

«Начало – чем начинается бытие или действии; один из двух пределов, между коими заключено бытие, вещественное либо духовное; почин, зачин, искон, зачало, источник, корень, рождение, исход <...>. Первый источник или причина бытия; сила рождающая, производящая, создающая <...>. Первые и главные истины науки, основания ее, основы знания <...>. Стихия, одна из основных составных частей, принимаемых как бы за неделимое, за нечто целое, однородное...»

Владимир Даль
Толковый словарь живого
великорусского языка

Содержание

Введение..... 9

I. Философия

А.В. Ахутин

Поэтическая идея культуры 15

П.Д. Тищенко

Голос, рождающийся на кончике пера:
философско-антропологическое размышление
о природе интеллигенции 58

Д.И. Черашняя

О. Манделштам. «Silentium»:
возврат или становление?..... 94

А.И. Щетников

Заметки о стихотворении Велимира Хлебникова
«Весны пословицы и скороговорки...» 112

II. Проба пера

Е.В. Немцов

Постмодернизм как настоящее..... 121

III. Психология

А.Г. Вольнец

Становление человеческой психики
как внутреннего социума 151

IV. Школа диалога культур

И.Е. Берлянд

Школа диалога культур — 30 лет спустя 167

С.Ю. Курганов

Я здесь (Шестилетние первоклассники?) 263

Введение

Культуро-логический семинар «Архэ», затеянный некогда В.С. Библером и на деле существовавший так или иначе более 30 лет, в нынешние «свободные» времена стал виртуальным. Стоит в двух словах напомнить его замысел. Он называется культуро-логический, хотя средоточием и горизонтом его была и остается философия, философия в первичном смысле слова: вдумывание в первоначала, в первоисточники мысли и бытия, архео-логика. Потому — «Архэ». Начало, способное начинать, еще не мыслимое, не бывшее началом, начало-загадка («энигма», как говорил В.С. Библер), начало-возможность, начало-будущее мыслимо только там, где начала-принципы открываются как разноразличные начала-начинания. Философия приходит в себя на границах «первоначал», решающих, что значит быть человеком, миром, самим бытием. В этом смысле архео-логика «Архэ» есть онто-логика и культуро-логика: логика онтологически возможных миров. Если речь идет о первоначале, нелепо строить тут некую мета-логику (метафизическую логику), иначе начало не первое. Философская архео-логика *первоначал* может существовать только как диа-логика первоначал-начинаний. Вот такое сцепление.

Место, «топика» философской архео-логики — не «мета», не «за», а на пределах, границах, между: там, где мысль начинается впервые, — сколько бы мудрых традиций ни вовлекали мысль в свою давность (данность давностью), сколько бы систем ни состоялось в истории, сколько бы школ ни учительствовало. Это место там, где мысль впервые находит слово, а все говорят, что всё давно уже сказано. Вот этот момент, эта тема и выбрана нами из спектра культуро-логичес-

ких исследований для настоящего, 6-го выпуска «Архэ». Чудо, чтобы не сказать таинство, нахождения, изобретения мыслью слова или пробуждения мысли в слове. Любой мыслью, вовсе не философской, но философски значимо само это событие: переход «слова внутреннего» в «слово произносимое», слушание себя (говоря, мы не просто слово находим, мы проговариваемся о себе, находим себя). Изречение и слышание изреченного как неизрекающего, *не то* изрекающего, лгущего, возвращение во внутреннюю речь, в беззвучный разговор с самим собой (так Платон определяет мышление). Это движение и составляет энергию поэтического произведения.

Здесь элементарный (начальный) поэтический узел нашей мысли-речи, а стало быть, и всего нашего бытия как существ, не просто одаренных «логосом», но определенных этим даром в самом существе нашей человечности: об этом существе идет речь. Здесь граница философии и поэзии. Опыт поэтического творчества, анализ поэтического склада речи, сам способ, каким склад «поэмы» содержит бытие человека, обращенное к себе и адресованное далекому собеседнику, — все это имеет ближайшее отношение к своеобразной логике философских начал (мысль, обращенная к себе). Более того, само начало философии, источник философствования там же. Поэтому исследование поэтики, внимание к форме поэтического произведения может навести на мысль о своеобразной поэтике философской логики, поэтике разума, занятого первоначалами.

Об этом по-разному говорят авторы тематического блока раздела «Философия» этого, 6-го выпуска «Архэ».

В работе «Поэтическая идея культуры» А.В. Ахутин обращается к поэтическому опыту нашего «серебряного века». Этот опыт тем более значим для философского продумывания, что дело во многом сделано самими авторами этой краткой эпохи. В поэзии, поэтике и философии культуры символизма, акмеизма и футуризма поэтическое произведение трояко осознано в своем поэтическом существе, осмыслено как «орган философии» и как поэтическая модель культуры.

В статье философа П.Д. Тищенко «Голос, рождающийся на кончике пера: философско-антропологическое размышление о природе интеллигенции» обсуждение вопроса о при-

роде интеллигенции переносится из заезженной социально-политической колеи в плоскость философско-антропологического анализа. Предмет рассуждения — я *сам*, автор, пишущий эту статью: письмо выступает как библейский исход. Ведь исход — это выдвижение к себе как *самому* на землю обетованную из состояния связанности, египетского «рабства» (растворения в обыденности). Выдвижение из неподлинного существования к своей подлинной сущности в качестве человека, пишущего для публикации, литератора в самом широком смысле слова; человека читающего себя и другого для обретения себя. И неслучайно материал для размышления автор находит в русской поэзии.

Замечательный литературовед, заведующая кафедрой истории русской литературы и теории литературы Удмуртского университета Д.И. Черашняя работает в концептуальном поле, намеченном исследованиями Б.О. Кормана, Ю.М. Лотмана, М.М. Бахтина. Рассматривается такая категория как «внутренний автор», причем не статически: произведение содержит инструментарий своего самопроизведения. Анализируя раннее стихотворение О. Мандельштама «Silentium», автор показывает, что лирический сюжет стихотворения составляет самый процесс рождения поэзии.

Давний сотрудник нашего виртуального «семинара», новосибирский физик, математик и поэт А.И. Щетников в небольшом эссе разбирает структуру стихотворения В. Хлебникова «Весны пословицы и скороговорки». Хороший пример аналитического чтения, показывающий, что понять поэтическое произведение значит запустить его в ход, как некую метрико-фонетико-смысловую машину, непрерывно производящую смыслы и образы.

Разделе «Проба пера» представлен статьей начинающего философа Е.В. Немцова «Постмодернизм как настоящее», в которой предпринята попытка философского анализа понятия постмодерна под новым углом — в его отношении к настоящему, в обоих смыслах этого слова — и в смысле «теперешнее» и в смысле «истинное, подлинное, действительное».

В традиционном разделе «Школа диалога культур» публикуются работы, посвященные анализу как теоретических, так и практических проблем концепции.

В работе И.Е. Берлянд «ШДК — 30 лет спустя» предпринята попытка вернуться к началу (логическому и хронологическому) концепции и на основе реконструкции доклада В.С. Библера «Ах, какой воспитанный, образованный, просвещенный, культурный человек!..» (1976 г.) заново продумать основания этой концепции; анализируется состояние проекта ШДК и причины его кризиса, основные теоретические трудности этой концепции, а также предлагается новый проект наброска программы ШДК.

Публикуются также фрагменты из книги С.Ю. Курганова «Я здесь», в которой описывается и анализируется опыт обучения шестилетних первоклассников, ориентированного на идеи и принципы Школы диалога культур — предположено, что именно эти идеи позволяют решить некоторые серьезные трудности, возникающие при школьном обучении шестилетних детей. Выбранные фрагменты связаны, хотя и косвенно, с ведущей темой первого раздела — они касаются проблем формирования субъекта письменной и внутренней речи.

В этом выпуске вводится новый раздел — «Психология». В нем мы намерены опубликовать исследования, разрабатывающие психологические проблемы в рамках концепции диалога культур. Раздел представлен статьей А.Г. Волынца «Становление человеческой психики как внутреннего социума», предлагающей, в рамках этой концепции, первый набросок модели развития человеческой психики, основанной на процессах интонирования ребенком речи других и следования пальцев, рук, зрачков за движением и контурами окружения, что приводит к формированию образов окружения, исходных перцептивных способностей и поведения.



I

ФИЛОСОФИЯ

Поэтическая идея культуры

1. Философский контекст.

Я буду говорить о поэзии, но я не литературовед. Контекст моей работы философский, но это не значит, что сам текст относится к философии. Еще менее намерен я как-то философски толковать поэтические тексты. Поэтому с самого начала попробую охарактеризовать то промежуточное место, где я нахожу себя в качестве автора.

1.1. *Древо философии и «споры разума»*¹. От Ф. Бэкона и Р. Декарта до Э. Гуссерля новоевропейская философия понимала и строила себя как *наукоучение* (die Wissenschaftslehre — на языке немецкой философии XIX в.). Разум философски самоопределяется как научно-познающий. «Вся философия подобна дереву, — писал Декарт, — корни которого — метафизика, ствол — физика, а ветви, исходящие от этого ствола, — все прочие науки...». В средоточии стоит «физика», частная наука, но основания ее метафизические, что некоторым образом делает картезианскую «физику» логическим и архитектурным стержнем всей новоевропейской культуры, коренящейся в этой метафизике. В XX веке, однако, становятся заметны пределы такого эпохального самоопределения бытия человека в мире, производность его *априорных* предпосылок и метафизических корней. Какая-то пустота открылась за мета-физическим «мета», — и не пустота, а смутно понимаемая историческая «жизнь», творящая метафизическое начала, пред-посылающая априорные предпосылки и, стало быть, хранящая в себе множество возможных.

¹ В.С. Библер придумал тут игру на двусмысленности слова «споры»: спор-диалог и спора-spora — семя.

Там, где мысль не скатывалась при этом в плоский историзм, не упускала философского смысла этого исторического открытия, речь уже не могла идти просто о поисках очередного — и уже окончательного — фундамента, на что еще надеялась феноменология. В центр философского внимания попадает парадоксальное событие *зарождения* метафизических *корней*. Не онтология занимает горизонт философских поисков, а онто-логика априорных (онтологических) пред-полаганий, или «производства» возможных первоначал, — парадоксальная логика *изобретения* априорных, архитектурных, эпохальных или культурообразующих начал. Словом, своего рода *поэтика*.

Что же тогда может занять то «стволовое» положение, которое в архитектонике «чистого», т. е. картезиански-кантовского, разума занимает «физика» (не как особая наука, а как всеобщая схема понимания-объяснения-освоения)?

Идея (или гипотеза) в том, что таким архитектурным средоточием нового (возможного) определения «чистого разума» может быть феномен произведения искусства, конкретней — поэтического произведения (ПП). Упрощая до наглядной метафоры, можно по аналогии сказать, что философия подобна дереву, ствол которого поэзия... Но нет, Декартов образ здесь с самого начала не годится: никаких стволов, «древес жизни» и глубинных корней. Не о первоначалах мироздания речь, а о первоначинаниях, первосочинениях, первотворениях, — о *poiesis*, которую Платон определяет просто: «переход из небытия в бытие» (Пир, 205b9). «Когда я ночью жду ее прихода, / Жизнь, кажется, висит на волоске». Философское — т. е. решающее — внимание сосредоточено теперь на этом волоске. Поэтическое произведение, о чем бы в нем ни говорилось, заключает в себе всю невозможность и непостижимость перехода от небытия к бытию, от молчания к речи, от безмыслия к смыслу, впервые творимому или изобретаемому (обретаемому, насколько изобретаемому) смыслу.

1.2. *Мир миров*. Второе предположение. Мы живем в мире, не только в многомерном, но много-миром.

В XX веке люди наткнулись на цивилизационные и культурные границы внутри нашей всемирной коммунальной квартиры. Как сосуществовать в коммуналке нашего «гло-

бального» мира, из которой уже не разъедешься по отдельным квартирам, — вопрос о *цивилизации* мира, о мире-полисе, — вопрос *политический* в изначальном смысле этого слова. Но *философски* значимое открытие в другом: в открытии «мультикультурного» устройства *индивидуального* сознания, мышления, эстетиса современного человека. Современного значит здесь, конечно, не просто живущего в сем времени, а — отвечающего современности как историческому событию, тому, что в нем — именно и только в нем — открывается.

Когда феномен множественности культур оказывается в поле *философского* внимания, речь не идет ни о случайно открывшемся историческом обстоятельстве, ни об эмпирически констатируемой множественности этносов с их «этосами», «ментальностями», «сакральностями», ни о различии конфессий, традиций и прочих «фактов». Сомнительная наука «культурология» вводит в сомнение более острое и глубокое: философское, когда за этой эмпирической множественностью вырисовывается онтологическая проблема: множественность возможных — *особых* — способов разворачивать горизонт *всеобщего* мира (универсальности универсума) и, соответственно, — *разных* способов культивировать человечность (всеобщую, общезначимую) человека, попросту — способов быть человеком в этом мире. Исторический парадокс «современного человека» в том, что он, входя в событие современности, находит многокультурным — в сильном, онтологическом смысле понятия «культура» — не столько мир вокруг себя, сколько собственное индивидуальное (вроде бы неделимое) сознание, собственные «эстетис», «этос», «гносис», — собственное *бытие*. Своего рода «много- или разночеловечность» оказывается конститутивной чертой бытия человека в качестве человека. С этим парадоксом человеческого бытия сталкивается именно современный человек, тут его собственная историческая и культурная задача, урок, заданный лично ему: так человек в нем — в современном человеке, в человеке этого, нашего времени — по-новому озадачивается самим собой (если вообще озадачивается).

1.3. *Гуманитарный разум*. Картезиански-кантовское понятие «чистого» разума определяет разумность вообще, и с колокольни этой разумности новоевропейская культуроло-

гия рассматривает (описывает, изучает, реконструирует, воображает...) и прошлый и окружающий мир во всем его оригинальном многообразии, как она умеет описывать виды растений и животных. Другое дело, если допустить возможность разных «колоколен», не изоляторов этнических (племенных) или исторических «ментальностей», а именно «колоколен»: общезначимых, ответственных, онто-логически проясненных архитектурных *всеобщего* разумения. Открытие мира как мультикультурного (многомирного) в таком — сильном — смысле требует допустить следующее: человек не обитает в единственном, заранее устроенном мире, устройство которого он познает, а затем практически в него встраивается — в нем хранится начало априорное, то начало, то ничто, «когда ничего еще не было»; человек не шествует по единственному магистральному пути развития, шествуя, он продолжает стоять на перекрестке таких путей, он несет этот перекресток с собой. Здесь каждый раз снова первым шагом намечается путь, первым замыслом творится мысль, открывается мир, и человек начинается в качестве человека.

Понять возможность иного начинания и ввести это понимание возможного иного в логическое основание разума значит радикально переосмыслить характер «чистого» разума. Отныне его — чистого разума (или «первой философии») — собственное дело не в обосновании возможности чистого *познания*, а в открытии возможностей априорного основоположения, и следовательно, в обосновании возможного *взаимопонимания* разных путей, миров — «культур» — чистого разумения. В этом смысле мы говорим о переосмыслении идеи разума, о трансформации «разума познающего» в «разум понимающий», или *гуманитарный*.

Логика, отвечающая новой идее *гуманитарного* разума², не есть ни логика религиозного *приобщения* (причастия), ни логика научного *обобщения*. Это логика *общения* **ВОЗМОЖНЫХ** общезначимых (онтологически универсальных) культур, иначе сказать: диа-логика необобщаемого общения уникальных универсумов. И на всякий случай повторю еще раз: речь идет не о политике сосуществования с другими, а об особом

² См. об этом: *Библер В.С.* Михаил Михайлович Бахтин или Поэтика культуры (На путях к гуманитарному разуму). М., 1991.

обороте радикальной — решающей — философской озадаченности человека самим собой.

Вот тут, в уяснении архитектоники гуманитарного разума, разума взаимопонимания и взаимообщения (человека с самим собой), место, которое у Канта занимал схематизм научного *опыта* (эксперимента), может занять склад поэтического произведения (ПП), соответственно, место логики познания — поэтика основоположений.

2. Контекст философии.

2.1. Чтобы сказанное не звучало патетической отсебятиной, поясню, где и как в философии XX века намечается то смещение философского внимания, которое я имею в виду. На рубеже XIX—XX веков, преимущественно в немецкоязычной философии, энергично обсуждалась проблема различия «наук о природе» и «наук о культуре» или «наук о духе». Вопрос этот не методологический. Проблема вовсе не в том, как следует познавать в одной сфере в отличие от другой, а в радикальном переосмыслении самой идеи разума в целом, если в основу полагается не «натура», а «культура». «Исторический разум» требует не иной методологии, а иной онтологии.

Философская мысль поняла это сразу после Канта.

Три грани кантовских критик — теоретическая, практическая (этическая) и эстетическая — сходятся, как грани некой пирамиды, в одной вершине, здесь-то и возникает проблема разума как целого. Уже Шеллинг поставил в это средоточие произведение искусства, определив искусство как «орган философии». С философией Шеллинга связана метафизика всеединства В. Соловьева. Часто говорят, что символизм возник в «круге идей» Соловьева, но он возник не в «круге идей», а в поэтическом слухе, в «лирическом волнении» его метафизики. Творчески значимыми были не столько философские или религиозные построения Соловьева, сколько неповторимое соединение в его мысли лирики и метафизики³.

³ Блок скучал над «Оправданием добра», но несомненно ему была «громоздкость философии Соловьева и Фета» (*Блок А.* Собр. соч. в 8 т. Т. 7. М.-Л. 1963, с. 37). Все сказано этим «и».

Поэтическое произведение становится тут на деле органом, инструментом метафизического познания. Вот почему *поэтика* символизма может сказать о философии «всеединства» больше, чем сама философия.

2.2. Три грани кантовских критик — теоретическая, практическая и эстетическая — сходятся в одной вершине, здесь то и возникает проблема культуры как целого. Неокантианцы осмыслили регулятивную «вершину» кантовской пирамиды — как ценность, тем самым придав и *теоретическому* знанию смысл не просто *естественнонаучной* истинности, а *культурной значимости*. Ведущим, решающим становится «творчество ценности» и потому — само творчество как ценность. На этом базируется связь поэзии, идеи культуры и философии у символистов. «...Культура, — писал А. Белый — есть соединение творчества со знанием; но так как творчество жизненных ценностей прежде знания, то культура в ранних периодах и есть творчество ценностей <...> Культура есть особого рода связь между знанием и творчеством, философией и эстетикой, религией и наукой»⁴. *Форма* ПП связывает творчество, знание (смысл) и значимость (ценность). Такова одна из философских предпосылок *символизма*.

2.3. С другой стороны, В. Дильтей, оставшийся, к сожалению, вне поля зрения наших философов начала века, исследует иную основу *гуманитарного* (исторического) разума: это всегда понимание человеком человеческого, сопереживающее или — сильнее — *со-участное* понимание, понимание-общение, местом которого оказывается (в частности) ПП.

Понимание как форма соучастия в историческом бытии близко философии *акмеизма*. В 1921 г., в статье «Слово и культура» Мандельштам замечает: «Ныне происходит как бы явление глоссолалии. В священном иступлении поэты говорят на языке всех времен, всех культур <...> Слово стало не семистольной, а тысячестольной цевницей, оживляемой сразу дыханием всех веков <...> В современной поэзии поют идеи, научные системы, государственные теории так же точно, как в предшествующей пели соловьи и розы»⁵.

⁴ Белый А. Символизм как миропонимание. М. 1994. С. 21.

⁵ Мандельштам О. Слово и культура. М., 1987. С. 42.

В такую всемирную «глоссолалию» входят голоса возможных языков, культур, существующих *in statu nascendi* или вовсе не существующих. Здесь источник *поэтики футуризма*.

Так, примерно, можно очертить философский и исторический контекст, в котором мы подходим к нашей теме: *поэтическая идея культуры*.

3. Событие «серебряного века».

3.1. То, что в начале прошлого века смутно нащупывалось философией, свободно и обильно осуществляло поэтическое творчество. В России это происходило лихорадочно, в горячке, в «предчувствиях и предвестиях», в зорях или отсветах грядущего то ли восхода Солнца, то ли всемирного пожара⁶. Так творческая энергия овладевает человеком перед смертью или эпилептическим припадком. Все определялось ощущением *рубежа*.

Серебряный век — век поэтов и художников — канун и взрыв первой мировой войны и революции. Для поэтического слуха эти катастрофы — лишь вырвавшиеся наружу силы глубинного тектонического сдвига, одного из тех, что на деле, а не в сознании историков образуют рубежи, разделяющие исторические эпохи. Тот же сдвиг вызвал к жизни новое катастрофическое чувство исторического бытия, потряс души «лирическим волнением». Что переживаемое время есть время концов и канунов, ощущалось острее всего. Мандельштам: «...Мы в каждом вздохе смертный воздух пьем, / И каждый

⁶ Выправляя этот текст в августе 2010 г., не могу не привести дневниковую запись А. Блока от 6-го августа 1917 г.: «Желто-бурые клубы дыма уже подходят к деревьям, широкими полосами вспыхивают кусты и травы, а дождя бог не посылает, и хлеба нет, и то, что есть, сгорит. Такие же желто-бурые клубы, за которыми — тление и горение (как под Парголовым и Шуваловым, отчего по ночам весь город всегда окутан гарью), стелются в миллионах душ, — пламя вражды, дикости, татарщины, злобы, забитости, недоверия, мести — то там, то здесь вспыхивает; русский большевизм гуляет, а дождя нет, и бог не посылает его» (Собр. соч. Т. 7, С. 296–297)

час нам смертная година» (1916); «...В ком сердце есть, / Тот должен слышать, время, / Как твой корабль ко дну идет» (1918); «И еще набухнут почки, / Брызнет зелени побег, / Но разбит твой позвоночник, / Мой прекрасный, жалкий век!» (1922); «Звук еще звенит, хотя причина звука исчезла, / Конь лежит в пыли и храпит в мыле...» (1923).

В краткие первые 20 лет XX века в России было создано, играючи сочинено, набросано вчерне, манифестировано в утопических озарениях столько, что европейская культура живет этими проектами по сей день. Но прежде всего, это двадцатилетие — эпоха (век) художников и поэтов. Искусство вошло в центр творческой жизни, вовлекая в свою сферу философию, религию, общественную жизнь и даже саму науку.

