой говорил, -- “Нет, он едет потому, что там черт сидит”; третий, в духе диалектического синтеза, говорил: “А черт и немец суть одно”. Они, конечно, во многом были глубоко правы, но это не сыграло очень большой роли и не помешало паровозу “вперед лететь”.

С другой стороны - явный социальный кризис. Имеются в виду две мировые войны и бесконечные “малые войны”, все жуткие политические реалии 20 столетия, феномен тоталитаризма и так далее (легко увидеть, что пресловутая экологическая проблема есть лишь проекция на природу того же социального кризиса, перемноженного на резко возросшие технико-технологические средства). Нет нужды далее это детализировать (национализм, фундаментализм, тотальная сомнительность различных партийно-политических реалий, криминализация, агрессия, наркомания, терроризм и т.п.). Фраза Ханны Арендт - “О чем вообще, господа, можно говорить после Освенцима?” - тоже вполне точное и краткое резюме столетия. Разумеется, зримые проявления Большого Зла коренятся не только в личностях политических фюреров столетия. Вопрос глубже и, как может показаться, безнадежней. Несколько лет назад Игорь Шафаревич отметил исключительно важное обстоятельство: а именно, что в 30-х годах практически все ведущие представители западной культуры, словно по единому порыву, отприветствовали сталинский тоталитаризм (Бернард Шоу, Фейхтвангер, Роллан, Генрих Манн, Жан Ришар Блок и многие иные). По сути это означает, что сама парадигма мышления и культуры, сформировавшаяся до середины столетия, в лице своих ведущих представителей, поддержала античеловечность и тем самым предала человека.

Но есть и третья сторона дела. Двадцатый век дал не только Освенцим, он дал и Оскара Шиндлера. Это столетие Льва Толстого и Даниила Андреева, Ганди и Экзюпери, Корчака и Бродского, и еще множества менее известных и вообще неизвестных Людей. В каждом из них “вдруг” пробуждался некий внутренний импульс - свободы, самоопределения и внутренней творческой интуиции, - позволявший человеку оставаться самим собой, сохранять понимание реальности, противостоять Системе и системам и реализовывать себя.

*Идеи и Идеологическое сознание. “Проектная установка”*

Не так давно в Америке вышла книга “Новое сектантство” Михаила Эпштейна, известного в прошлых московских гуманитарных кругах. Он пишет: “Как назвать двадцатый век? Может, его следует назвать Веком Идей. Никогда еще идеи так не властвовали над умами, приобретая форму национальных и классовых идеологий, государственных идеократий, личных идеоманий и идеофобий. Идея - это абстрактное понятие, ставшее во-

левым импульсом. Навязчивая мысль, ставшая неотвязным желанием... Никогда еще наша планета не была окутана столь плотной идеосферой. Чем объяснить величественные боины XX века, как не участием великих идей в боевых действиях? Стрела пронзает одного, бомба разрывает сотни и тысячи, идея ведет на гибель миллионы. Идеи - и люди, ставшие их орудиями, - повинны в самых страшных трагедиях века: мировых и гражданских войнах, лагерях смерти, атомных взрывах, экологических катастрофах, политическом терроре. Но постепенно, к концу века, власть идей сходит на нет. Человечество убеждается, что есть ценности, более важные для сохранения и развития: любовь, жизнь, природа, способность очаровываться всем единичным, своеобразным, неповторимым. Идеи не просто вымирают - они уступают место новой свободе мышления... Образуется новая духовная среда, сфера понимания и согласия между всеми существами, живущими на Земле. И в этой новой сфере, объемлющей всю планету, идеи выглядят остатками исполинских ископаемых, когда-то населявших Землю, но вымерших в климате духовного потепления." Эти идейные мамонты и тираннозавры, когда-то властвовавшие над умами миллионов людей, теперь стоят как музейные достопримечательности, со своими этикетками в Кунсткамере идей... И "не этими ли химерами XX века будут украшены храмы третьего тысячелетия, как Собор Парижской Богоматери украшен химерами темных языческих времен?"

Я позволю себе на этом чуть-чуть остановиться и попытаюсь проанализировать вот этот, простите за выражение, механизм: как так происходит, что "идея- идеал- идеология-идол" овладевают с навязчивой силой человеком и людьми, и человек потом их "реализовывает"? (как сейчас принято говорить).

Итак, задается какая-то точка, она может быть просто означена как точка, или же, скажем, как прописанный "образ желаемого будущего". Мы помним прекрасно слова Маркса, он нас учил: чем самая искусная пчела отличается от самого неискушенного архитектора? А тем, что пчела строит свои соты инстинктивно. Архитектор же имеет обязательно план, он разрабатывает методологию, определяет средства, методы, ставит задачи, делает шаги по реализации программы. В принципе, здесь коренится проблема, которую хорошо бы было как можно лучше понимать.

Может быть, центральное и острое противоречие современной, и не только современной, социальной жизни следующее: с одной стороны, людям свойственно постоянно изобретать некоторые социальные "идеи-идеалы-идолы" и затем присягать им; с другой стороны, идеи и идеалы обладают каким-то непреложным свойством подавлять жизнь, навязывать ей некоторую схему. Идеи, приходя откуда-то "сверху", с самого начала несут элемент, чуждый жизни; потом, когда их носители приобретают, прозаически говоря, власть и начинают строить жизнь согласно идее, возникает ситуация...Один из глобальных историко-философских примеров подобной ситуации - блестяще рассмотренная Владимиром Соловьевым "Жизненная трагедия Платона". Как известно, в последние периоды своей жизни и творчества Платон обращается к социальной тематике: сначала он пишет "Государство" в 10 книгах. Далее он хочет реализовывать свои социальные идеи в социальной практике, едет с этой целью в Сиракузы к тиранну Дионисию Старшему; но эта попытка кончается довольно прозаически, - вместо того, чтобы перестраивать свое государство по планам философа, тиранн продает последнего в рабство. Платон разочаровывается, понятным образом, в Сиракузах и, вызволившись из рабства, пишет свод "Законы", в 12 книгах, - как социальный проект, ориентированный на появление "перспективного" тиранна на Крите. По поводу этого "социального проекта" Вл. Соловьев пишет: "По содержанию своему сочинение "О законах" есть не забвение, но

полное отречение от Сократа и философии... Величайший ученик Сократа, вызванный к самостоятельному философскому творчеству негодованием на *легальное* убийство учителя, под конец всецело становится на точку зрения Анита и Мелета, добившихся смертного приговора Сократу именно за его свободное отношение к установленному религиозно-гражданскому порядку. Какая глубочайшая трагическая катастрофа, какая полнота внутреннего падения! Автор “Апологии”, “Горгия”, “Федона” после полувекового культа убитого законами мудреца и праведника открыто принимает и утверждает в своих “Законах” тот самый принцип слепой, рабской и лживой веры, которым убит отец его лучшей души”

Аналогичная несообразная ситуация возникла и с другим величайшим философом, Гегелем, когда он начал развивать социальные следствия из своей грандиозной философской системы. “По Гегелю, история окончательно замыкается на установлении бюргерско-бюрократических порядков в Пруссии Фридриха-Вильгельма III, обеспечивающих содержание философа, а через то и реализацию абсолютной философии”. На рубеже XIX-XX вв. Вл. Соловьев мог еще ограничиваться преимущественно историко-философскими академическими констатациями: что абсолютная философия Гегеля не выдержала проверки со стороны эмпирической действительности, “и была осуждена тем беспощаднее, чем выше были ее притязания”. Тоталитарная советская практика марксизма-ленинизма-сталинизма, видевшая свой главнейший философский источник в “диалектике” Гегеля и прекрасно усвоившая знаменитый гегелевский принцип: “Если факты противоречат идее, то тем хуже для фактов”, - показала нечто много более конкретно, чем самые глубокие философско-критические штудии.

Но то был академический Гегель. В России выражались более прямо. Чернышевский: “Для торжества истины и 60 000 голосов не жалко”. И так далее. И вот, очень важно, что в XX веке, с одной стороны, в социальной практике идеологическое сознание торжествовало, но с другой стороны, многие люди начинают чувствовать коренящуюся здесь ложь. А некоторые философы пытались это вскрывать и формулировать.

Приведем интересное высказывание. Когда многим известный здесь Рудольф Штейнер затевал социальное движение, в девятнадцатом году, он уже ясно понимал, что такой “проектный”, “утопический” подход на сегодняшний день по сути обречен. Это сказано у него очень кратко и ясно. “Если к задаче, -- пишет Штейнер в своей основной социальной книжке “Основные черты социального вопроса”, -- которую ставит перед нами современная социальная жизнь, мы захотим подойти с мыслью о какой-либо утопии, то неизбежно впадем в заблуждение. Можно, руководствуясь определенными взглядами и ощущениями, поверить, что те или иные социальные институты, основывающиеся на определенных идеях, должны осчастливить человечество. Эта вера может приобрести покоряющую силу убеждения. И тем не менее, утверждая такую веру, мы так и не поймем, что на самом деле означает для нашей эпохи социальная проблематика. Сказанное можно довести, по видимости, до абсурда, и все же оно останется верным. Предположим, что кто-нибудь обладает безупречным решением социальной проблемы, тем не менее, если он пожелает навязать человечеству это выдуманное им решение, то предлагаемые меры окажутся совершенно непрактичными, ибо мы живем уже не в такой эпохе, когда позволительно было думать, что таким способом можно что-то устроить в общественной жизни. Душевный строй современных людей совершенно не таков, чтобы они могли сказать: “Посмотрите, вот человек, который знает, какое нам нужно социальное устройство, как он думает, так мы и сделаем”. Все дело в том, что современные люди совершенно не приемлют социальных идей в такой утопической форме”.

Кришнамурти, тоже один из величайших людей двадцатого столетия, пытался проследить этот очень тонкий внутренний механизм работы сознания, попадания человека в ловушку идеи и идеологий, порабощение сознания идеалом. Кришнамурти пытается вскрыть глубинную структуру сознания, которая работает в таком подходе. Его работы— это записи бесед с самыми разными людьми. Вот, собеседник говорит ему: “Понимаете, уважаемый, вы говорите об идеологии, но идеология это лишь средство для объединения людей для последующих коллективных действий. Ведь без идеи невозможно организовать последующие коллективные действия. Сначала должны появиться идея, план, а потом уже последуют действия. Неужели это не очевидно?” Кришнамурти ему отвечает: “Обратите внимание, уважаемый, что вы уничтожаете настоящее во имя некоего измышленного будущего; идеи всегда имеют дело с прошлым или измышленным будущим, они не касаются настоящего, жизни, *того, что есть*.”

Идеалист—это человек, живущий идеей, это понятно. Обратите, однако, внимание, что идеи разделяют, а всякое деление -- это дезинтеграция, и все происходит затем, увы, очень просто. Вы убиваете и уничтожаете друг друга словами или на практике, и все, разумеется, во имя создания лучшего мира. Причем никто из вас, если вы честно ответите, не заинтересован в этом лучшем мире как таковом, вас заботит лишь одно: придать миру такую форму, которая соответствует вашей идее”. Собеседник ему говорит: “Я всегда действовал во имя идеала, и мне непонятно, почему вы его отвергаете. Вы ничего не имеете против, чтобы снова обсудить эту проблему?” “Ну, конечно, -- звучит ответ.— Снова заметьте, что наша нынешняя мораль основана на прошлом и будущем, на традиции или на том, чему *следовало бы быть*. То, чему следовало бы быть—это идеал, противопоставленный тому, что было, будущее в конфликте с прошлым. Конечно, вы утверждаете, что идеал способствует преодолению того, что ему противоположно, но так ли это? Не является ли идеал бегством от того, что было? Или лучше сказать, от *того, что есть* Конфликт между настоящим и идеалом—это несомненно способ отложить понимание настоящего на будущее, ведь идеал—это вознаграждение, которого вы хотите. Это воображаемое состояние, которое придумал ваш ум, и тогда сама погоня за идеалом есть конфликт. *Идеал не может помочь вам, к сожалению, понять то, что есть*. Наоборот, он препятствует пониманию. И вы включаетесь в напрасную борьбу, в вечный самообман. А понимание настоящего возможно, лишь когда идеал, то, что должно было бы быть, стерто из вашего ума; чтобы понять настоящее, следует вступить в непосредственное с ним общение, которое не опосредовано идеалом или прошлым, традицией или опытом, которые как экран препятствуют чистому восприятию”.

Я прошу прощения за обширные цитаты, но иногда другие люди сказали много лучше, чем сам смог бы сформулировать. Я уверен, что многие из нас чувствуют эту проблематику.

Конечно, мы еще не видим ясно все глубинно-структурные планы сознания, все время воспроизводящего этот механизм всемирной иллюзии. Идея, идеал, идол, проект, программа, утопия, -- почему это всегда, на деле, приводит к конфликтности, к развалу жизни и насилию, к забвению человека - во имя неких “высших целей?” Надо спрашивать себя все снова и снова. Но даже если мы не можем все это точно и глубоко промыслить, то XX век постепенно принес соответствующее чувство просто на уровне здоровых социальных инстинктов; он сумел по праву дискредитировать слово “идеология”; он дал ясно почувствовать сомнительность тезиса “цель оправдывает средства” и, наоборот, дал понять смысл слов “благими намерениями вымощена дорога в ад”. Все это XX век, повторяю, показал не столько в логико-теоретических формах, сколько тяже-

лыми средствами массовой социальной практики. И тогда встает вопрос, по крайней мере нарастает вопрошающее чувство: а может ли душа, сознание и жизнь человека выйти из этой “ проектной парадигмы”, которая постоянно порождает конфликт и взаимоагрессию—и обрести состояние гармонии и чувство интеграции? Гармонии и интеграции внутренней и внешней, -- т.е. в самом себе, в мире и природе, в отношениях друг с другом.

Может быть, у присутствующих возникает вопрос, -- а какое здесь вообще имеется отношение к педагогике и образованию? Я думаю, имеет самое прямое, именно потому что, многие вопросы в педагогике и образовании сегодня трудно понять, (я не говорю, решить, -- просто понять) без такого Большого Контекста. Проблемы современного образования и педагогики нуждаются в радикально широком контексте. То, что я говорю сейчас и буду говорить некоторое время далее, все относится к этому Большому Контексту.

### *Три силы. Проблемы духовной интеграции*

Эта тема, наверное, более непосредственно связана с вопросами педагогики и образования, однако опять же здесь полезен весьма широкий контекст. Признаки интеграции, в сущности, заявлены сегодня на материальном плане той же техникой, технологией, информатикой. Дополнительным символом -- к символу *персонального* компьютера -- является появление *глобальных* информационных сетей. Это действительно удивительная вещь. Я не говорю уж про железные дороги и самолеты, которые служили и служат этой материальной интеграции человечества; аналогичное происходит и в бизнесе. Мир ныне в большой степени технически интегрирован, и его интеграция очень быстро нарастает.

Приведем самый тривиальный пример. В газете “Известия” недавно была напечатана заметка, что буквально через 3-4 года перестанут продаваться программы для каждого компьютера; у человека будет компьютер, у которого единственным назначением будет войти в глобальную сеть и уже оттуда брать программы. Потрясающе! Но все это - интеграция в технико-технологической сфере. В духовной же сфере все иначе. Очертим самые крупные составляющие содержания нынешней духовной жизни. У нас было понятие мировых религий. Я в подростковом возрасте читал журнал “Наука и религия” и задавал примитивный вопрос (и никто не мог толком ответить), -- почему ислам называют мировой религией; ведь мы же не мусульмане? Действительно, самые крупные единицы прошлой духовной жизни—ислам, христианство в различных формах, буддизм и так далее, -- они охватили тот или иной ареал, регион, создали в нем какой-то тип культуры, создали свой мир. Но совершенно очевидным стало уже в XIX веке, что ни одна из них не может действительно претендовать на некую абсолютную исключительность и всечеловечность.

Уже давно эту эстафету пытались перенять наука и классическая философия. Они, уже с 17 века, притязали установить царство единого разума, единого научного подхода, единого научного знания, и в лице своих виднейших представителей, -- в первую очередь, конечно, немецкого классического идеализма, -- создали замкнутую систему идеализма и рационализма XIX столетия. Но XX век показал, что это предприятие не решает задач духовной интеграции и, как следствие, социальных проблем. При всем выстроенном грандиозном здании европейской науки и европейской (или, можно сказать, общенаучной) философии, XX век состоялся, увы, таким, каким он состоялся. Хотя

тогда, в его начале, у людей было чувство, что достигнуто какое-то совершенство. Викторианский век в старой доброй Англии - своего рода совершенство. Но можно вспомнить, например, роман Олдингтона “Смерть героя”, где он описывает молодых английских людей, которые в начале века попали на Первую Мировую войну. И он описывает ненавязчиво, но это хорошо прочитывается, какой-то глубинный всеперевоорачивающий шок, наступивший у благополучных английских молодых людей. Они, в общем-то, жили в абсолютно нормальном, процветающем, сбалансированном мире, -- и вдруг надо идти на войну. Все рушится. Поэтому не зря, конечно, говорят, что Первая Мировая война была не столько рождением двадцатого века, сколько похоронами девятнадцатого. Могло показаться, что это—трагическая, глобальная случайность. Но потом пришла Вторая Мировая война. И сейчас конфликтность все нарастает. В общем-то можно ясно сказать, что и классическая философия, и классическая наука эту проблему духовной интеграции, конечно, не разрешили. И можно тогда поставить вопрос: а что было еще, по большому счету, кроме, во-первых, мировых религий, и, во-вторых, классической научности, рационализма и философии? Была ли еще какая-то третья сила?

Я думаю, да. XX век попытался еще с одной стороны ответить на этот вызов ситуации, и породил совершенно особый феномен. Это трудно назвать цельным феноменом, это 40-60 человек, по моим подсчетам, которые заявляли и пытались реально выработать и показать Новую Духовность. Это были совершенно разные люди, с совершенно разным образом жизни, с совершенно разными учениями. Как их назвать? Я даже не знаю, каким собирательным понятием их назвать, потому что иногда их называют “мировые учителя”, “посвященные”, “учителя мудрости” и т.п. Все слова из этой семантики кажутся несколько неудовлетворительными, потому что от них исходит некий тон “эзотеризма”, таинственности, мистичности какой-то, в которой всегда есть элемент чего-то старого. А все люди, о которых я говорю несли в себе иное качество. То был стиль предельной свободы, полной личной ответственности, своего рода невероятного духовного и жизненного риска. Трудно их назвать единым собирательным понятием...

Можно рискнуть предложить такой рабочий термин: “духовные предприниматели”. Духовные предприниматели—те, кто действительно пытался в XX веке совершить прорыв к новой духовности, -- с одной стороны, не вписывались и не вписывали себя в рамки традиционных конфессий, а с другой стороны, не идентифицировались с классической европейской научностью и философией. То была альтернативная нота, что-то третье. Почему возникает образ предпринимателя? Потому что в каждом из них очень ярко воплотились черты абсолютно личной интеллектуальной ответственности, невероятного духовного риска, интуиции и “собственного дела”.

Известный голландский антропософ Бернард Ливехуд как-то высказал такую мысль: может быть, бывшие великие посвященные в XX веке воплощаются в крупных менеджерах; он говорил: “Я не могу даже представить, чтобы один человек мог нести груз ответственности за тысячи и тысячи других людей, за риск и последствия огромных сделок, то есть это что-то сверхчеловеческое”. Может быть, можно и обратную провести метафору, что не только больших менеджеров современности можно отнести к великим посвященным прошлого, но и, так сказать, в этих посвященных XX столетия живет очень яркий предпринимательский элемент.

Итак, три силы: традиционная религиозность, классическая философия и наука, новая духовность. В принципе, это касается духовного развития очень многих из нас. Потому что, во-первых, многие из нас по жизни проходят школу классической научности. Многие при этом, во-вторых, вступают в более глубокие связи с традиционными

конфессиями, а также, в-третьих, с теми или иными направлениями вот этой новой духовности. Я сейчас не хочу говорить о теневых абберациях (а спиритизме, воинствующем материализме или религиозном фундаментализме). Многих из нас увлекали в молодости мотивы синтеза Запада и Востока. Многие из нас в студенческие годы читали Рамакришну, Вивекананду, - первых людей, которые пытались с Востока связаться с европейской культурой. В принципе, подобные люди, типа Блаватской, Безант, Судзуки и так далее, каждый по-своему, решали и эту задачу синтеза Запада и Востока и вообще духовно-культурного синтеза. (Осмелюсь заметить, что сегодня задача синтеза Запада и Востока уже не является первоочередной.) Они вырабатывали ту или иную версию новой духовности. Многих из них я бы квалифицировал как переходные фигуры, которые еще принадлежат старому, прошлому, девятнадцатому веку. Но многие из них уже порывали с традиционностью, -- как Рудольф Штейнер, Алиса Бейли или Джидду Кришнамурти, - каждый из них отрывался от этой традиционной, эзотерической духовности, что носила несколько старомодный характер XIX века.

Подобные разрывы и соответствующие акты духовной самостоятельности были всегда крайне символичны и драматичны. Я хочу здесь два слова сказать о человеке которого уже цитировал, потому что мне кажется в этой проблеме -- “проектного подхода и идеологического сознания и новой духовности”, -- он стоит как очень важная личность. В чисто историческом контексте здесь был поистине удивительный прецедент. Этот человек был объявлен Майтреей и вторым пришествием Иисуса Христа. Речь идет о Кришнамурти. Для пропаганды в человечестве этого события был образован орден “Звезда Востока”. Молодой человек был назначен формальным главой Ордена, он имел право принимать последние решения, в том числе и юридической силы. Ему переданы были большие средства, имущество, земли, недвижимость, и он, будучи молодым, действовал в духе старой традиции: да, есть некоторая точка, и человечество должно ее достичь, прилагать для этого огромные усилия в течение столетий и тысячелетий. А потом произошло следующее: в 1929 году, в присутствии нескольких тысяч людей, которые составляли его ближайшую аудиторию (сам орден насчитывал несколько десятков тысяч членов), он заявил, что все, чем они занимались, так сказать, вся эта организация и все их идеи, -- суть дело пустое. Он распускает этот Орден, а сам уходит куда глаза глядят. Наверное, трудно даже представить шок, который испытали присутствующие. Я думаю, если бы сейчас г-н Брынцалов собрал людей из фирмы “Ферейн” и объявил, что он ее закрывает по духовным причинам, а капитал раздает домам престарелых, -- это бы произвело все же меньшее впечатление.

И вот, появилась целая плеяда подобных - и при этом очень разных - людей, их я сейчас имею в виду вне всяких оценок. (В том числе, и не касаясь тех реалий, что, как правило, вокруг таких людей затем возникают школы последователей, порой фанатичных, школы начинают затем друг с другом враждовать и т.д.) Эта плеяда людей, духовных предпринимателей XX века, имеет численность 30-50-80 человек: Даниил Андреев, Кришнамурти, Ауробиндо, Штейнер, Гурджиев, Дон Хуан, Айванхов, Раджнеш и т.д. Каждый из них приближался к духовной жизни абсолютно уникальным образом, они создавали свои направления, порой помимо них формулировались их “учения”. Численная сторона дела, в социологическом плане, может быть оценена примерно так: близких последователей в каждой организации, как правило, от нескольких десятков тысяч до нескольких миллионов; к примеру 300-400 тысяч саньясинов Раджнеша, -- это некая средняя цифра. Но воздействие, которое этим оказывается на массовое сознание, в целом намного больше. Сейчас, к примеру, порядка нескольких десятков про-

центом людей (30-60%) пишут в разных странах, что они считают себя принадлежащими к той или иной традиционной религиозной конфессии. Несколько десятков процентов людей считают себя верующими только в науку, в разум, т.е. условно они “атеисты”. И несколько десятков процентов людей -- это удивительно, но факт, -- внутренне разделяют идеи различных “нетрадиционных” духовных течений. Например, сейчас десятки процентов людей внутренне приобщены к таким понятиям как перевоплощение, карма и так далее. В 19 веке такой социологии не было.

Итак, в духовной жизни сегодня имеется констелляция этих трех сил: повторяю, 1) традиционной религиозности, 2) научного рационализма и 3) новой духовности. Совершенно нереально мыслить, что этот силовой треугольник духовной жизни может быть вдруг “разрешен”, перекомпанован, и что на смену ему придет нечто иное. Такое может состояться, только если действительно произойдет что-то типа Второго Пришествия и если будет полностью изменена ментальность человечества. Но даже если это произойдет, все равно, по определению, “сроков знать нам не дано”, а потому нечего об этом долго говорить, это можно оставить. Можно полагать, что здесь лежат корни одной из важнейших проблем культурной жизни, и это глубоко связано с основаниями образования в XXI веке. Эти духовные силы, которые живут и в каждом из нас, и между нами, -- представителями различных научных, религиозных, философских, духовных направлений, -- они очень различны, и встает вопрос: могут ли быть они *гармонизированы*?

Я специально употребляю именно это слово, и уклоняюсь от контекста, который порождается словом “развитие”. Я говорю намеренно не о развитии, а о гармонизации. Могут ли эти силы, и другие, более мелкие, кружки, направления, и школы, и так далее, -- внутри одного человека и одного человечества, -- могут ли они быть гармонизированы, а не иерархизированы по какому-то измышленному “вектору прогресса”? Это не вопрос концепции, не вопрос философии, -- это вопрос, может ли человек внутри себя “поймать” какое-то настроение, когда в нем, между ним и другими людьми, эта гармония будет существовать, когда различные вещи—будут мирно в ней сосуществовать? Я говорил недавно с человеком, который кое-что сделал для создания союза учителей и движения “Эврика”, это Александр Изотович Адамский; и он мне заметил: “Понимаешь в чем проблема: мы может вроде бы объединяться на одинаковом; но тогда либо получается какая-то партия, либо становится просто скучно. А вот объединяться на различиях—это очень трудно, у нас нет такого опыта и такта”. Очень ясно выражено. Весьма важно, опять-таки в этом Большом Контексте, что импульс гармонизации касается не просто каких-то выдающихся людей, как Эйнштейн или Мандела, это касается, как текущий духовный процесс, тысяч и тысяч, миллионов и, может, миллиардов людей. Вообще очень интересно задуматься, если речь идет о именно духовных процессах, -- как их идентифицировать? как их опознавать? как их “просчитывать”? Например, Алиса Бейли характеризовала это в сложном понятии некоей “новой группы человечества”, причем люди, ее “члены” живут совершенно разбросанным образом, в самых разных городах, странах, трудятся в разных профессиях, -- ничего не зная о том, что они принадлежат какой-то группе. Я позволю себе еще цитату.

“В любой современной стране, в США, Азии, Южной Африке, где угодно, имеются ученики, обычно не признанные широким миром, которые -- что самое главное -- *мыслят правду*. Их влияние проводится безмолвно и спокойно. Они не заиклены на своих личностях, на своих методах исполнения работы. Они полностью осознают собственную ограниченность, однако совершенно ею не смущаются. Хочу повторить и обратить ваше

внимание на то, что эта медленно формирующаяся группа собрана из самых всевозможных групп мыслящих и культурных людей. В нее входят бескорыстные гуманитарные работники, политические лидеры, экономисты, научные работники, церковники, приверженцы всех мировых религий и так далее. Члены этой группы, при всей этой неоднородности, обладают тем не менее некоторыми общими характеристиками. Они не навязывают догм и не ставят акцент на своем кредо, они не заинтересованы ни в каком личном авторитете, не опираются ни на какой традиционный авторитет. Они признают разное отношение к реальности и считают, что каждый волен выбирать к ней собственное отношение. Никакой дисциплины не может налагаться этими людьми на тех, кто с ними сотрудничать. Группа существует, она не нуждается в оформлении и организации, она не выказывает никакого чувства обособленности, она признает свое единство со всем сущим. Возможно, на ранних стадиях интеграции лучше всего их можно описать словами “дружелюбие” и “согласованность”. Имеет место примечательное отсутствие критицизма, причем не от неспособности видеть ошибку или соответствовать истине”. Они не заинтересованы в догмах или доктрине и не говорят “Шибболет”.

Кто-то заметит: а ведь ничего особенного не сказано, дается какая-то характеристика порядочного, развитого, культурного человека. И если имеет место духовно-социальный процесс, то действительно идет, такое подчас незаметное, возникновение нового сознания, новой порядочности, нового мышления, новой этики. Это, повторяю, снова своего рода Большой Контекст...

### *Образовательные проблемы*

Сейчас перейдем к последнему разделу доклада и скажем несколько слов о более “ведомственных” вопросах. То есть о ситуации в нашей культурно-образовательной жизни. Тема опять же, необъятная. Сделаем просто несколько небольших акцентов.

Для этого обратимся к одному очень интересному материалу, это распечатанная стенограмма “Круглого Стола” Ассоциации инновационных школ, заседание проходило в самом конце 94-го года. Там выступило порядка 40 человек, были самые разные люди, в том числе из науки, из педагогики, из школ, из аппарата президента, из института психологии. Каждый имел 3-4 минуты, чтобы сказать самое главное. Такой материал всегда получается интересным, очень компактным и симптоматичным.

С одной стороны, были представлены понятные позиции, что в образовании мы имеем тяжелую, кризисную ситуацию, что указ президента о приоритетном финансировании образования не выполняется, возникают уже забастовки учителей и так далее, все эти случаи мы знаем. В Москве подобные явления все-таки не столь печальны, как вообще в России, в Москве вроде получше. Однако если не говорить о таких локальных образовательно-политических особенностях, то люди констатировали в целом отсутствие некоторой большой образовательной политики, отсутствие, как говорил Абрамов, директор МИРОСа, методов принятия системных решений, отсутствие образовательной идеи в общественном сознании, в средствах массовой информации, несформированность образовательного рынка. Академик Моисеев выразился образно: есть еще те, кто может передать эстафету, но, увы, почти некому ее передавать. Политико-образовательные надежды минимальны, нечего просить, нам все равно не дадут, нас все равно не услышат. Ушаков, руководитель журнала “Директор школы”, говорил: иллюзорны идеи о том, что образование может стать приоритетом в государственной политике, что оно займет серьезное место в структуре ценностей общественного сознания. Академик

Зинченко спросил: “Когда же осознается бесполезность наших плачей правительству?”

С другой стороны, хочется пометить буквально три голоса, которые звучали чуть-чуть иначе. Значит, во-первых, была обозначена проблема новых субъектов образовательной политики, и с другой стороны, отсутствие действительно реальных процессов инициации этих субъектов. Татьяна Ковалева обозначила интереснейшую проблему, проблему в “единиц и сообществ развития” в образовании. Прочитируем: “Примерно на первом этапе педагогики сотрудничества главной единицей процесса развития образования рассматривался учитель, учитель-новатор. Потом ситуация изменилась, на первый взгляд она изменилась к лучшему, и многие люди получили возможность учреждать и основывать собственные школы, и решать ряд проблем, которые не решались в рамках работы отдельного учителя. Выяснилось, что единицей процесса обновления образования стала та или иная альтернативная, авторская, экспериментальная, инновационная школа. И теперь мы стоим перед лицом того, что имеется большое количество проблем, которые школа, как отдельно взятая единица, не может решать. Речь идет о следующем шаге интеграции, о некоем более широком сообществе”. Там было два нюанса. С одной стороны, это могло пониматься как сообщество школ. Но в то же время стало ясно, что чисто отраслевое, или профессионально-ведомственное сообщество, уже чувствует свою недостаточность и речь, по-видимому, может идти о каком-то межпрофессиональном, не просто образовательном, но о межкультурном, философском и более широком сообществе. Пока этот вопрос не решен. “А потому, -- сказала докладчица, -- когда мы плачем о проблемах образования, мы не только не знаем, кому плакаться, но также непонятно, от имени какого лица мы плачемся. А потому каждый из нас плачет по своему поводу, своим тембром и в своем углу”.

Позвольте здесь сделать одно отступление. Еще с середины 80-х годов я все думаю об одной проблеме. Тогда в “Литературной газете” я опубликовал статью, -- “Слава дилетантам” (название было дано газетой), -- где задавал один и тот же вопрос, который до сих пор интересен. А именно: чем живет общественное сознание, людей, скажем, культурных? Что интересно этому сознанию? Ему интересны политика, бизнес, спорт, большое искусство. И при этом для него как будто просто отсутствует вот эта действительность образования.

Парадокс. Ведь у всех есть дети. А образование оказывается маргиналией сознания; оно живет на его периферии. Парадокс! Каждый родитель, он же еще и избиратель, и это может стать актуальным. Но то, что он избиратель - актуально, а что родитель - не очень, в социальном масштабе. И вот, я все время думал над этой ситуацией, и сначала у меня была реакция критическая. “Мол, это неправильно, так просто не должно быть, а правильно должно быть иначе! И должен выполняться указ Бориса Николаевича Ельцина о приоритетном финансировании образования, и введении образования в приоритеты государственной политики”. Но этого не происходит. Почему так? Всюду есть школы, у всех есть дети, все соглашаются - да, это самое важное, это наше будущее... И что? Ничего. Недавно прочитал газету “Коммерсант-Дейли”, они опубликовали небольшую статью о Песталоцци, к юбилею. В принципе, событие интересное: что “Коммерсант” опубликовал эту статью о педагоге. Но статья скучная, а вот другие на темы, о которых пишет “Коммерсант”, статьи выходят интересные. Почему так получается?

И вот, именно об этом очень интересно высказался, на упомянутом “Круглом Столе”, О.И.Генисаретский. “Вы понимаете, -- говорит Олег Игоревич, -- имеет место не столько кризис системы образования, сколько глубокий мотивационный кризис общест-

ва, в частности, кризис мотиваций к приобретению знаний. Этот кризис невозможно разрешить ни через изменение методики и содержание обучения, ни через государственные указы. Когда вы говорите об образовательной политике и о государстве, то имейте, пожалуйста, в виду, что в старые времена на мегамашине государства еще было некое высшее помазание, некая харизма; сегодня же это именно и только машина. Она может быть менее эффективной и более эффективной, но никакими мотивационными, ценностными ресурсами она не обладает. И еще. За перестройку я начитался всласть газетных статей, но мне не подалось, не запомнилось ни одной интересной статьи по образованию. Которая, например, могла бы кого-нибудь из моих знакомых вдохновить. В сфере же гуманитарной только покрытие одних ценностей другими может мотивировать, в том числе и предпринимателей. Но на языке нынешнего образовательного сообщества разговаривать просто невозможно, оно не мотивировано, и можно сколько угодно петиций издавать, но дело это не сдвинется никуда, просто потому, что скучно, господа. Скучно. И поэтому я за то, чтобы цех действительно заговорил в полную силу и заговорил о своих гуманитарных, профессиональных образовательных ценностях. А когда они станут очевидными, когда обретут голос, в том числе и в средствах массовой информации, тогда действительно кто-то встанет и заинтересуется. А пока такого интереса нет. И поэтому я, со своей стороны, предложил бы заняться вот этим мотивационным творчеством, дело это не безнадежное, хотя и очень медленное.”