Поневоле упрощая и схематизируя, можно сказать: в центр культуры было поставлено ПП, а в ПП было открыто потенциальное присутствие всех культур — бывших и возможных. В 1910 г. А. Белый писал: «То действительно новое, что пленяет нас в символизме, есть попытка осветить глубочайшие противоречия современной культуры цветными лучами многообразных культур; мы ныне как бы переживаем все прошлое; Индия, Персия, Египет, как и Греция, как и средневековье, — оживают, проносятся мимо нас, как проносятся мимо нас эпохи, нам более близкие (вспомним всемирную “глоссологию”, о которой 10 лет спустя скажет Мандельштам. — А. А.). Говорят, что в важные часы жизни перед духовным взором человека пролетает вся его жизнь; ныне перед нами пролетает вся жизнь человечества; заключаем отсюда, что для всего человечества пробил важный час его жизни. Мы действительно осязаем что-то новое, но осязаем его в старом; в подавляющем обилии старого — новизна так называемого символизма»⁷.

3.2. В этот двадцатилетний век художников и поэтов:

1) поэзия творится и воспринимается не как часть культуры, а как ее средоточие, то, где таится смысл, значимость и творческий источник самой культуры;

2) в поэзии внимание сосредоточено на ее существе, на том, что делает поэзию поэзией; за сентиментальными (ли-

рика), риторическими (гражданская поэзия) и иного рода «поэтическими» высказываниями в ПП открыли особое самодовлеющее *речевое событие*, вообще не сводимое к высказыванию или какой бы то ни было служебности; в этом самодовлеющем событии заключено существо ПП, которое подлежит осмыслению;

3) именно *склад* поэтического *события* становится содержательно значимым; каждое поэтическое направление этой эпохи развертывает свою *поэтику*, это всегда поэзия вместе с поэтическим самосознанием, включающим как анализ склада поэтического события, так и идею «назначения поэта»;

4) более того, именно склад ПП, заключающий в себе поэтическое событие и/или поэтический опыт бытия, осмысливается как перво-форма (прафеномен, первосклад, «модель») *культуры в целом*; весь мир культуры (культура как мир, культуры-миры), осмысленный в категориях поэтики (а не в категориях «наук» о культуре или феноменологии «жизненного мира»), входит через ПП в средоточие современной культуры (как мы слышали от А. Белого и О. Мандельштама); поэзия возвращает нас, одичавших в *своем* времени, во все времена, в мировую культуру; поэтические направления этой эпохи развертывают также свои *философии культуры*;

5) поэтические практики «серебряного века», понимавшие себя как поэтические системы и включавшие целостные философии культуры, можно свести к трем: символизм, акмеизм и футуризм; это три существенно различные поэтики и, соответственно, различные поэтические идеи культуры, но вместе с тем это также выявление трех конститутивных и противоборствующих интенций современной (мульти)культуры; эти интенции указывают три темпоральных склада культуры: (1) культура это форма настоящего как всегда-уже-бывшего — (2) культура это настоящее бытие бывшего и будущего (возможного) в настоящем — (3) культура это открытость всегда-еще-будущему, все-возможному;

6) из них наиболее разработанной поэтической и философской системой является, конечно, *символизм*; он сам вырос на почве философии В. Соловьева, и на его почве выросли наиболее продуманные и разработанные философии о.

⁷ Андрей Белый. Цит. соч. С. 26.

П. Флоренского и А. Лосева; поэтика символизма также детально представлена в трудах Вяч. Иванова и А. Белого; поэтика *акмеизма*, напротив, ограничивается несколькими несистематическими статьями Н. Гумилева и краткими, но чрезвычайно емкими статьями О. Мандельштама (включая «Разговор о Данте»), у него же мы находим своего рода акмеистскую философию культуры; поэтика *футуризма* представлена прежде всего трудами ОПОЯЗ'а, но значимая для нас связь футуристической поэзии, поэтики и идеи культуры очерчены самими футуристами (и поэтами, и художниками). Я ограничусь тем, как эта связь воплощена в творчестве В. Хлебникова.

4. Поэтическая функция речи, склад ПП и поэтика культуры.

То, что делает ПП поэтическим, склад, образующий речь в самодовлеющее поэтическое событие, я опишу сначала словами поэта, затем раскрою с помощью схемы лингвиста.

4.1. Пастернак. Художник (1936).

<...> Голос, властный, как полюдые,
Плавит все наперечет.
В горловой его полуде
Ложек олово течет.

Что ему почет и слава,
Место в мире и молва
В миг, когда дыханьем сплава
В слово сплочены слова? <...>

4.2. Чтобы иметь наглядную схему ПП и некие технические термины, воспользуюсь схемой и формальным определением поэтической речи Р. Якобсона⁸

а) В любом речевом акте Р. Я. усматривает шесть возможных интенций, с которыми связаны шесть речевых

⁸ Якобсон Р.О. Поэтика и лингвистика (1958/59 гг.). См. сборник «Структурализм: “за” и “против”». М. 1975. С. 194–275.

функций. Высказывание-сообщение предполагает пять позиций:

код	
[адресант контакт адресат]	
контекст	
Интенция на (1) адресант	— эмотивно-эксперсивная функция речи
(2) адресат	— апеллятивная
(3) контекст	— референтно-когнитивная
(4) код	— интерпретативная
(5) контакт	— фатическая
(6) само сообщение	— <i>поэтическая</i> .

«Направленность (*Einstellung* — *установка*) на сообщение как таковое, сосредоточение внимание на сообщении ради него самого — это поэтическая функция языка»⁹.

б) Поэтическая функция действует в любом высказывании. Речь, обращенная на саму себя, слушающая себя и разговаривающая с собой, — момент любой речи, зафиксированный психолингвистами как феномен *внутренней речи*¹⁰. Феномен внутренней речи прямо связан с мышлением: еще Платон называл мышление «безмолвным разговором души с самой собой». Сократическую *диалектику* можно назвать экстерииоризованной формой внутренней речи¹¹. Другая форма экстерииоризации внутренней речи представлена поэзией.

в) ПП есть сообщение, обращенное на себя, остановленное, заторможенное в себе, — все, что говорится и происхо-

⁹ Якобсон Р. О. Поэтика и лингвистика (1958/59 гг.). См. сборник «Структурализм: “за” и “против”». М. 1975. С. 202.

¹⁰ См.: *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М., 1996. См. там же статью В.С. Библера «Понимание Л. С. Выготским внутренней речи и логика диалога (С. 363–376).

¹¹ См., например: *Almuth Grésillon.* Le langage de l'ébauche: parole intérieure extériorisée. (<http://www.item.ens.fr/index.php?id=14034#bodyftn4>)

дит, говорится и происходит не *посредством* ПП, а внутри него. ПП находится в мире так, что мир находится в нем.

— Синтаксическая, «горизонтально» текущая речь пронизывается вертикальными парадигматическими связями (Р. Я.: «эквивалентность селекции проектируется в последовательность комбинации»). Неравенство текущей речи прерывается равенствами метра, ритма, цезуры, строфики. Аллитерации производят слова поперек течения речи. Текущая речь замыкается в стоячие волны.

— Телесный эстетизм — звучание, анаграммы, графемы — выступает на первый план¹².

г) Тогда все интенции речи извне переходят внутрь: возникают внутренние «адресант» и «адресат»; «код» (язык, штампы, клише) становится не средством, а темой, это язык, толкующий (слушающий, оспаривающий, пародирующий, утверждающий, отрицающий) сам себя; то, «о чем», *тема* (поэтическое «подлежащее») рождается внутри ПП, она неотделима от аккорда сказываемых *рем* (поэтическое «сказуемое»); контакт («фатическая» функция) исполняется как со-участие говорящего и слушателя (Я и Ты) в событии ПП.

Если так понятый склад ПП взять в качестве образца для понимания склада культуры, можно определить: культура есть та «функция» сложившегося человеческого существования, в которой человек не просто функционирует в своем культивированном (или цивилизованном) устройстве — с его *эстетизмом*, *этосом*, *ноэзисом*, — а вступает с ним — с самой собой — в отношение, распадается с собой, схватывается с собой или отлетает, как бездомная душа от

¹² Ср. *Mikel Dufrenne. Esthétique et Philosophie. P. 1967. "L'œuvre s'affirme impérieusement comme objet: le sensible se manifeste dans sa plénitude, animé par une nécessité interne, et c'est en lui que le sens se déploie <...> Ainsi, dans le poème, les mots retrouvent la profondeur de leur sens avec de leur chair: la chaire se fait verbe"* (p. 111) («Произведение властно утверждает себя как объект: с полнотой, одушевленной внутренней необходимостью, манифестируется чувственная материя, и смысл развертывается в ней <...> Поэтому в стихотворении слова обретают глубину и смысл вместе со своей плотью: плоть становится словом»).

оставленного тела, не ведая, сложится ли — сбудется ли — что-нибудь еще.

4.3. В силу этой аналогии поэтика — анализ поэтического склада речи, услышанной как «образ мира в слове явленный» (Пастернак) — может стать своего рода опытным базисом для философского понимания бытия в культуре.

Можно сразу предвосхитить (задним числом, конечно) три возможных оборота такого понимания.

(1) ПП есть речь, замкнутая на себя и устремленная вне себя, не сообщающая, а приобщающая, обращающая в сверх-смысловое молчание. Соответственно, культура — поэтически сложное бытие — будет понята как *приобщение* к сверх-культурному бытию, к мифу, обращающемуся в культ. Такова возможность *символизма*.

(2) ПП есть речь, замкнутая на себя, но тем самым отнесенная к себе и от себя, от меня, говорящего, отстраненная, как сказанное слово — вместе с заключенным в нем образом мира и моим собственным, сказанным бытием. Поэтическое бытие конечно (смертно) и обращено к далекому — любому — собеседнику. ПП есть самодовлеющая встроенность этих перекликающихся, говорящих друг с другом «бытий» («Звезда с звездой — могучий стык». Мандельштам). Поэтический склад культуры есть склад *общения* разных бытий. Такова возможность *акмеизма*.

(3) ПП это всемирно-историческая глоссолалия человечества, — речь, еще не нашедшая употребления или вышедшая из своего «культурного» использования, простое тело самой речи, сбросившей с себя функции означения, освободившейся от сложившихся смыслов, вернувшейся в саму себя, в свое звуко-смысловую все-возможность, к варварским началам культурных «логосов», где происходят их зачатия и инициации. Все-возможные смыслы, сплавленные в одно *заумное* слово. Поэтический склад культуры есть культура *in statu nascendi*, возможность, будущее, таящееся в общей речевой стихии. Это идея *футуризма*.

Рассмотрим в этой перспективе три наших поэтических системы. Подчеркиваю, на всякий случай: я говорю о поэтических системах, а не о поэзии и тем более не о поэтах — ведь каждое достойное себя ПП само себе единственная «система».

5. Символизм.

5.1. Лирическое введение. В. Соловьев:

Милый друг, иль ты не видишь,
 Что всё видимое нами —
 Только отблеск, только тени
 От незримого очами?

Милый друг, иль ты не слышишь,
 Что житейский шум трескучий —
 Только отклик искажённый
 Торжествующих созвучий?

Милый друг, иль ты не чуешь,
 Что одно на целом свете —
 Только то, что сердце к сердцу
 Говорит в немом привете?

1892

Стихотворение, кажется, целиком относится к психологической лирике конца XIX века, но это только видимость. Тут все «речевые функции» вовлечены в поэтическое присутствие, где уже происходит то, о чем говорится: и превращение «шума трескучего» в «торжествующие созвучия» и проступание «незримого очами». Не лирическое «я» обращается к «ты», а «мы» с «тобой» вовлекаемся в речь, слушающую себя, но слух настраивается речью на слышание того, что речью не сказано, погружается в многозначительное молчание. Луч моего слова, должен «обручить мое молчание с его молчанием радугой тайного завета» (Вяч. Иванов «Мысли о символизме»¹³).

Другое слово, лирически вводящее в мир символизма — «Silentium» Тютчева. В. Иванов толкует: «“Мысль изреченная есть ложь”. Этим парадоксом-признанием Тютчев, ненароком обличая символическую природу своей лирики, обна-

¹³ Вяч. И. Иванов. Собр. Соч. Т. I–IV. Брюссель. 1971–1987. Т. II. С. 606.

жает и самый корень нового символизма <...> Поэзия самого Тютчева делается не определительно сообщающей слушателям свой заповедный мир “таинственно волшебных дум”, но лишь ознаменовательно приобщающий их к его первым тайнам» (Заветы символизма. «Аполлон». 1910¹⁴). Событие ПП — приобщение, со-причастие.

Поэзия и есть прикровенное слово о сокровенном. Если воспользоваться известным изречением Гераклита, поэтическое слово, как оракул — «не говорит открыто, не скрывает, а *semaínei*», намекает, или, как любит говорить Вяч. Иванов, «знаменует». Такое соединение речи и молчания (конечного и бесконечного, чувственного и сверхчувственного...) и есть символ.

5.2. Стрoение символа.

Ключом к поэтической системе символизма может служить само слово Symbolon. Sym-bolon означает расколотую надвое дощечку с неровными краями раскола. Близкие опознают друг друга, сложив при встрече половинки. То есть символ это соединение (*sym-ballō*) противоположного (а вовсе не сходного). Символ мужчины не пика, а женщина, символ девушки не роза, а юноша. Символ символизирует не сходное, а *другое*. В соответствии с парадоксом Тютчева — изречение символизирует неизрекаемое. Но у этого не-изречения есть поэтика, форма: оно устроено как *речение*, соединенное с *противо-речением*.

Соединение взаимоотрицаний или тайная связь явных антиномий — основная формула и содержательной поэтики символистского ПП и символистского мировоззрения в целом.

5.3. «Порождающая грамматика» символизма.

Различим две формы символа: метонимический и метафорический. Метонимический — это «соединение двух полюсов единой силы» (Иванов) — речь-молчание, жизнь-смерть, день-ночь, мужское-женское, подъем-нисхождение, преисполнение-истощение, хаос-космос, небесное-земное, эллинское-варварское... Поскольку эти пары устроены аналогично, они позволяют развернуть символы в ряд метафорических метаморфоз: эквивалентность *жизнь-день-рожде-*

¹⁴ Собр. соч. Т. II. С. 589.

ние-... и тайно присутствующих в них *смерть-ночь-жертвенная гибель*... Эта эквивалентность образует «лес символов-соответствий» (Ш. Бодлер). Такова «порождающая грамматика» символизма. Внутренняя общность, подразумеваемость этих полюсов, их превращения, преобразования, их мистическое единение, тайный брак, — словом, все возможности *coincidentia oppositorum*, — таковы темы и цельный мир, порождаемый этой грамматикой. С обнаженной простотой схема света, изливаемого совпадением противоположных полюсов дана, например, в стихотворении З. Гиппиус «Электричество».

Две нити вместе свиты,
Концы обнажены.
То «да» и «нет» не слиты,
Не слиты — сплетены.
Их темное сплетенье
И тесно, и мертво,
Но ждет их воскресенье
И ждут они его.
Концов концы коснутся —
Другие «да» и «нет»
И «да» и «нет» проснутся,
Сплетенные сольются,
И смерть их будет — Свет.

1901

Мир этот был помещен в контекст ницшевского мифа о Дионисе и Аполлоне (благодаря символизму, именно раннее сочинение Ф. Ницше «Рождение трагедии» оказало наибольшее влияние на поэтов и философов серебряного века), но и без этого ПП символизма сразу же ставится в перспективу мистерии, мифа.

Схематически можно это представить таким образом:

речь (слово)	—	ПП	—	молчание
число (форма)	—	музыка	—	экстаз
жизнь	—	трагедия	—	смерть
		[распятие]		
		[жертва]		

явное	—	мистерия	—	тайна
мужское	—	брак	—	женское
рожденный	—	мать-рождающая	—	герой — жертва — невеста — могила
преходящее	—	символ	—	вечное
и т.д. ¹⁵				

Так поэт-символист переходит от явных и антиномически противоборствующих *gealibus* к сокровенному союзу *gealioa*. Как в символе одно связано с другим, противоположным, так и сам символ-связь символизирует не похожее, а другое: неизреченное единство.

5.4. «Образ мира», явленный в символическом слове, это сама непостижимая божественная жизнь, постигаемая невозможным единством ПП.

Лишь я хочу весь мир подвинуть
Ко всеобъятию; лишь я
Хочу в союзе бытия
Богосознания достигнуть.

(Вяч. Иванов. «Кормчие звезды», 1902)

Сквозная тема ранней лирики Вяч. Иванова — тема божественного эроса, иерогамии. Это снова находит отклик в поэтическом складе (Бальмонт называл гласные женским началом, согласные мужским). Как говорится в раннем, еще символистском стихотворении Мандельштама о поэте:

Он ждет сокровенного знака
На песнь, как на подвиг, готов.
И дышит таинственность брака
В простом сочетании слов. (1910)

¹⁵ Символистское ПП как будто заранее готово для структуралистского анализа, но лучше сказать, что символистская поэзия задолго до структурализма явила в слове структуралистский «образ мира» и «образ мысли».

шал Ницше в музыке Вагнера, Вяч. Иванов слышал в поздних произведениях Александра Скрябина, и сам Скрябин стремился превратить симфонию в мистерию. Полный синтез искусств, включая «искусство» света, дыма, запахов, осязаний, движений, облачений, Павел Флоренский видел в литургическом действе. Заклучая статью «Храмовое действо как синтез искусств», он писал: «Не к искусству, а к Искусству, вглубь до самого средоточия Искусства как первоединой деятельности стремится наше время. И от него не скрыто, где не только текст, но и все художественное воплощение “Предварительного действия” (Скрябина. — А. А.)»¹⁸.

Поэзия возвращается в музыкальную драму, а драма возвращается в литургическую мистерию, в теургию. В основании культуры находят *культ*. Заратустра, Будда, Христос — «художники жизни» (А. Белый). Поэзия понимается в одном контексте с изначальными книгами культуры: «Веды», «Авеста», «Книга мертвых», а поэтика символизма дает ключ к их герметическому чтению. Переживание (лирическое), очищение (катарсис) и преображение (литургическое) совмещаются. Совмещается вещественное и духовное, как совмещены звук и смысл в ПП. В «Философии культа» (лекции 1918 г.) П. Флоренский определяет: «Культура, как показывает и этимология слова cultura от cultus, ядром своим и корнем имеет к у л ь т . Cultura как причастие будущего времени, подобно natura, указывает на нечто развивающееся. Natura — то, что рождается присно, cultura — что от культа присно отщепляется, — как бы прорастания культа, побеги его, боковые стебли его, подобно сухой коже лукавичного растения»¹⁹. С этой — культовой — точки зрения уже рождение мифа видится как «первая трещина» в *феургии*²⁰.

¹⁸ П. Флоренский. Храмовое действо как синтез искусств // Маковец. Журнал искусств. М. Изд-во Млечный путь. 1922. С. 28–32. (Священник Павел Флоренский. Соч. в четырех томах. Т. 2. М. 1966. С. 370–382).

¹⁹ Священник Павел Флоренский. Собр. соч. Философия культа (Опыт православной антропологии). М. 2004. С. 75.

²⁰ Там же. С. 76.

Но символистский миф шире, он все-культурен и до-культурен, все века охвачены как бы единой симфонией.

<...> Ты, Муза вещая! Мчит по громам созвучий
Крылатый конь тебя! По грядам облаков,
Чрез ночь немых судеб и звездный сон веков,
Твой факел кажет путь и сеет след горючий
Простри же руку мне! Дай мне покинуть брег
Ничтожества, сует, страстей, самообманов!
Дай разделить певцу надвременный твой бег!...

Вяч. Иванов. *Кормчие звезды* (1902)

В этой всемирно-исторической симфонии все «культы» — восточные и западные, языческие и христианские — находят себе место и примиряются в едином безымянном прамифе. Чтобы не загромоздить текст бесчисленными примерами, приведу только небольшое позднее (1944 г.) стихотворение Вяч. Иванова из «Римского дневника» (кн. «Свет вечерний»).

Языков правду, христиане, мы чтим,
Со всех концов она
В новозаветном Иордане
Очищена и крещена.

О слове Гераклиту голос
Поведал темному темно
И шепчет элевсинский колос
Не встанет, не упав, зерно.

Так говорило Откровенье
Эллады набожным сынам,
И Вера нам благоговенье
Внушает к их рассветным снам.

Прочитав книгу «По звездам», О. Мандельштам писал В. Иванову из Монтрё-Террите (13 (26) авг. 1909 г.): «...Книга слишком — как бы сказать — круглая, без углов. Ни с ка-

кой стороны к ней не подступиться, чтобы разбить ее или разбиться о нее. Даже трагедия в ней не угол — потому что вы соглашаетесь на нее. Даже экстаз не опасен — потому что вы предвидите его исход»²¹.

6. Акмеистическая поэтика (О. Мандельштам) и идея культуры.

6.1. В эссе «О собеседнике» (1913 г.) Мандельштам приводит стихотворение Боратынского

Мой дар убог, и голос мой не громок,
Но я живу, и на земле мое
Кому-нибудь любезно бытие:
Его найдет далекий мой потомок
В моих стихах; как знать? душа моя
Окажется с его душой в сношеньи,
И как нашел я друга в поколеньи,
Читателя найду в потомстве я.

(1828)

Тут «друг» иной, тут все иначе, чем у В. Соловьева. Есть *адресант*, есть *адресат*, но не ближний и не сопричастный символической литургии, а, напротив, другой, дальний, *посмертный*. Вообще, решающая черта, философски отделяющая акмеизм от символизма — включение *смертности* — не только человека, но и культуры, и самой истории — в метафизические условия человеческого бытия. Отсюда острое чувство исторического времени: его морфологии, сочленений, разломов, обрывов (Мандельштам: «Век мой, зверь мой, кто сумеет / Заглянуть в твои зрачки, / Кто своею кровью склеит / Двух столетий позвонки»; «Узловатых дней колена нужно флейтою связать»). Поэт вовлекает собеседника не в общее внимание высшему смыслу, лишь

²¹ О. Мандельштам. Собр. соч. в трех томах. Под ред. Г.П. Струве и Б.А. Филиппова. N.-Y. 1971. Т. 2. С. 486.

ознаменованному словом, а в дружеский разговор²². Разговор, однако, заочный, посмертный, возможный только во плоти слова, навсегда покинувшего того, кто сказал. Ближний *контакт* устранен, ПП рассчитано не на жизненный *контекст* и семантический *код* своего времени, его контекст — разновременное историческое бытие человека, его контакт — заочная со-общенность в пространстве исторического времени (как «звезда с звездой говорит»). ПП включает в себе только «мое бытие», как ему довелось *однажды случиться* вместе со всем его контекстом. *Все* бытие, но как случившееся здесь-теперь-так, вот этим мною. Подобно бутылке с запиской, которую бросает в океан терпящий кораблекрушение, ПП это своего рода SOS, обращенное к такому же смертному «моему бытию» далекого, «провиденциального собеседника»²³.

Адресуя свое бытие далекому собеседнику, я сам взглядываю на него из этой дали («Как души смотрят с высоты / На ими брошенное тело» (Тютчев)), и это знакомое насквозь бытие, собственная речь, услышанные и увиденные из посмертного далека, становятся странными, поэтически отстраненными для меня самого. Такова природа поэтического общения: на границе бытий, через разрывы настоящей смерти. Не со-приобщение к сверхличному бытию за пределами времен, а общение за пределами своего — навсегда своего — времени.

6.2. ПП не рассказывает историй о поэте и его времени, но со-держит (схватывает, понимает) голосовое, ритмо-звуко-смысловое *бытие*, всегда мгновенно единственное. Поэ-

²² «...Мы — разговор / И слышать можем друг о друге» (Гельдерлин). См. Миклушевич В.Б. Эстетика Осипа Мандельштама в «Разговоре о Данте» // Смерть и бессмертие поэта. М. 2001. С. 144–154.

²³ Как предельное выражение этой переключки через всю историческую вечность Мандельштам приводит стихотворение Ф. Сологуба: «Друг мой тихий, друг мой дальний, / Посмотри. / Я — холодный и печальный Свет зари... / И холодный и печальный / Поутру, / Друг мой тайный, друг мой дальний, / Я умру» (1898)

тическое понимание требует поэтому исполнения²⁴: наполнения своим голосом, своей интонацией, трепетом своего тела, энергией своего бытия. Это — «звучащий слепок формы», как говорил Мандельштам, в котором наряду с другими моментами свое — равное, но не главное — место занимает и смысл, «логос» («Утро акмеизма»²⁵): интонация, говор, ритм дыхания, перебиваемый ритмом сердцебиения, сплетение смыслов, «шум времени», склад складывавшихся вокруг него событий. ПП или просто поэтическое «слово» понимается не как означающее (пусть даже означающее нечто тайное и сакральное), — это фонетическое существо, в котором «смысл» не на обратной стороне «звука», а на той же, как на ленте Мебиуса. Ни звук не проваливается в смысл, ни смысл не рассеивается в звук. «Мы только с голоса пойдем, что там царапалось, боролось» («Грифельная ода»). «Поэт не только музыкант, он же и Страдивариус, великий мастер по фабрикации скрипок, озабоченный вычислением пропорций «коробки» — психики слушателя» («О собеседнике»²⁶). ПП слышится, лишь когда «слушатель» умеет встроить, вживить эту «коробку» в собственную речевую физиологию и, соответственно, в складывающееся *свое* бытие, умеет дать тому бытию быть в своем бытии. Чтобы распечатать «бутылку» ПП, нужен родственный поэтически настроенный слух и исполняющее понимание. «По голосу Дант определяет происхождение, судьбу и характер человека»²⁷. Так, в «Разговоре о Данте» сам Мандельштам распечатал «Божественную комедию».

ПП — не текст, а партитура возможного исполняющего общения. Оно со-держит в себе (собою) разные — далекие, но сопереживаемые в общем уделе — исторические бытия, его содержание — встреча исторически разнобытийного человека с самим собой.

²⁴ «В поэзии важно только исполняющее понимание...» (Мандельштам О. Разговор о Данте / Мандельштам О. Слово и культура. С. 109). «Поэтическая материя <...> не имеет формы точно так же, как лишена содержания, по той простой причине, что она существует лишь в исполнении» (Там же. С. 151).

²⁵ Мандельштам О. Слово и культура. С. 168.

²⁶ Там же. С. 49.

²⁷ Там же. С. 145.

6.3. Эмпирии и Аид.

Отношение сказанного слова и несказанного смысла в акмеизме оказывается обратным по сравнению с символизмом. Если в *Silentium* Мандельштам (1910 г.), в согласии с Тютчевым (и символизмом²⁸), говорит: «Останься пеной, Афродита, /И, слово, в музыку вернись», то в «летейском цикле» 1920 г. мысль, не схваченная забытым словом, возвращается в «чертог теней», в царство неосуществленного («слепая ласточка» «на крыльях срезанных»). Там, где В. Иванов и П. Флоренский видели «эмпирей» (см. «Эмпирия и эмпирей» Флоренского²⁹), О. М. находит царство Персефоны, Аид, отделенный от живых рекой забвения —

Я слово позабыл, что я хотел сказать.
Слепая ласточка в чертог теней вернется,
На крыльях срезанных, с прозрачными играть.
В беспамятстве ночная песнь поется.

Не слышно птиц. Бессмертник не цветет.
Прозрачны гривы табуна ночного.
В сухой реке пустой челнок плывет.
Среди кузнечиков беспамятствует слово.

И медленно растет, как бы шатер иль храм,
То вдруг прикинется безумной Антигоной,
То мертвой ласточкой бросается к ногам,
С стигийской нежностью и веткою зеленой.

О, если бы вернуть и зрячих пальцев стыд,
И выпуклую радость узнаванья.
Я так боюсь рыданья аонид,
Тумана, звона и зиянья!

²⁸ Ср., впрочем, толкование Д.И. Черашней. Наст. изд. С. 000—000.

²⁹ Священник Павел Флоренский. Соч. в четырех томах. Т. 1. С. 146—195.

А смертным власть дана любить и узнавать,
 Для них и звук в персты прольется,
 Но я забыл, что я хочу сказать, —
 И мысль бесплотная в чертог теней вернется.

Все не о том прозрачная твердит,
 Все ласточка, подружка, Антигона...
 И на губах, как черный лед, горит
 Стигийского воспоминанье звона.

(1920)

Усилие поэта не в вознесении из материи речи в неизреченный смысл, преодоление «тяжести недоброй» не лишает плоти, а, напротив, *воплощает*. Поэтическое слово произносится с не меньшим трудом, чем возводится храм. «Notre Dame» (1912) —

<...>

Играет мышцами крестовый лёгкий свод.
 Но выдаёт себя снаружи тайный план:
 Здесь позаботилась подпружных арок сила,
 Чтоб масса грузная стены не сокрушила —
 И свода дерзкого бездействует таран.

А самый плотный и тяжелый камень — камень могильный — камень забвения («Грифельная ода»).

6.4 Мандельштам развивает метафору ПП как храма-организма: сначала ПП сравнивается с архитектурой («Камень»), но уже в архитектуре он видит морфологию живого организма, в организме — орудийную систему, творящую на ходу новые орудия и органы³⁰. Другой образ склада ПП в «Разговоре» — геологическая порода, содержащая в себе вкрапления, прослойки всех сложивших ее исторических

³⁰ «...Представьте себе самолет <...>, который на полном ходу конструирует и спускает другую машину. Эта летательная машина так же точно, будучи поглощена собственным ходом, все же успевает собрать и выпустить еще третью...» (Разговор о Данте // Слово и культура. С. 125).

«погод» (событий): «кремней могучее слоенье» («Грифельная ода»).

Только во плоти исполняемых произведений люди, ушедшие в царство теней, продолжают жить посмертной жизнью, «река времен», уносящая их жизни, доносит их послания до живых и возвращает их к жизни.

6.5. Вместо символистского «закона» единства противоположностей акмеизм провозгласил «закон тождества», самозначимость каждой вещи. *Единственность* этого мгновения, положения вещей, склада событий, а не все-единое захватывает поэтическое внимание акмеиста. В символизме, говорит Мандельштам, «восприятие деморализовано». «Ничего настоящего, кивающих друг на друга. Вечное подмигивание. Ни одного ясного слова, только намеки, недоговаривания. Роза кивает на девушку, девушка на розу. Никто не хочет быть самим собой» («О природе слова»³¹). Акмеизм видит культуру не в аналогиях мистического единства противоречий, а в со-общении разно-речий. Тем более значимым становится характер общения, связи этих единственностей. В приращении к ПП акмеистический закон тождества говорит:

(1) именно смертная, готовая ускользнуть в царство теней *единственность* вещи, положения вещей, склада событий, исторического «воздуха» — вызывает к поэту и вызывает поэта; (Остановленные исторические мгновения: «Царское село», «Диккенс», «Декабрист», «Лютеранин»...)

(2) ПП не означает, не описывает, не знаменует вещь или событие (не удваивает), а «разыгрывает» их, содержит «звучащим слепком формы», превращает в энергетические сгустки; в таком речевом существовании вещь достигает высшей потенции своего бытия;

(3) ПП вбирает в себя эти единственности, со-общает их, оно сводит одновременное и разноречивое не в единство вечного, а в квази-одновременное разноголосие, в *полифоническое общение*; многоголосие не сливается в соборное единомолчание, поэтическое слово — не *знамение*, в нем, напротив, язык выявляет свою «сырьевую природу». Поэтическое произведение обращено не к завершению, а к начинанию,

³¹ Мандельштам О. Слово и культура. С. 65.

к тому, откуда и как оно про-из-водится — речевое сырье, «материя», стихия. Открывается, что каждое слово как пучок «и смысл торчит из него в разные стороны, а не устремляется в одну официальную точку» («Разговор»³²). Семантика нарочито многозначна. Слово ПП, понятие акмеистически, это семантическая «психея», не пригвожденная к своему «денотату», но и не отлетающая в бесплотный «смысл», она (оно) «свободно выбирает, как бы для жилья, ту или иную предметную значимость, вещьность, милое тело» («Слово и культура»³³).

(4) ПП со временем не уходит в историю, как бы сделал свое дело. Напротив, его «единственность» *впервые* исполняется (выполняется) в далеком адресате. Только в ПП настоящего настоящий контекст всех ПП. Именно вне своего исторического контекста, освобождаясь от своих исторических «условий» в поэтической культуре настоящего, в «исполняющем понимании», ПП по-настоящему становится собою, оно *впервые исполняется*, созревает, расцветает, приходит в поэтическое «акме». Более того, поэзия, ставшая классической, обретает характер должного, ожидаемого, еще только предстоящего. «Часто приходится слышать: это хорошо, но это вчерашний день. А я говорю: вчерашний день еще не родился. Его еще не было по-настоящему. Я хочу снова Овидия, Пушкина, Катулла, и меня не удовлетворяет исторические Овидий, Пушкин, Катулл» («Слово и культура»³⁴).

6.6. *Черновик* и ПП как целокупность. ПП есть *forma formans*, форма, формирующая и формирующаяся, производящаяся; это не нечто окончательно сочиненное, но всегда сочиняющий первоисточник. Поэтому нельзя отделить чистовик от черновика, «черновики никогда не уничтожаются. В поэзии, в пластике и вообще в искусстве нет готовых вещей <...> Сохранность черновика — закон сохранения энергетики произведения» («Разговор»³⁵). ПП есть система вариантов, весь корпус стихов Мандельштама можно рассматривать как

³² Мандельштам О. Слово и культура. С. 119.

³³ Там же. С. 42.

³⁴ Там же. С. 40—41

³⁵ Там же. С. 127.

единую структуру³⁶, даже одно ПП (и здесь не будет различий с Вяч. Ивановым). Более того — вся поэзия в своей истории может считаться таким единым ПП, построенным как система вариантов, переключек, реминисценций, переосмыслений, разночтений, тематических развитий и трансформаций, словом, как своеобразный семантико-фонетический оркестр, по отношению к которому и от поэта, и от слушателя требуется искусство дирижера (образ из «Разговора о Данте»; такова, по Мандельштаму, «Божественная комедия» Данте, своего рода произведение произведений)³⁷. Отсюда чудовищная уплотненность поэтического текста³⁸, где каждое словосочетание, каждый семантический поворот, чуть ли не каждый звук есть некий «сперматический логос», содержащий в себе цитируемые, упоминаемые (М. говорит об «упоминательной клавиатуре» Данта), подразумеваемые подтексты, интонацией, звуком намечаемые голоса (для выяснения которых нужна аналитическая работа и огромная эрудиция профессиональных литературоведов).

Мандельштам: «*Цитата* не есть выписка. *Цитата* есть цикада. Неумолкаемость ей свойственна <...> Эрудиция далеко не тождественна упоминательной клавиатуре, которая и составляет самую сущность образования» («Разговор»³⁹).

6.7. *Веер*. Так в поэтике Мандельштама вырисовывается вполне определенная идея культуры (литературоведы говорят о «культурной парадигме»⁴⁰). Главное сочинение Ман-

³⁶ См.: Ронен О. Поэтика Мандельштама. СПб. 2002. С. 20.

³⁷ Поэтому работа нынешних искателей подтекстов и интертекстов, по существу дела, бесконечна.

³⁸ «...Поэт возводит явление в десятизначную степень, и скромная внешность произведения искусства нередко обманывает нас относительно чудовищно-уплотненной реальности, которой оно обладает» (Утро акмеизма (1913). // Слово и культура. С. 168.

³⁹ Там же. С. 113. Ср. строфу А. Ахматовой (1956): «Не повторяй — душа твоя богата — / Того, что было сказано когда-то, / Но, может быть, поэзия сама — / Одна великолепная цитата».

⁴⁰ «Эта поэтика, выработанная сознательно, явилась, с другой стороны, как бы естественной реакцией самого языка на судьбу и как таковая встала в ряд ценностей, образующих потенциальную культурно-историческую парадигму» (Ю. И. Левин, Д. М. Сегал,

дельштама по поэтике, «Разговор о Данте» (написанный в 1933 г.) есть одновременно и сочинение по философии культуры, моделью для которой служит сам склад «Комедии» как произведения произведений. Тут мы находим основной тезис: «Время для Данта есть содержание истории, понимаемой как единый синхронистический акт, и обратно: содержание есть совместное держание времени — сотоварщиками, соискателями, сооткрывателями его» («Разговор»⁴¹). Но идею эту Мандельштам отчетливо сформулировал еще в статье 1922 г. «О природе слова». Форму ПП как «синхронистического акта» он резко противопоставляет привычной модели последовательного исторического развития, эволюции (с ее «вульгарном прихвостнем — теорией прогресса»⁴²). М. пользуется здесь образом «веера времен» (ошибочно приписывая его Бергсону), створки которого могут быть развернуты во времени, но также и (поэтически) свернуты в некоем синхронном, современном пространстве. «Поэзия — плуг, взрывающий время так, что глубинные слои времени, его чернозем оказываются сверху»⁴³. ПП как бы созывает, скликает разные времена к сегодняшнему моменту, — который граничит с возможным концом или полной деградацией («Ламарк», 1932).

<...>

Он сказал: довольно полнозвучья,
Ты напрасно Моцарта любил,
Наступает глухота паучья,
Здесь провал сильнее наших сил.

И от нас природа отступила
Так, как будто мы ей не нужны,
И продольный мозг она вложила,
Словно шпагу, в темные ножны,

Р. Д. Тименчик, В. Н. Топоров, Е. В. Цивьян. Русская семантическая поэтика как потенциальная культурная парадигма. Цит. По сб.: Смерть и бессмертие поэта. М. 2001. Первая публикация в Russian Literature. Amsterdam. 1974, № 7/8)

⁴¹ Мандельштам О. Слово и культура. С. 130—131.

⁴² Там же. С. 56

⁴³ Там же. С. 40.

И подъемный мост она забыла,
Опоздала опустить для тех,
У кого зеленая могила,
Красное дыханье, гибкий смех.

— и только на этом собрании текущий момент не исчезает назавтра, а становится исторически значимой современностью⁴⁴.

6.8. *Собор и орган*. Можно очень наглядно показать различие поэтики и идеи культуры символизма и акмеизма на двух образах. В 1889 г. 23-летний и почти еще никому не известный Вяч. Иванов написал поэму «*ArS Mystica*», где содержится та теургическая задача искусства, которой он остался верен до конца жизни. «Проект мистического искусства у Вяч. Иванова, — пишут современные публикаторы, — приобретает вселенский характер и охватывает всю историю человечества как всеединого соборного тела. Это некий сверхчеловеческий путь, прозреваемый юным Вяч. Ивановым как прошлое и одновременно будущее искусства. Его венец — готический собор, когда весь мир и все человечество представлены в образе величественного собора не из камней, а из душ верующих». Как и у юного Мандельштама, «Соделались тела камнями в славу Бога», но, по мере возведения собора, «мир стрел, цветов, людей, животных» терял плотность: «мир плоти некогда, но ныне — сил бесплотных!»⁴⁵.

В 1933 г., в «Разговоре о Данте» Мандельштам находит образ всеобщей поэтической синхронии культуры в полифоническом «тринадцатитысячеграннике» «Божественной комедии», где «библейская генетика» сложно сращена с физикой Аристотеля, индивидуальное бытие каждого на-

⁴⁴ «...Фрагменты поэзии прошлого, входя в новый текст «как то, что должно быть, а не как то, что уже было», подвергаются синхронизации и семантическому преломлению, а поэтический текст, опирающийся на такие фрагменты, поскольку первоначальный их смысл не отменяется, а как бы сосуществует с преломленным, диахронически соотносится с их источниками». — Ронен О. Цит. соч. С.25.

⁴⁵ См.: Символ. № 53—54 (2008). Париж-Москва. С. 32.

веки запечатлено в своем характере, с собственным голо- сом, так что симфония целого отнюдь не сливается в райс- кую монодию. Вот образ Мандельштама: «Вообразите себе, что в поющий и ревуший орган вошли, как в приоткрытый дом, и скрылись в нем патриарх Авраам и царь Давид, весь Израиль с Исааком, Иаковом и всеми их родичами <...> После этого орган приобретает способность двигаться — все трубы его и меха приходят в необычайное возбуждение <...> Если бы залы Эрмитажа вдруг сошли с ума, если бы картины всех школ и мастеров вдруг сорвались с гвоздей, вошли друг в друга, смешались и наполнили комнатный воздух футуристическим ревом и неистовым красочным возбуждением, то получилось бы нечто подобное Дантовой “Комедии”»⁴⁶.

7. Футуризм (Хлебников)

7.1. Слово как таковое (или заумное).

В качестве простого примера-образца футуристиче- ской поэзии приведу раннее (1908-9) стихотворение Хлеб- никова:

Бобэоби пелись губы,
Вээоми пелись взоры,
Пиээо пелись брови,
Лиэээй — пелся облик,
Гзи-гзи-гзэо пелась цепь.
Так на холсте каких-то соответствий
Вне протяжения жило Лицо.

Оно, так сказать, антилирично. Оно не сказано никем никому ни о чем, дан звуковой (и цветовой, поскольку зву- кам тут соотнесены цвета) портрет с поясняющим перево- дом⁴⁷. Вся поэтическая функция сосредоточилась в «кодиру-

⁴⁶ Мандельштам О. Слово и культура. С. 149—150.

⁴⁷ Обнажение «танца органов речи» (Ю. Тынянов. «Иллюстра- ции» // Тынянов Ю. Н. Архаисты и новаторы. Пг. 1929, с. 504)]. К. Чуковский в статье «Образцы футуристической литературы»

ющем устройстве», в самом языке. Язык перестает быть слу- жебным средством, на нем уже ничего не закодируешь. Слово выступает «как таковое», освобождается от своей службы у означаемого («воскрешается») или сразу находит- ся (изобретается) свободным, «самовитым» (как «родови- тый»), самоценным, за-умным (лишенным узнаваемого зна- чения). Оно лишается собственности собственных значений, своих семантических цепей, но обретает весь мир, все мно- жество значений возможных. Если символисты, — замечает Мандельштам в программной статье «Утро акмеизма» (1913), — полностью подчинили многозначность слова еди- ному внесловесному смыслу, «футурист, не справившись с сознательным смыслом как с материалом творчества, легко- мысленно выбросил его за борт и по существу повторил гру- бую ошибку своих предшественников»⁴⁸. Сам же Мандель- штам относил себя, как известно, к «смысловикам»⁴⁹. Впро- чем, мы знаем с его же слов, что ПП следует воспринимать так, как если бы это было одно, обращенное к себе, живущее во плоти звука, не отличающее небо от нёба слово («звуча- щий слепок формы»; «вся поэма <Данта> представляет со- бой одну, единственную, единую и недробимую строфу»⁵⁰; «рабочий топот губ — это то, что соединяет работу флейтис- та и поэта», замечает Надежда Яковлевна в той главе «Вос- поминаний», которая называется «Топот и шепот» и где при- водятся слова Мандельштама: «Мы — смысловики»).

В отличие от слова, снабженного собственностью значе- ний или многозначительно отсылающего к сверхумному смыслу, слово ПП, слово, в которое синхронно *сплавлены*

(1914 г.) замечает: «Ведь оно написано размером «Гайаваты», «Ка- левалы». Если нам так сладко читать у Лонгфелло:

Шли Чоктосы и Комаччи,
Шли Шошоны и Омоги,
Шли Гуроны и Мэндэны,
Делавэры и Могоки,

То почему мы смеемся над Бобэобами и Вээомами?» (Чу- ковский К. И. Собр. соч. в 6 томах. Т. 6. М. 1969. С. 245).

⁴⁸ Мандельштам О. Слово и культура. С. 165—166.

⁴⁹ Мандельштам Н. Я. Воспоминания. М., 1989. С. 175.

⁵⁰ Там же. С. 120.

слова дискурсивной речи, — *за-умно*. Но, значит, и заумное слово — некое вольное звуко сочетание, «звуковой жест» (А. Туфанов) — само собой несет в себе поэтическую силу. Более того, оно открывает «заумную», то есть поэтическую — потенциально или изначально поэтическую — природу любого слова, даже части слова, даже морфемы и фонемы. Миф Хлебникова «...“рассказывают” не столько сюжеты, сколько, скажем, префиксы, корневые морфемы, суффиксы, флексии и т.п.»⁵¹.

В 1922 г. Мандельштам слышал Хлебникова уже иначе: «Велимир Хлебников <...> погружается в самую гущу русского корнесловия, в этимологическую ночь, любезную сердцу умного читателя <...> Хлебников возится со словом, как крот, он прорыл в земле ходы для будущего на целое столетие...»⁵². Иными словами, в собственном, скрытом говоре, бормотании, «шепоте и топоте» языка, в его разговоре с самим собой, в его младенческом лепете, в древних заклинаниях и детских считалках, — во всей этой зауми речи, словно подслушанной поэтом, открываются возможности значить и способность мыслить мир, еще (уже) не знакомый миру знаковому, давно означенному, давно забыто как осмысленному.

«Воскрешая» слово как таковое, футуризм только доводит до предела акмеистический тезис о том, что ПП не *знак* вещи, а вещественное (эстетическое) «разыгрывание», *речевое событие*. Не только ПП, каждое слово есть не знак, а фонетико-семантическая *вещь*, лишь случайно используемая в качестве знака знакомых в быту вещей.