Представляется, что это была очень глубокая мысль. Насчет языка, стиля и словаря, с которыми мы стоим перед людьми, перед культурой. Конечно, мы решали и решаем, кто как может, все эти проблемы развития образования, поддержки и так далее. Часто ругают чиновников, -- которые тем не менее выцарапывают отдельную строку в федеральном бюджете, выцарапывают какие-то постановления, полезные для школ и, на деле, иногда помогают нам жить. И, с другой стороны, ведь очевидно, что это же не их задача, не задача управленцев и чиновников, -- дать образованию новый культурный язык, новый этос, новую гармонию.

Как это на деле происходит? Как это происходило вот на моей памяти где-то последние 10-15 лет? Были места, где действительно варилась духовная жизнь, были какие-то кухни на квартирах интеллигенции, где люди собирались, и занимались именно тем, что Генисаретский назвал мотивационным творчеством. И действительно, тогда рождался какой-то новый язык. Я приведу очень крупный и, думаю, очень значительный пример. Большим сообществом, не особо организованным, связанным с московскими культурными кругами, оказавшим огромное влияние на все сферы московской духовной жизни, -- психологии, философии, педагогики, архитектуры и т.д., -- был Московский методологический кружок Щедровицкого. И был другой очажок, который зародился вокруг достойного человека и хорошего дела, -- имеется в виду покойный редактор “Учительской газеты” Матвеев. И, я думаю, далеко не случайно, что далее, в “днепровском” ВНИКе импульсы, идущие из этих источников, отчасти сочетались. Факт их частичного сочетания, в те годы, явствует для меня не только из того, что ряд важных мероприятий ВНИКа проходил в форме методологической игры; в первую очередь, я имею здесь в виду известную модификацию тогдашнего “политико-образовательного словаря”. В речь-мышление многих людей, тогда влиявших на реформу школы, стали входить такие слова и мыслительные формы как “развитие”, “самоопределение”, “проектирование”, “рефлексия”, “программирование деятельности”, - вообще, полный джентльменский набор маленьких сельских радостей. (Конечно, немало людей, в том числе весьма достойных, относились к этому отрицательно;

мне говорили: “Вы, методологи, делаете сомнительное дело; вы вооружаете региональных чиновников новым словарем, но для них эти слова пусты, культурным содержанием не наполнены”. Все так, но лишь с одной поправкой - а именно, слово не бывает уж совсем пустым. Хотя, понятным образом, в те годы многие негативные, разочарывающие моменты школьной реформы, набравшей обороты, воспринимались подчас болезненно. Но это жизнь, и, выражаясь совершенно лично, я столько раз высказывался обо всем этом остро критически, что сейчас, кажется, имею моральное право и на доброе слово.)

Короче, это в чем-то главном сработало, хотя и с многими неизбежными минусами. И символически выразилось в том, что наш уважаемый руководитель ВНИКа, Эдуард Дмитриевич Днепров, стал министром просвещения. Он много и интересно пишет о Четвертой школьной реформе в России, и мало о себе, - однако ясно, что многое существенное и ценное мы-то должны связывать с его именем. Однако жизнь сейчас идет очень, очень быстро; прошло всего-то несколько лет, а те времена уже воспринимаются как “славные дела”, как седая легенда.

Потом пришла следующая фаза. Многие люди стали гулять на сторону, и не в плохом смысле слова, обогащаться совершенно разными другими духовными, культурными влияниями и языками. Они получили возможность учреждать и закреплять собственное дело, каждый свое. Осуществилась здоровая дифференциация. И сейчас стоит проблема сообщества, о котором говорила Татьяна Ковалева; она внутренне связана с проблемой языка, о которой говорил Генисаретский; и лишь потом это сможет, если сможет, дать нечто новое в решении задачи, о которой говорят все - об образовании как важнейшем направлении государственной жизни, об Указе N 1, о приоритетном финансировании и т.п. Это вопрос интеграции: во-первых, внутринедагогической, и во-вторых, также новой интеграции образования в культуру и в жизнь, в общество, в Большой Контекст. В первой части доклада я говорил об этом Большом Контексте, о все нарастающем противоречии технико-технологической успешности и нарастающей же социальной кризисности. Это противоречие может, в конце концов, разорвать жизнь. Но оно во многом есть выражение разорванности внутри человека, внутри его духовного мира и, соответственно, духовной жизни в человеческом сообществе.

И поэтому можно попытаться начать переформулировать, редактировать тезис середины-конца 80-х годов: тогда было сформулировано, что образование не может “спастись” само по себе, как отдельно взятое государство; *образование должно стать средством развития общества* (регионов, сфер деятельности и т.д.). Меня в этом смущало и смущает, во-первых, словечко “должно”; во-вторых, я бы редакционно старался заменить контекст слова “развитие” на контексты “трансформации”, “интеграции” и “гармонии”; в-третьих, я бы смешал партийно-социологические обертоны “общества” в поле “культуры”, “духовной жизни”. Может быть, на подобную редактуру уйдет не один год, это вполне нормально. Меня могут спросить: “Очень хорошо, но что делать-то?” Это как у Тэффи. У нее есть юмористический рассказ, - однажды русский генерал, из первой эмиграции, вышел парижской весною на Пляс-Пигаль, посмотрел на голубей и сказал: “Все это, господа, конечно, очень хорошо. Однако: Фер-то ке? Ке фер-то? (что делать-то?)” Конечно, наша душа всегда спрашивает: все это очень интересно, а вот что делать? Я был немного готов к этому вопросу, и, мне представляется, здесь можно ответить только одно: может быть, следовало бы попытаться встречаться.

Повторяю: встречаться, встречаться и встречаться. Чтобы люди могли вместе собираться, и между ними звучало бы простое свободное слово; пусть иногда корявое, пусть

спорное, но живое и свободное, заинтересованное. Это очень серьезная проблема, -- ведь сейчас жизнь так устроена, что действуют подавляющие все и вся силы дезинтеграции. И это очень трудно получается. Есть ли в обществе какой-то ресурс, есть ли достаточная степень терпимости, чтобы уживаться с очень разными людьми, с разными идеями и ценностями? Это познавательный вопрос, мы не можем этот ресурс сконструировать. Интересно хотя бы понять.

На мой взгляд это максимум, что можно предложить. Я вспоминаю, был, например, в Москве тот или другой семинар, и люди знали: вот едешь, например, в Москву в командировку, а во вторник в 18.30 можно прийти туда-то, если есть свободное время, а там Иванов, Петров или Рабинович скажут что-то интересное, а я поспорю или просто послушаю. Это -- максимум, на мой взгляд, что сейчас в прагматическом аспекте можно по данным поводам предложить. А реально это или нет, -- непростой вопрос, это вопрос -- живет ли сейчас между нами вот этот свободный и гармонический дух? Я не знаю.

## **К Новой Парадигме в образовании**

Прекрасный сэр (ему я отвечал),  
хоть человек когда-то страшно пал,  
хоть он давно и крепко осужден,  
но не всецело безнадежен он.  
Еще на троне он, пусть в Низшем мире,  
и сохранил лоскут былой порфиры.  
Он со-творец. Единый Белый Свет  
в нем преломлен на множество цветное  
и ткет живые формы тыщи лет,  
из одного сознания в другое.  
Пусть в мире мы пустот не оставляли,  
пусть в каждой щелке – эльф или гоблин въяве,  
пусть мы драконьи зубы заседали,  
и даже пусть творить богов дерзали, --  
мы все еще свободны в древнем праве:  
самим творить, и по тому закону,  
по коему мы сами сотворенны.

*Толкиен*

## Предварительные замечания

Одна из возможностей осмысления различных перспектив обновления образования и школы состоит в том, чтобы понять то, *от чего отталкиваются* различные нетрадиционные, инновационные концепции и школьные модели, а именно господствующую ныне парадигму “обычной школы”, - массовой, привычной, традиционной советской/российской школы. А чтобы усмотреть то существенное, что в ней есть (и то, чего нет), соотнесем ее с потоком культурно-исторического развития последних нескольких столетий и нынешним положением дел.

Легко понять, что подобный план склоняет к стратегии *описания*, т.е. к какой-то версии феноменологического подхода. Подобный подход, в идеале, позволяет вещам говорить самим за себя и, помимо того, дает надежду избежать фигур бесплодной императивности (типа “из вышесказанного следует, что икс должен стать игреком, причем его переделка в игрек должна дополнительно финансироваться”). Разумеется, идеал этот - так описать ситуацию, чтобы выводы следовали для каждого сами собой и со свободной очевидностью - далеко не достигнут.

Сразу же выскажемся, что, на наш взгляд, в философско-образовательном понимании возможны, по большому счету, два взаимодополнительных подхода: социокультурный и антропологический. Простой образ первого - создание и насыщение *широкой* картины культурных, исторических, социальных контекстов проблемы и темы. Образ второго - все более *глубокое* проникновение в “точку человека” (личность, индивидуальное сознание, тело, “ребенок” и т.п.). Разумеется, в конечном итоге где-то окажется, что “микрокосмос равен макрокосмосу”. Однако, это в конечном итоге... Для целей же предлагаемого ниже изложения автор выбрал подход социокультурного рассмотрения (дополнительный - и, в этом смысле, более трудный - для “должностной” позиции автора, который в течение последних лет работает в сфере вальдорфской педагогики, т. е. педагогики существенно антропологически ориентированной).

И еще одно вступительное пояснение, связанное с только что сказанным. В постановке вопроса о новой образовательной парадигме мы стоим на той позиции, что ее не нужно и невозможно “сконструировать”. *Не измышление нового, но осмысление заново* (формула Гадамера) - в этом состоит интенция.

### 1. Исток Парадигмы нынешней “обычной школы” - ХУП век

У оснований новоевропейского рационализма стоят Декарт, Ньютон, Бэкон. Возникает гносеология и мироощущение “субъект-объектного отношения”. Выразителями нарождающейся стилистики сознания становятся, например, Мольер и Рубенс (плоский “жизнелюбивый оптимизм”, обмирщение мироощущения). Это Локк (сенсуализм, “*tabula rasa*”) и Гоббс. Оформляются уже близкие к нынешним государственным идеям; идет закладка предпосылок модели национального государства и гражданского общества. Заложены все основы сциентизма и технократизма (“знание - сила”).

Семнадцатый век - может быть, важнейший за последнее тысячелетие, в истории Европы и человечества.” (“Это такая же великая веха, как рубеж УП-УІ вв. до н.э., когда в Восточном Средиземноморье происходило становление эллинской культуры”, [8]. Р.Штейнер, в лекциях учителям первой вальдорфской школы, называл зарождение и установление новоевропейского сознания ХУП века “самой важнейшей эпохой [19].)

Вот краткая “сводка столетия”:

1600 - “Гамлет” Шекспира; казнь Бруно; “О магните” Гильберта

- 1602 - “Основоположения астрономии” Кеплера
- 1605 - “Продвижение учености” Бэкона
- 1607 - Основание первого английского поселения в Америке (Вирджиния)
- 1608 - Основание Амстердамской биржи
- 1609 - “Новая астрономия” Кеплера (первые два закона)
- 1610 - “Звездный вестник” Галилея (телескоп)
- 1615 - “Трактат о политической экономии” Монкретьена
- 1619 - “Всемирная гармония” Кеплера (третий закон)
- 1620 - “Новый органон” Бэкона
- 1626 - “Новый метод преподавания” Ратихия (Ратке)
- 1628 - “О движениях сердца и крови у животных”, Гарвей
- 1632 - “Диалоги...” Галилея
- 1633 - “Великая дидактика” Коменского
- 1635 - Основание Французской Академии
- 1636 - Основание Гарвардского колледжа
- 1637 - “Рассуждение о методе” Декарта
- 1642-48-Гражданская война в Англии; казнь Карла I
- 1644 - “Начала философии” Декарта
- 1648 - Вестфальский мир, конец 30-летней войны
- 1651 - “Левиафан” Гоббса
- 1656 - “Великая дидактика” Коменского (лат. изд.)
- 1660 - Основание Королевского общества
- 1664 - “Тартюф” Мольера
- 1665-66 - Первые открытия Ньютона в математических исчислениях
- 1670 - “Мысли” Паскаля
- 1673 - Изобретение арифмометра (Лейбниц)
- 1677 - “Этика” Спинозы; Левенгук публикует свои исследования
- 1678 - Начало библейской критики. Гюйгенс, волновая теория света; “Политическая арифметика” Петти
- 1687 - “Математические начала натурфилософии” Ньютона
- 1690 - “Опыт о человеческом разуме”, “Два трактата о государственном управлении” Локка

Потрясающе!

### ***Бэкон***

Один из ключевых отцов-основателей 17 века - Френсис Бэкон.

Он выдвинул манипулятивную, властно-ориентированную интерпретацию познания; если для античности девизом было “знание - благо”, то Бэкон утвердил лозунг “знание - сила”. Он упрекал Аристотеля за то, что тот оставил природу “нетронутой и неизнасилованной”. Если в средневековье природа выступала пусть как нечто вторичное и низшее по отношению к Духу, но оставалась при этом живой и одушевленной, то для Бэкона она выступает уже как нечто механистическое и мертвое, бездушное. И даже не нейтрально бездушное, но почти что ненавидимое: “Природу следует загнать псами, вздернуть на дыбу, изнасиловать; ее нужно пытаться, чтобы заставить выдать свои тайны ученым, превратить в рабу, ввести в рамки и управлять ею”. Бэкон был генеральным прокурором короля Джеймса I, и он пропитал свою научную парадигматику метафорами и реалиями судебного процесса и, попросту говоря, методами тогдашнего “дознания”, которое велось зачастую посредством пыточных инструментов.

Кроме того, одним из важных компонентов тогдашней атмосферы судебной практики были “процессы над ведьмами”. Кто такие тогдашние ведьмы? Это была значительная прослойка женщин, практически в каждом городе и селе, которые занимались повивальным искусством и терапией женских болезней. При этом они широко использовали натуропатию, народную медицину, древнюю фитотерапию (и тому подобное “знахарство”). Их мироощущение было пропитано чувствами к “Матери-Земле”. Повсюду они занимались акушерством и гинекологией. Им начало все более мощно и агрессивно противостоять нарождающееся сословие мужчин-врачей, заканчивающих университеты.

Для “научных методов” дипломированных врачей женское натуропатическое акушерство составляло концептуальный вызов и, кроме того, конкуренцию. Стали шириться “охоты на ведьм”, мужчины отняли у женщин и монополизировали акушерскую практику. Как знать, может быть именно эти обстоятельства играли огромную роль, не более и не менее, как в формировании мощных пластов подсознания европейского населения. Ведь комплекс родовых переживаний составляют одну из важнейших сил человеческого бессознательного (“перинатальные переживания”, С.Гроф, работы 1975-90-х гг.). А теперь, с 16-17 веков, человек стал рождаться не с помощью теплых человеческих рук повивальной бабки, но с помощью “научных механизмов” - железных щипцов дипломированного акушера. Как бы то ни было, но именно в этот исторический период люди начинают ощущать природу и вообще свое окружение не как нечто живое, “теплое”, “мягкое”, но все более механистически и инструментально, жестко. Каролин Мэрчант дала имя постбэконовской ситуации - “смерть природы” [24].

### *Коменский*

В педагогике XVII век выразился в Коменском. По сути, тогда была сформулирована Парадигма “обычной школы”, господствующая и сегодня.

Основные характерные черты парадигмы Коменского:

- 1) Она *механистична*, более того - даже в своей терминологии она подчеркнута *машинообразна*. В знаменитом длиннейшем названии “Великой дидактики” стоит: “истинность предлагаемой дидактики“ доказывается параллельными примерами, взятыми из области механических искусств”. “Во имя Всевышнего, попытаемся дать школам такое устройство, которое точнейшим образом соответствовало бы часам”. “*Наш метод - это дидактическая машина*”.
- 2) Пафос технологизма (*метод и методика как идея-фикс*).

Для Коменского метод всемогущ, отчуждаем и независим от учителя, алгоритмичен,

действует автоматически эффективно (“*даже малоспособные учителя по хорошему методу будут учить хорошо*, ибо каждый будет не столько извлекать из своего собственного ума материал и способ обучения, а скорее будет то каплями, то целыми струями вливать в умы юношей готовое образование, и притом готовыми и данными ему в руки средствами”). Метод должен предписывать все абсолютно подробно и детально, давать указания по годам обучения, по каждому уроку и по каждому учебному случаю. Метод, по крайней мере по устремлению, жестко “процедуризирован”. Да и вообще, “*душа вещей - порядок*”.

3) *Ученик - пустой сосуд, который надо наполнять.*

4) *Фронтальность обучения.* Один учитель может заниматься и с сотнями учащихся. Учитель ни к кому из учеников не подходит отдельно; ученикам запрещено задавать вопросы во время “фронтального доцирования”; учитель, стоя на кафедре, “как солнце, рассылет свои лучи на всех, и все ученики должны “подставлять сосуд внимания всякий раз, когда этот источник открывается, дабы все попадало в сосуд и ничего не пролилось мимо”.

5) *Мнимая природосообразность.* Ее мнимость и натянутость прекрасно показал, например, П.Ф.Каптерев уже в 1885 г. [5].

Коменский глубоко ощущает, что он формирует педагогику, отвечающую духу своего времени, нарождающейся Новой эпохи. “С недавних пор Бог начал как бы посылать зарю, предвестницу нарождающегося нового века...” Безусловно, что эта образовательная парадигма органически связана со всей культурной ментальностью 17 века. Он видит свою дидактику как абсолютно экзотерический и тиражируемый метод; если Ратихий еще излагал свой метод притчами и, при сообщении своего метода последователям, брал с них клятву молчания и неразглашения метода, то Коменский выступал совершенно последовательным популяризатором и пропагандистом своей “дидактической машины”. Она должна преобразовать все профессиональное педагогическое и массовое сознание.

Ср.: “*Нынешняя школьная логика мира... стала доминантой обучения после того, как Френсису Бэкону (1620) удалось разрушить этику “мягкого” знания как средоточие “языческих идолов”.* Позже Рене Декарт (1637) разработал технику “грануляции мира” - расчленения фактов, объектов и даже субъектов реального мира до предельных (и поэтому - “жестких”) абстракций, пригодных для простой арифметики. Классно-урочная школа, сначала изобретенная Коменским (1655) лишь для обучения грамоте, бурно развилась благодаря “крепостному потенциалу” этой техники грануляции мира” (М.Балабан, О.Леонтьева; в сб.: [10 б]).

(*Примечание.* В скобках надо отметить, что автор имел счастливую возможность прослушать в Большой Психологической аудитории НИИ ОПП АПН СССР лекционный цикл М.К.Мамардашвили “Картезианские размышления” и знаком с существенно иным взглядом Мераба Константиновича на Декарта).

## 2. Застывшая парадигма

Теперь у нас есть начальный контекст, чтобы сформулировать следующий тезис: *Парадигма нашей “обычной школы” полностью укоренена в этой ментальности 17 века (что нормально) и практически не имеет ничего сверх того (что печально).*

Для продвижения этого тезиса взглянем - что принесли в культуру 18, 19 и 20 века?

### *ХVIII век*

Так называемый “век Просвещения”. Рационалистическая парадигма 17 века расширилась, обогатилась новым материалом и, самое главное, получила своего социального носителя и “со-

циального заказчика” - третье сословие. Конец 70-х годов 18 столетия - начало формирования США, конец 80-х годов с переходом в 90-е - Великая Французская революция, разрушение “старого порядка”. К концу 18 века обрисовались основные контуры индустриально-промышленного общества.

Что с парадигмой? В главном - ничего. Картезианско-бэконовское-ньютонское сознание торжествует. Просвещение (Вольтер, Дидро, Гольбах, Беркли, Юм) победно свергали, во-первых, мировоззрение ортодоксальной церкви, во-вторых, Платона и Аристотеля, в-третьих, средневековый герметизм и эзотеризм (отчасти еще присущий великим ученым и философам 17 века - Декарту, Ньютону, Кеплеру, Тихо Браге, Бруно, Гарвею); в позитивном же плане они, разумеется, пропагандировали и развивали Парадигму XVIII века.

### ***Второй поток***

Кто встал особняком? Очень немногие, например Руссо - но это исключительно важно и знаменательно. Руссо одинаково отрицал как традиционную церковную духовность, так и “научный прогрессизм”, апеллируя к душе природы и моральному интуитивизму.

Знаком чего оказался Руссо? Он символизирует - как это видно сейчас - некий *второй поток*. Чем для нас характерен этот второй, альтернативный поток культуры?

а) Это культурная и духовная альтернатива рационализму 17 столетия, рационализму тогда воинствующему и побеждающему.

б) Его можно охарактеризовать как импульс целостности, интеграции, сопричастности (с природой и внутренним миром); это познавательная и жизненная установка, не ложащаяся в рамку “субъект-объектного раскола”; для этого мироощущения мир не механичен, не машиноподобен, но одушевлен и органичен, т.е. основные феномены бытия (общество, природа, душа, Земля, дух истории и т.д.) воспринимаются и истолковываются как живые существа.

в) Исторически, к началу Просвещения, этот второй поток имел свои предпосылки в средневековом герметизме (и ранее - в неоплатоническом, гностическом, раннехристианском и библейском, а также античном мистицизме и эзотеризме); далее он развивался и варьировался - на широком рубеже 17-18 веков - у таких фигур как Новалис, Гердер, Блейк, Гельдерлин, Шеллинг, братья Шлегели, Шелли, наконец Гете. Если говорить о культурно-значимом сообществе, которое его мощно выразило в 18 веке, то это, в первую очередь, романтики. Принципиально важно, что этот поток имел не только историческое прошлое, но и огромную историческую перспективу: он как будто продвигался вперед тремя силами - то и дело актуализирующимися компонентами Традиции, внутренними импульсами и интуициями познающей души и, наконец, силами, идущими из Будущего (“*causa finalis*”). В самых разных формах он затем воплощался и действовал у Гете, Карлейля, Эмерсона, Шопенгауэра, Ницше.

В педагогике альтернативу “магистральному БАМу” позитивистского прогрессизма намечает пунктирная линия, идущая от Руссо к Песталоцци (последнего мы видим, как главное, в человеческом качестве, в его великой личности, а не в плане его концепции).

### ***Песталоцци***

Генрих Песталоцци (1746-1827) производит потрясающее впечатление, он во многом до сих пор не понят и не оценен внутренне. Это один из примеров того, что “человек побеждает все” (и системы, и концепции, и жизненные обстоятельства, и предысторию).

Исключительно важно преобладание женского элемента в натуре Песталоцци; с 6 лет он лишился отца и жил под сильным влиянием матери и близкой служанки. Его современники,

даже почитатели, отмечали, что в нем было много чувствительности, мечтательности, а также умственной спутанности и внешней нелогичности (он сам писал об этом в Лебединой Песне). Это в высшей степени человек сердца. Его лейтмотив - не господство, но служение.

Он уехал сначала из города в деревню, но потом хозяйство, вследствие его непрактичности и “хозяйственной доверчивости” (Нейгоф), пришлось ликвидировать. Песталоцци не был Фордом или Ли Яккокой. Он создал приют, который хотел поставить на “принципы хозрасчета и самоокупаемости”, и ему пришлось на горьком опыте убедиться, что предпринимательская деятельность образовательного учреждения - милая иллюзия.

Строем своей души и мысли он близок к Руссо. Он глубоко ощущал необходимость природосообразности, причем не столько искусственной и плоской (как у Коменского, с натянутыми бесконечными примерами про весенних птичек), сколько глубокой природно-человеческой. Он понимал обучение как внутреннее творчество ребенка, в первую очередь. “В дидактике совершается поворот от внешнего к внутренней природе и деятельности”. Помощь учителя ученику - это “помощь для самопомощи”. При этом же нет никакого раскола между человеком и природой: “Идея элементарного образования есть результат стремлений человеческого рода оказать помощь делу природы в развитии наших сил и способностей”. Точно по гносеологии и эстетике Гете-Штейнера:

“Познание и поэзия - выражение, проявление высшей природы на арене души и духа человека”. Отношение “субъект-объект” уже не обладает для Песталоцци, на деле, непреложностью и фундаментальностью. Его душа находит всякий раз обход этой дилеммы. 19 век не смог даже отрефлексировать, осмыслить значение импульсов Песталоцци, век не имел соответствующей эпистемологии.

Конечно, Песталоцци еще заявлял о возможности и необходимости создания некоего “суперметода”, как и Коменский. “При помощи правильных арифметических таблиц математике сможет отлично обучать и учитель, сам математики вовсе не знающий”. Однако на деле Песталоцци показал, что в образовании главное не метод, но личность.

Цель Песталоцци - воспитание “истинной человечности”; школа должна стать домом для детей. Один отец ученика посетил школу Песталоцци в Станце. “Да это не школа, а семья!” - Ответ Песталоцци: “Вы не могли бы воздать мне большей похвалы. Слава Богу, мне удалось показать миру, что не должно быть пропасти между школой и семьей”. В Иверденском институте он сказал посетившему его Риттеру: “Я не могу вам сказать, что я сам создал все, что вы видите. Нидерер, Крюзи, Шмидт (мои педагоги) посмеялись бы, если бы я назвал себя их учителем. Я не умею ни считать, ни писать; я ничего не смыслю в грамматике, математике и других науках. Последний из наших учеников знает больше меня. Я только наполняю душой наш институт” (Цит. по [13а]). Начались конфликты между педагогами, в 1825 году Песталоцци пришлось распустить Иверденский институт. Наторп, пытавшийся, как истый неокантианец, в начале XX века проинтерпретировать Песталоцци “системно и методологически”; сожалел, что “хотя имя Песталоцци вспоминают с почтением и чувством, как вспоминают о всяком настоящем человеке, но... невелика потребность превратить веру в его гениальное величие в точное знание” [10а]. Но все подобные вещи все же второстепенны. В конце XX века мы понимаем, что много важнее, насколько точной оказалась надпись на надгробном камне Песталоцци: “Спаситель бедных в Нейгофе, народный проповедник в “Лингарде и Гертруде”, отец сирот в Станце, основатель новой народной школы Бургдорфе и Мюнхенбухзее, воспитатель человечества в Ивердене. Все для других, ничего для себя”.

### *Оформление классики и поворот XX века*

Историческая динамика XIX века - в первую очередь, это “век железный” (или “век классики”, что одно и то же, если копнуть содержание этой классики). Сформировались в законченном зрелом виде картезианская парадигма и материалистическая наука, философский рационализм, дарвинизм, промышленное технологическое общество и модель национального государства. С другой стороны, на протяжении 19 века действовало напряжение, выразившееся в “оси” Гете-Ницше. В педагогике и школьном деле классика выразилась в выработке и повсеместном доминировании гербартианства.

В первые десятилетия XX века обнажился “кризис классики” на всех уровнях, от философско-гносеологического до системно-политического, а также в литературе и искусстве. Первая война поставила перед классикой недоумевающий и гневный вопросительный знак; советско-европейский тоталитаризм, вторая война и Хиросима поставили на ней, по сути и в духовном отношении, точку. Рождались и мощно заявляли о себе: философия жизни, феноменология, учение о бессознательном (где первоначальную материалистическую интерпретацию Фрейда сменила духовно-холистическая концепция Юнга), экзистенциализм, тотальная критика позитивизма и плоского рационализма, ценностей линейного прогрессизма 19 века. Короче, начался постклассический этап культуры. Неокантианцы становились все менее интересны, хотя, конечно, сохраняли свое значение и академическую силу.

Трансформация шла от ядра к периферии: менялись базисные структуры мышления и понимания, однако сфера массового сознания и образования, огромного комплекса прикладных наук и инженерии еще десятилетиями оставалась в рамках классического рационализма и позитивизма. Однако основополагающая эпистема сменялась. Киркегор, Бергсон, Гуссерль, Зиммель, Вебер, Шпенглер, Штейнер, Рильке и, далее, Хайдеггер и многие другие, каждый по своему, обладая притом высокой европейской научно-мыслительной культурой прошлого, радикально проблематизировали это прошлое и развивали альтернативы, восходящие к Руссо, романтикам и вообще “второму потоку”. Потом родились герменевтика, гуманистическая психология, экологизм, структурализм, новая культурология. 60-е годы - “новая духовность”, начало “религиозного ренессанса” последней трети XX века. Очень важно, что в 60-е - 70-е годы новая методология науки взялась за переработку самой “твердой субстанции”: интерпретации естествознания, в первую очередь физики (Кун, Лакатос, Фейерабенд).

Обозначим основные вехи и имена на этом пути, во второй половине XX столетия:

1953 - “Введение в метафизику” Хайдеггера; “Философские исследования” Витгенштейна

1954 - “Врата восприятия” Хаксли

1955 - “Феномен человека” Шардена

1956 - Впервые в США число “белых воротничков” превысило число квалифицированных рабочих; по Тоффлеру - “момент начала конца” индустриального общества. Начало “хрущевской оттепели” в СССР

1957 - “Спасение видимости” Барфилда; “Путь дзен” Уотса

1958 - “Структурная антропология” Леви-Стросса; “Личностное знание” Поляни

1959 - “Две культуры” Сноу

1960 - “Истина и метод” Гадамера

(С самого начала 60-х годов сильно манифестируют себя экологи, феминистки, правозащитники, лидеры студенческих движений и контркультуры)

1961 - “История безумия в классический век” Фуко; “Психотерапия на Востоке и Западе” Уотса

1962 - “Структура научных революций” Куна; “К психологии бытия” Маслоу

- 1963 - Вашингтонский марш за гражданские права (М.Л.Кинг)
- 1964 - "Критические исследования" Р.Барта
- 1965 - Последнее интервью Хайдеггера
- 1967 - "Исторические корни экологического кризиса" Уайта; "Миф о машине" Мэмфорда ; "Новое индустриальное общество" Гэлбрейта.
- 1968 - "Знание и человеческие интересы" Хабермаса; "Критика и методология научно-исследовательских программ" Лакатоса; "Общая теория систем" Бергаланфи; "Учение Дона Хуана" Кастанеды; образование Римского Клуба
- 1969 - "Гештальт-терапия" Перлза; "Семиотика" Кристевой; высадка астронавтов на Луне
- 1972 - "Пределы роста" Медоуза; "Шаги к экологии мышления" Бейтсона
- 1973 - "Малое - прекрасно" Шумахера. 15августа - отмена золотого стандарта (официальное прекращение обмена бумажных денег - доллара - на золото)
- 1975 - "Области человеческого бессознательного" Грофа; "Дао физики" Капры; "Против методологического принуждения" Фейерабенда
- 1976 - "Культурные противоречия капитализма" Д.Белла
- 1980 - "От бытия к становлению" Пригожина; "Цельность и внутренний по рядок" Бома; "Смерть природы" Мергент; "Третья волна" Тоффлера
- 1981 - "Нет пределов образованию" (Римский клуб)
- 1984 - "Состояние постмодерна" Лиотара
- 1985 - Начало перестройки в СССР (Горбачев: "новое мышление" и общечеловеческие ценности")
- 1991 - Распад СССР; завершение эпохи "двухполюсного мира".

В сфере же образования начало XX века дало реформ-педагогику и "педоцентристскую революцию". Джон Дьюи критически обобщил традиционную гербартианскую парадигму (предметоцентризм, тяжеловесность и господствующая односторонность "логики учебного предмета", культ "научного учебника" и алгоритмизации учебного процесса, пассивность ребенка как "усвоителя" учебного материала и т.п.) и сформулировал противоположный взгляд: "Ребенок - центр, начало и конец всего. Аспект его личности и характера много важнее содержания учебного предмета. Знания не внедряются извне, учение есть процесс активный, основывающийся на органической ассимиляции, исходящей изнутри. Не программа, а ребенок должен определять качество и количество обучения" (См.: Корнетов [7, с.21-22]).

Перечислять имена и идеи несложно еще и еще, однако можно почувствовать и сформулировать следующее, в плане российского образования и школы: *Российская образовательная парадигма оказалась практически полностью изолированной от некоторых потоков культуры и, тем самым, от всей динамики культурного развития XX века.* Она на деле однозначно связана только с односторонней парадигмой 17-19 веков (материалистический рационализм и технократизм), которая идет на спад и не имеет исторического и духовного будущего. Школа воспроизводит парадигму Коменского 17 века, окончательно стерилизованную просветительским материализмом 18 века, немного разведенную элементами науки 19 века и технократизмом 20 века. Семь десятилетий советской власти были могучим фактором закрепления и безраздельного доминирования этой парадигмы, выполняя среди прочего функцию абсолютного "изолятора" советской/российской школы от развития духовной жизни Европы и всего человечества.

### 3. Образование: что в современном мире?

Какова ныне картина соотношения различных образовательных парадигм на Западе? Схематизируя для краткости, можно сказать, что ее составляют:

- (1) Традиционалистско-консервативная парадигма,
- (2) Рационалистический технологизм,
- (3) Феноменологическо-гуманистическое направление.

Иногда отдельно выделяют когнитивистское направление (Пиаже) и социал-реконструктивизм (особенно в США). Рисуя картину широкими мазками, вполне правомерно когнитивизм поместить где-то в пересечении между парадигмами (1) и (2), а социал-реконструктивизм легко может быть вписан в широкую область гуманистической перспективы.

Охарактеризуем их очень кратко, практически в назывном порядке.

#### *1) Консервативное направление*

Постулирует тезис школьного консерватизма. Цель школы - формирование ЗУНов и традиционных ценностей. Содержание обучения предполагает опору на то, “что выдержано временем”. Лозунг, после известного разочарования в неогуманистической педагогике - “назад к основам”. Мораторий на всякие инновации в стенах школы. Подчеркивание академизма, требований к уровню обученности, “компетентности”. Школа не должна, как флюгер, сразу реагировать на новшества в обществе и культуре. Школа не имеет мандата на преобразование общества; решение наболевших социальных проблем - не ее задача. Идея незыблемости “базового курикуллума” (стандарта). Эта модель, несмотря на свою внешнюю силу, тем не менее постепенно стагнирует (Пилиповский В., [12], с. 89)

#### *2) Рационалистический педтехнологизм*

Коренится в бихевиоризме. Ярко технократичен, в своей методологии. Метафора “школы-фабрики”; школа должна функционировать на принципах индустриальной структуры. Подчеркивание роли педтехники и педтехнологии. Человек - сырье; задача школы - выдать адекватную продукцию. Качества этой продукции - знания и “поведенческий репертуар”. Отсюда - требование верифицируемости, фиксация на уровне “выполняемых действий” учащегося (“любая программа должна быть переведена на язык конкретных верифицируемых поведенческих терминов”). Критикует консервативную модель за недостаточную технологичность и верифицируемость ее понятий. Учителю навязывается “негибкий и механический образ действий” [26]. Американская ассоциация гуманистической психологии отмечает: “Здесь не находят себе места любовь, творчество, индивидуальность, развитие, организм, бытие, спонтанность, игра, юмор, привязанность, тепло, справедливость, осмысленность, трансцендентный опыт...” [25]

#### *3) Гуманистическо-феноменологическое направление*

Оно оппонирует и “книжному консерватизму”, и бихевиористскому педтехнологизму. Связано с феноменологией, гуманистической психологией, интеракционизмом, экзистенциализмом. Сверхзадача: “триумф личностно значимого учения, наполненного глубоким смыслом для каждого ученика”. А.Маслоу: “главная задача - обретение идентичности, своего подлинного Я, самоактуализация”. Актуализация этого Я - в первую очередь, внутренний процесс, он может быть скрытым, внешне слабо выраженным. Это, однако, связано и с выращиванием элиты общества, ибо ныне в элиту входят те, кто “находит себя”. “Персонализированное знание” (Полани). Содержание учебного предмета осмысленно, “только если оно опосредуется непосред-

ственным отношением ученика к его собственным заботам, интересам и целям” (К.Роджерс). “Значение знания заключено в ученике, а не в содержании учебного предмета” (К.Паттерсон). Огромной становится и роль учителя, также как самоактуализирующейся личности.