7.2 Производится своего рода *коперниканская революция* в языке.

«Слово, — говорит Хлебников, — делится на чистое и на бытовое. Можно думать, что в нем скрыт ночной звездный разум и дневной солнечный. Это потому, что какое-нибудь одно бытовое значение слова так же закрывает все остальные его значения, как днем исчезают все светила звездной ночи. Но для небоведа солнце — такая же пылинка, как и все ос-

⁵¹ Скуратовский В.Л. Хлебников-культуролог // Мир Велимира Хлебникова. М. 2000. С. 475.

⁵² Мандельштам О. Слово и культура. С. 58, 60.

тальные звезды. <...> Самовитое слово отрешается от признаков данной бытовой обстановки и на смену самоочевидной лжи строит звездные сумерки». В звездных сумерках языка как такового обычные слова уравниваются в правах с неведомыми, некогда бывшими и еще только возможными, будущими. Забыв о законах морфологии⁵³, можно тасовать морфемы и фонемы как карты, сплести их в разные узоры и слышать неслыханные значения, тут же рассыпающиеся. «Если мы имеем пару таких слов, как двор и твор, и знаем о слове дворяне, мы можем построить слово творяне — творцы жизни. Или, если мы знаем слово землероб, мы можем создать слово времяроб, времяпахарь, т.е. назвать прямым словом людей, так же возделывающих свое время, как земледелец свою почву» («Наша основа», март 1913⁵⁴).

Слово дается самому слову, как если бы ему самому, вне назначенных ему значений, было что сказать. Говорит сам язык, говорит своей фонетической плотью, которая, собственно, не говорит, а действует — жестикулирует, сказывается мимикой лицевых мышц, трепетом языка и гортани, интонирует, настраивает. Так действуют заклинания, заговоры, привороты, «врачевания», камлание, сектантские речения.

7.3 *Будущее*. Заумная глоссолалия Хлебникова-«будетлянина» открывает язык будущего, еще не названного и потому только возможного мира, язык возможный, возможность языка. Там, где символист А. Белый, опираясь на идеи о «внутренней форме слова» А.А. Потемни, ищет в корневом, фонетическом средоточии слова «утраченное содержание», смысловой образ или свернутый миф («Все слова — напоминания о звуке старинного смысла»⁵⁵), там Хлебников слышит источник неведомого, нового — *будущего* смысла.

⁵³ См. лингвистическую критику попыток В. Хлебникова теоретизировать свое словотворчество в обстоятельной работе Бориса Яковлевича Бухштаба: *Бухштаб Б.* Философия «заумного языка» Хлебникова (вступ. статья, подгот. текста, коммент. С. Старкиной) // Новое литературное обозрение. 2008, №89. С. 44–90.

⁵⁴ *Велимир Хлебников.* Собр. соч. в шести томах. Т. 6. Кн.1. М. 2005. С. 168.

⁵⁵ *Андрей Белый.* Глоссолалия. Томск. «Водолей», 1994. С.6.

В 1919 г., поясняя этапы своего творческого пути, он писал: «В “Кузнечике”, в “Бобэоби”, в “О, расмейтесь” были узлы будущего — малый выход бога огня и его веселый плеск. Когда я замечал, как старые строки вдруг тускнели, когда скрытое в них содержание становилось сегодняшним днем, я понял, что родина творчества — будущее. Оттуда дует ветер богов слова» («Свояси»⁵⁶).

Но свое будущее Хлебников понимает в том же утопическом проекте, что и Белый: открытие универсального самозначащего языка, совпадающего с пра-языком. «Найти, не разрывая круга корней, — продолжает он несколькими строками ниже, — волшебный камень превращения всех славянских слов одно в другое, свободно плавить славянские слова — вот мое первое отношение к слову. Это самовитое слово вне быта и жизненных польз. Увидя, что корни лишь призраки, за которыми стоят струны азбуки, найти единство вообще мировых языков, построенные из единиц азбуки, — мое второе отношение к слову. Путь к мировому заумному языку» (там же). «Заумный язык есть грядущий мировой язык в зародыше. Только он может соединять людей»⁵⁷.

Нетрудно видеть, что поэтические идеи культуры символизма и футуризма тут сближаются как универсальные утопические проекты. Различие в том, что для символизма это проект всеобщего мифо-культы, а для футуристов — проект всеобщей мифо-науки. Однако футуризм к этой утопии отнюдь не сводится.

7.4. Язык как поэтическое брожение. Семантический гиллозоизм. Словотворчество.

Вместе с Хлебниковым, футуризмом и поэзией «как таковой» мы вступаем в язык, как в неведомую семантико-фонетическую стихию, в которой язык, используемый бытовой речью, занимает крошечное место. Перед нами — значащая стихия, не ведающая означаемых, живая смысловая материя, мировой океан, чреватый, кишачий множеством поэтических зародышей, ежеминутно порождающий их из себя и вбирающий обратно.

⁵⁶ *Велимир Хлебников*. Собр. соч. Т. 1. М. 2000. С. 8.

⁵⁷ Там же. Т. 6. Кн.1. С. 175.

Русский язык синтетический, его словообразование чрезвычайно богато флексиями, префиксами, суффиксами, чередованием гласных, корневыми фузиями (в «старухе» уже слышится «страх», в «старушке» — какая-нибудь «пос-тирушка», в «старике» — «странница», а есть еще «старушен-ция», и легко может быть «старушица»...). Отсюда богатство орудий поэтического словотворчества у Хлебникова, достаточно вспомнить хрестоматийное «Заключение смехом», но я приведу другое:

Они голубой тихославль,
Они голубой окопад.
Они в никогда улетавль,
Их крылья шумят невпопад.
Летуры летят в собеса
Толпою ночей исчезаев.
Потоком крылатой этоты,
Потопом небесной нетоты.
Летели незурные стоны,
Свое позабывшие имя,
Лелеать его нехотяи.
Умчались в пустыни зовели,
Этавель задумчивой тайны,
В всегдаве небес иногдава,
Нетава, земного нетава!
Летоты, летоты инес!
Вечернего воздуха дайны,
По синему небу бегуричи,
Нетуричей стая, незуричей,
Потопом летят в инеса,
Летуры летят в собеса!
Летавель могучей виданой,
Этотой безвестной и странной,
Крылом белоснежные махари,
Полета усталого знахари,
Сияны веянами дахари.

Хлебников эти орудия еще и умножает, вводит, например, флексию внутреннюю, свойственную языкам семитским («лес (где) — лыс (откуда)»; «бык (откуда) удар) — бок (куда

удар)»; «вол(кого ведем) — вал (чем несомы)»; «бобр (за кем охота) — бабр (от кого бегство)»⁵⁸). Язык поэтически пробуждается, если тут и намечаются «азбучные истины», то, разумеется не науки лингвистики, а поэтического слуха и чутья. Хлебникова называли поэтом для поэтов, и мы слышим его «внутреннее склонение» в таких, например, строчках Маяковского: «Дней бык пег, /медленна лет арба. / Наш бог бег, / сердце наш барабан».

Заумный язык — это язык поэтических канунов, шевелящийся хаос поэзии. «...Заумники пытались воспроизвести этот копошащийся хаос пред-слов, пред-языка, и в строгом смысле слова, заумный язык — это не язык, а пред-язык»⁵⁹. Я уже приволил фразу Мандельштама из статьи «Слово и культура» (1921 г.): «Ныне происходит как бы явление глоссолалии. В священном иступлении поэты говорят на языке всех времен, всех культур (всех возможных — А.А.) ... Говорящий не знает языка, на котором говорит... — и всем и ему кажется, что он говорит по-гречески или по-халдейски. Нечто совершенно обратное эрудиции. Современная поэзия, при всей своей сложности и внутренней исхищенности, наивна».

Глоссолалия всеязычия или безязычия, наивность начинающего, словно только еще учащегося говорить, слышать, видеть, осязать, понимать в неслыханном и невиданном мире, — общая черта авангардистского искусства Серебряного века. Именно эта черта важна для уяснения той поэтической идеи культуры, что здесь складывалась, схватывалась и безнадежно терялась в монументальных утопических проектах окончательного тотального благоустройства.

7.5. Остранение.

7.5.1. Речевое бытие.

Хлебниковский проект таблицы звуковых элементов языка, разумеется, не наука, не лингвистика, даже не псевдолингвистическая утопия. Его корнесловие и словотворчество — формы поэтической работы. Иначе говоря, он не сообщает нам истины о языке, а — вспомним исходную схему

⁵⁸ «Учитель и ученик» (Собр. соч. Т. 6. Кн. 1. С. 34—35).

⁵⁹ В. Шкловский. О заумном языке: 70 лет спустя // Русская речь, 1977, №3. С. 34.

«поэтической функции» — передает (исполняет) поэтический разговор языка, «самовитого», «самоценного» слова с самим собой. «Словотворчество, — говорит он, — есть взрыв языкового молчания, глухонемых пластов языка»⁶⁰. Мы словно входим в алхимическую лабораторию самого языка. Но важна здесь не тайная мудрость языка, а то, что взрыв его молчания происходит в поэтическом средоточии человеческой речи, во внутренней речи, там, где ближе всего сходятся *логос*, *эстесис* и *ноэсис*. Тут и происходит взрыв, человек *расходится* с собственным речевым бытием и расхождение это доходит до корней⁶¹. Поэзия, как мы видели, имеет дело с речевым бытием человека, которое пронизывает всю эстетическую восприимчивую плоть, моторику, ритмику, внутреннюю жестикуляцию (артикуляцию). Речевое бытие коренится в перводвижениях — намерениях, интенциях, порывах, — переходящих в звук. «...Простейший язык видел только игру сил. Может быть, в древнем разуме силы просто звенели языком согласных»⁶². Именно эти корневые силы речевого бытия словотворчество и обнажает, извлекает. В ПП Хлебникова наше говорящее существо расщепляется на умеющее говорить и неумеющее говорить, оно не только отщепляется от языковых клише, в которых мы выросли и с которыми срослись, от знакомств хорошо означенного мира с его семантическими самоочевидностями и само-собой-разумеваемостями. Оно вообще не укореняется в корнях некоего пра-языка, а напротив, — *с корнем извлекается из устроенного языка и погружается в язык-стихию*. Каноны, правила, формы готового языка (*la langue*) отстраняются как частный случай, мы остаемся один на один с речью-стихией, с рождающей стихией без грамматики, морфологии, фонетики, как если бы слово предстояло *произнести впервые*. Поэзия Хлебникова предельно косноязычна, это поэзия человека, разучившегося говорить и готового заговорить на всех языках вместе. Речь идет не о первоэлементах или первоначалах

⁶⁰ Там же. С. 168.

⁶¹ «Поэзия — это восстание языка против собственных законов» (Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. М. 2000. С. 331).

⁶² Велимир Хлебников. Собр. соч. Т. 6. Кн. 1. С. 35.

языка, а о его *первоначинаниях*. В средоточии речи открываются не универсальные «азбучные истины», открывается молчание, которое должно быть преодолено впервые. Первобытные, «давние-давние» времена всегда при человеке.

7.5.2. Искусство и остранение.

Один из создателей «формального метода» в литературоведении, В. Шкловский назвал центральный эстетический принцип искусства «остранением». Речь идет о разрушении привычных узнаваний, автоматизмов восприятия, конформных «приличий» и «этикетов». Мир рассматривается глазами ребенка, иностранца, архаического «примитива», фольклора (даже лошади, как в «Холстомере» Толстого) — или поэта-заумника. Именно радикальный *утопизм* поэтического мифологии символизма и футуризма делает и их скорее орудиями остранения, чем проектами всеобщего устройства. Легко заметить, что хлебниковская работа с языком лишь усиливает остранение мира, свойственное поэзии вообще. Ткань ПП насыщается семантическими смещениями, фонетическими «сдвигами» (А. Крученых), пара-доксами («*против ожидания*»), окказиональными значениями, провинциализмами, диалектизмами, архаизмами, пародированиями и пр. Предельно странным оказывается сам язык. Как в футуристической живописи фактура красок, объемов, холста выступает на первый план, так и в ПП Хлебникова язык оборачивается его материальной фактурой, не столько значащей, сколько еще только могущей значить. Этим могуществом Хлебников и могуч. Именно *всегда возможное* превращение звука в знак и обратное исчезновения знака в звуке, играющий диалог между вспыхивающим смыслом и звуком странного говора или вовсе неведомого языка — составляет событие и содержание его ПП.

Силой художественного остранения нормативные сети узнаваемых знаков, образов, понятий словно снимаются с вещей, подвергаются «эпохэ» или «подвешиваются», мир замечается как бы впервые, в своих эстетических стихиях, в материалах, только еще готовых сложиться в *разные* «космосы» и «логосы». Значимость принципа *остранения* оказывается гораздо шире, чем предполагал В. Шкловский. Можно вспомнить и «удивление» как начало философии, и странности теоретически-отстраненных «идеализаций», наконец,

упомянув феноменологическое «эпохэ», стоит вспомнить и лозунг феноменологии того же времени: «к самим вещам!». Правда, в отличие от феноменологии, тут вещь находится не в «ноэтической» интуиции, а в эстетической вещественности (звука, краски, фактуры...).

7.5.3. Остранение и культура.

Теперь можно различить два чуть ли не противоположных смысла слова *культура*. Культура обычно понимается именно как система норм «той или иной эпохи, представляющей собой соответствующую автономную эпистемологическую систему (в смысле М. Фуко. — А. А.) <...>», которая зачастую организует все области жизни на протяжении нескольких столетий»⁶³. Есть, однако, сферы, в которых именно парадигмальные детерминанты культуры приходят в движение. В поэзии «язык восстает против собственных законов», в живописи глаз научается не узнавать зримое, а видеть и творить зримости, в музыке снимается с узнаваемых гармоний и приходит в движение эстетическая «материя» слуха. Именно так оборачивает, открывает культуру искусство авангарда в начале XX века. Причем культуру в целом. Теоретическая мысль, озадачиваясь своими основаниями, элементарными понятиями, ставит под вопрос онтологические основы научного мышления (парадоксы теории множеств, причинность, «материальная точка»), как это произошло в то же первое 20-летие XX века. Наконец, философия делает предметом своей археологии (критического осмысления и переосмысления) нечто большее, чем «эпистемическую сеть» культуры, — сам «логос», категориальный строй разума, в котором мир всегда уже заранее понят и продуман. Все это — искусство, теория, философия — и есть культура, но в другом смысле, нежели *культура культивирующих норм*, т. е. определенных *идей* канонической «красоты», теоретической «истины», всеобщего «блага» и метафизических «оснований» этих идей. Культура, понята через произведение искусства и через ПП в особенности — это сфера, в которой *эпохально устроенный мир отстраняется от себя*, остраняет себя, замечает свои «трансцендентальные» границы, априорные начала своей архитектоники. В этих сферах — в этих

⁶³ Ханзен-Лёве О. Русский формализм. М. 2001. С. 20–21.

произведениях — культура-образ, культура-понятие, культура-возможность отделяется от себя же, понятой как определенный исторический канон культивирования (цивилизации). В произведениях искусства или философии культура-цивилизация выходит на грань со своеобразным варварством, стихией начал-начинаний (*initium* в средоточии *principium*). Начинание, первотворение (первослово, первомысль) как бы из ничего — само это ничто как материал материалов — входит в существо культуры-произведения. Именно своими произведениями-начинаниями историческая культура остается в веках после гибели породившей их цивилизации, она входит в квази-синхронное пространство истории (вслед за Мальро я бы сказал в «музей без стен», если бы форма музейного бытия не противоречила живому — инициативному — существованию этих произведений).

Итак, идея культуры, имплицитно присущая футуризму и авангардному искусству вообще — это идея культуры-возможности, культуры-начинания, творимой здесь и теперь из «варварского» материала.

Заключение

Поэтические идеи культуры, явно развернутые или имплицитно присущие символизму, акмеизму и футуризму, не просто три разных образа культуры. Они схватывают три фундаментальные интенции, образующие жизненный мир человека в форму культуры.

(1) В форме культуры, человек, живя в истории, временно, находит себя в горизонте мира, целостного, законченного и вечного, т. е. в горизонте поэтического (творимого) мифа, — заметим мы вместе с символистами. Культура-миф творится как преодоление истории путем пробуждения пра-памяти. (Тут поэтическая идея всеобщего культа у символистов сходится с научно-техническим мифом футуристов).

(2) В форме культуры, человек, живя в истории, вводит свою жизнь (свое бытие) в квазисинхронное со-бытие эпохальных исторических бытий, запечатленных в произведениях. В ПП (или в философском произведении) здесь и сейчас эти (целостные в себе) бытия выходят из пребывания в

мире теней (документов, памятников, музейных экспонатов), вступают в общение с моим бытием как бы на пороге исторического бытия или небытия. Вступают в общение настолько, насколько мы тут способны в исполняющем понимании наполнить их плотью и кровью, собственной жизнью. Эта интенция бытия в культуре раскрыта акмеизмом.

(3) Живя в истории, человек творит культуру, поскольку культура это не только то, что наследуется, припоминается или упоминается, но и то, что каждый раз находится *in statu nascendi*, творится заново из ничего. Культура это сфера таких произведений, в которых и которыми человек во всем своем составе — эстетическом, ноэтическом, этическом, верующем... — отбрасывается к началам, где нужно впервые — вместе со всеми историческими и современными собратьями — заговорить, увидеть, услышать, подумать, решить нравственную перипетию. Культура, иными словами, это та сфера, в которой бытие на деле становится всегда еще только возможным: будущим. Об этой интенции нам говорит футуризм и шире — авангард.

П. Д. Тищенко

Голос, рождающийся на кончике пера:
философско-антропологическое
размышление о природе интеллигенции

Часть 1

Обсуждение вопроса о природе интеллигенции я хотел бы перевести из заезженной социально-политической колеи в плоскость философско-антропологического анализа. Обращенное к нам из древности требование «Узнай себя!» станет путеводной нитью последующих рассуждений. Ближайшим образом предмет этих рассуждений я *сам* — вот сейчас пишуший эту статью. И для меня это письмо выступает как библейский исход. Ведь исход — это выдвижение к себе как *самому* на землю обетованную из состояния связанности, египетского «рабства». Выдвижение из неподлинного существования к своей подлинной сущности в качестве человека, пишущего для публикации, литератора в самом широком смысле слова; человека читающего себя и другого для обретения себя. В этом смысл моей жизни, в этом я как раз и узнаю *себя*. Так же как в этом смысл жизни и тех пишущих, кто ищет смысл жизни (хотя никогда его не терял), и тех, кто кроме абсурда ничего в мире не находит, поскольку свой смысл жизни уже имеет в себе. И Гоголь, и Достоевский, и Камю *могли писать о чем угодно, но они не могли не писать для публикации*. Письмо в стол (если речь не идёт о политических запретах) — лишь каприз ребенка, которому что-то не понравилось в мире *совершеннолетних* (И.Кант). Так же как и их читатели могли опереживать самым разным перипетиям вокруг поиска смысла жизни или ее бессмысленности, но не могли перестать читать, обменивать время обыденной жизни с её радостями и горестями на вре-

мя жизни как чтения и считать, что этот обмен справедлив и наделен смыслом.

Именно эту породу наших соотечественников, смысл жизни которых заключен в письме для публикации и / или чтении опубликованного, я позволю себе назвать интеллигенцией. В этом плане интеллигент для меня — это российский вариант общеевропейского антропологического проекта, в рамках которого человек обретает себя в актах письма и чтения, вступая в сношение с собой, миром и другим человеком через произведения перед лицом публики. Истина, добро и красота как залогов спасения (как бы мы его ни понимали), так же как ложь, зло и безобразное как пути трансгрессии в ничтожество, — не могут раскрыть себя в своей полноте вне публичного процесса, минуя акт публикации. И путь молчальников, восходящих к божественным первоосновам по лестницам совершенствования и обожения плоти, лежит через пространство публичного процесса — письма для публикации или публичного выступления. И путь распутников — ничем иным кроме как формой письма (в широком смысле) — порно-графией для публикации быть не может. Этот проект находится в сложной сети отношений с другими антропологическими проектами (проектами «воина», «спортсмена», «государственного человека» и т.д.), и в отдельном человеческом существе может уживаться несколько проектов. Как говаривал Маяковский — «землю попашет, напишет стихи».

Каждый из антропологических проектов по-своему отвечает на требование «Узнай себя!» Причем следует сразу же отметить, что поскольку это требование к нам обращено и воспринято, то полезно нам как мыслящим не упустить: в нем выспрашивается о большем, чем просто о результате некоторого узнавания «себя» как интеллигента, т.е. человека по сути своей — думающего (от латинского *intellectus*). Причем, как я уже сказал, думающего особым образом — публично выражая свою мысль, т.е. выражая её в слове не перед лицом Бога или богов, а перед лицом публики, даже если она представлена, как и всё человечество, в своём собственном лице. Будучи услышано, требование «Узнай себя!», выспрашивая, провоцирует ответ, в котором звучит импульс осново-полагающего различения на себя и не-се-

бя, думающего и телесного существа, на узнанного и неузнанного, представленного в качестве некоторой определенности (ктоинности) и ускользнувшего от представления как в формах мысли, так и чувственной данности. Производит через практики публично ориентированного письма и чтения эффекты особого рода антропо-поэзиса. Безусловно, это событие многогранно. Однако позволю считать сердцевиной интеллигенции как особого рода антропологического проекта формирование в помеченных выше практиках откликающегося на требование «Узнай себя!» *голоса*...¹

Нам, рационально мыслящим людям XXI века, иногда кажутся наивными обычаи предков, разговаривавших в доме с домовым, в лесу с лешим, а в реке с водяным. Нелепыми мнятся опыты общения с духами в спиритических сеансах с вращающимися тарелками. А уж если кто признается, что слышит в своей «голове» голоса, то рискует оказаться в психиатрической больнице... Но вот я, рационально мыслящий и психически пока еще вроде бы здоровый, раскрываю книгу любезного мне мыслителя — например, И. Канта, и ... читая текст, начинаю слышать его голос (т.е. свой голос, которым со мной беседу ведет кто-то другой), оспариваю нечто или восхищаюсь в который раз им, давно умершим, мне только что вот здесь (на кушетке, в вагоне метро или за письменным столом) сказанным ... Мистическое событие рождения голоса автора на кончике пишущего пера, его смерть в тексте и возрождение в чтении В.С. Библер называл «материалистическим спиритуализмом». Именно об этом основополагающем событии антропо-поэзиса, различения человеческого существа на некую сущность, которая в виде голоса воплощена в тексте, и существование частного существа, к которому обращено требование и которому принадлежит усилие стать *собой*, и пойдет в дальнейшем речь...