Дидактические тезисы этой парадигмы:

- позитивная, теплая школьная атмосфера; искренность, отсутствие угроз со стороны учителя, пристрастных оценок; доверительные взаимоотношения между педагогами и учениками, в целом в школе; важнейшая роль создания “среды обучения”;
- учитель не столько контролер, сколько консультант;
- ученикам предлагаются ситуации выбора “познавательных альтернатив”, учитель не пред-задает жестко целей урока;
- основной критерий образовательной программы - возможности развития потенциала ученика и стимулирования его творческих способностей;
- психологическая поддержка учащихся, идеи “приглашающего обучения”;
- учитель не оценивает ученика, в любом случае не использует оценки как фактор давления на личность; критические суждения возможны только по просьбе ученика;
- большое значение диалога между педагогом и учащимися, в том числе в плане понимания и выбора учебных целей, стратегии познания и деятельности, ее результатов и т.п. Что важно отметить в этой констелляции трех основных парадигм?

Во-первых, они сосуществуют, порой конфликтуя, порой дополняя и продвигая друг друга. Во-вторых, если говорить о тенденции, то, видимо, все же основной линией является “триумф личности”, который восходит к распространению в США 60-х годов идей гуманистического образования и, шире, вообще к волне “новой духовности”, активно взбурлившей на Западе в шестидесятые. Оговоримся, что парадигму гуманистической педагогики пока что вряд ли можно видеть исключительно в розовых цветах, она несет в себе и концептуальные проблемы (в частности, сомнительна позиция абсолютного отклонения всякого авторитета в школе), и во многом не может конкурировать с традиционными подходами в плане всего комплекса “учебного содержания и методов” (Т.Грин четко формулирует: *“Идеология и ценности педагогов будут все более склоняться к гуманистической парадигме, но их методы и оперативные установки еще долго будут ориентироваться на менеджерский, прагматическо-технологический подход”*, [22]).

Симптоматично, что школа стран Восточной Европы, оказавшись в открытой ситуации конца 80-х - начала 90-х годов, с самого начала приобрела очень сильную интенцию на гуманистическую парадигму, как основного направляющего вектора своей перестройки. Так что, ростки есть.

В методологическом отношении во многом справедлив следующий анализ И. Савицкого. - В 17-18 веках в образовании формулировалась классическая и ставшая доминирующей парадигма. XIX век стал временем ее технической доработки и реализации; базисная парадигма оестествилась, стала само собой разумеющейся основой и перестала осознаваться, тематизироваться “со стороны” и проблематизироваться. (По нашему мнению, это продолжилось в начале XX века и стало медленно меняться со второй половины XX века) Процесс во многом вписывается в концепцию Куна: после научной революции, когда новая парадигма всюду обсуждается и у всех в сознании, наступает фаза “нормальной науки”, когда парадигма как тема уходит со сцены и

начинается этап “решения головоломок” (в нашем случае: все традиционные методы конструирования содержания и методов образования, до Шаталова включительно). А затем решать головоломки становится все труднее, либо их решения не снимают новых проблем, либо эти головоломки становятся все менее интересны. Назревает ситуация новоосознания и переоценки старой парадигмы, - ибо хочется понять: что же ограничивает нас изнутри?, - и ее мощная критика. Это предвестие смены парадигмы [16, с. 11-12].

Все это на Западе кое-где имеет место; как говорится, “можно вычленишь”. Однако, по большому счету, много ли пока поводов для оптимизма дает благословенный Запад? Конечно, немного. Кумбс в 1968 году написал знаменитую книгу “Мировой кризис образования”; в 1985 году он расширил и усугубил свою критику и выпустил книгу под тем же названием, но с подзаголовком “Взгляд из 80-х”. Пока что вполне можно сказать в духе расписания электричек: “Далее везде”. Понимает ли спящий Запад, что *“возможно, именно школа является самым опасным местом, самой больной зоной современной цивилизации, представляя собой своего рода капкан, выставленный человечеством на своем историческом пути”*? (Пахомов Н. [16, с. 25]). Сомнительно.

#### 4. Ситуация в российском школьном образовании

##### *Исторический “беглый огонь”*

Вновь кратко охарактеризуем то исходное, что на простом языке родителей и непрофессионалов попросту называется “обычная школа” или, иногда и по сегодня, “обычная советская школа”. (В этой связи см., напр., статью М. Левита в сб: [13 б])

1) Трудно да и нет нужды говорить о точном ее “начале”; вполне зрелую свою форму она приобрела в последнее предвоенное десятилетие. Символическим знаком ее инаугурации можно считать Постановление ЦК “О педологических извращениях...” 1936 года, когда из системы наробраза была торжественно изгнаны педология (при всем своем психологическом инженерном технологизме, педология еще несла в себе реликты педоцентризма, а Блонский со товарищи - ядро высокой философско-психологической культуры “раньше времени”). Ко времени начала Третьей школьной реформы (Постановление ЦК 1958 г. “Об усилении связи школы с жизнью”) эта школьная модель вполне сложилась. Отличительные тезисы и черты этой образовательной парадигмы:

- ученик есть “*tabula rasa*”, на которой школа должна выгравировать социальный заказ; “Знание - сила”; содержание образования определяется “основами наук” (учебный предмет есть упрощенная, “доступная” форма соответствующего научного предмета);
- материалистический сциентизм (“математика - царица наук”, “физика - основа техники” и т.п.) и соответствующий технократизм ;
- тотальная коммунистическая идеологичность;
- жесткий бюрократический характер управления школой и образованием.

Очевидно, что это была парадигма и модель идеологической и технократической школы индустриального общества (в тоталитарном варианте последнего).

2) В хрущевскую оттепель, с первой половины 60-х годов, появились островки элитных спецшкол. Эти школы, конечно, не несли с собой новой целостной философии образования; их основатели попросту стремились, во-первых, по возможности понизить градус идеологической пропитки образования, во-вторых, создать и реализовать дополнительные возможности изучения физики, математики, английского и т.п. В целом концепция и педагогическая философия

фия оставались теми же материалистически-позитивистскими, что и в обычной советской модели, хотя некоторые ценностные моменты явно модифицировались, в общем русле “шестидесятничества”.

3) К началу-середине 80-х годов заявил о себе и мощно прозвучал образ “педагог-новатора”. Невозможно оспорить гражданское и порой даже героическое начало этой плеяды высоких личностей и мастеров своего дела. Однако, в содержательном плане дело определялось, по сути, удивительным и эффективным изобретательством в преподавании учебных предметов. Редко кто (как М.Щетинин) выходил на масштаб новой отдельно взятой школы в целом, на то не было еще даже просто административных и юридических возможностей. Происходили революции в методике - но при неизменности общих философско-педагогических оснований. Новой парадигмы не родилось.

4) В 1990 году по Союзу прокатился сильный лицейско-гимназический вал. С одной стороны, это было формой реализации и экспансии той же модели “спецшколы”, манящей многих беспартийных прогрессистов (с отбором детей, дополнительными часами на математику и английский вместо “трудов”), т.е. на деле дальнейшим усилением научно-технократической модели. С другой стороны, речь и дело стали заходить в область создания и введения новых предметов, причем, что важно, культурологического цикла. Здесь впервые проклюнулись почки новых образовательных импульсов. Где-то даже заговорили о герменевтике, гуманистической психологии, экологии культуры и т.п. Конечно, смысловой целостности новой философско-образовательной парадигмы тогда эти попытки тоже не произвели, - равно как ее не произвела волна “авторских школ”. Но были заложены ценностные и эмпирические основы школьного плюрализма, что представляется весьма ценным. (Нет нужды говорить, что сотни школ, пусть крепких и хороших, при этом просто сменили вывеску и стали гимназиями или “экспериментальными площадками” номинально).

### *Нынешняя ситуация*

В 1992 г. был принят “Закон об образовании”, который узаконил ряд факторов обеспечения свободного пространства для школ, окончательно (?) деидеологизировал школу. Это время инновационного всплеска в российской школе (который уже внешне спадает). Следует отметить следующие основные черты и тенденции нынешней образовательной ситуации:

- *стабилизация “обычной школы”* (массовая российская школа, с одной стороны, не трансформировалась в своей сущности и, с другой стороны, не разрушилась. Она сохраняет основные черты советской школы последнего полувека, что нормально и неудивительно, ибо смены парадигмы не произошло; при этом школа значительно деидеологизирована, немного гуманитаризована и чуть деbüroкратизирована. Сформировалась внешне новая система деклараций: личностная ориентация, творческая ориентация, развивающий подход, индивидуальный подход, гуманизация, вариативность и т.п. Этот новый набор слов своей чередой озвучивается на конференциях и августовских совещаниях. Все это следует оценивать весьма положительно, “с пониманием реальностей”, но без больших иллюзий на предмет содержания и потенций развития);

- --продолжающаяся наработка значительного по объему и очень гетерогенного *инновационного опыта* и “опыта вольного педтворчества” (эти два понятия необходимо различать: *инновация* означает осознанную выработку и реализацию нового, что предполагает, среди прочего, содержательное отношение к уже существующим культурным формам; вольное же “педтворчество” - по невинности или по неспособности - себя этим не обременяет, в результате чего иногда появляются “самострочные” школы-однодневки и проекты “школьного вечного двига-

теля”, что на деле не имеет ничего общего с инновационной школой);

- --выработка, реализация и дальнейшее оформление ряда “*локальных образовательных инноваций*” (здесь надо упомянуть развивающее обучение Давыдова, оригинальные гимназические модели, рецепцию ряда зарубежных систем, в первую очередь вальдорфской и монтессорианской, становление национальных и конфессиональных типов школ и т.д.).

Что принципиально важно во всей только что кратко описанной российской ситуации? (Отмечу, что здесь дан лишь один ее краткий очерк; ниже мы еще не раз будем возвращаться к ней, и очерки будут в чем-то иными и дополнительными)

1. Старая, косметически подкрашенная парадигма “обычной школы” правомерно продолжает оставаться господствующей. Экспериментальные площадки, авторские школы, локальные инновационные модели, инновационное школьное движение в целом не смогли пока выдвинуть никакой целостной Новой образовательной парадигмы.

2. Многочисленные и разные по масштабу попытки действительного обновления школы и педагогики (которые по сути и выражают импульсы стремления, пусть неосознанные, к этой Новой Парадигме) пока не осмыслили себя как нечто единое и цельное: не усмотрены единящие рамки, не названы “системообразующие принципы”, не уловлен общий содержательный контекст. На наш взгляд, главная причина этого - катастрофически низкая степень интеграции педагогического мышления с духовно-культурным сознанием прошлого и современности. И это очень серьезно, ибо речь идет не о кафедральных академически-философских штучках, а о стилях, содержаниях, интенциях и ценностях мышления и культуры человечества, о контекстах его настоящего и будущего. Попытаемся почувствовать, какие тяжелые обертоны могут звучать в выражении “ведомственный характер образования”, - образование, должностующее интегрировать культуру, быть как минимум ее транслятором и даже, может быть, фактором развития, может оказаться маргиналией культуры! Очень взволнованную статью на эту тему написал В.П.Зинченко, констатируя, что “Образование перестает быть составной частью культуры” [16, с. 95]; забегая вперед отметим, что Зинченко справедливо там же пишет, что то же самое можно сказать, увы, и про господствующую ныне парадигму науки в целом.

Уже сейчас, даже на наших малых примерах в инновационном школьном движении, становится все более явным, что силу и потенциал имеют те педагогические идеи и направления, которые обладают некоторым философско-концептуальным ядром: развивающее обучение связано с идеями Гегеля и Выготского; концепция “Школы диалога культур” - с Бахтиным и Библером; методологические (в смысле Г.П.Щедровицкого) образовательные разработки и конструкции - с его философско-методологической школой; аналогичное можно сказать, например, про гимназические концепции, восходящие к идеям философского классицизма, или про вальдорфскую педагогику. Но! - все только что названные образовательные концепции связаны с философскими направлениями прошлого. Нас же интересует Будущее, а это возводит проблемность ситуации в еще более высокую степень...

3. Отношения между инновационными образовательными тенденциями и традиционной, “обычной” школой (вкуче с управляющими ею органами) могут стать либо взаимоплодотворными, либо трудными и проблемными. Я понимаю управленцев-чиновников от образования, которые начинают вводить идеи стандартизации, ужесточать процедуры аттестации и т.п. Ведь в результате “всплеска педтворчества” начала 90-х годов система могла дезинтегрироваться, перестать быть обозримой и понимаемой как нечто цельное. Чиновники восстанавливают эту цельность своими средствами, без Хайдеггеров и Фейерабендов. И они, в своей позиции, вполне естественны. Зачем требовать от них того, что по природе относится к обязанностям другой социально-культурной группы? Но мы, образовательная интеллигенция, готовы сейчас заниматься чем угодно (предпринимательством, нормотворчеством, строительством, бюджетной политикой и

т.д.), вместо того, чтобы выполнять свое прямое и единственное назначение - понимать реальность, вносить в нее смысл, видеть целое и мягко намечать возможные перспективы.

**4. Нынешнее положение дел - это ситуация развилки.** Либо просто возобладает реакция, и все Новое будет тормозиться, страдать и увядать (после чего аттестации и стандартизации благополучно восстановят системность на базе “единой гуманистической российской школы”, с дозволенным процентом гимназий и лицеев по каждому региону и учебниками по выбору), - либо инновационное движение родит Новую Образовательную Парадигму. *Ситуация беременна новой парадигмой.*

Очевидно однако, что никто не может сесть сегодня за кульман и начертить эту новую парадигму в трех проекциях. Но она может родиться, кристаллизоваться из некоего духовно-мыслительного, культурносмыслового раствора, контекста. Может быть, одна из важных задач состоит в том, чтобы удерживать этот контекст и постоянно обогащать, насыщать его, “смысло-наполнять”, - во-первых, во внутренней индивидуальной интуиции и, во-вторых, во множественном диалоге и коммуникации, - именно сегодня, когда культура на рубеже тысячелетий переходит в радикально новое состояние.

## **5. Будущее: постиндустриальное общество и культура реинтеграции**

*На наш век наложило отпечаток настроение всеобщего разрушения и обновления. Наша жизнь пришла на то, что древние греки называли словом *kairos*, “подходящий момент”, подходящий как нельзя лучше для “метаморфозы богов”, основополагающих принципов и символов... Достаточно много уже поставлено на карту, и достаточно многое зависит от психологического состояния современного человека. Знает ли каждый отдельный человек, что именно он может оказаться последней каплей, перевесившей чашу весов?*

**Карл Густав Юнг**

XX век действительно проявил ситуацию жизни, предельно напряженно пронизанной тенденциями разрушения и обновления. В недрах сложившихся (внешне господствующих и при этом клонящихся к упадку) социокультурных форм вызревают зерна будущего. “Вишневый сад” классической новоевропейской культуры не идет в одночасье под топор, - он еще вполне плодоносит, но постепенно обнаруживает признаки старения, увядания, а под старыми деревьями то здесь, то там прорастают самые разные цветы и новые плодовоовощные культуры. Плюрализм...

XX век - это торжество и кризис западноевропейской классики. Сами себя проявили в крайних формах и тем самым реализационно и исторически ограничили: идеологическое сознание, тоталитарный рассудок, национализм, слепой материалистический сциентизм, экономика голой прибыли, технократизм, европоцентризм и т.п.

“Прописным истинам относительно “человека”, “разума”, “цивилизации” и “прогресса” было предъявлено обвинение в интеллектуальной и нравственной несостоятельности. Слишком много грехов было совершено под прикрытием западных ценностей” [14, с.340]. Однако, - никогда не лишне вновь подчеркнуть, - речь не идет, с нашей точки зрения, о том, что одна тенденция осуждает другую, возобладает над ней и воцарится безраздельно. Разным тенденциям еще долго придется сосуществовать, и важен не столько вопрос “кто из них прав?”, сколько вопрос об их гармонизации.

С точки зрения структур мышления и познания можно вести речь о возникновении предпосылок новой гносеологии и эпистемологии. Но сначала обратимся к аспекту социальной деятельности людей, т.е. к социологическому измерению, где тема будущего уже значительно заявлена в широкой проблематике постиндустриального общества.

### *Постиндустриальное общество*

Тоффлер, Д.Белл и многие другие социальные философы описывают три основных импульса (или три “волны”) развития цивилизации и общества: 1-ая волна (которой соответствует аграрное общество), 2-ая волна (индустриальное общество), 3-я волна (постиндустриальное общество). В этой типологии и в отношениях между названными типами имеются глубокие основания и следствия. Поскольку многие из них, на деле, имеют серьезнейшее отношение и к образовательной проблематике, обширно процитируем Дэниэла Белла.

“Жизнь в доиндустриальных обществах - а она все еще определяет условия в большинстве стран современного мира - представляет собой прежде всего игру с природой. Индустриальные общества как производители товаров действуют по правилам игры с произведенной природой. Мир становится техническим и машинизированным. Это планирующий и программирующий мир, в котором отдельные компоненты, находясь в строгой взаимосвязи, составляют единый агрегат. Постиндустриальное общество переносит центр тяжести на услуги - человеческие, профессиональные и технологические - и является игрой между людьми. Однако кооперирование людей является куда более трудной задачей, чем управление вещами...”

Возможно, что эти изменения в жизни общества неуловимым образом предвещают еще более значительные изменения в сознании и космологии, т.е. картине мира, неясные очертания которых ощущаются всегда на острие человеческого понимания себя и мира и которые, вероятно, уже проявляются на феноменологическом уровне. Индустриальная революция по своей сути была попыткой заменить естественный порядок вещей технологическим порядком, случайное распределение природных ресурсов и климата - инженерной концепцией функциональности и рациональности. Постиндустриальное общество отвергло обе эти ориентации. Благодаря выдающимся достижениям в труде жизнь людей все больше проходит вне природы, и они все меньше и меньше имеют дело с машинами и вещами; совершенно неожиданным образом жизнь людей стала определяться, по преимуществу, их отношениями.

В постиндустриальном обществе люди нуждаются только в познании друг друга и должны “либо любить друг друга, либо умереть”. Действительность уже не является “внешней”. Приведет ли эта перемена опыта к изменению в сознании и восприятии? На протяжении почти всей человеческой истории действительностью была природа. В последние 150 лет действительностью стали техника, орудия и вещи, изготовленные людьми, но тем не менее существующие во многом объективно, независимо от людей во внешнем мире. Ныне действительностью становится исключительно социальный мир, без природы и вещей, конституируемый и испытываемый скорее взаимным осознанием людей, чем внешней реальностью” [21, Р. 146-158].

### *Смещение к гуманитарному*

Итак, совершенно по-новому выступает “план идеального” - смыслы, знания, понимание и коммуникация. Жизненный мир (Гуссерль) человека индустриального общества еще мог, с известными основаниями, породить гносеологический и экономический материализм, физикализм. Жизненный мир человека в постиндустриальном обществе сам собою, постепенно и неуклон-

но, снимает материализм и математический физикализм с повестки дня. “Материальное производство - основа жизни общества, техника - основа производства, физика - основа техники” и т.п., - все подобные лозунги теряют оправдание, смысл и интерес. Неважно, доводится ли к ним идеология диктатуры пролетариата или нет.

Вопросы стоят много глубже: например, вообще имеет ли математическая физика “билет в будущее”? В этом плане крайне интересен, обладая буквально силой исторической символики, один разговор Фритьофа Капра с Фрицем Шумахером (автором известной и влиятельной книги “Малое - прекрасно”), состоявшийся в 1977 году. Капра (физик и философ, с юности “пробужденный к новому осмыслению физики” работами Гейзенберга, автор книги “Дао физики”), много поработавший в обновлении основ и интерпретации этой науки, вспоминает: он начал беседу с замечанием, что наши социальные институты неспособны решить основные проблемы нашего времени, потому что они придерживаются концепций устаревшего взгляда на мир, механистического взгляда науки 17 века. Ограничения ньютоно-картезианского мировоззрения проявились сейчас во многих аспектах глобального кризиса. Однако, заявил Капра, в то время как ньютоновская модель все еще доминирует в академических кругах и большей части общества, физики уже пошли дальше. “Я очертил Шумахеру новое мировоззрение, которое, по моему мнению, порождено новой физикой - с ее акцентом на взаимосвязанность, взаимозависимость, динамические модели и постоянную трансформацию, - и выразил надежду, что другие науки в конце концов будут вынуждены изменить лежащую в их основе философию, чтобы соответствовать этому видению реальности”.

Капра надеялся, что Шумахер будет един с ним в главном и поможет разработать формулировку этих тезисов. Однако, Шумахер дружелюбно вдруг сказал: “Мы должны быть очень осторожны, чтобы избежать прямого столкновения”. Капра был ошеломлен этим замечанием и смутился. Шумахер продолжил: “Я одобряю ваш призыв к культурной трансформации. Некая эпоха действительно движется к завершению; необходимы фундаментальные перемены. Но я не думаю, что физика может быть нашим проводником в этом деле”. И далее: “Западная цивилизация зиждется на том философском заблуждении, что лозунг Знание-Сила несет истину. Физика явилась причиной этой ошибки, физика ее же и увековечила. Я не верю, что физика в состоянии помочь нам в решении сегодняшних проблем”.

Капра был задет этой позицией. Он ведь долго чувствовал и развивал возможность, что может быть “физика с сердцем”. Он стал отстаивать эту точку зрения перед Шумахером. Он стал говорить о том, что физика теперь стала осознавать свои границы, однако она может быть полезна еще для других ученых, в частности в обосновании и развитии экологического подхода, который как раз согласуется с идеями новой физики.

Шумахер возразил, что хотя он также признает смысл акцента на целостность и динамизм современных физических подходов, но он не видит места категории *качества* в науке, построенной на математических моделях. “Ценой за построение такого рода моделей является потеря качества, того, что имеет первостепенное значение. Физика не несет никакого философского заряда, ибо не способна обеспечить верхний и нижний уровень личности качественным познанием”. Капра продолжал оборону своих баррикад. Он говорил, что математические расчеты и манипулирование составляют только одну сторону современной науки, что все важнее становятся принципы оценки моделей и моделирования взаимосвязей, что физика может тоже стать Наукой Понимания, и тому подобное.

Шумахер ответил не сразу. Наконец, взглянув на собеседника с доброй улыбкой, он сказал: “Знаете, у нас в семье есть тоже физик, и у меня с ним было много подобных бесед”. Капра ожидал услышать о каком-нибудь племяннике или кузене, который закончил физфак, и хотел уже сделать общее вежливое замечание по этому поводу. Шумахер продолжил: “Его зовут Вернер,

Вернер Гейзенберг. Он женат на моей сестре” [6].

Не будем расставлять уж все точки над *i* в связи с этим замечательным разговором. Одно ясно, общество будущего смещает центр тяжести с “материального” на “идеальное”, с естественно-математического знания на гуманитарное в широком смысле слова. Это общество, в первую очередь, межчеловеческих отношений (интеракции) и коммуникации. По-новому начинает разворачиваться дильтеевское различие: от одностороннего естественно-научного объяснения совершается смещение к гуманитарному пониманию. Нормативный и законодательный радио 17-19 веков трансформируется в разум интерпретативный.

### ***Трансформации в экономическом сознании и практике***

Постиндустриальное общество меняет базовые структуры экономического мышления. Все более очевидным становится ограниченность классического понимания источников стоимости. Не только (и не столько) классическая триада “земля-капитал-труд” выступает источником стоимости, сколько “идеальное”, то есть знание (иногда говорят, по-американски, “информация”). Д. Белл пишет, что “осевым принципом постиндустриального общества является громадное значение теоретического знания и его новая роль в качестве направляющей силы социального изменения...; именно знание, а не труд выступает источником стоимости”. Земля и природно-мускульная сила были основными производящими факторами в аграрном обществе, труд и капитал - в индустриальном; информация и знания становятся центральными переменными в постиндустриальном обществе. Труд из средства создания “вещей” превращается в воздействие людей друг на друга или на информацию, и обратное воздействие информации на людей [27, р.9]. Возникает новая “информационная теория стоимости” [1, с. 330; 332].

Меняется понимание рынка и рыночной экономики. Индустриальное общество сформулировало два подхода, оба которые видны сейчас как крайности: тотальное централизованное регулирование экономической деятельности (государственный социализм) и неограниченная экономическая свобода участников нерегулируемого рынка (классический капитализм и жесткий монетаризм). Слава Богу, теперь даже в российские учебники начала проникать идея, что “современное постиндустриальное общество доказало практическую возможность регулирования экономики в рамках “смешанной системы”, что позволило создать социально-регулируемую рыночную экономику; то есть рыночное устройство общества перерастает в общественное устройство рынка” [13, с. 18-19].

Дело, однако, идет дальше и глубже. Развиваются новые формы осмысления уже во многом существующих реалий. Резкое повышение реального статуса и значения знаний в социальной жизни приводит к “смещению власти” и к изменению типов управления и организации работающих. Индустриальное разделение по “цветам воротничков” становится все менее актуальным. Во многих организациях перестают говорить о рабочих, инженерах, служащих, управляющих - появляется единое слово “сотрудники”. Переосмыляется ранее жесткая связь между трудом и денежным заработком; работа - причем продуктивная, создающая блага и услуги (в том числе участие в микро- и макрообщественной деятельности), все чаще отходит от схемы “работы по найму”, от разных схем товарно-денежного обмена “ты мне - я тебе”. Здесь массовым образом начинает решаться фундаментальная проблема индустриального общества, а именно проблема отчуждения. Нарастание подобных видов активности человека, образовавших уже значительный де-факто (но еще мало осознанный) регион в общей системе деятельности, подвигло Тоффлера выдвинуть острый тезис для будущего: “*Понятие работы - это анахронизм, устаревший продукт промышленной революции*” [15, с. 274].

Тезис Тоффлера действительно глубок и радикален. Но даже лежащие уже на поверхности явления Новой Третьей волны весьма трансформируют взгляды на труд, занятость, образо-

вание, переподготовку и непрерывное образование. И уж вполне ясно, что здоровое образовательное движение не может лежать в русле “рыночных ценностей” двухсотлетней давности, к тому же в довольно дикой нынешней российской транскрипции, на пути “формирования рыночной личности”, - в том смысле, что “человек должен удовлетворять одному условию: иметь спрос; он более реально не заинтересован ни в собственной жизни, ни в собственном счастье, он озабочен только тем, чтобы не утратить способность продаваться” (Фромм, [17, с. 67]).

Если вспомнить о нашем рассмотрении традиционной парадигмы “обычной школы”, то ее можно преломить и через призму контекста постиндустриального общества. И тогда легко увидеть, что эта парадигма полностью пребывает в рамках цивилизации и ментальности Второй волны, индустриального общества, - что вполне естественно, учитывая происхождение и развертывание этой образовательной парадигмы. Однако, становится видна и главная ее проблема: отрезанность от импульсов Третьей волны, т.е. отрезанность от будущего.

\*\*\*

В качестве некоего промежуточного резюме дадим схематические, по 10 пунктам Тоффлера, обобщенные характеристики постиндустриального общества [ 28 ]:

- 1) *Факторы производства.* - Базисный источник экономики - знания (в отличие от эпохи Второй волны, где эту роль выполняли “земля-капитал-труд”).
- 2) *Неосязаемая (невидимая) стоимость.* - “Заключается” в возможностях порождения, приобретения, распределения и применения знаний (в отличие от капитала индустриального общества, где стоимость организации складывается из стоимости зданий, оборудования, товаров, этот “капитал” принципиально нематериален).
- 3) *Индивидуализация.* - Касается потребления и производства. Отмирание серийного производства и “массового потребления”.
- 4) *Работа.* - Все большее значение индивидуально-личностного начала в работе; ширящееся распространение уникальных специалистов (“массовая уникальность”); отмирание больших объемов массовой и легковоспроизводящейся деятельности, присущей экономике Второй волны; исчезновение различий “производственной” и “непроизводственной” сфер.
- 5) *Инновации.* - “Конкурентоспособно только обновляющееся”.
- 6) *Масштабы.* - Разукрупнение организаций гигантов. “Тысячи рабочих (служащих), толпящихся в 8 утра у проходной”, “экономика дымящихся труб” - все это отмирающие образы. Вместо больших коллективов - маленькие подвижные группы и “команды”.
- 7) *Организация.* - Взамен пирамидальных, монолитных структур управления Второй волны ищутся и находятся ситуативные, “матричные”, “сетевые” способы управления; управление в рамках временных коллективов, центров, рабочих групп. Сохранение и повышение мобильности работающих групп с одновременным нарастанием гибкости управления.
- 8) *Интеграционные процессы.* - Разукрупнение своей дополнительной стороной имеет повышение интеграции, между множеством фирм и организаций до естественных транснациональных форм интеграции, причем интеграция вовлекает во взаимосвязи самые разнопрофильные институты: индустрию, прессу, образование, политику, медицину, сельское хозяйство, науку, искусство и т.д.
- 9) *Инфраструктура.* - Наиболее инвестиционно емкое и одновременно затем наиболее эффективное направление трансформаций. Предполагает постоянное создание и совершенствование самых разных систем информационной связи (роль которых в экономике будущего не меньше роли дорог в промышленную эпоху). “Электронные магистрали - сердцевина экономики Третьей волны”.
- 10) *Ускорение.* - “Старая поговорка “время - деньги” изменяется в сторону смысла “каждый

следующий час дороже предыдущего”. Здесь часто цитируют Дю Пэтерсона: “Деньги обращаются со скоростью света, но для передачи информации эта скорость недостаточна”.

При этом же будущее имеет в себе и черты неторопливости, “коттеджной культуры”, безусловное экологическое и ресурсосберегающее измерение. Это во многом “досуговое общество”. Одну из ярких характеризующих формулировок дал уже упомянутый Ф.Шумахер: “Мудрость зовет к новой ориентации науки и технологии в направлении органичного, мягкого, ненасильственного, и конечно же элегантного и прекрасного”. Для постиндустриального общества капитализм и социализм середины XX века - суть две стороны одной и той же медали (открытый и закрыто-тоталитарный варианты одного и того же). Когда Тоффлера в 1993 поздравляли с оправданием его пророчества о крахе социалистического строя и СССР, он твердо заявил, что дело не только и, главное, не столько в этом: “Не следует терять чувства исторической перспективы. Подлинная перемена - это закат индустриального общества. Капитализм и коммунизм были порождением промышленного общества. И если одно из этих порождений потерпело крах, почему вы пребываете в уверенности, что такой же крах не постигнет второе?”. Кроме того, он подчеркивал, что в последнем десятилетии XX века и далее будут усиливаться регионализм (что связано вообще с длительным отмиранием концепции национального государства; “Постиндустриальное общество тяготеет к региональному государству”) и резко повышаться роль средств массовой информации (“они могут занять место политических партий и переместить от них к себе власть; именно это многократно повышает значение проблемы независимости СМИ”)

\*\*\*

Чтобы не быть неправильно понятым, хочу в скобках оговориться, что я не рассматриваю все вышеназванные явления и процессы в духе экономического детерминизма. Менее всего я склонен считать, что “естественные” изменения в “базисе” средств производства и технологии “естественно” приводят к изменению “надстройки”. Бытие определяется сознанием (если позволить себе разок выразиться на этом милом языке). Проблемы становления постиндустриального общества суть, в первую очередь, проблемы ментальности, культуры, сознания, базисных структур понимания, отношений, знаний. И здесь в качестве принципиальных факторов и проблем ситуации выступают культурный и духовный плюрализм современности и будущего, по-новому раскрывающаяся старая философская проблема Единого и многого, Целого и частей. “*Бог создал не универсум, а плюроверсум*” (Аббаньяно). Что происходит, когда со сцены уходит монизирующий, тоталитарный рэцио, унифицирующий, но приводивший все же вещи к единству? Тот же Тоффлер подчеркивает, что важнейшим признаком Третьей волны является “отсутствие единой культуры, постоянно меняющееся разнообразие новых культур, - в то время как для Второй волны характерна массовая культура, в которую человек должен был встроиться” [15, с. 286].

И здесь выступает феномен *постмодернизма*. Он заявляет позицию протеста против любых “целостных парадигм”, усматривая в каждой из них свой вариант тоталитаризма и достигая большого мастерства в их “деконструкции”. Жан-Франсуа Лиотар объявил постмодернизм как безоговорочное “недоверие к метаповествованиям” [10].

Возьмем на себя смелость утверждать, что постмодернизм есть односторонняя реакция на проблематику постиндустриального общества, поликультурности и будущего. По крайней мере, в той форме, в какой он утвердился в нео-искусстве и эстетической рефлексии конца столетия (и, увы, с этих позиций почти что запатентовал самоназвание). Он более выражает тенденции отмирания и распада, действительно реальные, но он слабо ощущает “встречный процесс”, вторую

сторону медали. В этом смысле он декадентен, иногда, возможно сам того не желая, маленько циничен; он ощущает множественность атомистично.

Конечно, серьезная дезинтеграция культуры сейчас очевидный факт. Во многом (заметим не в плане критики, но для извлечения урока) это результат идеологии “развития”. Когда Карамзин ввел это слово в русский язык, то Шишков сразу подметил: “Развитие? Ага, это когда берут веревочку и раз-вивают”, то есть расщепляют. Нарастание частных несет все большую угрозу целому. И столь же ясно, что “развитие не гарантирует добра” (Г.Померанц, [11]).

Однако, все же важнейшим представляется не дезинтеграция, но *реинтеграция*. Интересно, что черты распада и декаданса видны, как водится, у “художественной элиты”, у “богемной тусовки” и тому подобной дерриды, но Тоффлер и Белл, Гроф и Пригожин и, если угодно Хайдеггер (т.е. ученые), их не обнаруживают. “Возможно, мы стоим у истоков реинтеграции нашей культуры, откуда открывается путь к новому единству сознания” (Роберт Беллах, “По ту сторону веры”; цит. по: [14]). Каково оно, это Новое Целое? - пока сказать сложно.

Отчасти подобная ситуация складывалась в императорском Риме. “Что есть истина?” - спросил древний постмодернизм, уверенный в своем самодовольном скептицизме. Тогда ответ нашелся; сегодня его еще нет, но он тоже будет [11].

### ***Философия и эпистемология реинтеграции***

*Сокольничего уж не слыша ,сокол  
кругами ходит в небе вдаль и окол.  
Все распадается, и центр не удержать,  
на мир ложится хаоса печать...  
Все это означает, без сомненья,  
что близок час, что близко Откровенье.*

Уильям Батлер Йетс

“Второе пришествие”

Реинтеграция - это вос-соединение, то есть вопрос опять ставится о Едином, Целом. “Субъект-объектное” отношение с самого начала содержит в себе расколотость. Может быть, лучшей альтернативой этому базисному отношению, этой эпистеме является категория и эпистема Жизни...