Начну с нескольких житейских зарисовок, которые позволят раскрыть особенность моей обращенности к этой проблеме.

¹ Иные грани этого проекта описаны мной в работе: Смерть: Событие и Смысл (наброски) // Событие и Смысл (Синергетический опыт языка). М., 1999. С. 203-256.

Помню...

Помню, жили в двухэтажной барачной коммуналке рядом с Крестьянской заставой. Посреди комнаты — столб, чтоб потолок не рухнул. Во дворе ряд сараев. Один из них наш. В нем дрова, барахло, сундук, старый изнутри, заклеенный газетами, и лужа, просыхавшая лишь в самый жаркий летний день. Запах гнили и сырости... В сундуке спрятанные родителями книги. Разрешенные были в книжном шкафу (предмет негодования соседей — никто из них шкафов для книг не покупал). Среди спрятанных — несколько томов прерванного издания Ленина. Украдкой залезал в сарай и читал запрещенное (родителями), ленинское... Слышал его лично ко мне обращенный картавящий *голос* ... Был обнаружен, разоблачен и уличен... Наказан. Книги выбросили. Многократно оглядываясь, прощаясь с тем, что наполняло жизнь бытием (абсолютно непонятным, но своим — тайно вычитанным и лично услышанным), навсегда от-бывшем (ставшем бытием от бывшего), сохраняющимся лишь в присутствии печали, оберегаемой памятью, впервые почувствовал необратимость утраты. К сожалению, потом — забыл, и должна была произойти катастрофа, чтоб вспомнил, опомнился...

* * *

Помню. Было лет пять от роду. Всей семьей собирались в гости. Меня как старшего одели по-взрослому. Костюмчик, белая рубашка и папин галстук, заправленный в штаны, чтоб конец по полу не болтался. В таком виде с мамой (учительницей) и папой (инженером) продефилировал под завистливые взгляды многочисленных соседей через длинный коридор барака и двор. На следующий день меня отловила группа местных пацанов (соседи у нас были в основном из рабочих) и изрядно помяла бока. Приговаривали: «У-у ... интеллигент ... Получай ... интеллигентское ... отродье!». С тех пор я узнал в качестве своего — имя, которого не знал, и «подручное знание» (если вспомнить Хайдеггера) его смысла как некоторого типа² ... Стал от него откликаться.

² Греческая этимология слова «тип» опять же адресует к некоторому отпечатку, оставленному одним телом на другом при их со-ударении, контакте...

* * *

Помню, отец взял меня на дежурство в праздничный день. Шел мне тогда одиннадцатый год. Была такая форма партийной нагрузки: сидеть в праздник на производстве и следить, чтобы провокаций не было. У дежурного был номер телефона, по которому следовало, если что, доложить куда надо. Отец оставил меня в своем кабинете книжку читать, а сам куда-то отлучился. Рядом с его большим столом стоял стол с печатной машинкой поменьше и пониже. Для машинистки. Я заправил в машинку лист и с трепетом напечатал нечто. Помню — о международной обстановке. Понравилось. Обрадовался. Впервые увидел, а точнее — услышал себя в *голосе* автора «произведения». Но радость была коротка, как коротки бывают обтрепавшиеся шнурки. Вернувшись, отец дал крепкую затрещину, а «произведение» порвал и спалил в пепельнице. Не помню почему, но и он, помянув крепким цензурным словом (матом он при мне никогда не ругался) избаловавшую меня бабушку (тёщу), отметил неприглядную роль гнилой интеллигенции в воспитании современной молодежи.

* * *

Помню, на одном из совещаний по проблеме различения допустимой эротики и недопустимой порнографии в искусстве в качестве рабочего материала показывали фрагменты крутого порнофильма. Рядом сидела дама — автор программы морального воспитания подростков. Она неотрывно, заворожено смотрела на экран и шептала: «какая гадость!» *Голос*, как фиговый листок пытался прикрыть обнаженную плоть ...

Поэтическое начало

Все действительно новое в человеческой жизни должно предварительно взреть (и точнее говоря, — прозреть) в слове, в поэтике (поэзисе) как порождающей среде родной речи. Воплотиться в их жизнь, стать их голосом и личной судьбой, определить взгляд на себя, мир и другого. Стать

творческим началом особой возможности высказать себя. Это обстоятельство имеет особое значение для интеллигенции, поскольку её жизненный проект — путь к себе — свершается, прежде всего и наиболее существенным образом, в речи. Она становится, если воспользоваться гегелевским словечком, его субстанцией-субъектом, его поэтическим началом — стихией поэзиса.

Памятник себе

Подступ к существу темы будет дан через рассмотрение нескольких русских поэтических подражаний стихотворению «Памятник» Горация. В них голос, рождающийся на кончике пера, не просто звучит, но в этом звучании происходит интереснейшая для философов рефлексия на себя, попытка обнаружить собственные основания. Из множества стихов я выбрал стихи Ломоносова, Державина, Пушкина, Ходасевича и Бродского. С философской точки зрения каждое из этих стихотворений представляет собой мысленный философско-антропологический эксперимент, попытку ответить на вопрос: что в существе конечного смертного человека, основной формой существования которого является речь (поэта) присутствует как нечто большее, как то, что выступает его началом и после смерти продлится за рамки конечного человеческого существования? Что в человеке может поручиться за его спасение или, наоборот, что слепо реализует себя через жизнь и гибель конкретного человеческого существа? Кто пишет эту рукой? Кто говорит этими словами?

Ответ на этот вопрос разобью на три варианта. Смысл первого станет ясен в цепочке ответствований от Горация до Пушкина. Второй — прозвучит голосом Ходасевича, а третий — Бродского.

Начиная с Горация и кончая Пушкиным мы видим повтор заявления, знакомого нам по пушкинскому «Нет! Весь я не умру...». Тексты в форме оды к самому «себе» на первый взгляд об этом одном. Разница в деталях. Правда, в деталях, на мой взгляд, весьма существенных. Прежде, чем поговорить о них — вслушаемся. Приведу наиболее значимые для моего рассуждения фрагменты.

Г о р а ц и й:

Нет, не весь я умру! Лучшая часть моя
Избежит похорон: буду я славиться
До тех пор, пока жрец с девой безмолвной
Восходит по ступеням в храм Капитолия.
(пер. Семёнова Тяньшаньского).

Л о м о н о с о в:

Не вовсе я умру, но смерть оставит
Велику часть мою, как жизнь скончаю.
Я буду возрастать повсюду славой,
Пока великий Рим владеет светом.

Д е р ж а в и н:

Так! — весь я не умру, но часть меня большая,
От тлена убежав, по смерти станет жить,
И слава возрастет моя, не увядая,
Доколь славянов род вселенна будет чтить.

П у ш к и н:

Нет, весь я не умру — душа в заветной лире
Мой прах переживёт и тленья убежит —
И славен буду я, доколь в подлунном мире
Жив будет хоть один пиит.

У литературоведов и, особенно — пушкинистов, «Памятник» всегда вызывал противоречивые чувства. Ведь как-то нескромно даже великому при жизни себе памятник ставить. Тем более человеку, наделенному здоровым чувством юмора. Однако чувствительные литературоведы обычно не замечают, что все четыре поэта писали оды не некоторому эмпирическому человеку, тогда-то рождённому, имеющему такое-то тело, волосы и так-то изогнутый нос, но *себе*. Некоторому подлинному и большему, что разместило себя по воле судьбы в этом конкретном, и, если взять без поэтического дара, — вполне возможно, весьма жалком человечке. Мелочном, болезненно ревнивом уродце, который, вероятно, только для того и писал, чтоб видели в нем автора — «пиита». Не просто нескладный мужчина, на которого никто и никогда не обратил бы внимание, а известный поэт. — «Вы читали

его вчерашнюю эпиграмму? Нет?! — батенька, как так можно? — только для Вас, списал вчера у самого ...».

Иными словами, ода «поётся» именно *себе* — тому, что (кто?) делает некоторого человека поэтом и является его нетленной «душой», оставляя в тени его тленное смертное «тело». Той стихии, которая звучит в речи эмпирического человека, становящегося в этом звучании голоса поэтом. Обращенность к смерти за грань телесного существования (бытие-к-смерти), в котором *изничтожающий* поток жизни сопрягается с волей поэтического представления, как раз и позволяет совершить эту осново-полагающую процедуру антропологического различения.

В особенностях онтологической укорененности души, обеспечивающей и фундирующей надежду на бессмертие, таится фундаментальное различие сказанного четырьмя поэтами. У Горация душа укоренена в *Боге*: «пока жрец с девой безмолвно восходит по ступеням в храм Капитолия». Надежда на Бога обещает жизнь как присутствие его поэтического голоса в жизни потомков после смерти. У Ломоносова — в государстве: «Пока великий Рим владеет светом» (естественно, и тот первый и наш — третий Рим). У Державина — в *роде*: «Доколь славянов род вселенна будет чтить». А у Пушкина — в *лире*: «душа в заветной лире мой прах переживёт» и, соответственно, «доколь в подлунном мире жив будет хоть один пиит».

Можно сказать так: каждый из поэтов представляет особый антропологический проект, особую идею жизни, центрированную на особом понимании «себя» (самости), укоренном (ой) в некотором частном телесном существе (иванове, петрове, пушкине ...)³. Именно этой самости приписывается голос, рождающийся на кончике пера поэта. О ней выспрашивают вопросы — «Кто сказал?» или «Кто написал?» Начало интеллигенции как особого рода антропологического проекта заключено в новом восприятии себя, своего голоса и своей души, бессмертия которой укоренено в «лире» и воплощено в тексте. Именно в «лире» поэт являет *себя* как собственно *самого* таким образом, что это явление

³ Я пишу «частный», полагая его более изначальным, чем атрибуты всеобщего, единичного, уникального, индивидуального.

становится путем *спасения* для него как телесного (и в силу телесности — страдающего и наслаждающегося) существа и для другого — его читателя. В каком смысле для другого — речь пойдет ниже.

Сейчас принципиально важно отметить, что в пушкинском варианте стихотворения происходит трансформация направления выдвижения к себе, из вертикального (так или иначе укорененного в религиозном начале) в горизонтальное. От Бога как гаранта спасения — к спасению в «лире», гарантом которого выступает другой «пиит». Другое частное лицо («и гордый внук славян, и финн, и ныне дикой / тунгус, и друг степей калмык»), воплощающее в своем голосе то творческое начало, в котором «весь я не умру». Но для того, чтобы подобного рода событие состоялось, необходимо два условия, которые Пушкин ясно обозначает. Во-первых, голос поэта должен быть услышан («Слух обо мне пройдет по всей Руси великой»). Во-вторых, поэт должен быть не только услышан, но и признан. Он должен получить имя, быть назван («И назовет меня всяк сущий в ней язык»). Отстраняя Господа Бога, Пушкин раскрывает пространство для появления нового божества, путь к которому опосредован особым рода отношением к публике. Причем эта замена, внешне весьма радикальная, сохраняет архитипическую структуру именованного как лиминального перехода, в христианстве присутствующего как таинство крещения.

Публика как крёстный отец «автора»

Что такое крещение? В общем виде можно сказать, что крещение есть таинство, в котором человек как животная, бездуховная и грешная тварь как бы умирает с тем, чтобы возродиться в Духе и сделаться членом религиозной общины — Церкви. События смерти и возрождения обрамляют это действие, воспроизводя классическую схему ритуалов «перехода» или инициации. Крёстный отец — это один из «восприемников» новорожденного члена церкви. Он принимает на руки «новорожденного» и даёт ему имя — своеобразный парадигмальный «набросок» — будущей жизни человека, заголовочек к его индивидуальной истории.

Прошедший крещение, становясь членом церкви, начинает свою жизнь как бы заново, включаясь в новую неиз-

вестную для него («бывшего») жизнь. Здесь важную роль имеет очищение от греха. Грех — это промах, ошибка. Прожитая жизнь предстаёт как неудачный на-бросок, пролетевший мимо цели. Неверно избранный проект себя. Очищение греха «стирает» эту хаотическую жизненную линию опробывающих движений, очищая место для спрямлённого письма истории с начала. Проецирует и через это проектирует себя в горизонте нового типа отношений. Иницирующим актом этого начала исторического письма является имя, которое будучи имманентным представителем трансцендентного, связывает историю новой жизни с парадигмальными завязками священной истории, ориентируя на которые как на камертоны истины, надлежит «делать жизнь», разворачивая её с этого начала во временную историю.

Поэтому жизнь не только начинается с начала эмпирически, но и приобретает его (начало) в метафизическом смысле. Она становится бытием при этом начале, являющимся её сутью или просто: при-сут[ь]-ствием.

Однако, в каком смысле публика может играть роль крёстного отца? Очевидно, при её активном участии в «тайнстве» публичного процесса пишущей приобретает (или не приобретает) имя, становится признанным «автором». Это имя и является его возрождённым к новой, «литературной» жизни душой.

При этом, прежде чем возродиться и получить новое имя, необходимо пройти «очищение» от «грехов», в некотором смысле «умереть». Сначала надо как бы вернуться к началу, т.е. уничтожить определённую уже состоявшегося присутствия. «Чистилище» публичного, интересубъективного процесса признания называется «критикой».

Образование современного человека с необходимостью включает приобретение навыков осуществления критических функций. Без этого индивид не может стать членом просвещённой публики, осуществляющей перманентный суд над пишущей братией. В самом деле, то, чему обучаются сегодняшние школьники на уроках «литературы», является элементами ремесла литературных критиков. Их не учат писать стихи или прозу, но — анализировать, понимать смысл и оценивать чужие произведения. Уличать чужие

ошибки и отмечать достоинства. Массовое образование формирует «критическую» массу.

Итак, публика как «крёстный отец» произведения образована системой современного школьного образования соответствующим образом — по образу и подобию критика. В цивилизованном обществе, в котором любая публичная функция имеет тенденцию специализироваться, публика поляризуется на «знающих» профессиональных критиков (экспертов) и читательскую «массу». Отношение между критиком и «массой» в первом приближении можно рассматривать как эквивалентное метафизической дихотомии души и тела, или учителя и ученика. Критик, конечно, претендует на «прояснение», «исправление» и «улучшение» недостаточно знающего вкуса читательской массы. Однако будучи сам «писателем», критик неизбежно зависит от суда и признания этой же самой «массы». Между ними существует то, что Джон Роулс называет «рефлексивным равновесием». Теоретическая рефлексия литературных критиков судит и «исправляет» общественное мнение, но сама в пределе зависит от его (мнения) суда и признания. Поэтому «публика» как «крёстный отец» литературного произведения и автора постоянно «двоится», вступая в публичный процесс то в одном, то в другом облики.

И еще важное примечание. Выше неоднократно производилось слово «критика». Использувавшееся так же словосочетание «критическая масса» вначале появляется лишь внешне, метафорически указывая на понятие в физике. Одни заметят это внешнее сходство, другие не обратят внимание. Для понимания сказанного выше, особенно в плане лиминального характера процедуры надления пишущего именем, необходимо увидеть здесь не только внешнее, но и внутреннее сходство. В физических терминах «критическая масса» или «критическая температура» слово «критический» указывает на семантическую связь со словом «кризис». На переходное состояние. Что делает критик (неважно, профессиональный или простой ученик) — он обнаруживает в произведении то, что ни написавший, ни иные прочитавшие не видели. Он дарит имя написавшему или отказывает в даре. Одновременно, он сдвигает это произведение из состояния «есть» в состояние «может быть», из некоего себе равного

бытия в бытие становящееся, открытое преобразованиям. Поэтому взгляд интеллигента как критика — имманентно революционен. Причем неважно — хочет ли он восстановить традицию и создать новое. И то, и другое он может сделать лишь сдвинув то, что *есть*, в состояние *может быть*. То, что есть, дурно, но его можно спасти — либо вернув к тому, что по истине было (т.е. не к тому, что было по способу бытия, а тому, что было по смыслу критически мыслящего), либо переделать заново. И тот, и другой подход к исходу из наличного к должному относится к критике, как характернейшей черте новоевропейского антропологического проекта, в русском варианте именуемого интеллигентом...

Таким образом, сохранить душу в лире становится возможным лишь пройдя «крещение» в лоне публичного процесса, получив от читателя два судьбоносных дара — внимания и признания. Получив имя... И под этим именем пишущий возродиться в «духе» к новой жизни. Но что в рамках публичного процесса играет роль духа?

Дух как русская речь

Надежда на посмертное спасение в лире раскрывает новый план интеллигенции как особого рода антропологического проекта — духовность. Духовность (как сила наиндивидуальная) и есть спасающее. То, что воплощаясь в жизнь отдельного человека, создает для него горизонт, который выше ценности самой этой жизни. Наличие духовности опознается по готовности людей жертвовать жизнью во имя большего. И в данном отношении проект, выдвигаемый Пушкиным, Баратынским, их друзьями и последователями, находится в вызывающей оппозиции к иным проектам. В стихотворении «Последний поэт» Баратынский противопоставляет свой антропологический проект проекту просвещенного человека дела, расчета и прибыли. Человеку готовому жертвовать своей жизнью и жизнью другого во имя наживы. Он тот «тот», кто поклоняется Мамоне.

Пушкин противопоставляет себя иному конкурирующему проекту, на Руси куда более популярному. Дело в том, что написание его стихотворения практически совпадает (различие буквально в несколько дней) с открытием Александровского столпа в Санкт-Петербурге. Последний был возведен

в честь победы над Наполеоном. Больше, во имя которого осуществляется готовность жертвовать жизнью (духовность) в войне, в официальном самосознании несколько позже отождествится с тройчаткой «самодержавия, православия и народности». Спасение — в службе и жертве жизни на алтарь отчизны. Пушкин ставит свой проект «с главою непокорной» выше «александрийского столпа». Тут же вспоминается М.Ю. Лермонтов:

Люблю отчизну я, но странною любовью!
 Не победит её рассудок мой.
 Ни слава, купленная кровью,
 Ни полный гордого доверия покой,
 Ни темной старины заветные преданья
 Не шевелят во мне отрадного мечтанья.

Что же это за «странная любовь»? К кому она? К какой отчизне? К России, но не той, что бряцает милитаристской тройчаткой. Ответить на вопрос поможет Анна Ахматова. В критической ситуации блокадного Ленинграда, мягко говоря, не испытывая никаких близких чувств к государству, расстрелявшему её мужа и отправившему в ГУЛАГ её сына, она дает свой ответ, завещанный ей Пушкиным, Баратынским и Лермонтовым, на вопрос — за что мы обязаны отдать жизнь. Отнюдь не за советский вариант царской тройчатки: «сталинизм, партия, пролетариат». За другое большее. Она любит отчизну, но странною любовью. В блокадном стихотворении «Мужество» (1942 г.) она пишет:

Мы знаем, что ныне лежит на весах
 И что совершается ныне.
 Час мужества пробил на наших часах,
 И мужество нас не покинет.
 Не страшно под пулями мёртвыми лечь,
 Не горько остаться без крова, —
 И мы сохраним тебя, русская речь,
 Великое русское слово.
 Свободным и чистым тебя пронесём,
 И внукам дадим, и от плена спасём
 Навеки!

Слово и есть та стихия, которая в горизонте особого антропологического проекта обладает онтологической мощью мягкого знака, превращающего *быт* в *быть*. В нем и через него возникает своеобразная идея смысла жизни, спасения, идея души, мышления и духовности — особый проект человека быть собой. Если наше слово умрёт — то мы все вместе со всеми предками и неродившимися потомками, друзьями и врагами ляжем в безгласую небратскую (ввиду внутреннего раздора), но общую коммуналку могилы исторического забвения... Россия станет ещё одним «урарту», сгинет, не оставив живого слова. Сохраним русскую речь и русское слово — значит спасём для себя и следующих за нами ту порождающую стихию языка, в которой укоренена «лира» — наше своеобразное место встречи с собой, другим и миром в мистериальном событии рождения голоса на кончике пера... Та основа, в которой «весь я не умру».

Ли́ра как бытиё

Метафору «лиры» уточняет Баратынский, поясняя в одном из своих стихотворений её смысл словом «бытиё».

Мой дар убог, и голос мой не громок,
 Но я живу, и на земли моё
 Кому-нибудь любезно бытиё:
 Его найдёт далёкий мой потомок
 В моих стихах; как знать? душа моя
 Окажется с душой его в сношеньё,
 И как нашёл я друга в поколеньё,
 Читателя найду в потомстве я.

Воплощаясь в поэтическом слове и голосе, душа поэта (его «бытиё») вступает в сношение с читателем. И не любим, а лишь тем, кому «любезно» бытиё поэта... И эта любезность нисколько не уменьшается за счет отдаленности во времени и пространстве собеседников, поэта и его читателей. Лира сохраняет бытиё, являясь поэтическим даром в «себе», мощью «свободной стихии» — «стихии стиха» (Б. Пастернак). С философской точки зрения интересен тот факт, что это слово трудно склонять (т.е. отклонять в речи от его сути) как в числе (оно как бы по ту сторону различения единого и

многого), так и в падеже (по ту сторону отношения к другим словам в предложении). Как только мы, усилием мысли, преломив собственную тенденцию слова, просклоняем его, то, по большей части, в руках окажутся варианты числа и падежа другого, более привычного слова — *бытие*. Исключение тут вариант — «бытиём»...

В чём, собственно говоря, тайна любезности слова поэта, почему его бытие востребовано читателем? Мне представляется, что дело, что в лире поэт не только спасает свою душу, но и дарит надежду на спасение другому — читателю.

Слово поэта — ваше спасение (первое рассуждение)

Через сотню лет после Баратынского и Пушкина на мессиянское предназначение поэзии указывал Маяковский. Из «Разговора с фининспектором», по поводу значения поэтических слов:

Поэзия —
та же добыча радия.
В грамм добыча,
в год труды.
Изводишь
единого слова ради
тысячи тонн
словесной руды.
Но как
испепеляюще
слов этих жжение
рядом
с тлением
слова — сырца.
Эти слова
приводят в движение
тысячи лет
миллионов сердца.
И совсем уж в лоб:
Слово поэта —
ваше воскресение,
ваше бессмертие,
гражданин канцелярист».

Чтобы понять Маяковского, а через него — Пушкина, вслушаемся еще раз в стихи Баратынского: «В моих стихах; как знать? душа моя // Окажется с душой его в сношении ...».

Моя душа — это моё бытие, воплощенная в голосе лира, стихия и мощь поэзиса. Он, читающий, любезен мне, а я ему лишь постольку, поскольку каждый из нас (встречаясь в тексте) через своего другого находит путь к себе в звучании поэтического слова. Обменивает время обыденной жизни с её радостями и печалью на время письма и чтения и считает, что обмен выгоден. Два чудесных дара внимания и признания, дарителем которых является читатель, удостоверяют успех состоявшегося «сношения», а, следовательно, и обмена. Подчеркну: в выгоде оказываются оба — и дарящий, и дары получающий. Как в обычной жизни.

Причем отношение любезности здесь не следует путать с отношением любви. Оно антропологически шире, поскольку захватывает обе крайности человеческого существования — и ангельское в нем, и животное. Кому-то любезен Пушкин в «Евгении Онегине», кому-то (или тому же, но под другой настрой) — в «Гавриилиаде». Недаром в стихии русской жизни параллельно с Пушкиным, Баратынским, Лермонтовым и др. классиками (с их серьёзностью речи) всегда присутствовал сын священника — Иван Семенович Барков и огромное число его анонимных соавторов (активное творчество последних на столетие пережило самого Баркова, создав, в частности, под его псевдонимом такой шедевр как «Лука Мудицев»). На окраинах серьёзной речи раздавался барковский хохот. И Барков тоже, как и Пушкин, в праве был сказать: «весь я не умру ...». Культура нуждается в своих раблезианских маргиналиях... И лира (бытие) — раскрывает для неё мир как интервал пределов. На ум сразу приходит ахматовское — «Когда б вы знали, из какого сора растут стихи»....

Но вернёмся к основной линии рассуждений. В поэзии и поэтике русской речи конца XVIII — начала XIX века вызревал особого рода антропологический проект, который я имел решимость назвать несколько затертым словом «интеллигенция». Сердцевина этого проекта — новая идея спасения — не в Боге, не в роде, а в лире, воплощающейся в голосе, рож-

дающемся на кончике пера поэта, умирающим в безгласом тексте и воскрешающим в таинстве чтения. В том, что было помечено словом «бытие» и укоренено в отношении любезности, реализующимся через письмо, чтение и текст. Это новая идея человеческой судьбы. Поэтому полезно еще раз взглянуть в судьбо-носное отношение любезности. М.М. Бахтин был прав, наделив читателя активностью «со-автора». Эффект любезности коренится в провоцирующей к со-авторству функции написанного текста. Его (Бахтина) ошибка, однако, в том, что источником со-авторства он рассматривал «внеаходимость» читателя, которому доступно то, что скрыто от взгляда автора. Он как бы видит то, что у автора остается за спиной, за рамками его кругозора. Но оба — и автор, и читатель находятся в одном мире. Такие эффекты чтения вполне возможны, но не они составляют суть воплощенной в тексте лиры и отношения любезности.

Например, такие авторы, как В.С. Библер и А.В. Ахутин, любезны мне не столько потому, что этих людей я знал (первого) и знаю (второго) как милых и чрезвычайно интересных собеседников — великолепных философов, но, и помимо всего, потому, что чтение написанного ими не просто раскрывает для меня нечто небывалое, мне не раскрытое (что конечно ж имеет свой особый смысл), но и провоцирует к самостоятельной работе высказывания. Провоцируя, выспрашивает мой голос. Провоцирует и выспрашивает во мне мысли и представления, которые никогда бы в иных условиях не пришли ко мне «в голову», не прозвучали бы во мне и для меня способом выражения чего-то сокровенного именно моего. В зарождающемся произведении читателя (даже если оно никогда не воплотится в текст) возникает «мир впервые» (В.С. Библер). Мир абсолютно неизвестный (ни в целом, ни в части) тому — написавшему. В чтении текста любезного автора читающий сам обретает спасение, в его голосе пробуждается лира — то, что не умрет. Поэтому это «сношение» душ совсем не диалог и уж тем более — не передача информации, не коммуникация (как сейчас модно выражаться), а нечто значительно более фундаментальное. Беседа как событие сотворчества.

Любезный текст оказывается местом встречи, местом резонанса между поэтической стихией, мощью и бытием

души написавшего и стихией, мощью, бытием души прочитавшего. В обыденной жизни философов и канцеляристов эта стихия пребывает как бы втуне. Заставлена и заслонена нужностями и необходимостями. Встреча с поэзией (как и настоящей прозой или философией), сношение с любезным поэтом (как и любым другим пишущим, поскольку тот сохраняет в себе и предоставляет другому в тексте дар поэзиса) через текст, превращающийся в процессе чтения в голос, оборачивается для частного человека встречей с «собой». Возникает эффект, подобный физическому резонансу. Ритм стихотворного слова как бы испепеляет руду тяжеловесного слова-сырца в душе читателя, высвобождает из него энергию поэзиса (бытие как творческую энергию), которая(ое) способна(о) приводить в движение миллионов сердца. Так как движут на протяжении уже пары тысячелетий тексты Гомера, Эсхила, Еврипида, Платона, Аристотеля и других античных поэтов и философов. Причем никто из читающих не дополняет их видение до целого. Просто их тексты провоцируют начало нового непредусмотренного авторами направления письма и рассуждения, нового абсолютно невозможного для «авторов» раскрытия мира в целом.

И еще важное уточнение. В сношении двух душ возникает контакт любезности. Причем этот контакт удвоен. Во внешнем плане — он предстает как сношение поэта и читателя. Во внутреннем, поскольку голос поэта звучит во мне, я «сам» звучу как ответ другому «самому» в себе самом. Возникает молчаливая беседа (сношение) души с самой собой как другой собой. Событие мышления... Мышления в горизонте конкретного антропологического проекта... Ответ в душе любезного читателя формируется лишь на грани, возникающей в опыте чтения открытости мира и уникального опыта боли (боль я здесь понимаю широко — как переживание ущербиности, а точнее — неисполненности — неважно телесной или душевной) и наслаждения. Более того, если учесть, что пишущий себя также и читает, то в принципе это событие может происходить и в себе, без всякой реальной публикации, можно сказать — в публичном (открытом в слове для себя как другого) одиночестве. Рождающиеся для себя стихи облегчают боль. Спасают...

Часть 2

Слово поэта — ваше спасение (второе рассуждение)

С учетом сказанного вновь попробуем внять — что собственно сказывается в слове «бытие», которое можно назвать сердцевиной антропологического проекта, который я решил назвать — «человек как интеллигент». Поэзия вновь подскажет — главное услышать. Как было выше помечено — А.В. Ахутин предполагает, что смысл этого слова ближе всего выражает смысл центрального хайдеггеровского понятия — «Dasein». В поисках немецкого созвучия со стихами Баратынского, которое позволило бы более внятно услышать высказываемое этим словом, он нашел стихотворение Эдуарда Мерики (1804-1875) «Оглядка». В нём «швабский поэт делает ... само Daisein (бытие человека) темой поэтического размышления»⁴.

Оглядка

Когда твой путь выходит на простор
И счастье ждет за ближним поворотом,
И все потери мнутся пустяком, —
Внезапно взор приковывает твой
Прошедшее, и ты стоишь в смущеньи,
На плечи грусть тяжелая ложится
И голос в сердце тихо повторяет:
Со всем, что так любимо было, ныне
Ты навсегда простишься, — навсегда.
Не обманись же, милый мой, — и горстка
Всего, что юность сладкая сулит,
Едва наполнит девичью ладонь.
Таков закон, что нашей жизни дан
От Бога. Он не устрасит того,
Кто духом глубоко уразумел,
Суть нашего земного бытия.
Есть радость безоглядная, за ней
Приходит радость зрячая: серьезность;

⁴ Ахутин А.В. DASEIN (материалы к истолкованию) // Философия в поисках онтологии. Самара 1998. С. 21.

Так пусть она твоим началом будет
И бьется сердцем счастья твоего.

По А.В. Ахутину, понимание того, что высказывает слово *бытие*, связано с оглядкой, со взглядом, брошенным на то, что уходит навсегда. Как если бы кто-то потребовал — опомнись! В этой оглядке-опоминании, присутствующей(м) в печали, схватывается смысл навсегда уходящего, отбывающего в бывшее, и самой жизни человека как содержащей в себе стихию безвозвратно уходящего. Но «уйдя из жизни, наше отбывшее бытие преобразилось в память и мысль»⁵. Раскрыло в себе память как мысль — основу *себя*. Оглядка «работает» так же, как радикальное сомнение Декарта или феноменологическая редукция Гуссерля. Она расчищает пространство достоверного опыта — бытие человека, различая быт и быть, устанавливая оппозицию сути и существования. Достоверное в опыте, каковым является бытие, и есть его мысль («твое начало»). Но начало, и здесь я спорю с А.В. Ахутиным, включающее не только результат (позицию серьезного голоса), но и *усилие различения*, его порождающее.

Как только достоверное найдено, из него как основания (нужно воздержаться от всяких ассоциаций с логическими основаниями) взгляд возвращается к тому, что было на время отставлено в сторону — к самой жизни. «Эта мысль сама теперь входит в средоточие жизни, из (*оглядки*) вырастает *выглядывание* («пусть не укроется от тебя»). Мы уже не оглядываемся вспять, а вглядываемся в ближайшее будущее, находясь как бы в междувременьи»⁶. Слово *бытие* высказывает суть особого рода опыта, который Борис Пастернак, переводя Шекспира, обозначил как «распалась связь времен». Возникло «междувременье». Распадок времени. Неуместное место, разместив своё существо в которм, возможно взглянуть на себя как погруженного в поток времени со стороны. Напомню, время, так или иначе, указывает на связанность жизни в некоторую целостность.

⁵ Там же

⁶ Там же

Оглядка обнаруживает разрыв этой целостности, рану. Боль разрыва, как действие анатома, вскрывающего тело, обнажает ранее скрытое — некоторую трагическую истину, и дарит особую возможность взгляда на жизнь со стороны. Серьёзность. «Мы обретаем — или открываем — это выглядывание как определяющую черту нашей жизни. Так, *оглядывающаяся*, вспоминая *печаль* обращается *серьёзностью* настоящего бытия.... Боль окончательной разлуки знаменует окончательность сбывшейся теперь эпохи ... Вместе с этим узнаванием ты узнаешь, что таково устройство нашего бытия вообще, что всякая эпоха — как предстоящая *юность* (и пробудившаяся вместе с этим узнаванием *зрелость*) — складывается как законченное в себе событие твоего бытия, в само средоточие которого заранее заложена разлука, — складывающаяся, вымеряющая событие бытия *смерть*»⁷. Причём, эта серьёзность «не отстраняется от жизни с её переживаниями в какое-то безжизненное размышление о жизни. Обретаясь, напротив, в средоточии (в ядре, сердце) жизни (счастья, горя, любви, смерти...), она преобразует жизнь в *бытиё*»⁸.

Но это неотстранение от жизни (обычный феноменологический мотив) должно быть понято радикальнее — как удержание изначального усилия к различению. Так же, как и в стихах «Памятник», истина раскрывается в результате обращенности к смерти. Да и сама серьёзность, её особая позиция в жизни и в отношении к жизни, из которой звучит голос истины и судьбы. Голос, раскрывающий мир как бытие-к-смерти.

Я цитирую А.В. Ахутина, который в свою очередь цитирует Мерику, в силу отношения *любезности*. Для меня эти написанные другим, другом слова дают возможность высказать лишь мне известную боль прощания с жизнью. Мою никому не известную оглядку. Так же как останется неизвестной его, написавшего, оглядка, принудившая его к письму как единственной возможности справиться с болью прощания. Единственной надежде. Эти слова в опыте чтения раскрывают для меня *меня самого* как вот этого существа здесь и теперь в «7-26. 04.09 за домашним компьютером» пишущего (и чита-

⁷ Там же.

⁸ Там же.

ющего) себя в просвете ясности, раскрытой другим. Этот просвет, раскрывающий пишущему и читающему себя самого, и есть *бытиё*. То, что Пушкин назвал «лирой». То, в чём жизнь спасается («весь я не умру») перед лицом смерти не только для написавшего, но и для читателя — «канцеляриста».

Бытиё живет в стихии родной речи. Ему для присутствия нужно слово. Слово, как скажет Хайдеггер, — «дом бытия». Но, как я предположил выше, бытиё и бытие — вещи различные. Одно склоняется, а другое сопротивляется склонениям. Всё склоняет само практически не склоняясь, сносит и соотносит в стихии сношения. Если слово — «дом бытия», то бытиё в дом не вмещается. Скажу иначе. В слове присутствует доминирующий импульс культуры одомашнивания всего, с чем человек встречается. И первый шаг на пути к одомашниванию — именование. Первое дело Адама.

По Хайдеггеру: «Слово есть у-словие вещи как вещи. Мне хотелось бы назвать эту власть слова условленьем (*Bedingnis*). Условие есть существующее основание для чего-то существующего. Условие обосновывает и основывает. Оно удовлетворяет положению об основании. Но слово не обосновывает вещи. Слово допускает вещи присутствовать как вещь. Пусть это допущение и называется условленьем»⁹.

Что значит — «допустить вещи присутствовать как вещь»? Ответ станет ясен, если возьмём такую особую (особенно для темы наших рассуждений) вещь как «человек». Слово «человек» допускает присутствие человека как человека. Т.е. разбивает человеческое существо на собственно человеческое в человеке (его бытие) и не-человеческое (ангельское или животное). В доме остаётся бытие, а бытиё распространяется за рамки одомашненного мира, охватывая мир в целом как различающий и различенный на дикое и одомашненное состояние.

Поэтому, если верно, что бытиё — сердцевина антропологического проекта, то она у самого основания раскола. Серьёзность через грусть оглядки — это позиция самости, погруженной в поток становления, воплощенный в теле и голосе этого конечного существа. Из-за этого страдающей.

⁹ Хайдеггер М. Время и бытие. Перевод В.В. Бибихина М. Республика. 1993. С. 309.

Её бытие-к-смерти. Но в этом же существе воплощен и сам поток (стихия) жизни. Если встать на его (её) позицию как свою, то тогда не грусть и слезы, а смех и хохот над суетными метаниями этой самости станут его выражением. На место уникального присутствия пишущего или читающего как личностей (самостей) приходит обезличенная, анонимная стихия хохота. Человеком, хохочущим над «собой», хохочет воплощенная в нем жизнь. Её хохот — эхо «гомерического хохота» античных богов над терзаниями смертных. Как форма культуры он воплощен в карнавале и «смеховой культуре». В эпоху Пушкина — это стихия анонимного творчества, приписываемая Баркову.

Почему читаются и пишутся такие стихи? Чем они любезны пишущему и читающему? Мне представляется, что в них звучит голос из *ничто*-жающей воплощенной в конечном человеческом существе стихии жизни, который антитетически входит в со-гласие с серьёзной грустью оглядки пред лицом смерти, образуя напряженный жизненный интервал. Бытие в своих бесчисленных градациях вырывается как интервал между плачем и хохотом — в антитезе жизни и смерти. Как условие игры, заложенной в началах человеческого существа. Любой предел в этом интервале сам по себе — вне игры. Только вместе они удерживают *бытие* как сердцевину особого рода антропологического проекта — голоса, рождающегося на кончике пера, умирающего в безголосом тексте и возрождающегося в чтении.

Ходасевич и Бродский как бы расщепляют, расписывают этот интервал на голоса.

Ходасевич как фокусировка голоса в субъекте

Ходасевич улавливает в основополагающем различении серьёзный голос автора — самости как начала своего произведения. Эта уловка новоевропейца, приписывающего себе как единичному я и «себя» и «лиру». В стихотворении «Памятник» 1928 года он пишет:

Во мне конец, во мне начало.
Мной совершённое так мало!
Но всё ж я прочное звено:
Мне это счастье дано.

В «я» фокусируется и конец, и начало, и в нем же прочное звено между прошлым и будущим — залог вечности. Не в лире спасение, а в «я», в том числе и для самой лиры.

Условием этой переакцентуации является трансформация среды, связывающей и разделяющей пишущего и читающего. Уже Пушкин уловил напряжение этого сдвига. Вспомним вошедшее в поговорку: «Не продаётся вдохновенное, но можно рукопись продать». Это «продать» обозначает совершенно новую среду отношений любезности, чем та, о которой говорил Баратынский. Среду рынка. Среду публичности в чистом виде. Совершенно новое отношение пишущего к результатам своего письма, которые, продолжая играть экзистенциальный смысл творческой самореализации, как его собственность могут быть проданы.

Лири как душа поэта, воплощенная в его произведении, сама оказывается в тени рождающегося отношения собственности. Не просто я сам как лира — бытие, а лира и есть я сам — автор. Слово оказывается моим собственным — собственностью, которая как знак отстраняется от *вещи* как обозначаемой. Баратынский и Пушкин еще понимали поэзию как природную стихию. Но если в «Последнем поэте» Баратынского бытие поэта рассматривается как альтернатива бытию железного века торговли и производства, то Пушкин в «Разговоре книгопродавца с поэтом», постоянно цитируя Баратынского, сохраняя отстраненность и отчужденность, презрительное отношение к торгашам и покупателям, уже не видит для поэта возможности не торговать стихами. Концовка стихотворения как акт капитуляции поэта перед книгопродавцем, перед духом времени, его новой необходимостью и неизбежностью — «Вы совершенно правы. Вот вам моя рукопись...». За этой необходимостью уже проглядывают структуры института авторства, интеллектуальной собственности, собственности на слово, метафизической основой которой является идея самообособанного субъекта — центра новоевропейского антропологического проекта, русским вариантом которого является интеллигент. Попытка отстранения от необходимого для сохранения места в себе тому, «что не продается» осуществляется у Ходасевича уже не в виде хохота, но в виде мягкой иронической ухмылки:

Exegi monumentum

Павлович! С посошком, бродячею каликой
 Пройди от финских скал вплоть до донских станиц,
 Читай мои стихи по всей Руси великой, —
 И столько мне пришлют яиц,
 Что если гору их на площади Урицкой
 Поможет мне сложить поклонников толпа —
 То, выглянув в окно, уж не найдет Белицкий
 Александрийского столпа.

Бытиё как основополагающее различие умирает, поскольку исключает из себя жизнь как стихию, в серьёзности новоевропейской субъективности.

Бродский и голос вещи

Бродский ре-анимирует бытиё, возвращая голос и силу поэзиса вещи, освобождая её от насилия автора — собственника. Стихотворение AERE PERENNIUS (Вековечнее меди) на первый взгляд (судя по содержанию) не относится к циклу памятников и, если дать его без заголовка, то может быть и не узнано в качестве такового. Однако контекст его появления — работа Бродского над прозаическим «Письмом к Горацию», хотя в последнем тема памятника отсутствует. Но контекст как фон есть. Есть и название — цитата второй строчки горациевого памятника — «вековечнее меди». И еще, по Фокину¹⁰ — ритм приближен к ритму стиха Горация. Для Бродского разместиться в сути чужого стиха можно только усвоив его ритм. Теперь о смысле сказанного. Чтоб понять, вспомним — Маяковского — «изводишь единого слова ради ...» и Хайдеггера — слово дает возможность «быть вещи как вещи». Уже отмечено, что вещь в слово не умещается. Экологический поворот в менталитете человека второй половины XX века ставит под вопрос безусловную ценность одомашнивания, возвращает ценность «руде», ставит странную задачу сохранения в слове дикости вещи. Её твердости.

¹⁰ Фокин А.А. Новые «Заметки для памятника» (О стихотворении И. Бродского «AERE PERENNIUS»). <http://krishnahouse.narod.ru/zam.html>

Неподатливости. Её голоса. Вслушиваясь в этот голос звучащий в себе самом, Бродский пишет — давая именно ему простор для высказывания.

Приключилась на твердую вещь напасть:
 будто лишних дней циферблата пасть
 отрыгнула назад, до бровей сыта
 крупным будущим, чтобы считать до ста.
 И вокруг твердой вещи чужие ей
 встали кодлом, базаря «Ржавей живей»
 и «Даешь песок, чтобы в гроб хромать,
 если ты из кости или камня, мать».
 Отвечала вещь, на слова скупа:
 «Не замай меня, лишних дней толпа!
 Гнуть свинцовый дрын или кровли жечь —
 не рукой под черную юбку лезть.
 А тот камень-кость, гвоздь моей красы —
 он скучает по вам с мезозоя, псы.
 От него в веках борозда длинней,
 чем у вас с вечной жизнью с кадиллом в ней».

В словах Бродского можно расслышать, как хохот вещи (самой жизни) перерастает в угрожающий рев природы, загнанной в угол её «покорителями» — изобретателями слов, инженерами душ... И в отзвуках этого хохота пишущий и читающий различают голос особого рода «себя» как плотной, неподатливой для мысли и слова вещи. Возникает еще один вариант узнавания себя, который не снимает в гегелевском смысле предшествующие — себя как стихию поэзиса (лиру) и себя как автора, но вступает с ними в сложную беседу, спор — спор голосов как вариантов изначального узнавания себя в душе конечного человеческого существа. Существа, узнающего себя в России в качестве интеллигента...

И вновь задержу внимание читающего. Дело в том, что дикость, которую не удаётся одомашнить в слове, в слове же самом и присутствует — как его, слова, наифундаментальнейшая предпосылка. Как сила принуждающего того, кто связывает свою судьбу с высказыванием себя и мир в слове к бесконечному говорению/письму. Как мощь жизни, посто-

янно провоцирующую мышление — молчаливую (и добавлю, безвидную) беседу души с самой собой — души человека как интеллигента.

Мышление как беседа уха с глазом.

П.А. Флоренский и независимо от него М. Хайдеггер, рассуждая о природе слова, обратили внимание на фундаментальное обстоятельство. Слово с-каз-ывание, обозначающее дело слова, ближайшим образом осуществляющееся в беседе, имеет общий корень «каз» с по-каз-ыванием — делом, которое мы обычно приписываем не слову, а образу. Общий корень указывает на древнее общее основание, некоторую первичную сопряженность уха и глаза, голоса и взгляда, звука и вида. Их разлучило фонетическое письмо, препоручившее доминирующую роль голосу, конституировав фоноцентризм как особенность современной культуры. Однако это доминирование никогда не было полным. К примеру, в европейской культуре библейский фоноцентризм парадоксальным образом оказался сопряжен с эстетизмом античного греко-римского наследия. Это сопряжение обстоятельно истолковано в работе С.С. Аверинцева «Порядок космоса и порядок истории в мировоззрении раннего средневековья». Молитва сопрягается с созерцанием лика, порядок последовательного (в принципе, уходящего в бесконечность) разворачивания смысла в звучащем или написанном слове с порядком целостно выраженной (завершенной в *вом* представления) эстетической данности лика. Звук с видом. Ухо с глазом. Причём это сопряжение парадоксально, поскольку за каждой из форм представления стоит свой, радикально отличный от другого порядок бытия.