Для выражения “эпистемологии сопричастности”, целостности, для “гносеологической адвайты” (т.е. недвойственности) многое сделал молодой Штейнер. Тарнас пишет: “Почти в то же самое время, когда просветительство достигло своей философской вершины в лице Канта, начала вырисовываться и противоположная эпистемологическая перспектива..., которая в пределах нашего столетия была четко выражена Рудольфом Штейнером” [14, с. 368]. Гносеология Штейнера, в предельно кратком и лапидарном виде, выглядит примерно так: человек имеет, во-первых, восприятия внешнего мира и, во-вторых, понятия и идеи, идущие “изнутри”, т.е. из мышления. В познании они связываются. Но! - то, что понятия и смыслы идут “изнутри”, а “материаль-

ное” приходит извне - это не устройство мира как такового; данная исходная познавательная ситуация обусловлена конституцией человека и положением его в мире. В познании, где восприятие соединяется с понятием, восстанавливается (для человека) исходное единство мира (см., напр., [19a]).

Кстати, и здесь важен исторический фактор. Ибо для древнегреческого человека внешнее восприятие было пропитано внутренней душевно-духовной субстанцией и живыми существами мира. Древний грек, глядя на родник, не конструировал нимфу, он ее видел. А его образное внутреннее сознание несло в себе реалии мира. Подобная структура мира и сознания выражается в мифе как таковом - в мифе нет разделения внешнего и внутреннего. Потом начинается “одиссея Европы” и всего мира в целом - Миф щепится на Нус и Фюсис (ум и природу); в аспекте Нуса разделяются Логос (который отходит в ведение материалистической науки) и Эйдос (который, в ипостаси “образа”, все более субъективируется и становится принципом субъективного искусства). Их воссоединение начинается у Гете и в начале XX века: с приходом феноменологии (феномен соединяет в себе логос и эйдос) и герменевтики (они оба также едины в Смысле). Ср. у Дильтея: “Все тот же дух человеческий говорит нам из камня, мрамора, музыкальной композиции, жестов, устной и письменной речи, из действий, хозяйственных установлений и конституций - и ждет интерпретации”.

В XX-ом же веке сама ситуация человека кардинально изменилась: он почувствовал, что его окружает не природа, а культура, не стерильные восприятия физического мира, но смыслы. Для того, чтобы это пережить, должны были проявиться зачатки постиндустриального общества (см. выше концепцию Д.Белла), человек должен был сначала стать жителем мегаполиса. Мегаполисы оказались результатами промышленного и научного материализма, и его же могильщиками. Ощутилось, что отдельный субъект, противостоящий материальному объекту (гносеологическая робинзонада) - химера. Это поняли и наиболее серьезные физики. В.Гейзенберг: “Впервые в истории на нашей планете человек противостоит лишь сам себе... Мы живем в мире, настолько измененном человеком, что повсюду, обращаемся ли мы с аппаратами повседневной жизни, потребляем ли приготовленную машинами пищу или пересекаем давно и многократно преобразованный человеком ландшафт, мы снова и снова сталкиваемся со структурами, вызванными к жизни человеком, снова и снова встречаем, в известном смысле, самих себя... Речь идет, собственно, уже не о картине природы, а о картине наших отношений к природе” [23, S. 120; 125]. Попутно, конечно, возникает сложный вопрос, на котором настаивал Хайдеггер: а не получилось ли так, что в этом странствии “туда и обратно” мы успели потерять и себя, и бытие? (“Между тем на самом деле с самим собой, то есть со своей сущностью, человек сегодня как раз уже не встречается”, [18]). Входить серьезно в этот вопрос, причем на уровне хайдеггеровского дискурса, у нас здесь и сейчас нет возможности. Кратко же скажем: да, потеряли, Хайдеггер прав, - но кто сказал, что ее не найти?

## **6. Так что же с нашей парадигмой?**

### *Интродукция заключительной темы*

В начале января 1996 года на Втором слете гимназий и лицеев выступил первый замминистра образования В.Болотов. Обратимся к первому разделу его выступления, в котором он пытается компактно охарактеризовать главный смысл реформы российской школы. Обращаясь к ее истокам, он сформулировал по этому поводу два основных тезиса. Первый: “Принципиальная смена образовательной парадигмы”, - в том смысле, что ранее “школа рассматривалась прежде всего как сервисная структура для государства, потом - как структура для производства и только потом - как институт для личности ребенка”, а реформа попыталась “перевернуть отношение к

системе образования и поставить во главу угла интересы личности, ориентацию школы на удовлетворение образовательных потребностей ребенка, социума, регионов, а уже потом - государства". Тезис второй: "Гуманизация и гуманитаризация образования" [20, с.37].

Разумеется, "четвертую школьную реформу в России" (Э.Днепров; [4]) можно характеризовать по-разному и с разных сторон. Но ясно, что если В.Болотов охарактеризовал ее основания в этих двух кратких и внешне простых тезисах, то действительно он хотел выразить самое главное. Так же кратко и эскизно отнесемся к этим тезисам. Первый из них пытается задать изменение парадигмы в ее главном "внешнем", рамочном социальном факторе (от государства - к личности/социуму/региону; поэтому вполне на месте терминология "удовлетворения потребностей"), второй - в ее внутреннем, содержательном ядре. При этом, сразу заметим, мы не хотим критиковать эти тезисы; проблема ситуации, на наш взгляд, в том, что они, парадоксальным образом, правильны и в то же самое время несостоятельны.

Первый тезис ставит нас (а) в общепедагогический контекст ("образовательные потребности ребенка") и (б) в социологическо-экономический ("потребности социума, регионов"). - (а) Идея переориентации парадигмы на образовательные потребности ребенка связана с тем обстоятельством, что ребенок (в отличие, скажем, от дееспособных субъектов экономической жизни) не полностью дееспособен, т.е. он не может выступать ответственным и осознанным заказчиком образования. За него должны во многих важных вопросах думать, решать и делать другие: в первую очередь, педагоги, как профессионалы такого мышления и делания, и родители, "по природе вещей". В педагогике соответствующая "дето-центристская" парадигма имеется - это педоцентризм, в своих различных вариантах. Произошла ли педоцентристская трансформация в нашей педагогике и школе?

Очевидно, нет. Причина состоит не в том, что учителя не хотят в качестве главного ориентира иметь ребенка, а в том, что этот ориентир для них почти "пуст" - детство и ребенок, эта особая действительность жизни, очень слабо очерчена, наполнена, дифференцирована. Тем более это относится и к родительскому сознанию. Родители любят своих детей и желают им добра (по счастью, таковы и многие педагоги). Но много ли сверх того? Несколько столетий в общеевропейском менталитете и плюс к тому несколько десятилетий в советском, причем с огромной силой, закладывались основы чисто предметоцентристского сознания в педагогике. Для такого сознания мир ребенка и детства подобен некоей чудесной Индии для доколумбовой Европы; эпоха великих географических открытий еще не наступила. Для нас очевидно, что подобное положение дел может меняться весьма медленно, в течение нескольких десятилетий, и это принципиально широкое междисциплинарное дело, затрагивающее философию образования, различные направления психологии, философскую антропологию, социологию и культурологию и вообще весь комплекс гуманитарного знания, а также - институты педобразования, прессы, структур общественного сознания и т.п., вплоть, разумеется, до Минфина.

Вопрос с переориентацией на социум и "регионы" не менее сложен. Здесь, как уже отмечалось, вступают в игру социолого-экономические реалии. Очевидно, что дело никак не может ограничиваться заявлением Минпроса социуму и регионам: "Вот, мы теперь переориентировали школу на вас". Они ведь не подчинены Минпросу, а потому встает вопрос: а сами-то они переориентировались ли на школу? И есть ли признаки такой переориентации? Сказал ли "социум и регионы" - вот наши образовательные потребности, мы просим их удовлетворения! Очевидно, нет. Даже если взять "социум" в самом близком измерении, имея в виду родителей.

Просматривается дилемма: нужно ли и можно ли мыслить образование в рамках рыночного мышления и рыночной действительности, или нет? Если принять мыслительно первую возможность, то придется констатировать, что на образование в реальности нет спроса (во-первых, образовательные потребности крайне слабо сформированы и осознаны различными соци-

альными субъектами; во-вторых, потребности суть вещь промежуточная, практическое значение имеет их перерастание в спрос, а спрос, по экономической классике, это “платежеспособная потребность”). Аксиома и основа маркетинга - формирование и стимулирование спроса и, обязательно, практическое доведение “ситуации спроса” до “акта купли-продажи”; при этом безусловным исходным принципом выступает “свобода и суверенитет потребителя”. Необходима ли и возможна ли подобная схема, со всем сопутствующим, в образовании? Сомнительно. Помимо всего прочего, осмысление сегодняшнего образования в реалиях рынка напоминает ситуацию, когда товар покупается плохо, а продавец все время говорит покупателям: “Вы ничего же не понимаете; это самый приоритетный товар; послушайте, я вам сейчас прочту лекцию и докажу это; постойте, почему вы расходитесь?!” М-да... странный маркетинг. Как правило, он приносит обратный результат, т.е. покупатель начинает предполагать, что товар еще несколько хуже, чем он полагал первоначально. Вполне естественно, ибо рыночная аксиома покупательского суверенитета инстинктивно сопротивляется всему, что похоже на идеологию или мифологию.

О-кей, примем вторую возможность, вынесем образование за рамки чисто экономических контекстов и перенесем, опять же мысленно, центр тяжести на патернализм государства и различных социальных, экономических, политических и прочих сил и структур (кстати, в этой “нерыночности” нет ничего несовременного: философы постиндустриального общества подчеркивают, что в последнем многие решения “скорее достигаются через государственное устройство, чем рынок, - путем коллективных переговоров между неправительственными организациями и правительством” [21]). Однако и в этом случае ясно, что рассчитывать практически не на что. Государство образования не видит, нет никаких причин ожидать, что пресловутый Президентский “Указ №1” будет выполнен в течение ближайшего полувека. Столь же пресловутое “ищите спонсоров” обладает такой же степенью реальности. “Регионы” - а чем они отличаются в этом отношении?

Мы здесь видим очень глубокую проблематику, - как говорится, вопрос сознания и восприятия, вопрос феноменологии. Сфера образования стоит в социальной жизни, и ее никто “в упор не видит”. И люди не виноваты. Ведь участники социальной жизни - от единичных потребителей до лиц, управляющих большими бюджетами - ведут себя в ней рационально, т.е. стремясь достичь максимальной полезности при ограниченных ресурсах. Правда, они основываются всегда на различных предпосылках и критериях (субъективная шкала предпочтений есть неискореняемый субъективный фактор спроса), во многом бессознательных. И вот, эти критерии и отношения таковы, что образованию на словах бесспорно приписывается высокая ценность, но на деле крайне низкая цена. В ситуациях такого рода уверенно чувствуется сильный идеологический компонент, т.е. “ложное сознание”.

Совсем простой пример, знакомый мне из практики директора частной школы. Человек, пускай состоятельный, покупает джип за 30 000 долларов; он чувствует - это вещь, он ощущает: она ведь реально столько и стоит; вы просите его в чем-то помочь школе, где учится его же ребенок, он знает серьезность описываемых проблем, и он говорит: “Ну да... школе..., это тоже дело нужное. Что ж, я готов пожертвовать 1000 долларов”. Вы очень рады, очень его благодарите. Но потом начинаете думать: а почему так устроены его критерии оценки? Он ведь ни в чем не виноват, он усвоил откуда-то, совершенно естественным для себя образом, именно *эти* мерки: масштаб джипа - это тридцать тысяч, а масштаб школьной проблемы - тысяча. И в сознании мгновенно пробегают примерно такие мысли: сто долларов - несолидно, а десять тысяч - нонсенс; получается тысяча. Я намеренно излагаю это несколько лапидарно, но, безусловно, нечто сходное происходит и в вопросах формирования федерального бюджета.

Другой пример. Недавно я говорил с одним очень профессиональным и умным психологом-психотерапевтом. Это не бизнесмен с джипом, это живой и современный гуманитарий,

культурный и деятельный. В ходе разговора я спросил, - что он думает о психологии в образовании? Вроде как человек вопроса не расслышал и тонко перевел разговор на другую тему. Через несколько минут я повторил вопрос, он вяло заметил: вот, сейчас много стало школьных психологов... Я позволил себе сказать, что они не делают погоды в образовании. Ответ: “Да ты понимаешь, образование, как бы сказать, это такой мир, где еще нельзя говорить о погоде, он пока пребывает в значительно более ранних фазах миротворения”.

Таким образом, тезис о том, что образование перешло из рамок государства в рамки социума, оказывается несколько затруднительным.

Второй тезис - о гуманитаризации и гуманизации - находится в столь же сложном положении. Чтобы не задерживаться на нем так же долго, как на первом, приведу только один пример. У меня на столе лежит самый свежий учебник “Введение в обществознание” (М., “Просвещение”, 1996) который прямо связан, очевидно, с гуманитаризацией и гуманизацией; в сущности, это первый учебник с таким названием. Анонсируется он как интегративный курс, посвященный человеку, обществу и т.п.

Всего несколько цитат. Параграф 1-й: “Определяющим условием превращения животного предка в человека был труд”. “Бестелесны только призраки в страшных сказках”. “Человек произошел от животного и никогда не освободится от многих свойств, присущих животным”. “Прямая походка, строение мозга, очертание лица - все это результат изменений, происшедших длительное время (миллионы лет) под воздействием коллективного труда”. В общем, излагается известная книга Фридриха Энгельса 1884 года. Впрочем, автор охотно, как и полагается, тут же цитирует классическую фразу Маркса о “хорошей пчеле и плохом архитекторе”. Параграф второй посвящен вопросу о потребностях человека (кстати, вот исходная дефиниция: “Нужду человека в чем-либо можно назвать потребностью”, - стр. 9) и построен в форме диалога “вашего сверстника со старшим товарищем”.

Первая же фраза диалога устанавливает, что одному человеку нужна интересная книга, а другому - мопед. Интересно, сколько нынешних детей знает, что такое мопед. Заканчивается второй параграф словами А.В.Луначарского, который, правда, назван не соратником Ленина и видным деятелем коммунистического образования, но “общественным деятелем и публицистом начала XX века”. Параграф 22-й: “Тем, кто эксплуатирует других людей, принадлежит собственность на землю, крупные сельские хозяйства, промышленные предприятия... Им, как правило, принадлежит и власть. Управляют делами здесь эксплуататоры или нанятые ими специальные люди.” Представители этих классов располагают материальными благами” и могут “заниматься науками, искусством, спортом, общаться с природой и друг с другом”. Эксплуатируемые же имеют мало сил, средств и времени “для образования, занятий искусством, наслаждения красотой природы” (стр. 79-80). Цитировать дальше значило бы обнаруживать чрезмерную склонность к черному юмору.

Однако, все это не случайно, по нашему мнению, но глубоко закономерно. Например, вершиной данного учебника, уже прямо не связанной, видимо, с творчеством авторов, является цветная обложка книги: на Красной площади (фон - Спасская башня, освещаемая заходящими лучами вечернего летнего солнца; время на часах - без четверти девять) прогуливаются москвичи и гости столицы, одетые по моде 70-х годов. Издательство не затруднило себя поиском или изготовлением нового слайда.

Так что, с гуманитаризацией и гуманитаризацией сегодня не просто и, что самое важное, будет не просто...

В своей интересной статье (см.: [10 б]) М.Осиновский и Н.Степанов пишут: “Главное и серьезнейшее противоречие существующей ситуации в образовании в том, что в декларациях и отчасти в теории произошло признание субъектности ребенка, но в то же время образователь-

*ная практика продолжает строиться на опыте, нормах и ценностях объектного подхода”.*

Не здесь ли коренится одна из глубинных проблем невысокой - на деле, а не на словах социальной - социальной оценки сферы и действительности образования? Цех, конституируемый внутренне ментальностью 17-19 веков, выходит “в мир” и на рынок уже XXI столетия. И мы сокрушаемся: образование имеет в общественном сознании невысокую цену; можно сказать и сильнее - оно мало кому интересно. Я убежден, что хорошо бы признать и понять в целом эту ситуацию,, а не реагировать негативно, в стиле “отстаивания чести мундира”. Автор этих строк обречен на школу: и по базовому образованию, и по роду деятельности, и по интересу, и даже по семейному происхождению. И с годами становится все более очевидным, что внешний статус школы и образовательной сферы глубоко связан с ее “парадигмой”, с ее духом, стилем и просто жизнью. А потому - все это вопросы не философические, а буквально жизненные.

Вновь вернемся к выступлению В.Болотова. Он формулирует, что первый этап реформы (“революционно-романтический”) “плавно перешел во второй этап, который министр образования Е.В.Ткаченко называет технологическим” ([20], стр. 38). Здесь хочется либо плакать, либо смеяться сквозь слезы: не из-за содержания тезиса, а из-за формы сказывания. Если Виктору Александровичу для характеристики второго этапа реформы пришлось таким образом вводить key-word, то... опускаются руки... Упаси Бог, это не критика Болотова, которого я весьма и весьма уважаю, это скорее размышление над оговоркой по Фрейдю. Поневоле начинаешь думать: а может, все становится ясным и этой реформы больше нет? а может, ее и не было, а была лишь иллюзия, причем революционно-романтическая? и уж точно - дальше ничего не будет. Впрочем, будут усовершенствованные базисные учебные планы, федеральные и региональные стандарты, оптимизация и гуманизация - и все это назовут “здоровым прагматизмом”. Что ж, вполне может оказаться прав (в российском масштабе) О.Долженко, заявивший в 1991 году: “Созданную в нашей стране систему образования перестроить нельзя; это уникальное образование может занять почетное место в музеях деградации человеческой культуры, и только” [16, с. 160], и Дж. Холт (в мировом масштабе): “Бессмысленно тратить силы на реформу школы, ибо она абсолютно не реформируема; те, кто еще питает в этом отношении какие-либо иллюзии, напоминают людей, пытающихся вычерпать воду из дырявой лодки” (1976 год; цит. по: [12, с. 4].

### **Проблема языка**

*“Молчанье - это будущее дней, катящихся навстречу нашей речи, со всем, что мы подчеркиваем в ней, с присутствием прощания при встрече. Молчанье - это будущее слов, уже пожравших гласными всю вечность, страшающуюся собственных углов; волна, перекрывающая вечность. Молчанье есть грядущее любви; пространство, а не мертвая помеха, лишаящее бьющийся в крови фальцет ее и отклика и эха. Молчанье - настоящее для тех, кто жил до нас. Молчание - как сводня, в себе объединяющая всех, в глаголющее входящая сегодня. Жизнь - только разговор перед лицом молчанья.” - “Пререкания движений.” - Речь сумерек с расплывшимся концом.” - “И стены - воплощенье возражений”.*

**Иосиф Бродский**

Вопросы новой образовательной парадигмы и трансформации образования - суть сегодня вопросы принципиально междисциплинарные, интегрирующие различные сферы культуры в целом, существенно мета-педагогические, “транс-педагогические”. Даже название настоящей работе мы дали несколько нарочитое, но именно в этом смысле: не новая образовательная

парадигма, - она как собственно образовательная, рожденная в этой сфере и ограниченная ею, просто невозможна, - но “новая парадигма в образовании”. Образование сегодня живет (вообще в мире, но в стократной степени в России) в некоей комнате, за стенами которой - жизнь, культура, социальность, со всем своим богатством и всеми неурядицами. В комнате имеется дверь, разделяющая эти два мира. Что же есть тот “золотой ключик”, которым дверца может быть отомкнута? Трудный вопрос.

В чем здесь еще одна, некая глубинная трудность? Можно ощутить, что невозможно сказать: “новая образовательная парадигма определяется тем-то и тем-то; ее основные черты таковы; нужно сделать то-то и то-то; должны быть разработаны такие-то вещи” и тому подобное. Чувствуется, что в такой форме и, глубже, в таких структурах мышления ее невозможно искать и выражать. И тогда ощущаешь нечто, близкое к немоте. Как писал Маяковский: “Пока выкипчивают, рифмами пиликают // из любвей и соловьев какое-то варево, // улица корчится, безъязыкая, // ей нечем кричать и разговаривать”. Может быть, проблема коренится в *Языке*?

Поясним, что имеется в виду. Обратимся к одному очень интересному материалу, это распечатанная стенограмма “Круглого Стола” Ассоциации инновационных школ, прошедшем в самом конце 94-го года [9]. Там выступило порядка 40 человек, были самые разные люди, в том числе из науки, из педагогики, из школ, из аппарата президента, из института психологии и т.п. Каждый имел 3-4 минуты, чтобы сказать самое главное. Такой материал всегда получается интересным, очень компактным и симптоматичным.

Собравшиеся констатировали в целом отсутствие некоторой большой образовательной политики (что естественно - см. выше), отсутствие, как говорил А.Абрамов, директор МИРОСа, методов принятия системных решений, отсутствие образовательной идеи в общественном сознании, в средствах массовой информации, несформированность образовательного рынка. Суждения других участников: политико-образовательные надежды минимальны, нечего просить, нам все равно не дадут, нас все равно не услышат. Д. Ушаков, руководитель журнала “Директор школы”: иллюзорны идеи о том, что образование может стать приоритетом в государственной политике, что оно займет серьезное место в структуре ценностей общественного сознания. Академик В.Зинченко спросил: “Когда же осознается бесполезность наших плачей правительству?”

На этом фоне прозвучало одно выступление, О.Генисаретского, на которое хотелось бы обратить внимание. Прочитируем: “Вы понимаете, имеет место не столько кризис системы образования, сколько глубокий мотивационный кризис общества, в частности, кризис мотиваций к приобретению знаний. Этот кризис невозможно разрешить ни через изменение методики и содержание обучения, ни через государственные указы. Когда вы говорите об образовательной политике и о государстве, то имейте, пожалуйста, в виду, что в старые времена на мегамашине государства еще было некое высшее помазание, некая харизма; сегодня же это именно и только машина. Она может быть менее эффективной и более эффективной, но никакими мотивационными, ценностными ресурсами она не обладает.

И еще. За перестройку я начитался всласть газетных статей, но мне не попало, не запомнилось ни одной интересной статьи по образованию. Которая, например, могла бы кого-нибудь из моих знакомых вдохновить. В сфере же гуманитарной только покрытие одних ценностей другими может мотивировать, в том числе и предпринимателей. Но на языке нынешнего образовательного сообщества разговаривать просто невозможно, он не мотивирует, и можно сколько угодно петиций издавать, но дело это не сдвинется никуда, просто потому, что скучно, господа. Скучно. И поэтому я за то, чтобы цех действительно заговорил в полную силу и заговорил о своих гуманитарных, профессиональных образовательных ценностях. А когда они станут очевидными, когда обретут голос, в том числе и в средствах массовой информации, тогда действи-

тельно кто-то встанет и заинтересуется. А пока такого интереса нет. И поэтому я, со своей стороны, предложил бы заняться вот этим мотивационным творчеством, дело это не безнадежное, хотя и очень медленное.”

Проблема эта очень тяжелая и, есть подозрение, почти что решающая. Причем она тем реальнее, чем менее осознается и ощущается. Вот один пример. Очень хорошая статья И.Савицкого (в сборнике [16], мы на нее уже ссылались), с весьма интересной описательно-аналитической частью; и потом, ближе к концу, - когда автор всегда неосознанно попадает под давление предполагаемого вопроса: “Ну да, все это очень интересно; и каковы же ваши предложения?” - вдруг читаешь: “По нашему мнению, есть смысл механистически-детерминистскую картину мира заменить холистско-эмерджентной или синергетически-эволюционной” (стр. 16). И сразу начинают ныть зубы... О-кей, можно почувствовать, что так нельзя. Но можем ли мы иначе? Увы, почти не можем.

А ведь вопрос языка касается и школьного звонка, и классной рассадки “в затылок”, оценки, расписания, учебника и т., - всего, что, по уже цитированной статье Балабана и Леонтьевой вероятно сильно “искажает пространство личного контакта людей “и большой силой своей языковой символики порождает пространство “культуры явно крепостного типа” [10 б, стр. 13]. “Класс-школа отпускает пайки знаний, так же как коммунизм - рационы товаров и услуг... Возникает такая абсурдная модель, как затратная ценность образования: оно тем лучше, чем большее число часов и лет на него затрачено” [там же]. Но можем ли мы иначе? Знаем ли? - и даже не столько “как”, но, казалось бы, простое “что?”. Ведь перед нами действительно детектив, раскрытая тайна. Конечно, автор этих строк не все книги по образованию прочел и знаком не со всеми живущими ныне педагогами (дай Бог им здоровья!). Но, в пределах своей информированности, я не встречал никого, кто знал бы разгадку этого детектива. И, вновь повторю, разве здесь следует обрушиваться на “чиновников”? они-то тут при чем? И вообще, смешно было бы, если бы Шерлок Холмс или Эркюль Пуаро не разгадывали бы преступления, а вместо того говорили бы, что надо повышать финансирование правоохранительных структур (конечно, Шерлок Холмс при этом правомерно представлял клиентам счета своих накладных расходов и брал гонорары, правда не всегда).

Вот это и значит - немота. Но, может быть, и в этом есть какой-то смысл, который на что-то намекает? Старые слова и старый дискурс (мыслеречь) идут из старой парадигмы. “Элен Кей провозгласила XX век веком ребенка, веком образования. Что из этого всемирного призыва вышло? Ничего путного” (Долженко [16, стр.153]). Мало перспектив вливать новое вино в старые мехи. Старые слова мгновенно пропитывают своей субстанцией любую новую мысль. Как произнести новое слово? Смотри эпиграф к этой главе.

### ***Вместо последней главы***

Все вышесказанное можно рассматривать как попытку наметить некий контекст и пространство, относительно которого можно было бы осмыслять различные варианты нового в образовании. Затронута ли и трансформирована в подоснове той или иной инновации традиционная научная парадигматика 17-19 вв.? Корреспондирует ли инновация с образом будущего (например, в варианте постиндустриального общества, во что мы входили в этой работе)? Трансформирует ли инновация - более осозанно или более стихийно - различные действительно базисные для старой жизни, старого мышления и старой школы понятия и реалии?

Итак, это контекст и пространство для постановки вопросов, причем “в особом смысле”. Пока что это вовсе не пространство ответов.

Кто-то мог бы подумать: после всего вышенаписанного текста совершенно естественно для автора было бы сотворить уже вполне конкретный раздел “Новая парадигма в образовании”, в духе “конструктивных тезисов” (по формуле Андрея Громыко, МИД СССР). Но ведь для этого надо было бы *сменить жанр*. Сменить эссеистичность на “научно-педагогическую систематичность”. Я знаю, так полагается. Но тогда, с какой-то непреложностью, становится скучно (см. выше фразу Генисаретского: “Скучно, господа!”). Более того, автор отдает себе вполне отчет, что он сам, в большой мере необратимо, уже обременен научно-педагогическим менталитетом. А потому - сильно было побуждение написать последнюю главу “как полагается”.

Так вот, этого все же не будет. “Слава Богу, - как говорил Швейк, - я, господин подпоручик, удержался от этого искушения.” И так уж много написано. Если контекст данной работы кому-то в чем-то покажется интересным и небессодержательным, - а самое главное, не совсем скучным, - то человек сам и будет в чем-то обдумывать (или писать) свой “вариант последнего параграфа”. Если нет, то и последний параграф дела не поправит.

Но от одного тезиса, точнее даже от одного слова, не могу удержаться. Это слово - *мягкость* (разумеется, не имеется в виду, что по отношению к автору). Каковой бы ни сложилась за 10 или 100 лет эта новая образовательная парадигма, я полагаю, что одним из главных качеств ее мыслей и стиля будет именно вот это качество: *мягкий традиционализм и мягкая проектность, мягкая рациональность и мягкие технологии, мягкий педоцентризм и мягкий диалогизм*. Может быть, одна из весьма печальных и тревожных особенностей нашего времени проявляется в том, что самое употребительное слово сегодня (что, наверное, можно статистически доказать контент-анализом текстов СМИ) - это слово “*жесткий*”. Жесткое заявление, жесткий монетаризм, жесткие слова, жесткая ситуация, жесткое письмо, жесткий контроль, жесткая конкуренция, жанровая жесткость, “жизнь становится жестче, спокойнее и строже” (В.Курицын), дело доходит до жесткой лирики, жесткой музыки, жестких понятий и даже жесткой кулинарии. Слово “жесткий” - нечто промежуточное между жестокостью и жестянкой - становится синонимом “серьезного” и даже “реального”; похоже, оно обнаруживает притязания стать синонимом “человечного”. По дороге оно еще принесет много проблем, но у него уже нет шансов.

*“Человек при рождении мягок и слаб; перед смертью тверд и крепок. Существа и растения, рождаясь, нежны и мягки; погибая, сухи и жестки. Твердое и жесткое - то, что гибнет. Нежное и мягкое - то, что начинает жить. Мощное войско не победит. Крепкое дерево не выстоит. Сильное и жесткое уступают мягкому и слабому”.*

*Дао-дэ Цзин, чжан 76*

### *Литература.*

1. *Белл Д.* Социальные рамки информационного общества//Новая технократическая волна на Западе. - М., 1986.
2. *Воронина О.* Пол/гендер как категории феминистской философии// Философские исследования, 1995, N4.
- 2а *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод. - М., 1988
3. *Гроф С.* Путешествие в поисках себя. - М., 1994.
4. *Днепров Э.* Четвертая школьная реформа в России. - М., 1994.
5. *Каптерев П.Ф.* Дидактические очерки. Теория образования - СПб., 1885.
- 5а *Коменский Я.А.* Избр. пед. сочинения. - М., 1955.
- 5б *Капитонов Э.* Социология XX века. - Р.н.Д., 1996.
6. *Копра Ф.* Уроки мудрости. - М., 1996.
7. *Корнетов Г.* Современная педагогика в поисках гуманистической парадигмы// Новый педагогический журнал, 1996, N 1.
8. *Культурология/под ред. Г.Драча.* - Р.-н.-Д., 1995.
9. *Круглый Стол Ассоциации инновационных школ "Политика России в области образования"* (стенограмма, 24 дек. 1994).
10. *Лиотар Ж.-Ф.* Постсовременное состояние//См.: [8].
- 10а *Наторп П.* Песталоцци, его жизнь и идеи. - СПб., 1913.
- 10б *Новые ценности в образовании, № 3* - М., 1995.
11. *Померанц Г.* После постмодернизма. - Литературная газета, 3.7.1996.
- 11а *Песталоцци И.Г.* Избр. пед. сочинения, в 2-х тт. - М., 1981.
12. *Реформы образования в современном мире.* - М., 1995.
13. *Современная экономика/под ред. О.Мамедова* - Р.-н.-Д., 1996.
- 13а *Соколов П.* История педагогических систем. - СПб., 1913.
- 13б *Современная гимназия и универсальное образование.* - М., 1995.
14. *Тарнас Р.* История западного мышления. - М., 1995.
15. *Тоффлер О.* Будущее труда. Раса, власть и культура// См.: [1].
16. *Философия образования для XXI века.* - М., 1992.
17. *Фромм Э.* Психоанализ и этика. - М., 1993.
18. *Хайдеггер М.* Вопрос о технике// М.Хайдеггер. Время и бытие - М., 1993.
19. *Штокмайер К., Штейнер Р.* Материалы к уч. программам вальдорфских школ. М., 1995.
- 19а *Штейнер Р.* Истина и наука. - М., 1992.
20. *II-й слет гимназий и лицеев/Частная школа, 1996, N 2.*
21. *Bell D.* The Cultural Contradictions of Capitalism. -N.Y., 1976.
22. *Green T.* Schools and communities. - Harward Ed.Rev., 1979, N 2.
23. *Heisenberg W.* Schritte uber Grenzen// Das Naturbild der heutigen Physik. - Munchen, 1973.
24. *Merchant C.* The Death of Nature. - San-Fr., 1980.
25. *Shaffer J.* Humanistic psychology. - N.Y., 1982.
26. *Steinberg I.* Behaviorism and schooling. - Oxford, 1980.
27. *Toffler Al.* Powershift. - N.Y., 1990.
28. *Toffler Al. a. H.* War and Anti-War Survival. - Can., 1993.

## *PERSONALIA*

Дорога вдаль и вдаль идет, --  
по кручам скал, в тиши лесов,  
то занырнет в пещерный ход,  
то вьется вдоль глухих ручьев,  
под злобных вьюг лихую сыпь  
и сквозь цветущий мак весной,  
по шелку трав, по сколам глыб  
и горной змейкой под луной.  
Дорога вдаль и вдаль идет  
под облаком и под звездой,  
но незаметно завернет, --  
и ноги приведут домой.  
Глаза, знакомые с огнем,  
с мечом, со льдом и с тьмой тюрьмы,  
глядят на позабытый дои,  
на луг, деревья и холмы.

И снова нет конца пути,  
и вновь забыт родной порог,  
и мне опять судьба – идти,  
и я приду (коль хватит ног)

туда, где тысячи дорог  
единым сходятся путем,  
который вновь глядит вперед.  
И не ответишь, что потом.

*Толкиен*

## **Автобиография Калининника Марковича Корнейчука**

**(1899-1995)**

*(рассказана им самим 6 июля 1986г.)*

Меня еще не было в зародыше. Отец мой жил в Киевской губернии, крестьянином; село Ниловка, Склинский уезд, Опелянская область. Видите, какие давнишние времена: Киевская губерния, Склинский уезд, Опелянская область, село Ниловка. И до сего времени в этой деревне живут все Корнейчуки.

Когда я приехал в Москву, мне нужно было менять паспорт. Требуют какие-то метрики: метрики? а где же метрики, какие же метрики? У меня паспорт есть - нет, паспорт не нужен, надо метрики. Я туда сюда: не могу обнаружить метрики. Пишу в эту самую Ниловку: пришлите метрики. А в ответ: ничего не можем вам дать и мы вас не знаем. Да это давно уж было, это уж давно было.

### *Детство в деревне.*

Значит, когда это дело было. В 1900-м году по указу царя была рекомендация: кто малоземельный крестьянин, может ехать на Дальний Восток на свободные земли. Земли много, мно-о-ого, непочатый край, девственные леса, сколько зверья, птиц: рассказать - так вы и не поверите. Для украинца это было, это было... Глаза у него такие никогда не были, как тогда, когда он услышал об этих местах. И вот - не верят! не верят! Послали своего ходока: собрали порошенят (деньги значит) ему на дорогу, и вот он поездом ехал на Дальний Восток. Доехал он до Амура: смотрел-смотрел, смотрел-смотрел - земли много, никого нет, сколько хочешь бери - как у Толстого, помните? - "сколько человеку земли надо"; лесу много, всего вдоволь...И вот он вернулся и рассказывает все своим землякам. (Ну, как он вернулся, неприятно даже говорить. Ну, бани не было, не мылся он, и так далее и так далее)... И говорит: "Ой дядьки, земли... - без краю, леса - без краю!".