Отмеченная традиция ретранслируется в светской культуре в обычай иллюстрирования (экранизации) повествований и подписывания картин, именованная скульптур и т.д. В синкретизме театрального действия. В различённости научного представления между пространственностью геометрии и временными структурами логического следования. В дополнительности эталонных изображений анатомических атласов и нормативных теоретических описаний (типа идей гомеостаза или гомеореза) в представлении медицинской нормы. В постоянной работе удвоения, представляемого

в беседах с другим и «про себя» — вокализации увиденного и визуализации услышанного, беседующими оказываются глаз с ухом. Первые собеседники беседы мышления.

В выявленном удвоении (разложении беседы души с самой собой на «голоса») осуществляется особого рода биотехнология преобразования одной перцептуальной био-лого-формы в другую перцептуальную био-лого-форму (акустической в зрительную и обратно). В ней открывается опосредованная телесным движением дословность, связывающая глаз с ухом, зрение со слухом. До-словность в том смысле, что предмет речи (то, о чем она рассказывает), отславываясь от звука и образа (последние образуют как бы внешность слова), размещается в парадоксальной точке преобразования видимого в слышимое и обратно. В позиции «до» звучащего или написанного (визуализированного) слова — в их архаическом истоке «каза». Если традиционно в основаниях звучащей речи слышится дословность тишины, а в основаниях образа созерцается безвидное, то *помеченная выше точка преобразования выявляет основание более фундаментальное — на границе тишины и безвидности.*

На этом уровне дословности зачинается фундаментальная метафизическая игра демаркаций на внешнее и внутреннее, выражающее и выражаемое, являющееся и прячущееся от явленности, скрывающееся где-то «внутри» явлений. Озвучивая написанное слово или изображенный образ, мы превращаем акустическую форму во внешнее, относительно которой запись и образ будет скрытой и удерживаемой памятью «внутренностью». Прodelывая обратную процедуру (визуализируя услышанное в письме или образе), меняем местами внешнее и внутреннее. В этой перемене таится возможность игры.

Насколько эта игра фундаментальна, судите сами. Услышанный Моисеем голос Ягве был (всегда есть и будет) началом записанных им на скрижалях десяти заповедей. В послушном чтении возникает эхо божественного голоса. Подойти к началу — значит услышать. Для Хайдеггера «зов» онтологически первичнее любого умо-зрительного вида. Это фоноцентрическая позиция (если использовать термин Деррида). В отечественной психологической традиции, представленной, прежде всего, в работах Л.С. Выготского, мыш-

ление понимается как «внутренняя» беззвучная (в пределе) речь. Но параллельно этой (библейской в основе) традиции разворачивается иная (транслирующаяся из греко-римской архаики), делающая акцент на зрении как форме раскрытия истины. Отсюда идет речь о мышлении как созерцании (конечном человеческом или бесконечном — божественном), мировоззрении, умном видении и т.д. Биотехнология взаимопреобразования био-лого-форм связывает обе традиции подступа к смыслу слова в пучок, разборчиво (указывая каждой свое место) собирает в живую целостность.

Эта био-техно-логия, сосредотачивая внимание на точке преобразования перцептуальных био-лого-форм, предлагает в качестве возможной фундаментальной онтологии взять точку гештальтного переключения между зрением и слухом — там, где зрение подводит к порогу, началу акустической формы, а акустическая форма в свою очередь подводит к началу визуальной. Внимание в слове к *тому, о чём* ведётся речь, удерживает нас именно в этой «безвидной» и «неслышной» точке, на границе-начале (в особого рода пограничном режиме) координированных форм телесной активности письма, слушания и зрения. Там, где они сосредотачиваются в своей из-начальной возможности.

Тем самым достаточно простой анализ, проведённый по линии дифференциации архаического сказа на сказывание и показывание, позволяет высказать важное, с философской точки зрения, предположение. То, что мы называем мышлением человека (как неслышной и, добавлю, незримой беседы души с самой собой), следует локализовать в пограничной зоне гештальтного переключения между взглядом и слухом, а то, о чём мысль мыслит — в парадоксальной пограничной области между визуальными и акустическими формами представления. В этой же структуре реальности возможно локализована и неуловимая «внутренняя форма» слова.

Причём эта внутренность не аморфна, в ней уже заложены структуры и напряжения будущих возможных наполнений. К примеру, любой смысл, будучи погружен в биомеханически структурированную среду, оказывается исходно двусмысленным. Он выражается в ритмичном движении через точку гештальтного переключения между перцептуальными формами, между глазом и ухом.

Дело в том, что в различности сказывания и показывания слово как бы обращено к самому себе. Увидев нечто, захватившее наше внимание, мы начинаем про себя проговаривать происшедшее. Услышав от другого о некотором происшествии, начинаем непроизвольно визуализировать услышное.

Причем поскольку семантические порядки визуального и акустического представления культурно разнородны (природа разнородности указана выше), то смысл слова, укоренённый на их границе, оказывается внутренне нестабильным, неустойчивым. Он постоянно не совпадает с самим собой. И это несовпадение (хаос, как неодомашенная стихия самого слова) неистребимо присутствующий в его внутренней форме, является своеобразным вечным двигателем культурного движения. Он постоянно провоцирует неутолимое стремление до-определить, снять неопределённость в желании вы-сказать увиденное и визуально представить услышанное. Но каждое доопределение лишь порождает новую форму неопределённости. Любое высказанное слово может быть доопределено практически бесконечным числом различающихся между собой визуальных представлений (как различны иконографические лики святых). Так же, как и любому визуальному представлению можно поставить в соответствие множество несовпадающих словесных описаний (как бесконечно различны искусствоведческие описания изображённого на картинах мастеров).

Тем самым беседа обнаруживает в себе, в самой сердцевине слова, предопределённый несовпадением сопряженных культурных порядков, хаос полемоса, спора как начала. В смылопорождающей беседе *полемос и есть ещё одно, найденное на пути археологического рассуждения, «первое основание» возможности опыта инако-мыслия*, откуда, по Аристотелю, «бытие, становление или познание» ...

Такова, как мне мнится, поэтическая антропология интеллигенции как особого рода экзистенциального проекта... Попробуем теперь вдуматься в полученный результат.

Голоса на ленте Мёбиуса

Вдумаемся чуть глубже в особенности события рождения голоса (точнее многоголосицы) на кончике пера, его смерти в тексте и возрождении в опыте чтения читателя.

В начале рассуждений было указано, что исходным является обращенное к нам из древности требование «Узнай себя!» Человеческое бытие раскрывает мир в исходной не заданности, а загаданности себя. Исходной проблематичности, выражающейся в том, что человек сам от себя как бы спрятан. Он себя еще должен найти и обрести. Он в качестве проекта брошен самому себе. Причем сам бросок к себе и есть событие, в котором и через которое человек обретает или не обретает себя. Для характеристики этого события в самом начале и по ходу разворачивания статьи неслучайно было использовано словосочетание «...выспрашивая, провоцирует...». Оно служит попыткой пройти по двум сторонам ленты Мёбиуса в одной фразе, сохраняющей дополнительную тезиса и антитезиса третьей антиномии Канта. Выспрашивание ждет ответа сущего, для которого *ego* ответ является *ego* способностью и, поэтому, относится к субъектной онтологии «могу» — сознанию. Провокация исторгает «ответ» как реакцию *ego* телесного существа из *ego* рецептивной «немощи», которую надо понимать не как отсутствие активности, а как активность рецептивности — внимающей открытости миру¹¹.

Друг для друга сознательный ответ и телесная реакция в рождении (поэзисе) голоса играют роль не только ограничивающих поверхностей, но и, проецируясь друг в друга, выступают как средства и потенции друг для друга. Тело, выступающее средством реализации сознательно импульса к высказыванию, одновременно обозначает границы возможного и невозможного для этого действия. Современная генетика и нейрофизиология всё более определенно говорят о предрасположенности человеческого существа к определенным формам речевой деятельности и соответствующим образам жизни. Мир свободы обнаруживает в своем основании плотность, активность природного начала. Одновременно, сам осознанный импульс к высказыванию, становясь сердцевиной особого антропологического проекта, сознательно избранным образом жизни (в нашем случае проекте себя как

¹¹ В этом смысле антропо-поэзис включает и эффекты авто-поэзиса (само-про-из-ведения) и гетеро-поэзиса, в котором про-изводящей силой выступает другой и, или иное.

интеллигента — человека публично мыслящего) является материей или потенцией для самой стихии жизни (в том числе, и стихии речи). Воплощённой в человеческом существе этот образ жизни очерчивает границы её реализации через разного рода запреты и ограничения, через вытеснение или подавление витальных импульсов. Мир природы и реализация её собственных тенденций оказывается опосредованной рамками и ограничениями мира свободы. В свою очередь, вытеснение и подавление создают запас энергии субlimации, эффекты которой отслеживаются на стороне сознания уже как формы его творчества.

Поскольку происходящее с человеком не вмещается в эти две всегда исторически определённые формы представления (прежде всего, ограниченные самим желанием все что *есть* — пред-ставить), то в каждом из них именно это непредставимое предстаёт в форме следа другого. Ближайшим образом могла бы служить популярная метафора следа как отпечатка перстня на воске. Но этот пример несколько механичен и нами ставится под вопрос. Эффект, о котором идет речь, сложнее просто продавливания и выдавливания образа за счет воздействия из вне. Непредставимое отслеживается именно как след, а не как отображение — пусть даже и инвертированное. В «мире свободы» оно улавливается как нелинейный (неоднозначный) след каузальностей физического мира — например, как болезнь сознания, — шизофрения, аутизм и др... популярные формы самоузнавания постмодернистской философии. С другой стороны, в «мире природы» (неважно — первой или второй) — в проблемах экологии или сохранения национальной самобытности — мы встречаемся со следами непредставимого в нарушениях естественной среды обитания, вызванных сознательно мотивированной деятельностью. В форме духовных и телесных болезней цивилизации.

Как следствие, мы постоянно, вглядываясь в себя, расплодываем свою внутреннюю речь, обнаруживая в качестве причин своих немощей (проблем самовыражения интеллигентности) — тело (прежде всего политическое и историческое), а в качестве виновников своих страданий как представителей естественно данной общности (неважно, русской, татарской, еврейской, эвенкийской, украинской или иной) —

результаты зловредного влияния самих же себя как интеллигентов — людей, по образному выражению Макса Вебера, расколдовывающих мир.

Поверхность ленты, парадоксально, в некотором пограничном режиме, сообщающая и разделяющая миры представлений со следами непредставимого, конечно же может быть, в стиле Бергсона или Делёза, названа жизнью, некоторой имманентностью. Но и она, так же как и различные через неё миры, не является «субстанцией» для них как атрибутов постольку, поскольку сама возникает лишь в момент различения. В пользу этого свидетельствует множественность типов основополагающих различий как в историческом, так и в культурном смысле. Т.е. исторически особенное новоевропейское различие, в российской реальности производящее разновидность человека как интеллигента (это различающее я и попытка ухватить словосочетанием «... выпрашивая провоцирует ...») и является изначальным, т.е. ближайшим делом моего философского размышления.

Набросок социологического портрета

Если спроецировать результат философских рассуждений на социальную реальность, то можно предположить так: *интеллигент — это российский вариант общеевропейского антропологического проекта, в рамках которого человек обретает бытие в актах письма и чтения, вступая в сношение с собой (как «лирой», автором и неподатливой вещью), миром и другим человеком через тексты произведений перед лицом публики.* Напомню, речь идет об антропологическом проекте, а не неких людях, именовавших себя интеллигентами. Как проект — он принципиально по ту сторону добра и зла. В своем осуществлении он дает ресурс всему — и возвышенному и низкому, и очаровательному и мерзкому. И консерваторы и революционеры, и богословы и ниспровергатели богов, и этики и аморалисты, и гении наук — все, кто реализует путь к себе через публикацию (неважно — устную или письменную), являясь по сути своей интеллигентами. Люди этой породы, вняв великому смыслу молчания, ничего иного как публично говорить или писать о нем (молчании) не могут. А укрепившись в вере, в скит не торопятся. Мало им ти-

хой веры и молитвы. Как если бы этот прямой путь спасения был чем-то заслонен. Да и на самом деле, — заслонён и заставлен публичным словом. Им надо написать о своей обретенной вере. И даже тогда, когда перед ними раскрывается правда немощующих слов, мудрость деда, решающего глобальные различия между добром и злом на завалинке — они не торопятся оставить профессорские или доцентские должности и вернуться домой, на родину. Они об этом прочтут лекцию студентам, выступят на телевизионной передаче и, конечно же, опубликуют сокровенные мысли в печати.

Как говаривал знаменитый «философ» Том Соьер — «для молотка любая новая проблема — лишь еще один гвоздь». Так и для представителей новоевропейского антропологического проекта, разновидностью которого является русский интеллигент. Пишущий и читательская масса — две ипостаси этого проекта. Две сущности, вмонтированные в одно человеческое существо. Как отмечено выше, среднее образование в массовом порядке производит читательскую массу. Высшее образование в массовом порядке производит пишущих (авторов), заполняющих произведениями окружающую языковую среду. Защита диплома (произведения) перед судом публики (советом) — лиминальный переход трансформации самоидентичности и свидетельство о том, что образование образа образованного человека (человека пишущего) из глины читательской массы успешно завершилось. Интернет вносит неразбериху в это отлаженное производство, но сохраняет саму антропологическую структуру человека как «пишущего — читающего перед лицом публики».

Теперь пару слов о российской специфике этого антропологического проекта. Российская специфика в экзистенциальной ситуации петровской (или точнее — алексеевской) догоняющей модернизации, которая распахнулась на несколько столетий. В западной Европе — там, где этот антропологический проект возник из естественного развития жизни — он воспринимался как своя идея человека о самом себе, как истина человеческого в человеке, присущая ему как бы по природе. Поэтому и имени особого не имел. Лицом к лицу лица не разглядишь. Как бы ни разбегались в истолковании свободы Кант и Миль, но каждый из них предполагал свобо-

ду слова как естественную предпосылку выражения человеческого в человеке... Речь шла просто о человеке. В России, осознавшей себя как догоняющей Запад, этот новый нормативный образ себя самого был образом не себя, а другого. Этот другой, в силу своей отстраненности, был опознан и получил особое имя — интеллигент.

Новоевропейский антропологический проект не вызревает внутри жизни российского общества, а навязывается ей извне и сверху. Это сверху — в равной степени касается и правящего, и пишущего. «Поэт в России больше, чем поэт» — с гордостью сказал один поэт, не замечая, что начало этого большего в усилении частного конечного человеческого существа. Полагаю, что для поэзии все внепоэтическое — это ненужное заслоняющее суть бремя. Более того, это касается каждого отдельного человека, который привык смотреть на самого себя сверху вниз. Как человек реальный — он давно уже научился платить врачам, учителям или гаишникам. Как человек интеллигентный — он продолжает требовать от себя и другого подвига подвижничества, бескорыстной самоотдачи. Вместо долгого терпеливого труда обустройства *того, что есть* — желание насильно сделать жизнь *такой как «должно»*. Неважно, каково содержание этого «должного» — западническое или славянофильское, прогрессистское или консервативное, религиозное или научное. Оно все равно вымышленное (в стогом значении этого слова), т.е. взятое в идею, в теоретической, политической или эстетической мысли. Оно всегда извне. Сверху вниз. Им движет нетерпение (Ю. Трифонов) и принципиальная нетерпимость. Поэтому у нас так любят принципиальных людей, одержимых идеями. И не любят прагматиков, спокойно относящихся к себе и другим, и по жизни решающих жизненные проблемы...

Заключение

И — совсем последнее. Когда я говорю об антропологическом проекте, дающем особого рода надежду на спасение, то речь идёт только о надежде. За надеждой скрывается риск жизненной неисполненности. Риск неудачи. Приведу фрагмент великолепного перевода Т. В. Васильевой из Рильке:

Как мать-природа предает детей
 Отваге глухо в них таящихся страстей,
 Никак не бережет их ни в лесу, ни в поле,
 Так мы первооснове бытия не боле
 Любезны. Нам отважен каждый шаг
 Как зверю, как ростку — и все ж не так,
 Отважней много, потому подчас
 Нам хочется (быть может и не ради нас)
 Отважней жизни стать. Хотя б на миг единый
 Отважнее ...

Вероятно, принадлежащее этому существу усилие самоутверждения как усилие внимающего раскрытия большему в себе и мире (порыву) можно назвать таинственным спинозовским термином — *conatus*. Предположу также, что именно различающая дву-осмысленная двойственность *conatus*'а выделяет особый тип человеческого существа, которое на зов «Узнай себя!» имеет решимость и мужество откликнуться — «Я — интеллигент». Этот отклик становится для него его жизненным *проектом*, смыслом личного ответственного усилия (в нём реализует себя порыв жизни) стать собой. Подчеркну: реализовано это усилие может быть лишь через постоянное внимающее предоставление себя большему (в себе как сущем существе и мире), переступание через себя, через трансгрессию к тому, что в себе этого сущего всегда неравно себе, что таит хаос — пространство «возможности» (В.С. Библер) становления другим и раскрытости себя другому как уникальному человеку и человечеству в его лице — универсалиям культуры. Последние участвуют в процессе становления некоторого сущего интеллигентом главным образом через систему образования, включающую лиминальные переходы (архетипы трансформации самоидентичности) защит дипломов, диссертаций, получения званий и т.д. и т.п. В этом смысле интеллигенция не только личный проект, но и проект культуры, уточню — новоевропейский проект на русской почве...

Д.И. Черашняя

О. Мандельштам. «*Silentium*»: возврат или становление?

Светлой памяти
Георгия Васильевича Краснова

Ни одного слова еще нет,
а стихотворение уже звучит...

...Она и музыка, и слово...
...Останься пеной, Афродита...

Впервые появившись в 1910 г. в журнальной публикации (пока еще без названия) в составе пяти произведений неизвестного поэта¹, стихотворение *Silentium* сразу было выделено читателями². Включенное затем в оба издания книги «Камень» (1913; 1915), оно не только не затерялось, но, напротив, обратило на себя внимание большинства современных критиков, отозвавшихся на первую книгу Мандельштама³. Попутно заметим, что в совокупности их мнений об этом стихотворении никем не обсуждалась связь названия с тютчевским «*Silentium!*», впоследствии вызвавшая многочис-

ленные интерпретации и перешедшая в «стандартный комментарий»⁴. Кроме того, никого не заинтересовал — что характеризует эстетические предпочтения тогдашней эпохи — смысл заключительных строк: «И, сердце, сердца устыдись, / С первоосновой жизни слито».

Начиная с 1960-х гг. внимание исследователей к стихотворению активизируется. Сегодня, по истечении без малого ста лет со времени его создания, можно выделить три дискутируемые проблемы. Одна связана со смыслом названия, стимулирующего, вслед за Тютчевым или в полемике с ним, различные толкования образов молчания и «первоначальной немоты», восходящих (в том числе через идею «обратного течения времени»⁵) к до-бытию⁶.

Другая определяется именем Верлена, в частности, его стихотворением

«*L'art poétique*» с призывом: «Музыка — прежде всего!», с верленовским представлением об основе словесного искусства и — шире — символистским пониманием музыки как первоначала искусства вообще⁷.

⁴ Из нашей записи доклада Н.В.Котрелева о молчании у Мандельштама и Вяч. Иванова (Международная конференция, посвященная 60-летию со дня гибели О.Э.Мандельштама. Москва, 28–29 декабря 1998 г. РГГУ). На ряд наблюдений этого доклада ссылки в тексте указанием — *Котрелев*.

⁵ См.: V. Terras. The Time Philosophy of Osip Mandel'stam. — *The Slavonic and European Review*. XVII, 109 (1969), p. 351

⁶ Н. Гумилев (*Камень*, 220).

⁷ См.: «Это стихотворение — хотело бы быть “romance sans paroles”...» (из письма О. Мандельштама В.И. Иванову 17(30) декабря 1909 г. стихотв. «На темном небе, как узор...»; ит. название книги П. Верлена) — *Камень*, 209, 345; также: «Смелое договаривание верленовского “*L'art poétique*”» (Н.Гумилев, там же, 221); «Сопоставление слова с первобытным безмолвием может быть взято из Гераклита, но скорее всего из верленовского “*Art poétique*”» (В.И.Террас. Классические мотивы в поэзии Осипа Мандельштама // Мандельштам и античность. Сб. статей. М., 1995. С. 20. В дальнейшем — *МиА*, с указанием страницы); об этом также в ряде комментариев к Собр. соч. О. Мандельштама (см.: Н.И. Харджиев, П. Нерлер, А.Г. Мец, М.Л. Гаспаров).

¹ Аполлон, 1910. № 9. С.7.

² См.: «Из напечатанных в “Аполлоне” лучшее: “Она еще не родилась...”» (О.Э. Мандельштам в записях Дневника и в переписке С.П. Каблукова. — Осип Мандельштам. Камень. Л.: Наука. ЛО. 1990. Издание подготовили Л.Я. Гинзбург, А.Г. Мец, С.В. Василенко, Ю.Л. Фрейдин. В дальнейшем: *Камень* — с указанием страницы).

³ См. в *Камне*: Н. Гумилев (217, 220–221), В. Ходасевич (219), Г. Гершенкройн (223), А. Дейч (227), Н. Лернер (229), А.С. [А.Н. Тихонов] (233), М. Волошин (239).

Наконец, проблема интерпретации мифа о рождении *Афродиты* — либо как главного сюжета⁸, либо в параллель сюжету *слова* и молчания⁹.

Рассмотрим их более подробно, чтобы затем предложить еще одно из возможных прочтений *Silentium*'а. Но прежде — сам текст (цитируемый по: *Камень*, 16):

Silentium

Она еще не родилась,
Она и музыка и слово,
И потому всего живого
Ненарушаемая связь.

Спокойно дышат моря груди,
Но, как безумный, светел день
И пены бледная сирень
В черно-лазоревои сосуде.

Да обретут мои уста
Первоначальную немоту —
Как кристаллическую ноту,
Что от рождения чиста.

Останься пеной, Афродита,
И, слово, в музыку вернись,
И, сердце, сердца устыдись,
С первоосновой жизни слито.

1910

⁸ См.: Тарановский К.Ф. Два «молчания» Осипа Мандельштама // *МуА*, 116.