Ну а у нас земли на Украине было мало. Например, отец рассказывал, когда я уже немножко подрос, что курицы были привязаны за ноги, чтобы не переходили на соседскую землю. Участок - даже гектара не было, какой там гектар, мало было. А чем же кормить семью? - семья-то прибавляется, чуть ли не каждый год. Ну, правда, были заработки у помещиков: на сахарном заводе; там и крестьянин работал, работали и женщины, и девушки, и мальчишки. Свекольный завод - на свекольных полях: это был приработок. А вообще трудно было, и этот вопрос перед ними стоял очень крепко: вопрос с землей. И вот, значит, порешили, порешили: ехать на Дальний Восток. Причем условия создава-

лись: у каждого бесплатный проезд, вези все, что хочешь; никакого ограничения: корову - можно, лошадь - можно, воз - можно, быка - можно. Дорога-то длинная; как они укладывались, я не знаю. Во всяком случае, когда я уже подрос, я видел телегу, привезенную оттуда, из Киевской области, точнее колеса от нее.

Я родился в 1899 году, в конце года.

Родители мои были крестьяне, конечно. Отец - Марко Сийлович, а мать - Серафима Каупеевна. И вот, значит, привезли все в Одессу. Погрузились на пароход и поехали. Поехали по Черному морю через Средиземное море; Суэцкого канала тогда не было, ехали кругом Африки. И рассказывали: "темных людей нашли, и как им не стыдно: голыми ходят!" Голыми ходят, и им не стыдно. Ну это Африка, по берегам Африки они удивлялись, потому что, как бы там ни было, это было для них новинка. Наконец, приехали во Владивосток. Ехали долго: я не знаю сколько времени. Приехали во Владивосток, говорят:

-- Приехали.

-- Все, уже приехали?

-- Приехали. Высаживайся.

Высадились, а там их уже встречают. Ближние места, около Владивостока, раньше заняты были, до Никольска-Уссурийска были заняты; там земли хорошие, климат прекрасный. Поехали дальше, еще по непротоптанным дорогам. Наконец, приехали в то место, где уже можно размещать людей, вблизи предполагаемой шоссейной дороги. О железной дороге разговора быть не могло: там еще ничего не было - какая там железная дорога! Моста Амурского еще не было, он только был закончен в 1914-м году, в августе месяце (это я вот помню). Приехали, а им говорят: "Вот тут будут ваши участки".

Значит, там уже размеренно все; номерки есть: выбирай какой номерочек. Какой получше участок где, уже размерено, каждому десятину. И вот брали эти самые жребии, останавливались каждый на своем участке.

И пошла тут рубка леса. Спрашивают: "А весь лес кому сдавать?". "Как кому? - Это ваше". "Наше!?". Не удивительно, что такой возглас, да какой возглас! Как каждый из них это переживал: это ихний лес! Почему? --потому, что на Украине уже леса не было. Поэтому этот возглас, когда землемер сказал: "Это ваше". Я представляю себе какая была у них...что там было! Радость!

И вот пошла рубка, рубка, рубка, рубка, рубка... Я был маленький тогда. Семья была большая: три сестры, отец, мать, один брат и я. Построили шалаш, в два выхода: туда и сюда. Значит, все лето мы там находились. Комары одолевали: столько было комарья! например, сестра рассказывала, как я плакал: "Кусака кусается, кусака кусается".

Однажды мать взяла ведра и пошла на речку. Это было уже к осени. Много уже было сделано: расчищена площадь большая, в смысле подготовки к будущему посеву - надо ведь кормиться.(Причем надо сказать, что царь давал на душу определенную дотацию. Нужно же было заселить Дальний Восток. Он мог ведь стать полностью Китаем, ведь и сейчас Китай претендует на Дальний Восток).Пошла с ведрами взять воды; а речка тут же, река "Дыра", небольшая речка: метров 20 в ширину. Но в паводок, нет не в паводок, а в половодье она 1-1,5 метров глубиной. И вот ведра бросила наземь и бежит: "Батько! скорей выходите! Бери топор и вилы, скорей же!" "Где? Где? Где?" Там же тайга, непуганная, там никого не было. Отец поднапрягся как пружина: "Где?" То ли медведь ,то ли тигр, то ли... ну мало ли кто, то ли дикий кабан. Бежит.

“Где? Где? Где? Где?”. Она говорит: “Ры-ыба!”. Резкий упадок, резкое торможение..., напряжение упало, резкое торможение. Подошел к речке: “Батюшки, рыба кета!” Прет и прет косяками. Ну, в буквальном смысле можно по верху перейти на ту сторону. Мне было годика, наверное, три. И прет, и прет, ее никто не трогал, ее никто не пугал, она шла, никаких помех не было. (А потом были: потом мельница там была построенная, мельница преграждала путь дальнейшему продвижению этим самым косякам. И так рыба все уменьшалась, уменьшалась, и так уменьшилась, что в верхах никакая рыба не попадалась, потому что крючки всякие эти складывали, чтобы рыба ловилась.) Ну, в общем, отец штаны закатал, влез в воду и начал эту рыбу выбрасывать на берег. Рыба, это же рыба, это же кета! На Украине о ней понятия не имеют. Бросал-бросал, бросал-бросал, такое добро вилами бросал на берег. Ну, если бы это можно было бы в хозяйство привезти - так это же здорово: заготовка добра на всю зиму, на всю семью. Куча большая рыбы: может быть 300, может быть 200, не знаю сколько там. Так, потом остановился, думает: “А что ж я с нею буду делать? Соли-то ведь нет. Соли-то ведь нет. Ну, там есть немножко: может штучки три-четыре, ну десять, но она ж ведь нужна”. Магазины поблизости нет, надо ехать две недели до какого-нибудь такого жилого места, где есть торговцы соли. В общем, взял икрышки. Принес, и начали варить; распоролы значит рыбу эту, потроха выкинули, а икру - прямо в кипяток. Варилась-варилась, варилась-варилась икра эта, они же не знали как делать. Они, значит, ее есть - а она не вкусная - выбросили, выбросили. И потом, когда уже начали доставать соли, потом уже, на следующий год все икру выбрасывали; свиной обзавелись, пороссятам отдавали. Ну, а рыбу солили, вешали, она немножко проветривалась: так было питание большое.

И так, значит, понемножку, понемножку село расчищалось. Село Лермонтовка, станция железнодорожная Розенгартовка, потом линия железнодорожная была построена от Хабаровска до Владивостока. Но я уже вырос; тогда я еще в школу не ходил. Отец и мать были живы; уже школа у нас образовалась, церковно-приходская. Я начал в школу ходить. Мать еще была жива. В 9 лет мать умерла. Через год - отец умер.

Я жил с сестрами. Ну, какой я работник? - я скот пас. У нас в селе было два бычка - для работы, для пахоты. Значит, я их пас все лето; пас и чужой скот - за это платили 50 копеек в месяц. Ну все-таки я даю прибыль в хозяйстве 50 копеек; а 50 копеек в то время были большие деньги, большие деньги. В то время рубль был золотой; но золото никто не брал - боялись золото брать; потеряешь, вместо трех копеек и пяти копеек - это ж пять рублей; а пять рублей такие же, как две копейки теперешних, по размеру. А люди то все не грамотные почти: “золото лучше не надо, дай мне бумажку”.

А в 10 моих лет отец умер. Отец умер, старенький был, горевал, с семьей так трудно: много детей (правда две сестры уже вышли замуж), семья-то уменьшилась, но все равно семья, а им было очень трудно приходиться на праздник в Рождество, он отравился водкой, по-видимому, сивушным маслом, потому что водка была из-за границы, а за граница, за граница была близко: в 12 километрах от нашего села, через речку Уссури, там были Китайские поселки, в которых были и лавки. В этих лавках продавали и водку и всякие другие товары. Но таможен еще не было организовано, так туда свободно ходили, а русские деньги принимали хорошо. И вскоре он умер (отец). Значит, я остался с сестрами. Сестры, каждая, подрастая выходили замуж, у них была своя семья; а мое положение было трудноватым. Три с половиной-четыре года я жил с старшей сестрой. Но я был ей в нагрузку, потому что у нее была своя семья. Потом мне порекомендовали: “Поезжай-ка ты в город; может быть, там устроишься на какую-нибудь работу”. Я занял у своей тетки денег - два рубля - и поехал в город. Мне было пятнадцать лет.

### *Город. Начало работы.*

Приехал в город; в городе сестра жила. Жил я пока у них. Ходил-ходил, искал работу по разным по магазинам. И вот мне посчастливилось попасть в фотографию; попал я в фотографию, хозяин посмотрел на меня сверху до низу и узнал, что я сирота. Он меня принял. И он был мне, можно сказать, лучше отца родного (как-то это даже и неприлично говорить), но был именно таковым. Ну, я работал: там сидел, нянчил его детей, ходил с хозяйкой на базар. Хозяйка тоже была очень добра! Ну мать родная, мать! Я оставался с детьми у них, а они мне доверяли, просто я был у них свой человек, свой родной. Кормили меня хорошо. В деревне-то я ел мясо, если оно и было когда-нибудь, то -- редко -- на большие праздники; а там -- ежедневно. Я поправился, похорошел. Ну и после он мне, значит на всем готовом, 10 рублей еще платил. Это же здорово! Конечно, структура психологическая моя складывалась так, что чувствовалось, что я без отца, без матери. Но это ощущение, это чувство сглаживалось тем, что ко мне отношение хозяев прекрасное; я полы мыл, в кассе сидел, фотографии отдавал. Вечером, когда они уходили, оставался для выдачи заказов. В общем, два с половиной года я у них прослужил. И мне было очень хорошо, очень хорошо. За этот период, который я находился у них, я с большой благодарностью вспоминаю, с большим хорошим чувством. Этот период в моей жизни был настолько хорошим, что я не знаю, откуда мне это так повезло, чуть ли не свыше. Теперь-то я осознаю, это так: это свыше. У кого-то, может, будет своя ассоциация мыслей. Во всяком случае, я рассуждаю так, как я чувствую.

Дальше: фотография хирела; заказов стало поступать меньше. Хозяин вынужден был фотографию ликвидировать - он ликвидировал, а вместе с тем и я остался без работы. Правда, я устроился в фотографию к другому хозяину. Но там было мне уже как-то не так, хоть тоже он такой, хороший человек был. И вот, значит, мне у него не сиделось и я порешил поехать в Владивосток. А мой хозяин-то в первый год во Владивосток поехал. И вот он однажды пишет записочку: "Калина, если тебе там плохо, приезжай в Владивосток, устройшься". О-о, так я с большой радостью, с большой радостью! Рассчитался я и уехал во Владивосток. Ну, во Владивостоке, конечно, какой из меня работник, что я мог делать, если я еще ничего не умею делать, в семнадцать лет. Что я мог делать? - Плохую работу мог делать, а хорошую - нет. Работу по фотографии я не мог выполнять потому, что недоучка; а на хорошую работу, значит, я не годен. А вроде того, чтобы стать на ту же самую работу, на которой я был при поступлении к этому хозяину, первому - как-то не лежит душа. Торговал я на базаре водой: сельтерской и соками. Продолжительное время: месяца наверное три на базаре.

Подходило время революции. Все опустошалось, плохо было. Хозяин не мог меня устроить; в начале-то он устроил, но потом сокращалась работа. Принят я был в "Кузнецов и Ко", во Владивостоке. Это транспортно-экспедиторская контора, где приходят товары, где проверять их надо и т.д. Я помогал этому хозяину. В то время деньги очень падали в курсе, так что этих денег только на три дня хватало. Я голодал. Я был рад питаться пшеничной лепешкой, которые пекли китайцы и продавали на улицах на лотках в Владивостоке. Лепешка это стоила что-то такое: 20 копеек. Если я лепешку съем - хорошо-о, с большим вкусом! А что такое лепешка пшеничная? Во всяком случае, плохо мне было, плохо, трудно. И вот однажды я зашел в фотографию китайскую, устроиться на работу. Потому что уже зима- не зима, а уже осень - скоро зима будет; а я не устроенный, торговать уже никак нельзя будет. Да и вообще плохое положение мое, очень плохое по-

ложение. Зашел к хозяину. Хозяин, китаец, меня уже видел: он работал напротив фотографии, потом свою фотографию открыл; и он меня уже видел.

-- Ну ты что умеешь делать?

-- Я немножко ретушировать умею.

-- Ну ладно; на, садись. Я посмотрю хоть, как ты можешь ретушировать?

Значит, я уселся у станка, взял карандаш и начал ретушировать.

Какой из меня ретушер?! Какой из меня ретушер?! Я ретушировать стараюсь; и вот к концу дня подошел ко мне: я кучу целую нарисовал, наретушировал; стараюсь, из кожи лезу вон, прямо сколько есть мочи - пробиться, пробиться! Ну и не только пробиться, но старание есть старание, цель у меня - где-то закрепиться: надо жить. Он, значит, приходит ко мне, посмотреть: "Ну, как дела?" А мне как сказать, "хорошо"? Как же я могу ему сказать, что хорошо?. Взял он негативы, смотрит, смотрит... Я чувствую, что это не ретушь - это барахляная работа, никуда не идет, по его такому вздоху. И каждый негатив берет, но не ругает, а только вздыхает. Надо ведь, чтоб чисто было, а у меня грязно. Я молчу, а там..., а там на сердце: "Выгонит!" Ничего: не выгнал.

Вечером я долго работаю, до очень позднего времени; смотрю, он приносит мне Китайскую кухню: я обедать не ходил, и ужинать пока еще не думал. Приносит мне в своей пиаленке, там китайские кушанья (зелень, что-то такое там): "Ну, ты покушай немного, эту самую лепешку". Вы, наверно, не знаете, что такое китайская лепешка - это пресное тесто, делается в виде булочки, но эти булочки не пекутся, а парятся; они с содой, пропаренная эта булочка - прекрасный хлеб, прекрасный хлеб! я к ним привык, так это же просто прелесть. Я поел и мне так там хорошо стало, там так хорошо стало. Говорю: "Спасибо". "Ну ты иди, иди домой, хватит работать". Все, думаю: выгнал. А он: "Ну, ты завтра приходи". Я пришел завтра: "Ну, ты садись, работай".

И вот я работал. И понимаете ли: я работал так усердно, но не клеилась у меня ретушь, не клеилась, просто не могу никак постигнуть эту ретушь. Хоть бы кто-нибудь показал принцип работы. Потом, даже если вам и покажут, но ретушь ведь постигают путем опыта, путем практики; потому навык - это не просто грамотность, знание, а опыт. Этот опыт ко мне пришел не скоро, ох как не скоро, не скоро!

Я у него работал два года, пока меня не призвали в армию.

Старался очень сильно: до двенадцати часов я у него ежедневно работал и не требовал дополнительной доплаты. Мне нужно было, чтобы он меня не прогнал, потому что я чувствую, что ретушь моя еще плоха. Но, правда, немножко я стал чуть-чуть получше. Но хозяин давал мне такие работы, которые не ответственные - ну, скажем, снимок в полный рост, сверху до низу, голова и ноги; а крупное лицо, до половины - там у него уже были ретушеры, он давал другим, более квалифицированным.

Меня, значит, призвали в армию, Колчак, во Владивостоке. У нас во время Колчака по всему Дальнему Востоку, до Хабаровска, японцы протиснулись.

### *Служба в армии.*

Это было конец 17-го - начало 18-го, меня призвали. Значит, призвали меня и я оказался матросом. "Коченга" - старый, заброшенный корабль, древнего типа; большой очень...Нас там учили. Я по рекомендации одного офицера туда попал, по той причине, что у нас была в фотографии кассирша, и этот офицер к ней ходил и в конце концов женился на ней, а хозяин говорит: "Ну ты помоги, пускай его: матрос будет", - тот меня

и устроил. Он же и принимал меня в комиссии. Смотрели на меня крепко: какой я - зеленый, белый, красный, синий? А какой я? - мне не до этого было. В общем, нас учили сигналопроизводству, т.е. сигнальный свод: морзе, флажками работали и по набору флагов, которые поднимаются на корабле на видимость. Три или четыре месяца мы там проучились и нас назначили в морской штаб. И вот мы были там: Восемнадцатый Морской штаб. Там я находился продолжительное время, до 22 года. Власти менялись. А в это время в бухте -- Английские, Американские, Китайские, всякие разные корабли; кораблей -- битком. Японские, конечно, во главе; причем Японские корабли - это наши корабли, которые они захватили в пятом году. Но уже Японцы продвинулись очень далеко. Хабаровск уже, туда дальше до Читы. Весь Дальний Восток был мобилизован Колчаком в армию. Японцы, безусловно, там как "власть имущие" были: вплоть до того, что даже йены вытеснили все денежные знаки, были денежные знаки, после царских -- керенские. И керенские ликвидированы были, и стали Японские деньги.

И вот в 21 году меня назначили на остров, Римский-Корсаков, это туда на Юг. Там есть такой остров Куромелен - последнее наше, пограница, но до границы еще километров, наверное, девяносто. Там пробыл с осени до мая месяца 21 года.

Но я пропустил одно очень интересное событие: когда я еще был в морском штабе, а власть Японская была во всем городе. Власть как таковая принадлежала их ставленнику, но они его ограждали, чтобы это было продвинуто до конца. Как вам известно, Колчак погорел, но Владивосток, все-таки, остался в руках Японцев. Японцы очень сильно бо-ролись. 4-5 апреля 1920 года Японское восстание было: перерезали провода, многих арестовали; Лазо был в Владивостоке, я его сам лично видел. Они его - в этот самый переворот, восстание, такое секретное, внезапное - его обнаружили ну и, конечно, сожгли в топке. Нас всех, там где мы жили, наверху - созвали вниз. Кто-то сказал, по-видимому на меня, что посреди всей этой нашей команды я - главный, красный. Ко мне подходит этот самый японец: "Ты начальник?" Я говорю: "Нет". "Как нет?! "Я говорю:" Нет, я не начальник. Начальника здесь у нас нет". "Как нет?!" Ну, он страху мне хотел придать, но не получилось, потому что, конечно, я не был начальником: я был обыкновенным матросом; начальник был у меня, но он находился в морском экипаже, там далеко, где Гнилой Угол. Это за церковью Николая Угодника. Где переезд на ту сторону. Ну, в общем, он, японец, отстал от меня. Мне это неприятно, чем кончится - не известно. В общем нас подержали-подержали, всех взяли, всех. Держали продолжительное время, ну а потом отпустили. Отпустили: куда хочешь можешь идти, а сюда не смей - занято японцами. Ну а мы - кто куда, кто где. И холодные, и голодные. Все наше, так сказать, хозяйство - там, наверху.

После, когда все утихомирилось, власти стали меняться: то один возглавляет правительство Владивостока, проходит некоторое время, переворот - другой; там переворот чуть ли не каждую неделю был.

Да, потом, значит, все утихомирилось, мы вернулись на свои места, на работу, по прошествии некоторого продолжительного времени, а это уже в 21 году, под осень меня назначили на Римский-Корсаков, и я там даже был один из сигнальщиков. Ну, до перехода туда, на Римский-Корсаков, я учился в художественной школе. От элементарного я поднялся немножко к большему. И вот на Римском-Корсакове я много работал, трудился; и времени свободного было без краю, без конца. Трудился много; ну, каждый труд как-то увенчивается, каким-то результатом. Потом я не выдержал: скучно было очень; правда нас было четыре, шесть, восемь человек на всем острове. Остров, может быть, гектара четыре, пять, не больше, скажем, гектаров десять. Пищу нам туда привози-

ли, продовольствие из Владивостока - положенное. Мы готовили сами: сами пекли хлеб, сами варили. Вот я был с одним пареньком, который хлеб пек - бесподобно, бесподобно хлеб пек! А я не мог научиться - так, как он печь хлеб. Во всяком случае, когда он неделю дежурит - все хорошо, когда я неделю дежурю - никуда не годится.

Ну дальше я не выдержал: весной 22 года я с начальником команды поехал в Владивосток. Поехали; мне порекомендовали ребята, с которыми я учился в школе художественной, говорят: "А ты напиши заявление в институт, мы здесь организовываем художественную школу, и институт даст тебе справку: тебя от военной службы освободят, уволят". Я написал - завтра уволили; я поступил на работу в фотографию; там у них жил, там у них питался, там я и работал. Но работал не по ретуши по негативу, а был кассиром.

### *Двадцатые годы.*

Я ни в чем не нуждался, мне хорошо жилось: в школу ходил ежедневно. И вот настало время, когда пригуляла моя Красная армия и начала продвигаться с далеких мест сюда: на Дальний Восток и к Владивостоку. Во Владивостоке - паника, потому что американцы обстроились так, как бы если хозяева были; японцы - тоже; чехи - и еще более того: чехов было очень много, очень много чехов было, но чехи там приравняли себя к японцам, но японцы больше субсидировали их, так что они были в какой-то мере зависимы от японцев, но чехи проявляли себя очень не благовидно в самом Владивостоке, очень не благовидно: вели себя как распутные люди, которым не запретов, ни законов - ничего не существует.

В это время, когда я еще был в морском штабе, там открылся Американский клуб. Христианский клуб молодых людей. Там, значит, и сигары продавали, и сигареты продавали, и евангелие продавали, и был буфет, но, правда, водочного там ничего не было - было кофе, какао, и галеты; галеты были, но с хлебом было трудно. Вообще-то это было все привозное. Я туда ходил. Там же мы организовали художественную студию: дали нам помещение. Евангелие я там достал, на чешском языке, правда не все это я понимал. Потом достал евангелие, там же, на русском языке. Из чешского евангелия я вырывал листочки, закуривал: они такие тоненькие-тоненькие, тоньше папиросной бумаги. Ну а евангелие на русском языке я читал.

Ну а что касается про грехи. Грех... Слово "грех" для меня было без понятия, его не было. Я был вообще грешник. Жил в мире, жил обычно, как все, и никто не отличался в моей среде чем-то другим, для меня примера не было нигде, чтобы я мог, так сказать, от кого-то что-то почувствовать, может быть, или подумать.

– Помимо того, что вы чешское евангелие раскуривали, вы выпивали?

-- Да. Запросто!

-- А ходили, так сказать, по разным местам?

-- Ходил, ходил. Было дело. И не отрицаю; подобно той Марии Магдалине, которая пришла в дом Симона, бывшего прокаженного, куда был приглашен Христос. Она не была приглашена: ее знали напролет все.

-- То есть вас тоже там знали по тем временам?

-- А тут и скрывать было нечего: все так, и я так, ничего такого; ничего зорного никто ничего сам себе не высматривал. Но я лично перед собой этого греха не ставил, по той причине, что я его не мог осознать, что ли: весь мир так живет, весь мир так построен. Далеко идти не надо: там так, тут так, здесь так, да те так. И ре-

зультаты видны от подобного греха, но грех как за грех не считался, обычное - "жизнь". Да и понятие слова "грех" - такого понятия даже не было. Жили как есть жизнью.

Встретился я с одним человеком, который со мной сдружился со школы. Но он был близок к Теософическому обществу, и продолжительное время он там находился. Среди них был он был вроде учителя. И вот у него было место в его квартире, а квартира у него была там, в Гнилом Углу, Пятая Матросская улица, несколько человек: человек семь или восемь, все они интересовались всеми этими вопросами: оккультного свойства. Все они как бы искали ответа на такие вопросы, которые самому невозможно объять или объять. Этот человек был учитель, с высшим образованием: Павел Леонидович Долецкий. Он писал, впоследствии он стал писателем. Из Владивостока он был вынужден уехать в Ленинград, и я его потерял. Я, будучи в Хабаровске уже, ездил в Владивосток, был у него два раза. Уже в то время, после того события, о котором я рассказывал в прежних наших беседах. Для него это было непонятно. Несмотря на то, что он был начитан, вся та литература, которая имелаась в Владивостоке по оккультной науке, вплоть до Гома - он со всем этим знаком был. Так, например, Брандлер Прахт, он его знал. В какой степени он его знал - я не знаю. Но когда я, после происшествия со мной, после духовного моего озарения, я был у него, хотел поделиться с ним - он этого не понимал. Да, не понимал. А как я хотел! я был так наполнен любовью рассказать ему, объяснить ему, поделиться с ним. Думаю: может быть я и не найду, но поделюсь с ним - он же мне самый близкий человек, потому что через этого самого его ученика у меня рвение получилось.

Расскажу о его ученике. Я начал сравнивать его и себя. И я думал: он так далеко, куда выше меня. Я прямо ставил перед собой, что он выше меня, несравненно выше; каждое его слово для меня было значительным, очень значительным. Мы с ним жили вместе, на чердаке, в Владивостоке; потом переехали в другое место. Он работал у частного, в магазине. Там такой был крупный торговец. И мое с ним содружество, в жизни, я бы сказал такой большой вклад принесло мне, что я...если расценивать его, то, понимаете-ли, переоценить прямо-таки невозможно.

Я ему написал письмо (значит, он потом уехал в Ижевск), как к отцу; он писал мне письма, я ему писал, еще будучи во Владивостоке; потом, когда я переехал в Хабаровск, со мной произошло то, о чем я вам рассказывал. Я ему писал, он пишет мне: "Ну можно к тебе приехать?" Значит, для него это было непонятно. Я ему рассказывал в письме, и ему это было не понятно. Он хотел, рвался переехать, спрашивал, можно ли там устроиться где-нибудь, как-нибудь? Ну, как я мог помочь устроиться? можно ли ему или нельзя? я же не мог ориентироваться. Прошло время; а это было... недавно я уже женился в Хабаровске. Приехал из Владивостока в Хабаровск, потому что во Владивостоке меня уже не устраивала жизнь.

### *Хабаровск.*

Переехал я в Хабаровск, устроился в фотографию: я уже был мастер, тут уже я был мастер. Если мерять от нормального, хорошего мастерства - то мое было еще ерунда. Ну, а оттого, что хороших мастеров не было, таких сильных мастеров, то я - хороший мастер. И вот там же, в Хабаровске, я устроился в фотографию. Фотография была частная, хозяин был очень больной, ездил на курорт, и, значит, оставил фотографию под надзором брата; брат меня принял на работу, и я начал работать. Условия были: 20% от оборота. Ну а там от меня зависит: сделаешь больше - больше получишь, сделаешь меньше - меньше

получишь. И вот я работаю: работаю, работаю, работаю крепко - я мастер, уже мастер. Конечно, я еще не достиг того мастерства, каким оно должно быть, но все-таки выполнял работы, как все остальные в фотографии. Кстати, не так далеко была фотография тех сотрудников, которые работали у моего первого хозяина. Те квалифицированные, они смотрят на меня. Что они между собой разговаривали - я не знаю, но они смотрят на меня; они же меня семь лет не видели, значит я чем-то обогатился, чему-то научился.

А Владивосток, он, так сказать, щеголяет перед Хабаровском значительно выше, потому что там, вроде, большой город, а Хабаровск немножко погрязнее, похуже, помельче. Я там пробыл семь лет. Не знаю, чему я там научился, как я научился, но я кое-что постиг, безусловно. И вот я работаю. Тысячу рублей в месяц я зарабатываю: получаю 200 рублей. Хороший бухгалтер получает 40 рублей, а я - 200 рублей. О-о! Вот это да так да! Для меня это уже было: 200 рублей! --это где видано, где слыхано!

Ну времена после НЭПа стали сложнее. Но я что-то упустил, что-то упустил... Там еще какие-то годы. Но, если вспомню - то вернусь. Ну работал я, работал, безусловно работал крепко, крепко, очень крепко. Я там сам и снимки делал, и ретушировал, и печатал - все делал, и сам продавал. Правда потом мне прислали родственницу: сестру хозяина. Хозяин, может быть, думал, что я там чего-нибудь присваиваю - нет, я не присваивал. Я был честен, прямо называется: так, как будто бы я работаю для... не знаю для кого. Стало хуже; пришло время когда эту фотографию закрыли - период такой был, и все частники были ликвидированы. Я начал устраиваться в государственную фотографию; ну я уже мастером был, ретушером, был уже старшим ретушером среди ретушеров, потому что это дело особое я делал очень прилично. В то время работали не на пленке, а на стекле - пленки у нас еще не было, да и аппарата такого не было. Я ретушировал, а сейчас я смотрю: какая же это сейчас ретушь? В самом деле - сейчас нет необходимости ретушировать. А я ретушировал хорошо; если бы показать мою ретушь в тех негативах, которых я еще не выбросил, то человек, который посмотрел бы, квалифицированный, сказал бы: "А я такой ретуши и не видел..." - это я вам честно говорю.

-- Извините, а ретушь - что это такое?

-- Ну, понимаете, когда делаете снимок цветной, то на лице, скажем в портрете, чем больше тонов, красок - тем богаче снимок; и чем меньше красок - тем он беднее. Допустим снимок не в красках, а черно-белый - и эти самые переходы от одного тона к другому, они создают какие-то жесткие переходы, и человек, если без ретуши, то можно так выразиться: краше в гроб кладут, если без ретуши. Почему так? - Потому что должна быть сенсбилизация, т.е. уравнивание чувствительности по всем частям спектра. А мы еще не умели сенсбилизировать, т.е. найти такие цветные красители, которыми пользуются за рубежом (это так и по сегодня). Снимки на материале зарубежном - мягче, значительно мягче, лучше их уравнивание; у нас они жестче, и ретушь необходима, необходима. А принцип ретуши такой: карандаш, а карандаши самые лучшие в мире - чехословацкие, "Кохинор", которых я закупил, когда вернулся с фронта. Из Чехословакии много было карандашей здесь, в Москве. Я их закупил всякой твердости. Надеюсь на то, что их приберегу. И вот эти карандаши у меня есть. Это самые лучшие в мире карандаши! Они лучшие в том смысле, что сам графит молотый до такой степени и просеянный так, что не имеет в себе, в своей среде крупинки. Наши карандаши, а вы это сейчас усвоили, в графите в этом самом, в стержне, бывают такие, что: пишешь-пишешь - царапает, а не пишет. Это, значит, крупинка неразмолотого графита осталась, попала в стержень. У чехословацких карандашей этого нет, нету и не было, и на протяжении всего моего опыта фотографического такой вещи не встречалось. Значит: нужная твердость (а там

твердость такая: 5Н,4Н,7Н - это самый такой твердый, как кость, но он пишет; 1Н, потом - НВ,НГ,Ф,Н и начинаются уже мягкие карандаши: В,В1,В2, В3,В4,В5 и т.д.) Я пользовался карандашом 1, как говорят,1Н; затачивается тоньше, чтобы кончик был тоньше острия иголки, с тем, чтобы можно было эти резкости двух тонов немножко сгладить. Потому что черно-белый отпечаток, если не ретушированный, отличается очень сильно от цветного: цветной, если со всеми этими полутонами и нетронутыми подчеркиванием красок - прекрасно, идет, все хорошо, все правильно; черно-белый - очень нехорошо: вот эти неравномерности, к которым ретушер уже привык, уже освоил, он подчеркивает и сглаживает.

-- И вот этим вы занимаетесь 65 лет?

-- Этим... Не 65 лет... Я же все время по фотографии работал; считайте с 14 года - 70! Вот, этим делом я занимаюсь 70 лет. И здесь еще занимаюсь...

Итак, обратно в Хабаровск. Жил я хорошо. Совсем другая жизнь стала: я уже не нуждаюсь. Потом стало жить хуже. Фотография закрылась. Причем хозяйка... да, хозяин-то умер при мне, я был холостым; на хозяйке, предполагалось окружающими, что я на ней женюсь. Но я на ней не женился - по той причине, что у нас разный кругозор. Я уже, к тому времени был много подготовлен в том направлении, в котором нахожусь теперь. Я еще...у меня не все сложилось окончательно, но я уже много был подготовлен. Она была из другой среды, что меня, конечно, не устраивало. А мне настоятельно рекомендовали жениться на ней: ну как же - фотография и все уже такое... А я - нет, я - мастер. Но фотографию мне еще...не гляделась... Я не совладаю с частным предприятием. Рассказывали, косвенно - правда, хозяйка мне сама не рассказывала - хозяйка была очень настроена на то, чтобы я, так сказать... настроена на совместную жизнь, очень была настроена, но... У нас было все хорошо с ней, все чисто, все чисто, прямо свято было. Чтобы я какие-либо поползновения имел к ней? - Нет, не было. Просто свято было, другого слова не найдешь.

Потом, значит, я еще работал у нее, женился я, женился. Через некоторое время закрылась у нее фотография; я был некоторое время без работы. Потом устроился - организовалась новая фотография, уже государственная. Я стал в ней работать, был среди ретушеров. Как-то понаехали ретушеры, работы много было, потому что была фотография одна. Те мастера, которые имели как бы артель - это мои бывшие хозяева моей первой фотографии, работники квалифицированные были, - их тоже закрыли. И вот один из них устроился в эту фотографию, а у другого разрыв сердца произошел. Третий уехал, потому что они психологически не смогли работать в этой фотографии.

Они меня экзаменовали: очень хотели знать - что я знаю. Они задают вопрос: "А как делается коричневый тон?" - "Как делается? - тонируется". - "А как тонируется?" Ну, мне неудобно спрашивать у моих учителей, как тонируется коричневый тон карточек. А я знал. Рассказываю им. Говорят мне: "А где вот это вещество достать можно?" И мне понятно, что они достигли какого-то положения и дальше не двинулись, потому что у них каждый вечер, каждый вечер выпивали; они все трое в артели, каждый вечер обязательно, по окончании, надо выпить.

-- А вы к этому времени уже бросили выпивать?

-- Нет, я этим делом не увлекался. При случае только, при случае.

Так, чтобы быть пьяным - не было этого. Да, собственно говоря, после встречи с этим пареньком, оккультного направления, у меня уже жизнь стала другой... родилась у меня совесть, совесть родилась. Откуда она взялась - не знаю. Но уже для кое-каких вещей...у меня уже был внутренний суд, был внутренний суд. Ну и таким образом это у

меня выросло до такой степени, что...как сформулировать?! как сказать?! как передать вам?! Я думаю, что вы и сами, без объяснения поймете, потому что каждый из взрослых понимает, что такое совесть.

Дальше: женился, появились дети (их у меня трое). Ну, ездил я по разным городам. Почему? - трудно было жить, очень трудно было жить. Ну, например, в Хабаровске: жизнь была такая трудная, что сколько не зарабатывай - не хватает на жизнь. А мне говорили, что вот во Фрунзе - там простор жизни! Ну, деньги были, потому что я получал, все-таки, много, очень много, так как был и заведующим фотографии, и фотограф, в то же время. И получал два оклада: 900 рублей, вместе взятые; обычный оклад - 150. Ну, деньги, деньги были - а купить нечего, потому что ничего не было: с хлебом было плохо... И вот сказали, что во Фрунзе, там очень хорошая жизнь. Ну, мастерство у меня есть: я мастер; наверняка в каждом городе есть фотографии; мастера, такие более-менее приличные, всегда были нужны.

-- А какая другая причина была еще?

-- Причина есть, но я ее не сказал.

Ну, вы сами знаете эту причину, наверное; причина была тревожная, тревожная была причина, очень тревожная, боязливая. Вы ее не знаете, зато я знаю, вы только слышали о ней, но вы доподлинно не знаете: в общем, было страшно жить на земле, страшно жить на земле: ну что страшно? - скажу страшно: вечер - машина, вечер - машина, вечер - машина; в каждом доме берут человека. Взяли мою сестру. Сначала - зять, потом сестру взяли. Зять в скором времени, там же в Хабаровске, не выдержал - умер, стало известно. Сестра жила... Мы переехали, значит, отчасти это была причина... Нет, не отчасти, а наверное это большая причина...но отчасти из-за того, что хорошая жизнь была в Фрунзе; мы туда укатили.

### *Фрунзе.*

Приехали туда, а там... батюшки - рай! Во-первых, там лето, во Фрунзе; тут уже зима, а там - лето; цветы растут, рынок полон всякого добра: там тебе и хлеб, и мед, и сахар, и сало - чего только нет... Ну -- радость. Приехали туда; устраивались-устраивались, наконец устроились: я устроился в фотографию, стал работать, тоже хорошо зарабатывал. Жизнь продолжительное время шла хорошо, пока меня не взяли на военную... Значит, война началась. Война началась...

Там жили киргизы и русские. Киргизы по-русски хорошо говорили; русские, тамошние жильцы - по-киргизски вполне объяснялись. А киргизы, вообще, народ хороший, мирный, добродушный. И, значит, я устроился в фотографию. В фотографии был начальник - русский. Он очень хорошо, умело организовал отчисление на зарплату; бухгалтерия и директор полностью согласились с таким отчислением на зарплату; получали мы хорошо. Работы было много, ретуши много, очень много... К этому времени моя жена Анна, ныне бабушка Анна, она училась тоже ретушировать. Еще в Хабаровске, когда она изъявила желание научиться ретушировать, я думал, что ничего не получится. Приносили ей такие бракованные негативы, она ретушировала, ретушировала; плакала. Я-то вам не рассказывал, как я в Владивостоке плакал, что у меня ничего не получалось; когда взяли в китайскую фотографию, у меня были уши каждый день мокрые, но никому это не известно, все это было внутри, все это было скрыто от кого-то, чтобы кто-нибудь знал. Пока я не освоил; когда я освоил, стало просто.

-- Скажите, ретушер - это то же, что художник?

-- Вы понимаете, даже немножко, немножко оно иначе. Есть ретушеры, которые с художественной частью никакой связи не имеют. Но так или иначе, эта работа им становится понятной, и они успешно проводят свой труд в ретуши, успешно. Причем заказчик не понимает, что такое ретушер; хорошо ретушированный снимок, не хорошо - главное, чтобы было чистенькое лицо, чтоб беленькое лицо. Если же ретушер еще с искусством связан, то это огромное дело, огромное дело, огромное дело. А я искусству учился, учился и по-прежнему учусь. По окончании школы, по окончании службы военный: на протяжении пяти с половиной лет я учился, но по-своему, вплоть до того, когда я переехал в Хабаровск; выставки были, портретов с натуры; обо мне в газете был отзыв, о моей работе портрета, как бы это сказать... написали: достойно похвалы. А потом, когда со мной произошло событие, о котором я распространялся, я пришел к выводу, что не этим надо увлекаться, надо увлекаться другим: духовным увлечением, которое я вам часто преподаю; ну, а как вы его понимаете - это уже другой вопрос.

### *Военные годы. Туапсе .Новороссийск.*

Ну, потом немцы напали на нас. Меня, значит, сразу направили в Туапсе, там была неразбериха. На каждой станции неразбериха - работали плохо. Из нас, по возрасту, отобрали батальон морской пехоты. Значит, нас за 40 километров от Туапсе перебазировали, чтобы там нас некоторое время подтренировать, и потом нас вернули в Туапсе, распределили кого куда. Я попал в батальон по охране объектов военных. К этому времени Туапсе очень сильно обстреливалось, обстреливалось и бомбилось. Город весь был разбит. О кораблях, о катерах военных, много шло уже разговоров, о том, что все потопнут и разбиты, и на дно спущены и т.д. Но, известное дело, на Черном море немцы преизобиловали во всем.

Какое-то время, когда я еще был в этом батальоне по охране, попал я в штаб. Меня вызвали туда по той причине, что я знал сигналопроизводство. Я там научил тех, которые были со мной, сигналопроизводству; кроме того, сам начальник штаба освоил и морзе, и сигналопроизводство флажками, и как зеркалом работать; и мы так практиковались. А в это время политотдел дал два задания: чтобы выпускать стенгазету и политическую агитацию вести. И вот, в нашем батальоне появился один такой комсомолец, активный такой парень. А там был фотоаппарат девять на двенадцать, "Фотокор" назывался. Тот комсомолец делает снимки. Я говорю: "Ну я тебе помогу, я же поретуширую". - "Как поретушируешь?" - "Я тебе помогу, я тебе сделаю".

И когда я помог ему, политработник из нашего отдела, говорит: "Откуда это? Откуда?". А он говорит: "Корнейчук это, он умеет делать". "Да ну!?" Значит, мы сделали стенгазету, и эта стенгазета попала в политуправление Туапсинской Военно-Морской базы... Там смотрят: лучший из всех - первый. Ну, приз не приз, но по крайней мере газета наилучшая. "Кто работал?" - "Комсомолец и красноармеец". - "Какой красноармеец?" - "Да вот тут... Он, оказывается, фотограф". - "Как?! А чего же вы молчите?!" Они говорят: "Ну-ка, пришлите его к нам". А там был один фотограф, красноармеец, молодой паренек, плохенький, ну как любитель плохенький; а там документы нужно делать, делать снимки: там много работы. Ну, по приказанию они послали меня туда, те дали мне работу. Я им выполнил. Они говорят: "Во-о, все, все!" Ну, я сделал им хорошо, я же квалифицированный, я же понимаю, что к чему и как. Приказ: "Отчислить в политотдел Туапсинской Военно-Морской базы". Значит, я уже отчислен... А Туапсинская Военно-Морская база..., то была морская пехота. Там, значит, мне задали такое задание: когда

прием в партию, я фотографирую тех, кого принимают в партию. Срочно делать карточки, и сдавать. В общем, работы было у меня много. Когда приезжал Кузнецов, морской министр, я же и его фотографировал, у меня снимки были. Но я не придавал этому значения: а у меня такие снимки были - ценнейшие!... Ну, не об этом речь.

А потом Туапсинская Военно-Морская база перебазировалась в Новороссийск. Я вам один эпизод расскажу. Когда еще были в Туапсе, из Одессы (это далеко до перебазирования базы в Новороссийск), из Одессы эвакуировались все воинские части, потому что немцы там уже взяли все кольцо. Приезжает к нам джаз, Одесский. Размещались, разместились как полагается, и я вместе с ним, с руководителем джаза. Был там их руководитель... он молодой паренек, грамотный, музыкант - скрипач. Я разговариваю с ним, говорю: "Я не музыкант, не скрипач, но я могу любую ноту, на любом инструменте определить." - "Ого, я скрипач, я десять лет учился - и я этого не могу, и никто не может: это лишь редчайший, редчайший музыкант". Ну слово "музыкант" - это значит, очевидно, Бетховен. Музыкант! Я говорю: "Какую тебе ноту дать?" Он говорит: "Не надо даже разговаривать об этом! Это невозможно!" (Вы меня простите, что я так выражаюсь, получается, как будто с ребятами разговариваю) "Ну давай, какую ноту ты хочешь?" - "Соль". Я, значит, поводит голосом, поводит, поводит и: "Со-о-оль". Он берет на скрипке - точно! Не верит скрипке, не верит! подошел к пианино - то же самое. "Откуда?! Откуда?!" Я им этого не сказал.

Это, конечно, секрет. Даже не секрет; простая штука - каждый человек может. Это не трудно и очень легко каждому! Понимаете: каждому легко.

-- Что вы говорите?

-- Да, эту ноту, любую ноту определить точно.

-- Ну а как?

-- Слушайте. Когда я жил во Фрунзе, мой старший сын учился на скрипке. Ну, от того, что я все ноты знаю и читать умею, потому что я в школе церковно-приходской учился, я же в хоре пел, я же по нотам пел, я же знаю ноты... Во всяком случае, я ему помогал, потому что он был ленивый, отчасти, а отчасти было ему и трудно, потому что это же трудная штука - на скрипке. В начале он неправильно двигался по струнам. Я купил детский ксилофон. Этот ксилофон я установил по самой скрипке. Я установил, и, значит, где ему трудно, я беру и стучу ту ноту, которую ему трудно; он не ошибается. Но ксилофон коротенький - там всех тонов не найдешь; так я, значит, голосом. И вот я голосом, значит, дохожу до предела: дальше у меня уже нет звука, а хрипота. Вот я последнюю ноту около хрипоты и определил, что это за нота. Вот это секрет и есть, т.е. она - известная нота, а следующая - она уже хрипота. И я вот эту ноту знаю, что это нота, например "до", иду до "соль": "до"- "си"- "ля"- "соль". Я ведь варьирую так, а ему и не известно, ему, этому самому, который удивлялся и не верил. Ну вот он и весь секрет, весь секрет. И ничего тут такого. С нотами-то знаком был; так что мне это было не так сложно, как тем, которые не знают нот, конечно. Ну вот, потом, значит, я ему это сказал; он удивлялся и прославил меня на весь свой джаз. "Ты знаешь, слух-то какой?!"

Говорит: "Музыкальный слух, иди-ка в музыканты". Ну я молчал, думаю: "Ну ладно, хорошо, хорошо".

Ну, переехали в Новороссийск. Новороссийск уже был занят нами. В Новороссийске было все разбито, разбито, и еще, и еще. Там я пробыл при политотделе, продолжительное время, и тоже фотографом. Меня взяли к начальнику политотдела, сказав, чтоб там у него был какой-то фотограф. Он видел мою работу, пересказали ему мое мастерство, что ли; да не то, чтобы мастерство... В общем, он предпочел меня тому. Ну, я стал там работать,

вплоть до мобилизации. Когда я был в Туапсе, а моя семья была во Фрунзе, я выпросил себе командировку... не командировку, а отпуск во Фрунзе. Я ехал из Туапсе до Фрунзе 10 дней; приехал туда - семья плохая, сын распух, второй сын, дышать ему уже никак нельзя, жизнь плохая. Я думаю, зачем вообще во Фрунзе жить: жизнь стала плохая, а потом - там климат влажный, а Сергею для сердца это очень опасно; я могу потерять ребенка. А мальчишка был уже в четвертом классе. Он с киргизами учился, по-киргизски живет, они там между собой разговаривают, он дружит с ребятами киргизами.

И вот мы посоветовались дома и порешили перебазироваться в Туапсе. А я еще не знал, что меня будут перевозить, что наша база переедет в Новороссийск. Значит, порешили; я уехал, потому что я три дня побыл дома и уехал. Через какое-то время жена с детьми переехала в Туапсе. Переехали в Туапсе, а тут как раз произошел очень, очень интересный случай. Вот я вам расскажу, а вы усвоите его, откуда это приходит и от чего оно получается.

Мне, вообще, дали задание: поехать в N-скую воинскую часть и сделать снимки по заданию, которые нужны были. Я поехал туда, сделал всю работу (а у меня был фотоаппарат первого нашего выпуска - "Лейка" - наш, отечественный), сделал все снимки, дошел до вокзала и жду, сижу на вокзале. И мне нужно ехать домой. Поезд пришел не в сторону, как домой ехать, в свою часть, а наоборот, дальше, в сторону Сочи: там есть такое место - Михайловское, крупный поселок, людный: там и базары были, и все. Я сажусь в этот поезд, который туда идет (хотя мне нужно домой), а я сажусь в этот поезд. Сел в этот поезд, и поезд пошел; я думаю, чего же я сел в этот поезд, мне же нужно обратно ехать. Ну, я осуждаю, и логика есть, и здравый смысл, и борьба: чего же я еду, когда нужно было в эту сторону? Приехал я на станцию, а тут, около станции разложено много всего: и огурцы, и всякая всячина. Порошняка в кармане были (в смысле деньги). И можно поесть. С удовольствием я поел. Я взял молока, взял огурцов; и огурцы с хлебом, с молоком - наелся. Смотрю, ко мне подходит человек. Подходит, смотрит в упор... Но не здоровается. "Вы меня не знаете?" Чего-то я не припомню, вроде что-то такое..."Нет, не знаю". Он начинает говорить обо мне, этот человек, обо мне говорит. Ну, о белой армии, то, то и то. Я не знаю его... И вижу вдруг, что это моей сестры сын! "Как ты попал сюда?!" - "Из Хабаровска". Вы понимаете: тянуло меня туда, прямо тянуло. Он уже инвалид был: нога у него одна.

-- А он как туда попал?

-- Переехал; никто не знал, я не знал, ничего не знал.

-- А вы потеряли с ним связь, да?

-- Никакой я связи с ним не имел, потому что у меня связи с ним вообще не было. Я спрашиваю: "А ты как попал сюда?"-- "Переехал, со всем, с семьей; работаю теперь здесь, устраиваюсь работать в артели, часовщик". И я думаю, -- как все это случилось? стечение обстоятельств? Нет; я ехал в поезде, ругаясь, зачем я туда еду, а меня туда прямо тянет, как удава тянет к зайчику.

-- А имела эта встреча большое значение для вас?

-- Имела. В общем-то, было теперь за что зацепиться, потому что устройство семьи произошло при его помощи: он там нашел лазейки, и я семью, пока что, поместил туда - приехала семья. Но я был очень удивлен, как это получилось: я мог бы и не знать, никогда не знать, что он находится в Сочи, потому что туда я редко был командирован; потом мог быть и командирован, но не встречаться с ним.. А тут - вот такая встреча произошла, и именно там, где я был, куда я приехал. Ну мы поговорили - поговорили, попили молока; долго мы беседовали. Потом стало мне известно, где он там живет, где он уст-

роился. Перебазировал я свою семью туда, пока на время, где жилье, потому что хозяйка, у которой была квартира, она выехала на продолжительное время (не знаю куда), так что квартира была полностью свободна. И семья моя оказалась при месте, временно. Подытожим... Ну да, потом в Новороссийске была демобилизация, после демобилизации я вернулся в Сочи; с семьей я более-менее устроился. Меня прописали там же - это было очень не сложно. Сын, этот самый, больной, распухший, стал себя чувствовать немножко лучше, потому что после демобилизации я стал трудиться; мы стали жить несколько веселее - ну в смысле зажиточно, да и вообще веселей. Он устроился в школу. Ну, раньше у него школа была русско-киргизская; там и преподавание шло как-то по-иному, потому что киргизы, мальчишки... у них свой уклад жизни, и педагоги находили какое-то такое русло, что всем было хорошо... Ну, учились. Сын был отличник там, на старом месте. Начал учиться здесь - ему ставят двойки, двойки, двойки, двойки - по всем вопросам двойки. Жена пишет: с сыном плохо - плохо учится, двойки получает. Плохо, горе...

Как-то на днях командир велит в Сочи. А больше всего я отпросился; ну там мне работы нашлось, тоже в политотделе. Приехал я домой, спрашиваю сына: "Почему у тебя плохо?" - "Не знаю", говорит. А жена говорит: "Ну ты сам подумай: мы сахар не кушаем, а ведь сахар, пишут и в журналах, и в газетах, сахар дает память, и все, все, все". Я вижу - пропал, пропал... Ну, я вижу, что он попал в такое русло., что как я теперь выкарабкаюсь из ее понимания и то, что она свое понимание передала ребенку; сын тоже говорит: сахару мы не имеем, памяти совсем нету.

Я -- в наступление. Откуда у меня появилось наступление?... я такое наступление начал, я говорю: "Как так - сахар? Я тоже его не вижу, а я все помню. Почему я помню, помню?, почему ты не помнишь?" - "А ты всегда такой, ты всегда такой, ты всегда помнишь". Ну не убедишь - всегда против. Откуда появилось? -- не знаю. Я не могу гордиться, что я понимал хорошо все это, но вот появилось у меня наступление. "Ну, по каким предметам у тебя плохо?" - "По всем" -- "Ну а главным образом?" - "По литературе". Я говорю: "Давай книгу, давай бумагу, дай карандаш". Открываю: "Что тебе надо?" Он говорит: "Вот эта глава задана". Там четыре страницы были. "Читай!" Девчонка, она у нас еще в школу не ходила... нет, кажется в первый класс ходила - то к матери, то ко мне: кто же из моих, из родных, кто же прав? Отец или мать? Потому что мать насадила им, что без сахара - значит плохо, значит голова не работает, память - это в сахаре заключается, вернее, из сахара порождается или вырастает. "Читай!" Значит он почитал-почитал; а теперь, я говорю, давай закроем. "Ты помнишь?" - "Не помню". А я ему говорю: "А я помню..." А я неправду сказал, что помню: но у меня появилось наступление на него, наступление. Я говорю: "Как ты не помнишь?! Я уж, старый человек, тоже без сахара, у меня память хуже, чем у тебя, а я все помню". Мне не нужно было напоминать: у меня было другое... Я говорю: "Давай вот что сделаем: неси карандаш и читай снова; и записывай". Я говорю: "Стоп, запиши, о чем". Он тут же записал, ну, конспект, хотя не конспект еще был, а первоначальная попытка. Нахождение способа помощи дополнительной. Прочитали мы много - страницу целую: я говорю:

"Помнишь?" Он говорит: "Нет, не помню". Я говорю: "Нет, помнишь; нет, помнишь". Я говорю: "Ты неправду говоришь: ты помнишь; посмотри по конспекту". Он говорит: "Помню". Я говорю: "Рассказывай". И по конспекту он рассказал все, что было. И потом еще - он все мне рассказал. У меня появилась не то что уверенность, а я уехал спокойным, прямо спокойным уехал в воинскую часть. Через три дня получаю письмо: "Папа, по одному - "пять", по другому - "пять", по третьему - "пять"" После того, когда

он получал двойки, это же было, это же было..! Что это было! Для меня, лично, для него было, и дома что было! А главное было еще плохо и в том, что когда его спрашивали урок, то он приобрел навыки киргизские, и, когда ему надо было ответить “нет”, он говорил: ”Цк”; и “Ха,ха,ха,ха”- весь класс; у него слезы подкатились, что не получается у него это так, как это нужно. А тут - сразу “пятерки”, и “пятерки”, и пошли-пошли “пятерки”. Ой, я рад был, рад был.

Когда я был демобилизован, я приехал домой - все у него хорошо; пошел я в школу - директор меня узнал, что он мой сын, говорит: “Спасибо вам за сына, он, наверное, получит золотую медаль, потому что у него по всем предметам “пятерки”. Я чуть не заплакал. И на самом деле, когда был экзамен, два человека: он и еще один, колхозник, тот лучше чем сын, лучше предметы готовил (я не знаю, откуда у него такой дар!), двое были золотомедальщиками.

С этой золотой медалью оставаться в Сочи никак нельзя, потому что там институтов нет: там только десятилетка, и на этом кончается - вынуждены мы посылать его в Москву. Поехал он в Москву; очень трудно было, кое-где под заборами, что называется, чуть ли не под заборами. Но он устроился где-то там, под монастырем, около монастыря. И он устроился с жильем; устроился в Институт Внешней Торговли. Для него экзаменов не было, а было только собеседование по английскому языку. По всем видам он прошел. И учился там. Да, старшего сына еще из Фрунзе на военную службу взяли. В Сочи мы оставались: я, жена и дочь. Подрастала дочь...Надо ехать в Москву, надо ехать, устраиваться на работу, и жить там, потому что, если мы будем жить не там, мы не сможем помочь ничем. И, потом, как дальше жить?

### *Москва.*

Ну вот, приехали в Москву, на мою долю выпало ого-го: не просто жить в Москве! Ну, в итоге, я работал не по фотографии, а в строительной конторе, в то время учился, много извлек из этого. Начальником снабжения я был; очень трудно было, потому что конторы работали... Ну как это можно сказать: направо и налево. И я много молился, чтобы не впасть, не попасть. И те люди, которые ненавидели меня, за то что я работаю чисто, попали под суд: одному год дали, а который выгонял меня за то, что меня невозможно было на это дело, свести, три года дали ему, начальнику треста. Еще о ретуши; ретушь это будет мое изобретение, потому что я его обязательно должен довершить. Дома, если я не уйду... В чем суть изобретения - невозможно рассказать, это секрет пока, пока секрет. Нет, не могу вам рассказать. Когда подушку вытрясут на улицу - перо не соберешь, оно развеется: так устроен мир. Нет, я не смогу сказать. Не смогу во-первых потому, это и не хорошо, потому что я еще не сделал, а зачем же я буду бахвальством заниматься. Воздержимся. Это просто само пришло, само пришло; опыт сам, сама практика - я ведь 70 лет занимался.

Итак, три года я был в Сочи, а в 45 году я был демобилизован, осенью... В 45 году переехал в Москву. Ну, сначала временно, а там, в результате, работал пять лет в строительной конторе, потом, может быть, я работал бы там и дальше, а поскольку там эти всякие неувязки были, всякие присвоения, было тяжело: мне невозможно было, невозможно. Причем такое поведение мое, оно многим не нравилось: я вам говорю - одному дали два года, а начальнику треста дали три года и сняли партийность с него даже. Но я ни в чем не виноват, они без меня попались, мне было очень трудно работать, потому что все на меня косились и т.д. Я вижу, что такое дело, дальше жить нельзя таким образом.

Когда я ушел от них, а я уже был прописан, я устроился на ВДНХ. Там я был не фотографом, но с фотографиями связано оборудование каждого павильона; и с фотографиями связано, и со снабжением этим по фотографии связана была моя работа. Добывал снимки по тем сюжетам, которые художники замыслили, ту или другую стену оформить. После этого я устроился в ЦДСА: там как раз организовывалась фотомастерская, по пропаганде воинской доблести; я там был четыре года. Ну а потом ЦСКА было. Когда все это организовалось, переехали сюда, и я сюда перешел. Угарникова не знаете? По плаванию он был начальником; он меня сюда перетянул. Он был начальником в этой лаборатории. И начал я работать...и так до сего времени. Ну вот на этом, так сказать, можно и остановиться. Может что-нибудь высказать еще... Да разве все перескажешь?.. Если есть вопросы - задавайте, потому что у вас был вопрос: почему я переехал из Хабаровска в Фрунзе? А я вам намеком сказал... Вы все поняли или не поняли? Все поняли? Благодарю вас, что вы все поняли, так что рассказывать не надо.

### *Ответы на вопросы.*

-- Вот такой вопрос: а вот ваши дети...их духовное воспитание вы вели?

-- Нет, духовного воспитания у них абсолютно нет, абсолютно нет.

Понимаете, духовное воспитание навязывать невозможно; они все время учились и были в такой среде, которая их толкала от всякой мысли духовной: была вокруг мысль идейно-политическая; и у сына, который моложе, так и у того сына, который был старше; так что они знают, что я настроен на такую духовную линию. В адрес мой по этому вопросу я никогда, никогда от них не имел какой-то нежелательной реплики.

-- Они лояльны?

-- Они лояльны, очень уважительны, очень уважительны! Причем один сын, который плохо учился, а потом был золотомедальщик, помнит, и это крепко ему засело в душу, в сердце, он несколько раз мне уже говорил: "Отец, когда я с тобой расплачусь?" Я говорю: "Ты богат - и слава Богу". Он мне: "Не было бы этого случая, а этот случай...,от него все результаты моего ума". Но я от этого слова "ум", понимаете ли, отказываюсь. Это было какое-то, что-то такое...Я по-своему это понимаю, а вы разумеете по-своему. Но он имеет в виду именно это: что я его так быстро поднял, и так он легко перешел от "низов" к "верху". Он как-то не выдержал, и в каникулы прикатил ко мне, в Новороссийск, по окончании школы... нет, в девятом классе он еще был, кажется. Да. Он был у меня, а я получал много в войну, я получал за старшину; я хоть был младший краснофлотец, но должность была у меня такая, что я получал много. Так я даю ему денег, он берет, идет на рынок. Пошел он на рынок, я ему дал денег; мне радостно было, что он приехал и что он с хорошим настроением. Он сам себе борщ сварил. У меня-то не было, из чего борщ сварить, а тут на рынок пошел, купил всякой всячины, сварил себе борщ, наелся, говорит: "Пап, хочешь попробовать мой борщ?" Я говорю: "Я сыт, я же ел". В общем, он прожил у меня, наверное, дней десять: он был в раю! у него настроение прекраснейшее, прекраснейшее настроение. И все это вместе - если суммировать, как я его, значит, силой свыше вызволил из трудностей, из тупика, и он приехал и тут ему хорошо, - он говорит: "Отец, когда я с тобой расплачусь?" Я говорю: "За что, ты же мой сын!"

Ну, он работает по судоходству все время в кап.странах, в социалистических странах, был в ФРГ, в Англии был, в Америке, в Дании: всю жизнь, короче говоря. Сейчас он находится на Дунае, в Будапеште. Ну, годы уже такие, что ему уже надо, наверное, заканчивать труд: все-таки тяжелая работа, очень тяжелая. Доработался до гражданского

контрадмирала, который существует в пароходстве. Он был несколько раз директором тех контор, с которыми договора заключали эти самые страны, на поставку судов, на вывоз материалов и т.д.

-- Могли бы вы одним словом оглянуться на свою жизнь? Как вы можете определить: трудная, легкая, хорошая, плохая? Вы не можете сказать в целом о своей жизни?

-- В смысле суммировать? Как же, было такое плохое, что просто плачевное: а на душе-то я плакал - это чего! мужик плачет, чего это такое?! Это было тяжело, очень тяжело, до тех пор, пока я не стал мастером... Мне было ни до чего остального: ни до какой политики, какая политика, когда я тут голодный, холодный я, какая политика может быть! Сколько раз власть менялась: ой-ой-ой. Можно было умереть, и детям тоже, чума была, а я жив, здоров, слава Богу. И слава Богу за то, что я нашел покой в сердце своем. "И найдите покой душам вашим" - вот я его и нашел.

-- Что, в основном, определяло уверенность в жизни, покой жизненный: мастерство или духовный покой?

-- Понимаете ли: мастерство - это все плотское, но без плотского никак нельзя, потому что человек - это плотское, это плоть, это же материя, надо же что бы и эта материя была..., чтобы ее не к уничтожению приводить, а чем-то поддерживать. Значит, борьба была исключительно в то время, до определенного времени, пока я не стал мастером. Когда я стал мастером, почувствовал в себе мастерство...

Мастерством своим я был в состоянии выполнять более серьезную работу, я серьезное место занимал, отсюда кое-какие улучшения для тела, для плоти. Но духовное, духовное во мне пробуждалось, еще когда я был маленьким. Мне было восемь, нет, девять лет; отец еще был живой. Отец у меня был набожный, но набожный он у меня был так: что только именовалось у него это слово: набожность, - а жизнь у него была обычно мирская. У него была книжонка: молитвенник; он дал его мне и приказал, (а что значит приказал: он же отец! - раз приказал, значит все, никаких отговорок быть не может), чтобы выучить все те молитвы: вот эту, вот эту, вот эту. И я учил, сначала по складам, а потом уже с убыстрениями, а потом еще быстрее, а потом уже на память.

Например: существует в православии популярнейшая молитва - большей ее в православии, думается, и не существует. И ею пользуется и верующий, и не верующий, а все бабки - так наизусть знают. Спроси любую бабку: "Ты молитву знаешь?" Вот эту: "Помилуй меня Боже, по великой милости Твоей, по множеству щедрот Твоих" и т.д., и т.д. Это псалом целый, много там слов, там много слов; она, бабка, все знает, но на славянском языке, не понимает смысла этой молитвы, но она (или он), верующие, старые, старой закваски, они говорят, что есть такие молитвы: помолишься - так все будет так. Господь сделает все, как мне нужно. Это псалом 50-ый, псалом Давида. Он написал его после того, когда он позарился на Вирсавию, которая купалась недалеко от его дома, в реке; и он увидел ее и его сердце загорелось: любыми путями ее забрать. По этому поводу псалом, по этому поводу. Помилуй! Сейчас расскажу: он приказывает своему главному начальнику: "Поставь его, этого самого командира (а командир был муж Вирсавии), на видное место в бою". Так оно и случилось: убили его, а царь ее забрал. Командира звали Урия Хеттеянин. А Давид забрал ее; приходит к нему пророк, и говорит: "Давид, как ты думаешь? Вот тебе я расскажу один случай, и хочу, чтобы ты решил этот вопрос. У одного хозяина была овечка; и эту овечку дома лелеяли, как дитя родное, как члена семьи: дети целовали ее, они чуть ли ни из одной чашки ели. А пришел твой начальник, забрал эту овечку; как ты думаешь, как ты думаешь?" Он говорит: "Ой, не смерть ли этому человеку!" Пророк говорит: "Так это же ты сделал". - "Как?!" - "А Вирсавия?" И

дальше говорит ему: “Бог сказал: выбери один из трех выходов: либо тебе умереть за этот грех, либо народ погибнет!, либо там что-то еще третье”. Он тут сразу на колени, плакал: “Господи, что я наделал! Затмилось мое сердце”. И пишет: “Помилуй меня, Боже, по великой милости Твоей, по множеству щедрот Твоих, потому что я знаю, что я грешен, я грех сотворил”. Там все эти вещи есть, есть. Почитайте. Почитайте этот псалом. Сравните эту молитву, которая передана была в Иерусалимскую синагогу, для того, чтобы ей придать музыку; это было очень популярно, очень многие его псалмы пелись, и они пелись очень благозвучно, приносили очень много радости, много слез и т.д., и т.д. И вы увидите, что этот псалом - он действительно велик. Ну, вот так бывает с человеком.

А дело-то в том, что к тому времени, надо сказать, заложено было начало у меня: с того времени, как я увидел человека, который ищет истину - тот товарищ оккультного направления, (как бы я хотел этого Долецкого увидеть!) Павел Леонидович Долецкий. Как бы я хотел его снимок сделать! он немножко старше меня.

-- Он жив еще?

-- Не знаю, я потерял. Как он уехал из Владивостока...нет, он приезжал в Хабаровск; очень интересно, я потом вернусь. Приезжал в Хабаровск, я его видел, я с ним поздоровался, разговаривал; я уже был ближе к евангельскому толку, по евангельскому учению, чем к теософическому учению, в котором он пребывал. Я ему задавал вопросы; он был чуждый этих всех вопросов, он был в другом направлении, причем с уклоном католическим. Однажды я говорю ему: “Павел Леонидович, мы с женой порешили вас пригласить пообедать у нас” - “Можно”. И вот пошли мы ко мне с ним. А он для меня была такая личность, очень интересная. Теперь-то я разговаривал с ним по-иному, правда он, может быть, не понимал всего того в чем, так сказать, я пребываю; но у меня прояснилось больше, я больше утвержден в своем направлении, и я был больше во всеоружии духовном.

А был он потом в Ленинграде, но в войну я у одного журналиста спрашивал о нем, он говорит: “Я слышал о нем, но он, кажется, уехал на Урал, когда в Ленинграде было плохо”. Так что теперь я не знаю... Это надо среди литераторов узнать. Но я приглядываюсь по телевизору, нет ли там его имени.

Теперь перейдем к вашему вопросу. Этот вопрос, который вы задаете, он главный, основной, жизненный и опора, - для того, чтобы иметь мир и покой. Что такое покой? - Это не то, как мы представляем себе покой. Это не то, не то, совсем не то. Ну, скажем так: “Придите ко Мне все труждающиеся и обремененные, и Я успокою вас; возьмите Иго Мое на себя”. Иго, иго, это же иго! Было татарское иго - мы это игом называем? “Возьмите иго Мое на себя и научитесь от Меня, ибо иго Мое - благо, и бремя Мое - легко, и найдете во всем этом покой душам вашим”.

К слову “покой” надо еще присовокупить такое рассуждение: что верующий в Сына Бога имеет жизнь вечную. И еще: верующий в Сына Бога получит прощение грехов именем Его. Ну, это все как-то отдаленно: когда это случится? А и случится ли когда-то? Не знаю, когда-то случится. Есть другое место. “Дух Божий свидетельствует духу вашему, что вы - дети Божии”. Вот это уже немножко иначе звучит: Дух Божий - это не понятие, не какое-то размышление, а Дух Божий свидетельствует, свидетельствует духу вашему, т.е. вам, живому человеку свидетельствует, что вы дети Божии.

--Калина Маркович, а предположим, вот тут -- взятки дают, или, предположим, воруют, или обижают кого-то...А может быть простая жизнь без этих проступков?

-- Не будет. Не будет вот почему: всякая неправда есть грех, этого мало? Всякая неправда есть грех, но грех есть такой маленький, а человек и его приуменьшает..., или ему не заметно, и эта неправда входит в его обыденную жизнь, и человек, волей-неволей, так и живет. Дальше: всякая неправда есть грех; а что такое неправда? Вы понимаете, что это делал не так, как нужно - это уже неправда.

Дальше, есть такое слово: всякий, смотрящий на женщину с вожделением, уже прелюбодействовал с нею в сердце своем. Грех? - грех. А разве это только мужчине свойственно? - И другому полу тоже свойственно смотреть на человека с каким-то... Я такие вещи замечал в вагоне, замечал. Ну, какое мое дело: всякий человек есть сам по себе, смотри сам. Так что греха много, греха много, очень много. Вы понимаете, вся мудрость восточная, она основана на том, чтобы в своей карме было все улучшающее, избегать дурного, бегать к чистоте, уходить к чистоте. Если только на этом основывать, то у нас греха не будет.

-- А как вы думаете, вся жизнь массовая, всей страны, или какого-то большого учреждения, или Земного Шара в целом - массовая жизнь людей - она сугубо одной и той же остается, или она становится то более греховной, то менее?

-- Любое правительство, любая страна - всякая власть от Бога, имейте в виду, сказано точно, и не вычеркнуть этих слов: всякая власть от Бога.

-- Ну, это понятно. Мне понятно.

-- Мне не понятно (реплика из зала).

-- Вот уже есть, противник. Всякая власть от Бога - Бог допускает; почему допускает? - Потому что он человека освободил, не поработил, а дал полную свободу. Например, первым человекам, Адаму и Еве, сказал: "Вот, я посадил дерево в Раю: дерево познания, добра и зла - не прикасайся к нему. И не ешь плода его, потому что в тот день, когда вкусишь плода - смертью умрешь - запрещено. Так Он не то, что бы что-то такое другое сделал, что человек не властен был бы прикасаться к этому дереву, потому что Бог не допустил бы; Он дал ему знание, сознание, и дал ему волю, полную свободу, т.е. абсолютно полную свободу. Если бы Он не дал этой свободы, разве мы были бы на человека похожи? - Мы были бы звери, а не рассуждающие люди; не знали бы добра и зла.

-- Ну вот еще два-три маленьких вопроса я вам задам. Как бы спросить... Вам сны снятся?

-- Да. Причем, я могу сказать, что бывают у меня такие сны, в которых я знаю свое недалекое будущее. Конечно, я прошу вас извинить меня, что это какое-то бахвальство, нет, не бахвальство. Например, о переходе в ЦСКА я абсолютно точно знал. Я не могу сказать, буду ли иметь в дальнейшем такие сны, вещи, о которых я помню, но такие были у меня.

-- А большая часть снов у вас обыкновенная?

-- Нет, сны, понимаете ли, сны надо разгадывать, разгадывать.

-- А у вас есть чувство, так сказать, устойчивое, что вот это - реальность, а вот то - сон.

-- Нет; у меня бывает так: я ожидаю то, что мне, как будто, понятно стало; и иногда это немножко расшифровывается не так: впоследствии я вижу: вот, оказывается, где этот сон. Бывают сны, не бывают, хорошие сны бывают, плохие, а таких пустых снов я что-то даже и не замечал. Но у меня в смысле сна - сон хороший, прямо добрый сон; я на сон не жалуясь - и так на протяжении всей жизни, я очень быстро засыпаю и хорошо высыпаюсь.

-- Скажите, вот есть такое указание: надо отдавать Богу богово, а кесарю - кесарево.

-- Вот так я могу сказать: мы живем в мире этом, но Христос-то сказал: “У Меня есть такие люди, которые в Моем царстве живут, в царстве Божьем”; не нужно понимать, что этого невозможно достигнуть.

Потому что человек получает свидетельство от Бога, и получает так, что это не какая-то условность, а получает такую реальность, в которой он никогда не усомнится. Вот я, например, помню свой день: год помню, месяц помню, час помню - и невозможно забыть, невозможно. Значит у людей может быть другая, духовная какая-то сторона, связанная с Богом; поэтому: Божье - Богу. А поскольку мы обязаны поддерживать само государство - кесарю кесарево. Военную службу обязаны служить? - обязаны, обязаны, а как же иначе; налоги платить обязаны? - обязаны; работать обязаны? - обязаны, обязаны; и т.д., и т.д. А разве жить... чтобы обрести покой - это уже духовное состояние, - а жить в постоянном стремлении и размышлении о том, чтобы удержаться от греховности этого мира - разве это не духовная сторона?! Так что Богу - божье, а кесарю - кесарево. Это не значит грешить; зачем грешить? Кесарю - кесарево.

## Дополнение

### От составителя.

*Уже через год после распечатки этого автобиографического рассказа Калины Марковича обнаружилась, ранее считавшаяся утерянной, запись другой его беседы (от 25 июня 1986 г.), где он рассказал о том Духовном Событии, которое, по его же словам, определило его внутреннюю жизнь. Приводим этот рассказ, с некоторыми извлечениями из последовавшей за тем беседы.*

Вы задали мне вопрос о моей жизни. Это для меня несколько трудно, потому что я не очень четко понимаю направление вашего вопроса. Ведь что такое биография? Человек живет, трудится, вертится, ест, спит, и так далее. Но чем же такая жизнь может быть интересна другим? Ведь так все мы нашу жизнь проводим, с теми или другими уклонами, конечно. Поэтому - говорить о жизни?.. Другое дело, если бы из нее можно было бы выщелочить что-то ценное, какую-то важную сторону...

Вот вы, адресуясь ко мне, сказали: “возраст”; что я не утратил в этом возрасте интереса, - не к жизни, но к Познавательному. Тут я бы ответил так. В моем представлении сложилось очень четко, очень ясно и, мне думается законченно, что все мои беседы и интересы складываются вокруг одной темы. Другая сторона, если и проявляется, то это так, больше для осведомления. А основа всех моих интересов - это вероучение. Христианское. И если в него хорошо вникать, то оно очень расширяет познание. Например, апо-

стол Павел это выразил очень ясно, когда был уже в Риме. А он очень много был осведомлен, много посланий написал, да и мир он очень много осведомил насчет христианства. Никому из других апостолов это не удалось сделать с такой полнотой и ясностью.

И я хочу подтвердить, что с каждым годом познания приходит мне все больше, и больше, и больше. Если взять, скажем, последние десять лет, то смело можно сказать: я вырос. Казалось бы, куда тебе расти? Спи, отдыхай, работай или будь пенсионером, не работай. Нет же, нет!

Ну, я интересуюсь в большой мере всей оккультной литературой, ведь она связана с психикой. В этой литературе я улавливаю очень много, что ценно для каждого человека. Понимаете, ведь у нас есть такие органы, которые утратили свои функции. Почему? - это надо много искать. Мы ими не пользовались, и они как бы зарубцевались. Тогда как телепатия существует, все мы знаем; это была древняя наука, в большом почете. Гипноз - тоже в большом почете. Это даже видно на примере удава; к нему в клетку пускают кролика, кролик пищит, голос его выражает страх и ужас, но он приближается все же к удаву. Даже у некоторых животных это есть. Значит, есть такая энергия у человека и такие органы, - но они не то чтобы утрачены, а находятся в таком спящем состоянии.

Теперь другое. “Князь мира сего”. Есть тот, с кем Христос боролся, когда находился в пустыне... Впрочем, легко ли вам это понимать? Или не очень?

-- (Слушатель Г.) Вообще-то, в Писании это, наверное, относится к очень трудным сюжетам. Это допущение, наверное, даже самое трудное для современного человека. Легче, наверное, представить себе силы из парапсихологии, или, скажем, проинтерпретировать Шестоднев. Но очень трудно представить себе, что сейчас - в том числе, и сейчас - действуют какие-то нравственные или безнравственные силы; представить себе реально персонифицированное зло; что эти силы поджидают нас за каждым углом.

-- (Рассказчик) Это очень трудно. Ведь поверив в эти силы, неизбежно следует поверить и в Бога. А люди говорят: “Покажи нам Бога”. Но как можно показать? Как можно рассказать? Сказано: никто не восходил на небо, как только сшедший с небес Сын Человеческий. Итак, Бога никто никогда не видел и видеть не может. Есть некоторые намеки на Бога, но они для современного человека столь неосновательны, неубедительны, что он просто проходит мимо них. А иногда смотрит так, что это, мол, просто какой-то заскок. На самом же деле, верующий человек верит в Бога. Он верит в Бога на основании Писания. Или по каким-то другим причинам, например, его сознание приходит к тому, что он видит: не может из ничего само по себе возникнуть что-то. А Писание это тоже довольно убедительный документ, оно повествует ясно, со всеми подробностями.

Там сказано. Тот самый, Сатанаил, которому была дана большая власть, - он возгордился и был изгнан с неба. Он имеет власть на земле. Так и есть: Князь мира сего, весь земной шар подвластен ему. И он, когда повел Христа на высокую гору, сказал Ему: “Смотри, весь мир, это все мое”. Этими словами он сказал: “Они выполняют мою волю”. Ну как доказать, есть он или нет? Проявления таких качеств в человеке, - они очевидны. Но есть одно место, где говорится, что был Енох, и не смотря на свою жизнь в мире, все-таки он прислушивался к Богу. Он получил хорошее наставление, от самого Адама. Адам долго жил, долго! И Енох при нем долго жил. И слышал, как Адам, может быть, плакал: “Ах, я согрешил! Я послушал бабушку вашу и сделал не так, как повелел мне сам Бог”. Может быть, эти слова запали Еноху, и он в страхе ходил пред Богом. Что это значит? Значит, он был очень осторожен в своих поступках. Во всяком случае, он ходил пред Богом. А значит, ему смерти не могло быть. Потому что сказано: “Как только

съешь плоды запретного дерева, смертью умрешь”. Но - не духовной смертью; впрочем, духовной - тоже. И если бы Адам и Ева не согрешили, они бы не умерли, но были бы взяты, так же как и Енох. Бог, зная все наперед, как Всеведущий, поселил их в раю и сказал: “Плодитесь, и размножайтесь, и наполняйте землю”. Но ведь не на всей же земле Рай; а на земле есть и другие места, не райские. Значит, Бог знал наперед - падение будет.

И дьявол, Сатана, получил в свое ведение весь мир человеческий. И в человеке - зло. Именно зло. И это зло не приближает человека к Богу. Поэтому Бог послал Сына своего едиnorodного в мир. И апостол Павел выражается очень четко, и слово его верно и всякого принятия достойно: что Иисус пришел в мир взыскать и спасти грешника.

Впрочем, я много об этом распространяюсь, а ведь вы просили, чтобы я рассказывал о себе.

-- *(Слушатель Ю.)* Но ведь вы о себе и рассказываете.

-- *(Рассказчик)* Слушайте, это совершенно точно. Я действительно о себе рассказывал. Вы правильно сказали... *(Пауза)* Я учился в художественной школе, шесть лет; достиг больших результатов. Закончил я школу эту в 1924 году. У меня было Евангелие. Я из него вырывал тоненькие листочки и закуривал. У меня это, видите, было. Все сразу не приходит. Подумайте: человек, малое дитя, рождается, и он кричит. Он же раньше не кричал, - а тут сразу кричит.

У него ведь сразу другие условия возникают, другие понятия, все другое. Аналогичное бывает и с человеком, который переходит из одного психологического состояния в другое. Ну ладно, я расскажу, коли вы меня так... допекли. Расскажу.

Я уже имел Новый Завет, даже Библию. Я читал усердно, размышлял, и она была очень далека от моего понимания. Постепенно я все больше интересовался, потому что вижу - это серьезная книжка. Очень серьезная! И вот продолжительное время я молился. На коленях.

Исповедовал свои слабости и немощи. Вплоть до того, что живопись мою, на которую много трудов истратил в художественной школе, - я ее оставил. Потому что она тормозила меня в понимании этих истин.

Прошло много времени. И как-то я закрылся в своей комнате. Хозяева мои вышли, гулять что ли. Я преклонил колена, начал молиться. А я уже научился молиться, свои чувства более правильно анализировал, исповедуя себя. Вдруг я почувствовал такую силу Любви Божьей! Как это вам передать?.. Невозможно передать. Ни один писатель, ни один поэт не сможет передать. И непродолжительное время я в этом состоянии был. И мне кажется - если бы мне еще немножко более было бы дано, то от меня ничего не осталось бы. Я бы растаял, - не в огне, но в любви Божьей. Именно в Божьей.

Время шло. Это чувство прошло. Я закончил молиться. И я вспоминаю как было! Как было!.. Невозможно выразить. Снова встаю на колени и прошу продлить это. Но продления не было. Но у меня в сердце была такая любовь, что я готов был идти всех обнимать, целовать. Я о подобном ничего не читал, не слышал. У меня это осталось в памяти на всю жизнь. Это незабываемо. Я хорошо помню, что меня охватило в тот момент.

С этого момента я Писание не бросал. Читал, изучал. Но, понимаете, любви у меня было много в то время. Конечно, в окружении мирской жизни не было той чистоты, которая была в тот момент. А ведь то была чистота! И потом, хоть подобное чувство, как в тот момент, более не приходило, но чувство любви во мне удерживалось очень, очень продолжительное время.

Ну вот, я считаю, что с этого времени я стал христианином. Меня и по сей день очень много интересует вопросов, которые я хотел бы постигать. Например, знакомиться с египетской мудростью, с психологией, постигать, насколько человек может удалиться и насколько он может приблизиться. Конечно, все построено на психике. Но эта психика - дар Божий. Это не сумасшествие, не дурман в голову стукнул, но этой психикой мы можем постичь много более, чем умом. Ну, мне кажется я исчерпал.

### **Приложение: Клуб ЦСКА, (1980-1986)**

*Ситуация, в которой возникла (то есть была рассказана) автобиография Калининника Марковича, будет лучше понятна, если хоть внешне будет описан так называемый Клуб ЦСКА. Ибо очевидно, что не будь того клуба, то и автобиография не была бы рассказана. Примерно в течение 7 лет в ЦСКА имели место – отчасти регулярные, отчасти спорадические – встречи, собрания небольшой группы разных людей. Круг участников, содержание их бесед, программа работы, ее структура и т.п. – все это, в целом, не планировалось, не прописывалось, и сейчас это нельзя никак очертить точно и полно. Одно очевидно, что в течении тех лет возник маленький живой центр, весьма насыщенной, свободной духовной жизни, и это, как оказывается, возымело самые разные значения для жизненной линии некоторых участников клуба.*

*Относительно постоянными участниками клуба, на разных этапах его жизни, были: тогдашний начальник Учебно-методического отдела и, далее, зам.начальника ЦСКА А.М.Юркевич, психолог Н.Цзен, психологи В.Докучаев и Ю.Пахомов, фотограф ЦСКА Калина Маркович Корнейчук, борец-классик В.Анисимов, чуть позже А.Пинский, еще позже - Ю.Громыко.*

*К участию в обсуждениях, к общению, докладам, конференциям данного клуба приглашались самые разные люди, в том числе и довольно известные в соответствующих сферах духовной и интеллектуальной жизни тогдашней или сегодняшней Москвы: Г.П.Щедровицкий, О.И.Генисаретский, Н.Г.Алексеев и другие (Д.Аросьев, В.Розин, И.Алексеев, Н.Алексеев, В.Штайнингер)*

*Социально это было возможным, в первую очередь, за счет должности, которую занимал в ЦСКА Александр Михайлович Юркевич, и он же выступал - по крайней мере, в моих глазах, - движущей пружиной клуба. При этом вполне правомерны и мнения некоторых других людей, что “руководителем” работы, до мая 83 года, до своей гибели, был Николай Цзен.*

*Содержательно и тематически в клубе обсуждались, присутствовали следующие линии: психология и психотехника; методология Щедровицкого; классическая эзотерика; игра Го. Разумеется, клуб не был “культурологическим предприятием”. Существо дело заключалось, - и сейчас, через десятилетия, я вижу это все яснее, - не в “что”, но в “как”. Повторяю, для меня это “как”, этот стиль и почти что даже метод клуба определялся фигурой Юркевича. Особая сторона дела заключалась в присутствии среди нас Калины Марковича Корнейчука, которого, по-видимому, можно было просто назвать святым человеком (не претендуя, разумеется, ни на что в каноническом смысле).*

### **Рассказ А.М. Юркевича**

*(сокращенное изложение по магнитофонной записи от 19.07.1995)*

Можно подумать, что я был организатором этого клуба; однако это не совсем так, я лишь обеспечивал место и время; у нас не было лидера, программы работы, постоянства в участниках, то или иное содержание вносилось в работу стихийно. Г.П.Щедровицкий посещал нас, но не вошел, не смог или не захотел участвовать; были и другие известные

люди, временами.

Собственно же история примерно такова. Конечно, она, в известной мере, связана с моей жизнью.

Я, по жизни, имел неосторожность очень серьезно связываться со спортом, с борьбой: там я достиг довольно больших вершин. В 1969 г. я выиграл чемпионат мира. Потом меня сразу выдвинули в главные тренеры сборной страны - я был для этого, по тем меркам очень подходящим человеком: ничем не злоупотреблял, пристойно вел себя за границей, сотрудничал с ЦК комсомола. Но в сборной я попытался все трансформировать, и тогда меня оттуда попросили. Я уехал в Германию, примерно на 3 года. Потом вернулся в Москву.

В 1975 году Дмитрий Аросьев затаячил меня на семинар к Георгию Петровичу. У меня тогда эти люди вызвали неприязненное чувство, и я ушел посреди доклада. Георгий Петрович догнал меня на улице, прервав семинар, и вернул. Я тогда продолжил участвовать в семинарах. У меня не было образования, но я очень много читал, особенно Платона. Платона я читал, как любимые романы.

У меня были очень дружеские отношения с Виталием Дубровским. В 1979 году он уезжал в Америку. На своих проводах он познакомил меня с Николаем Цзенем. Цзен произвел на меня впечатление своей мягкостью. Я тогда был зам.начальника учебного отдела в ЦСКА. Через неделю после проводов мы связались с Цзенем, и он пришел работать в ЦСКА, психологом в команду пятиборцев. До этого Цзен работал в Клинике неврозов им.Соловьева.

На первых порах мы начали практиковать дзен - буддизм; Цзен учил нас медитации, мы сидели в позе лотоса. Кроме того, все это проходило как бы на фоне книг Кастанеды "Учение Дона Хуана".

Отец Коли был одним из видных деятелей Коминтерна, работал разведчиком в Китае. Он жил в Москве, был полковник КГБ и о Китае докладывал лично председателю КГБ.

Итак, начало -- это практика Дзена и теория по книге Кастанеды. К этому присоединялись различные психотехники.

О Коле говорили много загадочных и удивительных вещей; может быть, что-то было недостоверным.

Николай был очень хорошо сложен; у него было очень чистое и ясное лицо. Но руки его были руками старика. И когда мы занимались в спортзале, он никогда не снимал брюк: кто-то мне сказал, что и ноги у него были как у старика.

О методологии и методологическом сообществе: там было очень много хороших людей; а мне захотелось все, что было от моего прошлого, от спорта, от борьбы, трансформировать; мне казалось, что в методологии имеется какой-то следующий, более высокий уровень человека. Однако потом я почувствовал некую опасность всего этого дела, оно показалось чем-то тупиковым.

А о нашем кружке, - главным мотивом, главной темой наших занятий была тема *реабилитации*. Я чувствовал, что должен реабилитироваться, после всей той *специализации*, которую прошел в спорте. Вообще-то сейчас я убежден, что это чрезвычайно общий и важный вопрос: реабилитация, освобождение, вымывание от прошлого, от искусственных новообразований, приобретенных в социальной деятельности, возврат к общечеловеческому началу.

У меня еще были иллюзии, что эту проблему может решить психотехника. Но

потом я понял, что стать психотехником - это все равно, что брать займы у самого себя. Да, ты можешь каким-либо внутренним искусственным усилием снять ту или иную проблему, но за это где-то в другом месте у тебя нарастает еще большая проблема, в другом месте баланс нарушается.

Насчет перехода Цзена в ЦСКА - тогда возник большой миф, что психологи многое могут в большом спорте.

Где-то через полгода после прихода Цзена, в ЦСКА состоялась большая конференция "Психология спорта высших достижений". Да и вообще, на этих занятиях с Цзеном, на семинарах в ЦСКА, часто присутствовали тренеры и инструкторы; а кроме этого был и более внутренний круг. Никакого четкого решения, программы у этих занятий не было. Скорее, однако, я просто обращался к Цзену с разными идеями и предложениями, - и все, в целом, складывалось само собой.

Еще мы занимались (в дополнении и в развитии к Дзену и Кастанеде) арканами Таро, энеаграммой Гурджиева и построением платоновых тел. Потом Цзен учил нас играть в Го. Он заинтересовался этой игрой, познакомился с Межовым, а там и Пинский появился. Но все же сквозной большой линией для нас были арканы Таро. Мы хотели найти основной, принципиальный "расклад" этих арканов. Хочу отметить, что на сегодня я эту схему имею (не знаю, имеют ли ее и другие).

\*\*\*

Теперь о событии гибели Цзена. Как-то он уехал на несколько месяцев в горы, Тянь-Шань. После этого у него начался период некой депрессии. Я этого серьезно не воспринимал; мне казалось невозможным, чтобы человек такого уровня имел какие-то эмоциональные проблемы.

Как-то он поехал на сборы во Львов, с пятиборцами. И вернувшись, он показал нам фотографию. Кстати, он был очень хороший фотограф. На фотографии было запечатлено колесо вагона, на ходу. Он показал мне эту фотографию, причем с какой-то веселой полуулыбкой. Ну, я никак не отреагировал: фотография себе и фотография. Правда, меня слегка покорило что-то гротескное, темное в этом. У него так бывало: снимает он, например, деревья, а они на фотографии получаются как чудовища. И еще показал он мне записочку, уже такую потертую бумагу, как будто ее часто складывали и развешивали. На одной стороне, его четким почерком, было написано "Николай Цзен", а на другой - "Самоубийство"; я посмотрел и никакого значения не придал.

А дальше был период, когда я был полностью погружен в подготовку 50-летия ЦСКА, мне было поручено отвечать за это; я занимался этим дни и ночи: это весна 83 года. Как-то в те дни он приехал ко мне, очень печальный, пригласил меня к себе домой. Он жил в районе Текстильщиков. Мы приехали. Дом у него был какой-то холодный, пустой, необжитой, он предложил мне прекрасную курицу, но я тогда голодал и потому отказался. Мы поговорили, но так... ни о чем.

Цзен мог иногда, ни с того, ни с сего, сказать что-то абсолютно непонятное. Например, мы спокойно беседуем, а он мне вдруг говорит:

"Александр Михайлович, а почему вас так ненавидят все в ЦСКА?" Ну, я растерялся, говорю: "Ну, я не знаю, наверное не замечаю".

Вот и тогда, накануне того дня, он вдруг приходит ко мне в кабинет и говорит: "Я очень хочу с вами поговорить". Ну, я бросил все дела, мы с ним пошли к старому теннис-

ному корту. Он остановился и говорит: “Ударьте меня”. Я ему: “Николай Владимирович, что с вами?” - “Ударьте меня!” Я прямо опешил, но, конечно, стою. А он мне тогда говорит, с таким жутким презрением: “Трус!” Меня это почти взбесило. И я тогда его чувствительно ударил, левой рукой - ну, конечно, чтобы ничего не повредить, не сильно, в область печени. Понимаете, в таком духе: мол, ну если хочешь... Понимаете, это жизнь, так было, от этого никуда не уйдешь, - он согнулся, встал на корточки, и говорит мне, снизу глядя: “Спасибо, спасибо вам”. Ну, я его обнял, говорю: “Что с вами?” Мы пошли вместе, по моим делам, в офицерский клуб, и он мне дорожкою говорит: “Я, наверное, не хочу больше жить”. А я, - хоть у меня и было тяжелое настроение, - не воспринял это всерьез. Я ему говорю: “Ладно; завтра праздник в ЦДСА, вы туда приходите, а потом мы поговорим”. А он мне: “Я это делаю для вас”.

На следующий день состоялся праздник в ЦДСА. Там произошла большая неприятность - с утра пошел дождь, и многие из приглашенных не пришли. А надо было, чтобы зал был полон. Ну, высшее руководство рвало и метало, даже из Политбюро кто-то был.

Я спустился из зала вниз, у лестницы стоит Докучаев, какой-то бледный, потерянный, и говорит: “Коля должен был придти, но не пришел”.

Ну, с грехом пополам это мероприятие началось, обстановка была тяжелая, я даже не заходил в зал, все ходил по фойе. Как праздник кончился, я взял машину и уехал, лег спать. Часов в 6-7 утра звонок. Звонит его жена: “Александр Михайлович, Коли больше нет”. Я говорю: “Как нет? Куда он поехал?” - “Он погиб, под поездом”.

Потом были похороны и следствие. Дело в том, что отец Коли имел доступ к председателю КГБ; ну, а состояние отца можно понять. Он не мог сразу согласиться с тем, что это было самоубийство. К тому же у китайцев, вроде, считается, что если сын кончает с собой, то это очень плохо для семьи. Он, конечно, сам стал узнавать, что было у Коли на работе, узнал про наш кружок, и тогда возникла версия - в ЦСКА была создана секта, и эта секта то ли просто убила Колю, то ли довела его до самоубийства. Отец обратился в КГБ, и сам председатель - кажется, тогда был Андропов - создал специальную бригаду, для расследования, из своих лучших профессионалов.

...После похорон я увидел Колю во сне; почему-то тогда во сне я увидел и Георгия Петровича. Коля рассказывал мне какую-то историю, но выглядел он, словно какой-то демон. Ведь в жизни он был доброжелательный, веселый, а во сне - какой-то ехидный демон...

Что установила бригада? Во-первых, что Коля часто приходил на вокзал и справлялся насчет расписания поезда “Львов - Москва”. Во-вторых, опросили машинистов. Они показали, что около того места, где погиб Коля, был штабель шпал, и машинисты часто видели его, как он сидит на этих шпалах.

Итак, версия, что его кто-то толкнул под поезд, никак подтверждена не была. У меня, кстати, было абсолютное алиби. А кроме того, и комитетчики, и я узнали, что было еще два, так сказать, случая у Коли. Один раз он прошел по водосточной трубе, на высоте 6-ти этажного дома. А другой случай - он провел такой эксперимент. Он попросил кого-то налить два одинаковых стакана воды, в один из которых, по его просьбе, положили большую дозу цианистого калия. Коля при этом был в другой комнате. А потом он вошел и выпил один из стаканов, - это оказался стакан с чистой водой.

А комитетчики пришли к следующему: поезд “Львов-Москва” на том участке делал замедление, они это просчитывали, скорость его была небольшой, и при хорошей координации можно было прыгнуть за первым колесом вагона, и время позволяло ему сойтись и лечь между рельс. Это было возможно, при шансах 50 на 50. То есть не было

самоубийства в полном смысле слова. И ему бы это удалось, но он не учел, что каждый третий, кажется, вагон имеет посередине внизу такой ящик, типа инструментального. И когда ящик ударил его по голове, его закрутило и вынесло на рельсы. То есть он мог успеть, - если бы не этот ящик.

*Примечание (А.П.)*

Калина Маркович излагал еще одну ситуацию, примерно в следующих словах: “Мы занимались в кружке, руководителем был Цзен. Потом мы дошли до какой-то границы. Юркевич собрал значительных людей, был Щедровицкий и другие. Цзен рассказал о нашей работе и сказал, что он зашел в тупик. Но никто ему выхода не показал. Щедровицкий вообще не сказал ни слова”.

Юркевич: “Да, так было. Еще я приглашал Генисаретского с Шифферсом. Но никто ничего не смог подсказать. А Щедровицкий, действительно, просто промолчал, - что Колю, безусловно, задело. Калина Маркович прав с этим словом: “тупик”. И вся моя последующая жизнь, на Мадагаскаре и дальше, была связана с попыткой выхода из этого тупика. И сегодня, кажется, я понимаю, в чем мог бы быть выход из тупика”.

-- Толя, скажите, что самое главное в жизни?

-- Ну, много разных вещей важны Георгий Петрович. Что-то одно трудно назвать.

-- Да ладно вам, это очень просто. Самое главное -это попасть в хорошую компанию.

Из частной беседы

### *Интродукция*

В ноябре 1978 года я поступил в аспирантуру НИИ содержания и методов обучения Академии педнаук. Я выбрал тему с философским аспектом, связанную с проблемой границ применимости физических теорий. Мне хотелось чего-то такого... по большому счету... Я стал много читать, по методологии науки. Конечно, мой отец мне мог бы легко задать все рамки и содержательные линии диссертации, но я тогда уже внутренне пытался противостоять его научным взглядам - они казались мне чуть плоско-материалистическими, слишком физикалистскими; я чувствовал: "Ему все ясно; нет, - что-то сопротивлялось во мне, - это не то..." Однако, никаких людей, отзывающихся на подобные проблемы, я на работе и среди знакомых, причастных к физической науке, не встречал.

В этой ситуации я начал сближаться с Сергеем Казачковым и Павлом Мейксоном. Раньше я учился с ними на одном курсе физфака МГПИ, но до этого времени наши контакты не были активны, - просто мы были в хороших отношениях, не более. А теперь, в конце 1977 - начале 1978 годов, я ясно почувствовал тягу к полю их идей; мне виделось, что они несут в себе какую-то новую для меня культуру, новое мышление, интересные слова и понятия. Это стало протраивать для меня и некую линию диссертации; я буквально черпал у них аргументы для постоянных научных споров с отцом, подчас довольно жарких. Я приобрел некоторое отношение к классической философии, читал Гегеля, Аристотеля, Платона. Прочел книги по модной тогда нетрадиционной методологии науки: Томас Кун, потом немного Поппер и т.п.

Я вошел в компанию этих людей. Там были многие интересные персонажи; девушки - почти все с психфака МГУ. Мне стало интересно: откуда задавалась мыслительная позиция ребят этого круга? Я узнал, что, так сказать, властителем их дум был Георг-

гий Петрович Щедровицкий. Имеется в виду - фактический властитель, на словах они могли его порой критиковать и не признавать, вечно с ним (про себя и между собой) полемизировать, даже на духовно-нравственном уровне, но это не меняет дела. Я его увидел первый раз лет за пять до того - меня привел на его открытый Семинар Виталик Вартаньян, году в семьдесят третьем-семьдесят четвертом; это было в большой аудитории Института Педагогической психологии; я почти ничего не помнил, только осталась в памяти картина, как какой-то полный молодой человек произносил нечто очень быстро, причем каждое третье слово было “рефлексия”.

Хорошо помню один эпизод конца 78 года. Мы тогда с Павлом Мейксоном посещали серию заседаний Четвергового семинара, в институте пед. психологии. На одном из семинаров доклад делал Тюков. За столом президиума, на сцене, сидели Щедровицкий и Давыдов. В первом ряду в зале сидел Ильясов. По ходу доклада я спросил Пашу: “Можно ли заметить, в порядке обсуждения, что в докладе не выдерживается принцип самотождественности субъекта?” Он посмотрел на меня и аккуратно, но проникновенно ответил: “Да нет, не стоит. Тут, понимаешь, другая терминология”. Как раз здесь ГП прервал Тюкова и стал говорить, что так понимать деятельность нельзя. Давыдов спросил: “Чем же тогда, Георгий Петрович, это у вас отличается от абсолютного “Я” Фихте?” Завязалась дискуссия, в которую темпераментно вступил Ильясов. Он заявил, что в чем-то не согласен с ГП по содержанию, а касательно хода обсуждения хочет заметить, что здесь все время меняются интерпретации понятий, а потому мы не можем оценить то или иное рассуждение спорящих. На это Щедровицкий сказал: “Эта проблема действительно есть, но она, Ислам Имранович, очень просто решается. В этой комнате я задаю замыкающие интерпретации. Конечно, в принципе это может делать всякий, в том числе и вы, но тогда - пожалуйста, в другой комнате”.

После Семинара народ в фойе долго не расходился. К какому-то методологу подошла одна дева: огромные, недвижные, холодные очи, распущенные белые власа, стальной полшепот - “Дайте мне текст Генисаретского” Я тотчас увидел картину, как в начале века такие девы приходили к Савинкову и говорили “дайте мне браунинг”.

Тогда у меня дома возникло нечто вроде еженедельного Семинара, относительно регулярного. Мы философировали, варили глинтвейн, пели под гитару. Некоторые юноши все пытались через методологию проблематизировать психологию. В том духе, скажем, что у

психологии не построен научный предмет. Дамы, со своей стороны, считали нас чрезмерно “методологизированными”; меня иногда, шутливо, ставили в пример - как человека “более близкого к жизни”. Я с удовольствием принимал эту роль. Уже тогда во мне поселилось двойственное чувство - с одной стороны, эти ребята знают что-то интересное, продвигающее; критика “натурализма” не могла не импонировать (нет никакой природы “самой по себе”, нельзя принимать примитивные категории “субъекта” и “объекта”, да и вообще - “что такое “объективно?!” , и т.п.) С другой стороны, ощущалось, что подобные внутренние установки наносят некий ущерб “просто жизни”. Я, честно говоря, уже тогда полу-сознательно, наверное, чувствовал, что это хорошо бы (даже очень желательно, необходимо) “пройти”, проработать, но - это не вся жизнь. Дамы, повторяю, пытались чуть ли не в принцип возвести соответствующую критику. В развитие и поддержку этого женско-жизненного начала я, помню, даже устроил праздник Сожжения Рефлексии и сочинил песню, под окуджавскую мелодию: “Тихо, и грустно, и веет родным, // тени ложатся косые... // Над Юго-Западом стелится дым, // это сожгли Рефлексию.// Над мимолетностью майи скорбя, // встав над витальной привычкой, // Деятельность оглянулась в себя // и потянулась за спичкой...”

*Го. Юркевич. ЦСКА (1980-82)*

В ноябре 1980 года я начал активно играть в Го. В сентябре 1982 года случилось важное событие. Приехала большая японская группа, и была организована встреча с ними, во Дворце тяжелой атлетики ЦСКА. Там я сыграл в сеансе с профессионалом шестого дана, Иноуэ Шусаку, на форе, и выиграл у него. Он присвоил мне первый любительский дан, - у такого профессионала было на это право. И, очень важно, что на той встрече я впервые увидел Александра Михайловича Юркевича - он был заместителем начальника ЦСКА, экс-чемпион мира по классической борьбе. Потом я узнал, что Юркевич посещал Методологический кружок, временами, был лично знаком с ГП, Розиным, Дубровским, Н.Г. и И.С.Алексеевыми и другими. Он тогда заинтересовался Го, - как я позже узнал, его отчасти на это склонил Николай Цзен, - и он немало помогал тогда “гошникам”, пользуясь своим, весьма высоким в спорте, служебным положением.

С осени 1982 года у меня стало развиваться общение с Юркевичем. Он меня ввел в свой кружок, или в “Кружок ЦСКА”. В кружке жили самые разные ориентации. Жил отчас-

ти дух методологии, какой-то компонент эзотеризма (но прямо об этом Юркевич говорить не любил), были и ребята-психотехники. У меня до сих пор живо потрясающее впечатление от одной длинной речи Юркевича, по “Алкестиаде” Еврипида/Уайлдера, когда он пытался намекнуть на пять функций Аполлона.

В мае 1983 года произошло событие гибели Цзена. Об этом уже рассказывал Юркевич, в своих воспоминаниях; может быть, когда-то это будет опубликовано.

### *ЦСКА. Щедровицкий (1983-85)*

Осенью и зимой 1983-84 года продолжались встречи в кружке ЦСКА. Общая примерная тема заседаний была “Игра”. В январе я по-доброму познакомился с Игорем Серафимовичем Алексеевым. В феврале был доклад Вадима Розина. Я в это время активно прорабатывал ряд основополагающих статей Московского методологического кружка (например, статью ГП и Никиты Алексеева “Мышление как деятельность”). Также где-то в феврале был мой доклад про игру, на который пришел Георгий Петрович, вместе с Сазоновым и Светой Поливановой.

Доклад был объемён, упомяну его некоторые положения. Игра, с одной стороны, характеризовалась как всеобщая универсалия культуры; с другой стороны, было отмечено, что какой-либо общей теории игры не имеется. Единственно возможная исходная точка для построения соответствующего предмета философского исследования полагалась мною как некая “обыденная интуиция игры” (что такое игра? - ответить сложно, существующие частные варианты ответов неполны или неудовлетворительны, но тем не менее людям понятно, о чем идет речь). Потом проводилась редукция, в духе гуссерлевской феноменологии, этой обыденной интуиции игры, после чего был выдвинут центральный тезис: что игра не необходима по отношению к любому виду или системе деятельности. Попросту - игра это не деятельность; хотя, при этом, игра принадлежит жизни человека. Далее игра характеризовалась как некая сущность, принадлежащая универсальности человека, как нечто более глубокое и всеобщее, чем любая деятельность, и что в ментальном плане она соотносится не с теми или иными знаниями, но

уже с мудростью. Потом возникло обращение к фигуре Сократа, который одним из первых в европейской культуре заявил реалии игры и иронии, и было предположено, что в рамках любой “теории” сущность игры не схватываема, для этого нужна уже “мифологема.” Корень игры еще как-то увязывался с морально-нравственным началом человека и мира, эпиграф же доклада был цитатой из платоновского “Пира” - *“Суть же беседы состояла в том, что Сократ вынудил их признать, что один и тот же человек должен уметь сочинить и комедию, и трагедию, и что искусный трагический поэт является и по-этом комическим. Оба собеседника по необходимости признали это, уже не очень следя за его рассуждениями: их клонило ко сну”*.

Я вспоминаю, что, во-первых, Юркевич был очень рад докладу и присутствию на нем Георгия Петровича (Юркевич временами прямо-таки радостно потирал руки); во-вторых, с моей стороны, в докладе было что-то от косвенного вызова системно-деятельностной онтологии Щедровицкого, эдакий метафизический задор и априорная готовность “нарваться”. Однако Щедровицкий откомментировал все очень тепло и приветливо. Света мне потом поведала, - впрочем, Щедровицкий тоже как-то упоминал, - что она ему сказала: “Вот человек идет каким-то своим путем. Не надо его поглощать методологией, включать в методологический кружок”. Впрочем, когда это Георгий Петрович слушался женщин? (Да и вообще, кого бы то ни было.) Помню, я в где-то в конце дискуссии сказал: “Вот, у нас пару лет был домашний семинар, на такую-то тему, и ничего особенного не получилось”. Он заметил: “Пару лет... Вы поработайте пять раз по паре лет, потом еще пять раз пару лет, и еще раз. Тогда, может быть, найдете трех человек, с кем можно действительно работать”.

Третьего марта была моя первая личная, довольно продолжительная встреча с Георгием Петровичем. Мы погуляли в лесочке, около наших домов, в районе Ленинского проспекта и улицы Обручева, а потом дошли до ВЦП (Всесоюзный Центр переводов). Кое-что из той беседы я помню. Зашла речь о философии. - “Толя, я всю жизнь думаю: почему именно в Германии, в стране самой сильной философской традиции, столь развился фашизм?” О Мамардашвили. - “Я уже давно сказал: Мераб идет вперед спиной, т.е. глядя назад, в прошлое”. Я спросил еще о некоторых других, знакомых мне и ему, известных наших философах. В ответ: “Толя, они все очень развитые люди. Только ответьте мне всего на один вопрос почему они все так пьют много?” Еще он

рассказывал немного о своих родителях, о родственниках. Какой-то его дальний дядя был революционером, в экстремистском крыле эсеров; и у него была потрясающая любовь с одной женщиной, тоже из тех же кругов, редчайшая любовь; потом выяснилось, что женщина предательница, внутренний партийный суд приговорил ее к казни, и расстрелять ее должен был именно этот человек, что он и сделал. Рассказывал о своих контактах с Кашиным, это был директор в институте моего отца, а я там же учился в аспирантуре; знал он и моего теперешнего директора, Атутова. Меня удивила полярность его оценок этих людей. С одной стороны, были очень резкие слова (я их не привожу, люди, либо их родственники, еще живы). С другой: “И вот, это люди, которые не сидят в экологической щели, как философствующие интеллигенты, а несут ответственность, как организаторы жизни”. При этом же, о политической ситуации: “Ничего, Толя, я на них напустил уже Игру (имеются в виду так называемые “оргдеятельностные игры”), они у меня теперь все поиграют; посмотрим, что через три года будет!” Поговорил обо мне: “Толя, в вас есть некая талмудистская самостность. У вас есть три пути: либо в философию, либо в педагогику (имеется в виду что-то реальное, типа социальной педагогики Наторпа), либо к нам в методологию. Хотя, о последнем, - я вас не тяну” (как раз тут и напомнил мне о словах Светы Поливановой).

Осенью я стал посещать семинар Щедровицкого, на квартире Светы Поливановой. На семинаре тогда обсуждались, по сути, только игры. То анализируется прошедшая игра, то готовится предстоящая. Я походил, походил, а потом говорю Георгию Петровичу: “Вы знаете, я вам чрезвычайно благодарен за доверие, но, наверное, я приостановлю свое участие. Понимаете, я чувствую себя как наблюдатель ООН, попавший в штаб палестинских террористов”. - “Да ладно, не торопитесь, - ответил он. - Посидите еще, потом какой-нибудь доклад про игру сделаете; и нам, и вам это может быть интересно.”

15 ноября 1984 года состоялось своего рода “новооснование” кружка Юркевича. Он это официально продвинул как “Психолого-педагогический Семинар спорта высших достижений”. На открытии он торжественно заявил, что все это делается согласно указаниям Главпура Советской Армии (действительно, он подписал где-то такой Приказ, который, кстати, пока никто не отменил). Там был Никита Глебович Алексеев, Юра Громько, Калина Маркович Корнейчук и еще какие-то люди. Например, я помню одного офицера из Военно-политической Академии, который, - как только началась наша обычная “дискус-

сия”, - совершенно свято перестал понимать, куда он попал. Я в это время начал продумывать тему “обыденности”, а также “естественного языка”.

В конце 1984-начале 1985 года Ю.Громыко был призван в армию. Юркевич устроил его служить в ЦСКА, где Юра сразу активно включился в работу Кружка.

*1985 год.*

Работа Кружка продолжалась. В марте был мой доклад про обыденность. Я много готовился. Юркевича эта тема очень интересовала. На докладе были Щедровицкий и Никита Алексеев. Дело вышло жарким. Я знал, что понятия “обывателя”, “просто человека”, “просто жизни”, “вообще интеллигента” и тому подобные - для Щедровицкого нетерпимы. А я - то имплицитно, то почти явно - самоопределялся в этой позиции. Случилось ожидаемое, он начал бушевать. Я процитировал, помню, платоновского Сократа, что-то насчет “просто человека и мудрости”. Назревал взрыв, и он произошел на примиряющей попытке Алексеева, когда тот начал всех, и в первую очередь Щедровицкого, успокаивать: “Ну ладно, Георгий, люди в жизни идут разными синкретическими путями...” - “Да нет, же, Кит!! (т.е. Никита) - буквально прокричал Щедровицкий. - Где эти мудрецы, где они?! Ты их видел?! Это же все вранье! Или от нас требуется сейчас Анатолия Аркадьевича признать мудрецом?!” И так далее. Учитель умел срывать доклады, этого не отнимешь. Я “отходил” денек, а потом ему позвонил и сказал: “Георгий Петрович, прошу меня извинить, я в дискуссии употреблял не вполне корректные выражения”. - “Да ладно, Толя, - ответил он. - Об этом вообще не говорят. Приезжайте ко мне, погуляем.” Я приехал.

В квартире висела интересная картина, немного в духе экспрессионизма: изображены обнаженные мужчина и женщина, по композиции как Адам и Ева в раю, и мужчина этот, очень мускулистый, держит в напряженной правой руке большой гаечный ключ.

“Подождите, - сказал Георгий Петрович, - я сейчас оденусь”. Он снимает домашние брюки, остается в кальсонах, и затем надевает другие брюки. Тут вошла его жена, Галина Алексеевна, и сказала: “Ну да, гениям все можно...”

Мы пошли гулять. Вот темы беседы:

“Приходите, Толя, к нам в кружок. При этом вполне необходимо, чтобы вы сохраняли свою самобытность”.

“Надо читать “Немецкую идеологию” Маркса и “Кто такие друзья народа...” Ленина, а

также Маккиавелли”.

“Мы, методологи, предвосхитили Лакатоса и Куна”.

“Есть разница между культуртрегером и культурмахером. Генисаретский, к примеру, - культурмахер, он творит культуру из ничего.”

Рассказал историю про Грушина и Кагановича (пока что я не буду ее здесь пересказывать).

“В жизни и системах деятельности есть очень важная функция - умный еврей при губернаторе.”

Вступать ли в партию? (мой вопрос ему) “Понимаете, Толя, это у каждого по-разному. Генисаретский мне до сих пор простить не может, что я его как бы склонил. А вот Сазонов - и до сих пор не хочет, и вполне хорошо живет. В общем, предложат - идите”.

#### *Методология (1985-86)*

Это было и время начала довольно активного общения с Юрой Громько. Летом я тщательно прорабатывал Коллингвуда, “Идею истории”. По-новому пытался понимать теорию деятельности и методологию, последнюю - как форму осмысления всякого опыта. Писал в дневнике нечто вроде следующего: “Методология - мышление, ставшее деятельностью. Точнее, она задает такую возможность, когда мышление здесь и сейчас может осуществиться как реальность и деятельность. Полнота и духовность мышления обретаются им ныне не в сферах науки или философии, но в методологии.”

В первой же половине августа я посетил, вместе с Щедровицким, три доклада Буркина, про “принцип непараллелизма формы и содержания”. Буркин тогда развивал идеи, во многом собственные, о “зонировании и трассировании в мыследеятельности”. Участие в данных докладах было неким следующим шагом моего сближения с Щедровицким.

19 августа я посетил его, для подробного разговора, на даче в Болшево. Основная тема разговора состояла в его предложении ко мне - принять участие в сравнительно долгосрочном семинаре, важном для него. Предполагаемый круг тем: смысл и значение; логика и онтология; “Аналитики” и “Топика” Аристотеля; Платон; Витгенштейн и английская аналитическая философия, как философия языка. Также он говорил о смысле и жизненных целях методологии, о методологии и России, о служении Кнехта (“Рыцарь игры” у Гессе). В заключение дал мне книгу Дегутиса об английской аналитической

философии языка, для входа в библиографию и определения собственных тематизмов. Срок выполнения задания - неделя.

Тогда же произошел следующий случай, который моя жена, Марина, считает до сих пор самым значительным (в плане моих отношений с Щедровицким). Мы с женой были вдвоем дома, и я решил приготовить на ужин омлет. Итак, омлет готов, жена сидит на кухне, я подаю омлет на стол и начинаю на сковородке разрезать. При этом я, вроде как, о чем-то про себя думаю, то есть веду себя несколько “отсутствующим образом”. Тут меня Марина спрашивает: “А почему ты режешь на *три* части?” ... Я пришел в себя... Мы расхохотались. (Конечно, она поняла, что я мысленно делил: “Это - ей, это - мне, а это - Георгию Петровичу”. Так оно и было.)

Семинар начался осенью, на квартире у Светы Поливановой. Семинар был заявлен как “внутренний” (Борис Юдин мне потом сказал: “Ага, святая святых”). Было впечатление, что Георгий Петрович решительно намерен внести философскую и общекультурную линию в сообщество игротехников - сравнительно молодых по возрасту, но уже заматерелых в играх.

У нас сформировался, помимо основного семинара, небольшой кружок: Буркин, Громыко и я, иногда там появлялся Володя Головняк. Мы провели несколько раундов дома у Буркина, каждый чуть не по 10-12 часов интенсивнейшей словесно-мыслительной работы. Они пытались меня методологически “пробить”, - если не сказать “сломать”. Я держался, как мог; вроде, продержался. Про какой-то такой день в дневнике записано: “Прорезь мозга. Зашевелились мысли”. Громыко зафиксировал, что мы с Буркиным - позиционные антиподы. Это, разумеется, не мешало нашим вполне дружественным отношениям. Помню несколько высказываний Буркина: “Понимаете, ГП - мастер. Но кто он? Он работает с людьми по методу Гурджиева: раз обласкает, потом раз врежет, и это работает. Я, наверное, скоро умру. А к вам, Анатолий Аркадьевич, может быть, когда-то придет мастерство.” Я ему говорю: “О чем вы, Юрий Владимирович? Почему “умру”? И что за мастерство?” Вообще-то, у меня то и дело возникало чувство, что эти люди очень великодушны; что я им? что я могу? ведь я нигде не специалист, а они меня так хорошо и почему-то серьезно принимают. И к этому добавлялось другое чувство - что эти люди чем-то серьезно ущербны, но, конечно, не по отношению ко мне, а по отношению к чему-то

другому. Ну и что? - это совершенно не проясняло мой первый вопрос: “почему они меня при себе держат?”

Всю осень я старательно изучал “Топику” Аристотеля, аналитическую философию (сделал о ней доклад), Ницше и Шопенгауэра; порой возникал иронический аккомпанемент Учителя “насчет философии жизни”. Не любил он этого... В декабре я принял участие в оргдеятельностной игре в Губкинском институте; мы там образовали группу с Леной Моховой (очень хорошенькая женщина). Георгий Петрович пару раз потом на семинаре увязал “философию жизни” и “жизнедеятельностный подход” - с подобными штучками. Разумеется, с теплым юмором старого повесы.

Тридцатого декабря мы с Юркевичем и Генисаретским посетили Александра Кожу (он уже много лет православный священник; занимал серьезные должности в ОВЦС РПЦ). Генисаретский сказал несколько интересных вещей (хотя по большей части дремал). Например: “Все люди,двигающиеся в методологии, ломаются на одном - когда начинают выходить на проблематику ценностей”.

В январе-феврале я сделал два доклада об аналитической философии и Людвиге Витгенштейне, под названием “Может ли и должна ли аналитическая философия быть философией?” Не все получилось очень здорово, но мне удалось с интересом, по крайней мере для себя, рассказать биографию Витгенштейна. Здесь, на обсуждении, возник любопытный момент. Георгий Петрович предъявил мне принципиальный вопрос: почему это я не задаю, с одной стороны, ситуацию Витгенштейна, а с другой - свою, то есть почему я как будто отождествляюсь с ситуацией Витгенштейна. Мне же это казалось самоочевидным, для вживания в биографию обсуждаемого лица. Мы походили вокруг да около, после чего Щедровицкий заявил: “И почему это вы, Толя, - вместо того, чтобы заявить: вот Витгенштейн, у него своя ситуация, такая-то, а у меня своя, причем совершенно иная, - почему вместо выполнения этого очевиднейшего логического требования, вы вдруг отождествили себя с Людвигом Витгенштейном?!” Я ему говорю: “Понимаете, если я так резко это разведу (у него своя ситуация, а у меня своя, и они совершенно различны), то мне с ним будет нечего делить”. На что Учитель твердо заметил: “Но, обратите внимание, Людвиг Витгенштейн давно умер, и если вы попытаетесь с ним что-нибудь делить, то у вас ровно ничего не получится”. М-да, скажу я сейчас, проблемы биографической работы...

Помню, в марте, на семинаре, он сказал, кажется Сережу Наумову: “Методолог есть вольный флибустьер! Свободный кот!”

На другом заседании кто-то высказал одну мысль, которая показалась мне неверной, но Щедровицкий стал ее активно поддерживать (не помню, в чем она заключалась, неважно). Я ему сказал: “Георгий Петрович, не будем спорить о содержании этой идеи, но одно ясно - если она неверна, то она не сможет получить социального воплощения, ее не акцептирует научно-философское сообщество и она не войдет в культуру.” На что он твердо сказал: “А вот как раз здесь вы глубоко заблуждаетесь. Может, ваша критика по содержанию и оправданна. А насчет сообщества и культуры... - всегда найдется достаточное число людей, которые обоснуют и акцептируют любую идею, лишь бы их освободили от физических работ на открытом воздухе в осенне-зимний период.”

Я тогда пару раз посетил МГУ, лекции Доброхотова, что-то о Декарте и Хайдеггере. Потом ехали с Щедровицким в автобусе, я ему говорю: “Вот, был на лекциях Доброхотова о Хайдеггере. Много интересных людей, большинство - молодые девушки. Слушают очень внимательно”. Он помолчал. Тут я несколько резко спросил: “Георгий Петрович, ну скажите, есть в этом все же какой-то смысл, или нет?” Он вскинулся: “Есть, Толя, есть! Вот девки послушают про Хайдеггера, а потом трахаться лучше будут. Видите, как раз и ваша философия жизни работает”.

Двенадцатого апреля у меня была с ним встреча. Он заявил: “Вы должны, Толя, принять ученичество сроком на шесть лет. Задача - историко-критическая работа в философии. Основные темы - Людвиг Витгенштйн-2 (то есть позднего периода) и Гуссерль. Перспектива - две книги”.

Примерно в это же время был случай, он на меня произвел впечатление. Дело было на открытом семинаре в Губкинском институте. Георгий Петрович делал доклад, а потом, во время дискуссии, один молодой человек стал с ним о чем-то спорить, прямо бодаться. Например, он попытался поймать Георгия Петровича якобы в дилемму “основного вопроса философии”, - “Позвольте! - восклицал он. - Тогда ответьте, что для вас первично?” Щедровицкий устало на него посмотрел: “Вас интересует, когда я родился? Я могу назвать место и приблизительное время”. И тому подобное. После доклада мы вместе выходили из аудитории. Я начал какой-то вопрос: “Георгий Петрович, а вот...” Он меня прервал словами: “Толя, пойдемте сходим в туалет”. Ну, разумеется,

пошли. Вид у него был малость замученный. Я ему сказал: “Георгий Петрович, чего вы так реагировали, ну какой-то там юноша, ну пошумел”. А мы стоим у соответствующих снарядов, и тут он отвлекся от естественного процесса, повернулся ко мне и очень выразительно произнес: “Понимаете, Толя, надо же все время держать марку!”

Для меня тогда стали все более и более сильно различаться ощущения от методологии (как “системы”, “этоса”, “эгрегора” - ?) и от Георгия Петровича. Коротко говоря, он мне становился все более дорог и интересен, а методология - все менее. Хотя, конечно, - что такое методология? Может быть, методология - это то, *как* люди культивировали его мысли? Он мне все больше виделся в своей жизненной мягкости, незащищенности; методология же выступала все в более и более жестких качествах. Иногда становилось неприятно. Например, на одном из семинаров он говорит: “А наши ребята - молодцы. Взяли вдвоем Хасана, как волки оленя с двух сторон.” Бр-р-р... Ко мне залетали мысли: “Боже мой, а сам-то он - всегда ли может совладать с этим своим детищем, с методологией?” Я прочитал тогда роман Оруэлла “1984”. И в одном месте меня прошиб вдруг ужас: это когда Уинстон говорит своему мучителю из Минлюба: “Но вот звезды на небесах - с ними вы ничего не можете сделать! Здесь предел воле и силе Партии”, а тот ему отвечает: “Звезды?! Да мне смешон ваш аргумент. Это ведь не более чем выдумка и онтологизация, проделанная какой-то группкой астрономов. Как решит Партия и ГБ поступать с астрономами, - так, в результате, будет и со звездами” (цитирую по памяти и неточно, но смысл помню).

Весной я вышел на линию с биографией Николая Ефремовича Скворцова. Это началось со ссылки из словарной статьи Владимира Соловьева о Платоне, в Брокгаузе-Ефроне. Я обнаружил, что Скворцов, который был во второй половине XIX века значительным педагогом и философом, оказался совершенно забыт, что его имени нет ни в каких педагогических словарях и учебниках последних десятилетий; то есть деятель культуры эмпирически исчез из культуры. Весну-лето я раскапывал материалы о нем и написал статью в Педагогическую энциклопедию и в журнал “Советская педагогика”. Историки педагогики, например старик Равкин, признали это своего рода интересной находкой, я получил хорошие рецензии. Опишу кратко беседу с Равкиным. “А ведь я вспомнил, что был такой педагог; но вы правы, уже давно совершенно забыт. Это хорошо, что вы его раскопали. Я прочитал вашу работу и готов дать вам самые положительные рецензии. Но. Вы нигде не определили его классовую принадлеж-

ность.” Я ему: “Захар Ильич, понимаете, Скворцов, по своим взглядам, как бы сказать..., не принадлежал к пролетарско-революционным направлениям.” Равкин: “А ведь я это понял! Понял! Но вы напишите: “либерально-буржуазный”. Это можно. Можно! Конечно, “либерально-демократический” - лучше. “Революционно-демократический” - много лучше! Но “либерально-буржуазный” - это тоже допустимо, молодой человек. Допустимо! Поверьте мне, у меня большой опыт. Я владею методом. А работа прекрасная, я вам подпишу”. Ну, да ладно.

У Скворцова я прочел мысль, ставшую для меня совершенно принципиальной, в чем-то поворотной, - а именно, что начала древнегреческой философии и философского мышления лежат, может быть, в древних мистериях Египта. Внутри меня что-то воскликнуло: “Ну вот! Значит, мышление не есть нечто первичное и окончательное. Что-то было перед ним и что-то сокрыто за ним.” Мне показалось, что я нашел связь между ощущаемым мною эзотеризмом Юркевича и вообще эзотеризмом, с одной стороны, - и всем мыслительным планом, который есть в философии и методологии, с другой стороны.

Примерно так прошли лето и осень. Евгений Рашковский, с которым я законтачил через Скворцова, как-то пригласил меня на семинар Баткина, в институт истории. Я потом позвонил с каким-то кратким вопросом Баткину, отрекомендовался. Он меня, по голосу, воспринял очень тепло: “А, внучатый племянник Леонида Пинского!.. Очень хорошо!” Потом спросил: “А откуда вы сами, из каких кругов?” Я говорю, что из семинара Щедровицкого. Краткая пауза. Потом: “Ну, у нас есть староста семинара, она вам позвонит”. Никто мне не звонил.

Я продолжал посещать семинар. Но подспудно нарастало расхождение. 18 ноября я должен был делать доклад, по теме “Интерпретация”. Я попытался построить доклад на базе одного античного мифа, даже цветные иллюстрации одного художника-возрожденца принес. Я так готовил этот доклад, что внутренне был готов к разрыву, понимал, что этот стиль может оказаться непроходным. Так и получилось.

Георгий Петрович совершил показательный “демарш”, поплясал на моих костях, прервал доклад, я пошел на кухню пить чай. Они в комнате продолжали о чем-то толковать между собой. Потом пришла Света Поливанова и попыталась как-то меня утешить. Пришла на кухню Галя Харитонова, тоже попить чаю. Но мне было все ясно. Я пришел

домой и записал: *Я (кажется) вышел из этих игр, слава Богу. ГП повел себя как та "сила, которая стремится ко злу, но обречена творить добро"*. На следующее заседание семинара я не пришел.

*В качестве заключения*

Целью этих воспоминаний о Щедровицком было дать какой-то небольшой материал о нем как о человеке. Сейчас я вижу, насколько мало она достигнута. Но входя время от времени в пространство этих воспоминаний, начинаешь извлекать некоторые предельно важные уроки.

Сегодня мне представляются не столь важными идеи и тексты Г. П. К. Например, я засел за отдельные статьи из толстого тома избранных трудов, вспомнил, с каким углублением я вчитывался 15 лет назад в каждую фразу этих статей в библиотеке... И что сегодня? - почти ничего. Будут ли люди вчитываться в эти тексты, вымывать из них скрытые крупинки глубоких смыслов? Сомнительно. Учитель рисовал на доске большой прямоугольник, потом чертил в нем пару человечков и проводил пару стрелок; сейчас эти схемы опубликованы типографским способом. С соответствующими теоретическими контекстами и параграфами. Сможет ли кто-то воссоздать хоть тысячную часть того Смысла, который возникал в комнате, когда *рисовалась Схема*? Ну конечно же нет. И так, остается ли человек (не его мысли, скажем, а сам человек) в своих делах, в пресловутых продуктах и результатах своей деятельности? Урок Щедровицкого с очевидностью показывает, что нет, не остается.

Иногда он горячо пытался своими теориями и словами доказать противоположное. Но он *сам* - не тем, повторяю, что он делал и говорил, но тем, чем он *был* (или *есть* - ?) убедительно мне показал обратное. Я вспоминаю его похороны, в Донском монастыре. Разные уважаемые люди говорили разные слова. Сказал ли кто-то, хоть нечто настоящее о нем, хоть отчасти отвечающее реальной ситуации, которая вдруг необратимо возникла после его ухода? Нет. Но я видел, как плакал Генисаретский. Я тогда почувствовал, что либо мы еще не умеем говорить нужные слова, либо это вообще не дано человеку.

Послушайте, много ли мы можем сказать о нем? Да, судьба дала нам возможность общаться с ним, учиться у него, спорить с ним и даже бодаться. Тот, кто общался с ним, имеет правомерную роскошь сказать: да, теперь я несколько понимаю, что имеют в виду, когда говорят - вот, такой-то человек составил эпоху. Это правильно, но опять же недостаточно.

Можно ли его назвать технократом? Конечно! Я помню, с каким пафосом он рассказывал мне о своей старой, 60-х годов, известинской статье, с программным (и чудовищным) названием “Технология мышления”. Мы помним его “мегамашины мыследеятельности” и т.п. Можно ли его считать предельным антропоцентристом? Безусловно, да. Как-то он мне говорит: “Толя, чего вы все пытаетесь найти какой-то псевдообъективный смысл в этой аналитической философии? Все пытаетесь объективировать ее какое-то культурное содержание и значение, - как там, мол, было по существу. Я вам скажу: ничего там не было особенного, как, впрочем, и везде. Было скучно. И со всеми вашими сферами точно так же; скучно там, и все. А вот появился Витгенштейн, и стало не так скучно. А потом снова будет скучно. И иначе не бывает.” Другой пример: я его спрашиваю - “Георгий Петрович, вы монист или плюралист?” Он отвечает: “Мне иногда задают этот вопрос. Я на него отвечаю по-разному в разных ситуациях. Так что, решайте теперь сами.”

Как-то мне приснился сон. Пришли мы с ГП глубокой ночью в какую-то гостиницу, очень усталые; надо ложиться спать. И тут я ему, безо всякого повода, говорю: “Георгий Петрович, вы меня, ради Бога, простите, но я осмелюсь задать вам один вопрос. Вы мне как отец родной, но скажите - почему вы так строите отношения с женщинами?” Он говорит: “Толя, сколько сейчас времени?” Ну, я смотрю на часы и говорю: “Очень поздно, час ночи”. - “А когда завтра вставать?” - “Георгий Петрович, завтра рано, дела, примерно в пол-седьмого”. - “Ну вот, Толя, видите как жизнь устроена, - до часу ночи работаешь, в шесть утра снова начинаешь... Так, послушайте, велика ли разница, где человек переночует?”

Вскоре после этого сна, мы ехали с ним и с Матвеем Соломоновичем Хромченко в такси. И я рассказал ему этот сон. Он на меня посмотрел, несколько строго, и говорит: “Толя, я вам отвечу по этому поводу как Блок - а именно, в жизни всяко бывает, но люблю я только свою жену.” Мне стало чуть неловко, я говорю: “Ну конечно, Георгий Петрович, конечно же”. Он помолчал, а потом добавил: “Но сон хорош. Вы его запомните”. Я запомнил.

### *Postscriptum*

Они любили друг друга так долго и нежно,  
с тоской глубокой и страстью безумно-мятежной.  
Но как враги избегали признанья и встречи,  
и были пусты и кратки их хладные речи.  
Они расстались в глубоком и скорбном молчаньи,

и милый образ во сне лишь порою видали.  
И смерть пришла, наступило за гробом свиданье.  
Но в мире новом друг друга они не узнали.

*М.Ю.Лермонтов*

Перед тем, как вознамериться отдать эти воспоминания к опубликованию, я попросил их прочесть нескольких уважаемых мною людей (одновременно близких к методологии и герою воспоминаний). И вот, один человек сделал замечание, к которому я счел необходимым отнестись. А именно, *в тексте несколько раз употребляется слово “учитель”*; *в каком смысле понимается это лично автором?*

Вопрос одновременно очень простой, на который можно дать простой же ответ, и очень нетривиальный, ведущий нас все глубже во все духовные, личностные и жизненные контексты, очерченные выше. Автор этих строк может сказать коротко: “Я считаю ГП своим учителем” (или “хотел бы считать...”, или “внутренне надеюсь, что мог бы считать себя его учеником...” и т.п., - с разным градусом политеса). И это правда. Но - не вся правда. У меня в сердце даже возникла фраза, навеянная стилистикой Цветаевой: “Щедровицкий - это наше все”. И это тоже правда, но тоже не вся. Есть и нечто другое, эту правду дополняющее, а иногда, вроде бы, ей и противоречащее. Что? Вот это уже не просто. Попробую кое-что вспомнить и выразить.

Как-то раз я должен был делать доклад на “внутреннем семинаре”. За пару дней до того мне позвонил Щедровицкий и сказал: “Толя, я должен срочно отъехать, так что меня на семинаре не будет. Заседание проведет либо Петр, либо Громыко. Я, разумеется, потом буду внимательно слушать пленку”. Ну, насчет прослушивания пленки я не строил иллюзий, но доклад, конечно, сделал. Однако, признаюсь прямо, и сама атмосфера доклада, и его обсуждение мне были как-то не особо интересны. Потом меня ГП спрашивает: “Ну, как прошло ваше сообщение?” Я отвечаю: “Да, признаться, никак. Я чувствовал, что никак не могу уловить смысл - а зачем все это?” Учитель говорит: “Хм... Такое ваше настроение было прямо связано с моим отсутствием?” - “Конечно.” - “А вы попробуйте это объективировать, в мыследеятельностном плане. Чего вам по сути не доставало?” - “Понимаете, - отвечаю я ему, - в комнате не было никакой внутренней оргструктуры; а также - никакой смысловой структуры. Примерно так. Не знаю, правда, насколько вас устраивает такая объективация.” - “Вполне устраивает. Я делаю вывод, что вы, как докладчик, не смогли произвести тематический смысл, а Петр, как ведущий, не смог ситуацию организовать”. Я

в ответ: “Георгий Петрович, я несколько не о том. Во-первых, тематические смыслы я могу успешно производить у себя дома или в Библиотеке им. Ленина. Во-вторых, Петр тут тоже не при чем; он все хорошо вел, задавал содержательные вопросы и так далее.” - “Послушайте, а чего вам тогда надо? Вы порождаете смыслы, Петр организывает коммуникацию. Чего вам надо? Только, пожалуйста, не говорите, что вы домогаетесь моей любви”.

(А прогос. - Все это было примерно в пору моих докладов о Витгенштейне. На одном из них Георгий Петрович произнес запомнившуюся мне фразу: “Толя, а ведь я вас последовательно ненавижу. И поэтому буду последовательно уничтожать. Но вы не смущайтесь, я ведь могу любить только тех, кого ненавижу”. Я ему говорю: “Ну конечно, я все это прекрасно знаю.”)

Но вернусь к разговору. Я отвечаю: “Георгий Петрович, как писала Ахмадуллина, - *ни слова о любви!* Давайте останемся в плоскости смыслов и значений.” - “Вот-вот, давайте останемся.” - “Понимаете, Георгий Петрович, мне надо, по складу природы вероятно, чтобы расхристанная коммуникация, в которой все находится в движении, в поиске и в дискуссии, в которой все смыслы и значения на ходу строятся, размываются, плывут, - чтобы такая коммуникация все же имела некую инстанцию, могущую эти смыслы порой кристаллизовать, отфиксировать. И то, что я только вас лично вижу в качестве такой инстанции, это совершенно не повод критиковать Петра как ведущего.” Он говорит: “Чего-чего? Это что, из области “на чем сердце успокоится”?” - “Ну да, конечно. Но - ведь так люди живут. А кроме того - мы же *ваши* ученики.” Тут глаза его засверкали. “Послушайте, Толя, я примерно знаю, как люди живут, но, обратите внимание, меня это мало интересует. Это вас интересует, с вашим жизнедеятельностным подходом. Может быть, еще кого-то, ну например...” Я его перебил: “Ну давайте без имен, Георгий Петрович.” - “Вот-вот! Сейчас вы мне начнете говорить какую-то интеллигентскую ахинею, вроде того, что здесь затрагивается честь женщины или что-то, в любом случае, в этом же духе. (Я подумал: “Вот, наверное, что имел в виду Гете, когда писал строку “Лишь в седле я хоть чего-то стою”)

Но меня, Толя, все это мало интересует! А вы вот лучше ответьте на вопрос: а для меня, для ГП, кто выступает в роли этой вашей “смыслокристаллизующей инстанции”? Кто?” - “Ну понятно, - говорю я. - Никто. Вы сами.” - “Ага, кое-что поняли? И в этой связи задумайтесь, что это тогда означает: быть моим учеником?”

Я думаю, он сам все сказал. И если еще немного додумать саму суть того импульса, который он нес (не “букву учения”, не форму исторической традиции, в которую этот импульс облекался), то можно ощутить, с какой логической и экзистенциальной неизбежно-

стью, все снова и снова, в его судьбе возникал элемент поистине высокого трагизма. В том числе, а может быть и в первую очередь, по поводу его учеников. Своим человеческим началом он надеялся, и с полным правом, на их преданность и вечную приверженность - по крайней мере, тому делу, с которым он идентифицировался. Но содержанием своего духовного импульса он вел людей к индивидуальной свободе, в том числе выводя (охотно верю, что зачастую сам того не желая) и за все партийные и орденовые рамки “дела”.

Процесс индивидуации, сказал бы Юнг, начинается в коллективе, но потом наступает пора, когда он может продолжаться только при условии выхода из коллектива. Логический этот парадокс зачастую дает о себе знать в жизненно тяжелых формах. Причем, с обеих сторон. Иногда это принимало даже формы фарса. Например, я знал одного методолога, который, уйдя от ГП, стал заявлять что в ГП есть “Teufel Weib” (“частица черта” - прямо по оперетте “Сильва”; может быть, и даже скорее всего, так оно и есть - ибо, как сказано, кто без этой “Weib”, тот может бросить камень); однако молодой человек к этому замыслил акцию обливания ГП водой, освященной в РПЦ. Однако шутки в сторону. Парадокс - логический, духовный, смысловой, человеческий - существовал и существует. Но - и это, может быть, самое важное, что я хотел бы сказать по всей теме - “логос”, “смысл”, “дух”, “человек” суть слова *мужского* рода. И в их пространстве нечего ловить. Там этот тяжелейший парадокс не может найти никакого разрешения. Там остаются свободные человеки, и эта свобода оказывается всегда высокой и иногда жестокой. Например. Среди главных правил средневековых розенкрейцеров было два следующих: во-первых, розенкрейцер носит одежду того города, в котором живет; во-вторых, он должен хранить тайну сто лет. Возникает серьезный вопрос - а как они могли тогда *узнавать* друг друга? Один сведущий человек, в ответ на этот вопрос, сказал: “Только по взгляду. Например, едет князь-розенкрейцер верхом по площади и замечает в толпе: вон, у того торговца особый взгляд. И все. Едет дальше.”

Кажется, что это - предел. Я уверен, что Щедровицкий все это ведал очень хорошо. На своем наиболее выраженном духовном пласте, наиболее близком к восприятию другими и к саморефлексии, он был в высшей степени мужчиной - титаном, патриархом, вождем и т.п. Один раз он мне сказал: “Все эти гении науки классического типа - что Гуссерль, что Грушин - они все одиночки. Для меня же принципиальным является вопрос коллективной мыследеятельности и коммуникации. И я во многом это реализовал. Я спокоен. Я знаю - есть Генисаретский, есть Лефевр, есть Розин, Сазонов и Тюков, - и я, повторяю, спокоен”. Я его спрашиваю, на подходящем сленге: “И это ваша предельная рамка?” Он хитро

улыбнулся и забурчал: “Предельная..., предельная... Для меня, Толя, нет ничего предельной личной свободы.”

Вроде, можно ставить точку. И тогда это был бы конец, чем-то похожий на тупик. Мне, однако, видится еще одна перспектива. Эту дополнительную надежду и перспективу дать могут только слова и реалии *женского* рода - “жизнь”, “мудрость”, “любовь”. И это начало тоже было в Щедровицком, бесспорно. Тот же Юнг, подводя итог своей жизни, написал: “Мне кажется, что *conditionalis* (сослагательное наклонение) Павла “если бы не было Любви” содержит все познание... “Любовь не иссякнет никогда”, даже если человек “глаголет языком ангелов” или с научной тщательностью прослеживает до самого последнего уровня жизнь клетки. Он может наделять любовь всеми именами, какие только имеются в его распоряжении, но в результате все равно должен будет смириться лишь с бесконечным самообманом.”

Так что мне не удалось выдержать императив Ахмадуллиной, и пока что я больше ничего не могу ответить на вопрос, правомерно поставленный выше.