⁹ См.: «От Афродиты недалеко до “устыдившихся” друг друга сердец. Так возникает мысль ... о том, что в основе бытия лежит связующая сила Эроса, “первооснова жизни”» — В. Мусатов. Лирика Осипа Мандельштама. Киев, 2000. С. 65. В дальнейшем — *Мусатов*, с указанием страницы).

Тютчев и Мандельштам. Кажется, никто, кроме Котрелева, не обратил специального внимания на нетождественность названий двух *Silentium*'ов в русской поэзии. Между тем уже отсутствие восклицания придает стихотворению Мандельштама иной смысл, не обязательно полемичный по отношению к тютчевскому, но определенно — иной¹⁰. Императив Тютчева выражает мужественное отчаяние духовно богатой личности, обреченной в силу этого на непонимание ее окружающими и на неизреченность, а потому — одинокой и замкнутой в себе, подобно лейбницевои монаде. Отсюда приказ себе: *Silentium!* — четырежды повторенный в тексте («молчи»; трижды — со сквозной мужской рифмой), во всех случаях в сильной позиции, и это — не считая разветвленной синонимии других глаголов повелительного наклонения.

У Мандельштама же название задано как предмет размышления, которое начинается семантически неопределенно (анафорой *Она*) описанием некоего состояния мира¹¹ и лежащей в его основе исходной субстанции как связи «всего живого». Хотя внешне 3-я и 4-я строфы, как и тютчевский текст, строятся в форме обращения, но и смыслы, и характер обращений здесь совсем иные. У Тютчева это обращенность к себе, диалог исключительно внутренний — между имплицитным Я и автокоммуникативным (субъектным) Ты. При чем скрытость Я сообщает тексту универсальность: возможность для *любого* читателя отождествить себя с лирическим субъектом и ощутить себя в этой ситуации как своей.

Иначе — у Мандельштама. Здесь несколько адресатов обращения, и появляются они только в строфах, организованных грамматически проявленным авторским Я, в его ипостаси Я-поэта: «Да обретут мои уста...». Кроме того, разнокачественность адресатов его обращений предопределяет

¹⁰ См.: «Скорее поэтическая полемика с Тютчевым» (*Тарановский К.Ф. Указ соч. // МуА*, 117): «Заглавие вводит тему одноименного ст-ния Тютчева, решенную в другом ключе» (*Камень*, 290); «В противовес тютчевскому тезису о ложности “изреченной мысли” здесь утверждается “первоначальная немота” — как объективная возможность абсолютной творческой “изреченности”» (*Мусатов*, 65).

¹¹ См.: *Тарановский К.Ф. Указ соч. // МуА*, 116.

смыслы и формы самой обращенности Я как внутрь себя, так и вовне, а также (что особенно важно!) — различие отношений Я с тем или иным адресатом. В итоге возникает образ неповторимо-индивидуальной авторской личности.

По существу в двух стихотворениях с почти одинаковым названием говорится о разных предметах. Тютчев решает проблему философскую (соотношение *мысли и слова*), трагически ощущая невозможность для себя лично выразить в слове мысль о своем душевном мире и быть понятым *Другим*. Мандельштам же говорит о природе лирики, об изначальной связи *музыки и слова*, отсюда — иная проблематика в его отношении к своему *слову* и к другому человеку.

И музыка и слово. Отвлечемся сейчас от не раз уже сказанного о музыке в *Silentium*'е как о самоценной *идее-образе*: «Ради идеи Музыки он согласен предать мир... отказаться от природы... и даже от поэзии»¹²; или — как о первооснове жизни: о «дионисической стихии музыки, средстве слияния с ней»¹³; или — «Мандельштам отвечает: отказом от слов, возвращением к дословесной ... всеобъединяющей музыке»¹⁴; или — «“Silentium” напоминает об “орфической космогонии”, согласно которой бытию предшествовало “неизреченное” начало, о котором невозможно ничего сказать и потому следует молчать» (*Мусатов*, 65).

Поговорим о той роли, которую играла музыка в формировании конкретной личности Осипа Мандельштама¹⁵, ограничив материал, соответственно нашей задаче, периодом раннего его творчества и проблематикой *Silentium*'а. Вспоминая о своих подростковых и юношеских впечатлениях от музыки, Мандельштам пишет в «Шуме времени»:

¹² Гумилев Н. // *Камень*, 217.

¹³ Ошеров С.А. «Tristia» Мандельштама и античная культура // *МиА*, 189.

¹⁴ Гаспаров М.Л. Поэт и культура: Три поэтики Осипа Мандельштама // О.Мандельштам. ПСС. СПб, 1995. С.8. В дальнейшем — *Гаспаров 1995*, с указанием страницы.

¹⁵ Подробно об этом см.: Кац Б.А. Защитник и подзащитный музыки // Осип Мандельштам. «Полон музыки, музы и муки...»: Стихи и проза. Л., 1991. Составление, вступит. статья и комментарии Б.А. Каца.

«...дивное равновесие гласных и согласных, в четко произносимых словах, сообщало несокрушимую силу песнопениям...

... эти маленькие гении ... всем способом своей игры, всей логикой и прелестью звука делали всё, чтобы сковать и остудить разнузданную, своеобразно дионисийскую стихию...»¹⁶

Приведем свидетельства поэта из писем 1909 года о том воздействии, какое оказали на него идеи Вяч. Иванова во время занятий по стихосложению на «Башне» и после знакомства с его книгой «По звездам»:

«Ваши семена глубоко запали в мою душу, и я пугаюсь, глядя на громадные ростки...

Каждый истинный поэт, если бы он мог писать книги на основании точных и непреложных законов своего творчества, — писал бы так, как вы... («*Камень*, 205, 206—207, 343).

Напомним некоторые из *Снопод* Вяч. Иванова, касающиеся *лирики*:

«Развитие поэтического дара есть изошрение внутреннего слуха: поэт должен уловить, во всей чистоте, истинные *свои* звуки.

Два таинственные веления определили судьбу Сократа. Одно, раннее, было: “Познай самого себя”. Другое, слишком позднее: “Предайся музыке”. Кто “родился по-этом”, слышит эти веления одновременно; или, чаще, слышит рано второе, и не узнает в нем первого: но следует обоим слепо.

Лирика, прежде всего, — овладение ритмом и числом, как движущими и зигдущими началами внутренней жизни человека; и, чрез овладение ими в духе, приобщение к их всемирной тайне...

¹⁶ Мандельштам О. Шум времени // Мандельштам О.Э. Сочинения. В 2 т. Т.2. М., 1990. С. 17. В дальнейшем — С2, с указанием тома и страницы.

Ее верховный закон — гармония; каждый разлад должна она разрешить в созвучие...

[*Свое личное признание* поэт должен *сделать*] всеобщим опытом и переживанием через музыкальное очарование сообщительного ритма»¹⁷.

М. Волошин ощутил в «Камне» это «музыкальное очарование»: «Мандельштам не хочет *разговаривать* стихом, — это прирожденный *певец*» (*Камень*, 239). И дело не только в музыкальности самих стихов, но и в том особом состоянии, которое возникало в Осипе Мандельштаме всякий раз после концерта, когда, как вспоминает Артур Лурье, «неожиданно появлялись стихи, насыщенные музыкальным вдохновением ... живая музыка была для него необходимостью. Стихия музыки питала его поэтическое сознание»¹⁸.

О состоянии, которое предшествует написанию стихов, сказал в 1919 г. В. Шкловский: «Слова, обозначающего внутреннюю звукопись, нет, и когда хочется сказать о ней, то подвертывается слово музыка, как обозначение каких-то звуков, которые не слова; в данном случае еще не слова, так как они, в конце концов, выливаются словообразно. Из современных поэтов об этом писал О. Мандельштам: “Останься пеной, Афродита, И, слово, в музыку вернись”»¹⁹. Через два года поэт сам сформулирует: «Стихотворение живо внутренним образом, тем звучащим слепком формы, который предваряет написанное стихотворение. Ни одного слова еще нет, а стихотворение уже звучит. Это звучит внутренний образ, это его осязает слух поэта» (*С2*, т. 2, 171).

¹⁷ Иванов Вячеслав. По звездам. Статьи и афоризмы. С. Петербург: Изд-во «ОРЫ». С. 349, 350, 353.

¹⁸ Лурье А. Осип Мандельштам // Осип Мандельштам и его время. М., 1995. С. 196.

¹⁹ Цит. по: О.Э. Мандельштам. Собр. соч. в 4 тт. Под ред. проф. Г.П. Струве и Б.А. Филиппова. Т. 1. Стихотворения. М., 1991. [Репринтное воспроизведение изд. 1967 г.] С. 408 (В. Шкловский. О поэзии и заумном языке. «Поэтика». Сборники по теории поэтического языка. Петроград, 1919. С. 22.)

Так, может быть, смысл *Silentium*'а не в *отказе* от слова и не в *возврате* в до-бытие или в до-словесность, а в чем-то другом?

Пена и Афродита. К.Ф. Тарановский увидел в мифе о рождении Афродиты «тематическую канву стихотворения» с *объективным* и *статичным* описанием мира, в котором Афродита *еще не родилась* (« = ее еще нет»). Тем самым обозначение ее имени в 4-й строфе исследователь распространяет на семантически неясное местоимение *Она* в начале текста, вследствие чего текст обретает «целостность», если бы не «риторическое отступление» 3-й строфы: «Да обретут мои уста...» — как «основная посылка» в полемике с Тютчевым. В результате такого размышления исследователь приходит к выводу: «Тютчев подчеркивает *невозможность* подлинного поэтического творчества ... Мандельштам говорит о его *ненужности* ... Не нужно нарушать изначальную “связь всего живого”. Нам не нужна Афродита, и поэт заклинает ее не рождаться. Нам не нужно и слово, и поэт заклинает его вернуться в музыку»²⁰. О том же см.: «*Она* в первой строфе — это *Афродита*, рождающаяся из *пены* (вторая строфа) и прямо названная лишь в последней строфе»²¹; «в этой “первооснове жизни” сольются сердца, и не нужно будет любви-Афродите связывать их пониманием» (*Гаспаров 1995*, 8).

Свою трактовку обоих сюжетов предложил В. Мусатов: «Центральный мотив всего стихотворения — дословесная формотворческая сила, *еще замкнутая* “устаи”, но *уже готовая* выйти наружу, как Афродита из “пены”, и прозвучать “кристаллической нотой”, чистотой и объективностью мифа» (*Мусатов*, 65) [курсив мой — Д.Ч.]. Разговор о временных отношениях опирается здесь на синтаксическую конструкцию *еще не родилась*, трактуемую иначе: как переход к следующей стадии некоего процесса — от *еще к уже* (впоследствии Мандельштам назовет эти слова «двумя светящимися точками», «сигнальщиками и застрельщиками формообразования» — *С2*, т. 2, 123). Каков смысл этого перехода?

²⁰ Тарановский К.Ф. Указ. соч. // *МиА*, 117.

²¹ Гаспаров М.Л. Примечания // Осип Мандельштам. Стихотворения. Проза. М., 2001. С. 728.

Однако прежде чем (и для того чтобы) ответить на этот и другие поставленные выше вопросы, попытаемся понять, насколько сам текст предопределяет такую разногласию мнений. Обратимся к статье Виктора Гофмана (1899—1942) о Мандельштаме, написанной им в 1926 г., затем длительно дорабатывавшейся — и напечатанной уже в наши дни²². Выделим для дальнейшего разговора три основных положения этой работы, касающиеся понятий *слово, жанр, сюжет*:

1) в отличие от символизма, акмеизму, и конкретно — Мандельштаму, свойственны *рационализация* значения *слова*, многообразие его оттенков, предметность значения, *обращение словом индивидуальности*; кажущаяся лексическая бедность на самом деле — *скудость*, оправданная как *синтаксически* (логическая и грамматическая четкость и правильность), так и *жанром*, то есть

2) лирическим фрагментом, малой лирической формой, *сжатой до минимума, с предельной экономией средств*; каждая строфа и почти каждый отдельный стих стремятся к *автономии*, отсюда —

3) особенность *сюжета*: его *изменяемость* (*мутабильность* — лат. *mutatio*) от строфы к строфе и от стиха к стиху, что влечет к ощущению стиха *как загадки*; текст движется сплетением *основного* и *периферийных* сюжетов; сюжетным сигналом в каждом из сюжетов может быть *слово* (*лейт-слово*), которое само выступает *в роли героя лирического повествования*.

Так в чем же смыслы перехода от «еще не» к остальному тексту?

В какой точке процесс? Обратив внимание на противоречивость текста:

в 1-й строфе — Она еще не родилась, / Она и музыка и слово...

и в 4-й — Останься пеной, Афродита, / И, слово, в музыку вернись...

Котрелев отметил переключку стихотворения Мандельштама с «Менадой» Вяч. Иванова и поставил вопрос, который меняет угол зрения на *Silentium*: в какой точке берется процесс?

²² Гофман В.О. Мандельштам: Наблюдения над лирическим сюжетом и семантикой стиха // Звезда, 1991, № 12. С.175—187.

Синтаксический оборот «еще не родилась» вовсе не обязательно означает, что «Афродиты еще нет» (кстати, о мандельштамовских отрицаниях, логически обосновывающих некое «да», включая пример из данного текста, писал С.С.Аверинцев²³). Рождение богини из пены морской — это процесс, и в *Silentium*'е фиксируются две его точки: 1) когда Афродиты еще нет:

Спокойно дышат моря груди,
Но, как безумный, светел день
И пены бледная сирень
В черно-лазоревом сосуде, —

и 2) когда она сию минуту появилась, то есть когда она одновременно и уже *Афродита*, и еще *пена*, «И потому всего живого / Ненарушаемая связь». Вторая точка процесса знаменует (используем мысль Вяч. Иванова о лирике) «одно событие — аккорд мгновения, пронесшийся по струнам мировой лиры»²⁴. Это мгновение многократно запечатлено в изобразительных и словесном искусствах, например, в знаменитом рельефе так называемого трона Лудовизи²⁵: Афродита поднимается из волн по пояс над водой, рядом с ней — нимфы. Или — в стихотворении А.А.Фета «Венера Милосская»:

И целомудренно и смело,
До чресл сияя наготой... —

и далее:

Так, вся дыша пафосской страстью,
Вся млея пеною морской...

В связи со сказанным уместно привести наблюдения Е.А. Гольдиной о том, что у Мандельштама время «наиболее полно проявляется не в больших интервалах, а в малых се-

²³ Аверинцев С.С. Судьба и весть Осипа Мандельштама // С2, т. 1, 13.

²⁴ Иванов Вяч. Указ. соч., с. 350.

²⁵ Мифы народов мира. В 2 тт. М., 1980. Т. 1, с. 134.

кундах, каждая из которых обретает поразительный объем и вес... К любому самому гигантскому промежутку времени прибавляется эта секунда, **малая секунда**»²⁶. К вечному настоящему (картине *моря* во 2-й строфе) прибавляется миг рождения Афродиты (начало 4-й строфы), по своей значимости причастный вечности. Я-поэт хочет задержать, остановить своим *словом* этот миг, заклиная Афродиту *остаться пеной*...

Черно-лазоревый сосуд. Однако в стихотворении речь идет не о мифе как таковом, а о его воплощении в малой пластической форме, о чем свидетельствует сам текст:

И пены бледная сирень
В черно-лазоревом *сосуде*.

Цветовая характеристика *сосуда* вбирает в себя географию обширного морского пространства — стихии, породившей Афродиту. Это бассейн Средиземноморья от *Лазурного берега* до *Черного моря* (к слову, до авторской поправки 1935 г. 8-я строка известна как: «В черно-лазуревом сосуде»²⁷); напомним также, что в 1933 г. поэт напишет в «Ариосте»: «В одно широкое и братское лазорье / Сольем твою лазурь и наше Черноморье»).

Пространство текста организовано как резкое — воронкообразное — сужение от «всего живого» до морского пейзажа, а от него — до *сосуда*, благодаря чему событие всемирного масштаба становится удобозримым, соразмерным человеческому восприятию. (Ср. со стихотворением поэта «В холодных переливах лир...»):

Как успокоенный сосуд
С уже отстоянным раствором,
Духовное — доступно взорам,
И очертания живут... — 1909).

²⁶ Гольдина Е.А. Маятник слова и воплощение «малой секунды» в поэзии Мандельштама // Смерть и бессмертие поэта. М., 2001. С. 57, 60.

²⁷ Харджиев Н.И. Примечания // О.Мандельштам. Стихотворения. Л., 1973. С.256.

Именно в этом моменте *Silentium*'а произойдет смена лирического субъекта: безличный авторский голос первых двух строф уступит место Я-поэту, который непосредственно здесь и сейчас обратится к Афродите, как если бы созерцал ее — в «черно-лазореваем сосуде» (подобно Фету, написавшему свое стихотворение под впечатлением от посещения Лувра).

Исходя из сказанного, пять строк, связанных с Афродитой, по-видимому, составляют антологический микросюжет текста, *периферийный* по отношению к *сквозному* сюжету, который, объемля собою сюжет Афродиты, занимает 11 строк, то есть большую часть текста. Как мы полагаем, содержание этого сюжета составляет процесс *рождения поэзии*.

Каковы стадии рождения поэзии? Началом этого процесса является слово, вынесенное в название, — *Silentium*, тишина, молчание как необходимое условие и предпосылка для обострения внутреннего слуха поэта и настраивания его на «высокий лад». Об этом Мандельштам пишет неоднократно в ранней лирике:

И тихим отголоскам шума я
Издаю бываю рад... (1909)

В часы внимательных закатов
Я слушаю моих пенатов
Всегда восторженную тишь... (1909)

Слух чуткий парус напрягает... (1910) и др.

Поэт словно перефразирует Верлена²⁸, констатируя, что в процессе рождения поэзии не *музыка*, а «*тишина* — прежде всего...». Такова *интродукция*.

На следующей стадии происходит зарождение внутреннего *звучащего* образа:

²⁸ Ср.: «Если б Виллон в состоянии был бы дать свое поэтическое *credo*, он, несомненно, воскликнул бы, подобно Верлену: “Du mouvement avant toute chose!” («Движение — прежде всего!» — фр.) — С2, т. 2, 139.

Она еще не родилась,
Она и музыка и слово,
И потому всего живого
Ненарушаемая связь.

Лейт-словом, определяющим основной сюжет всего дальнейшего текста, является здесь анафора *Она* как обозначение той изначальной пока невыразимой слитности «и музыки и слова», которая *еще не* поэзия, но к которой приобщается душа поэта как тайне творчества и одновременно — тайне мира. Сравним с соседними стихами поэта:

Но тайные ловит приметы
Поэт, в темноту погружен.
Он ждет сокровенного знака... (1910)
И я слежу — со всем живым
Меня связующие нити... (1910)

На этой стадии *молчание* не менее значимо, но содержательная наполненность его иная. Как писал Н.Гумилев в статье «Жизнь стиха» (кстати, опубликованной в «Аполлоне» за два номера до *Silentium*'а), «древние уважали молчащего поэта, как уважают женщину, готовящуюся стать матерью»²⁹. Речь идет о вызревании «внутреннего слепка звучащей формы». И в параллель вводится микросюжет, подготавливающий появление иного события как высшего выражения *ненарушаемой связи всего живого*:

Спокойно дышат моря груди,
Но, как безумный, светел день...

Безличная форма речи уравнивает эти сюжеты на данной стадии, сообщая им равномасштабность, которая будет сохранена еще в 3-й строфе, на границе между двумя стадиями рождения поэзии, когда Я-поэт обратится к высшим силам, чтобы его *уста* сумели выразить первоизданную чистоту *внутреннего звучащего слепка формы*.

²⁹ Цит. по: Н.С.Гумилев. Письма о русской поэзии. М., 1990. С. 47.

Из заключительной же строфы следует, что мольба не услышана, *слово* поэта не стало событием, со-равным рождению красоты. Два его обращения-заклинания:

Останься пеной, Афродита,
И, слово, в музыку вернись... —

синтаксически параллельные, не составляют семантического параллелизма. *Афродита*, возникнув из *пены*, не нарушила связи *всего живого*. *Останься* предполагает не возвращение в *пену*, а остановленный миг — духовно высшую точку бытия. *Слово* же отпало при рождении от своей основы. Об этом знает только поэт, слышавший внутреннюю музыку первоначального звукообраза. Его обращение «в музыку вернись» — не отказ от *слова* вообще, а недовольство этим *словом*, сказанным преждевременно. Говоря короче: *Останься* — чтобы сохранить «ненарушаемую связь»; *вернись* — чтобы восстановить нарушенную связь.

В эссе «Франсуа Виллон» (1910, 1912) Мандельштам писал: «Настоящее мгновение может выдержать напор столетий и сохранить свою целостность, остаться тем же “сейчас”. Нужно только уметь вырвать его из почвы времени, не повредив его корней — иначе оно завянет. Виллон умел это делать» (*Камень*, 186). Н. Струве обратил внимание на то, что *Silentium* — это «проявление требовательности молодого поэта к самому себе»³⁰.

Мы полагаем, что на данной стадии рождения поэзии высказано недовольство Я-поэта своим *словом* — мотив, развиваемый во многих ранних стихах Мандельштама, из которых в «Камень» он впуслит только два (1910 и 1912 годов):

Недоволен стою и тих,
Я, создатель миров моих, —
Где искусственны небеса
И хрустальная спит роса (1909).

В безветрии моих садов
Искусственная никнет роза (1909).

³⁰ Струве Н. Осип Мандельштам. Лондон, 1988. С. 12.

Или пустынное напева ты
 Тех раковин, в песке поющих,
 Что круг очерченной им красоты
 Не разомкнули для живущих? (1909)

И, слово, в музыку вернись,
 И, сердце, сердца устыдись... (1910)

«Господи!» сказал я по ошибке,
 Сам того не думая сказать...
 Вылетело из моей груди...
 И пустая клетка позади... (1912)

Об этом же см. у Ин. Анненского в стихотворении «Мой стих»: «*Недоспелые* сжаты поля...»³¹. Если слово *недоспелое*, преждевременное, если оно не резонирует с миром, то грудь певца, по природе своей идеальное акустическое устройство, ощущается как *пустая клетка*. Это не тютчевская проблема, с его: «Как сердцу высказать себя?», — а мандельштамовская: как *не высказаться*, пока слово не тождественно внутреннему звучащему слепку формы?

Безусловно значим для поэта пример идеальной связи «и музыки и слова», приведенный Вяч. Ивановым в книге «По звездам», когда музыка рождается под впечатлением Слова, в свою очередь представляющего собой неразделимый музыкально-словесный образ. Это «Гимн (или Ода) к Радости» Шиллера. Осуществившаяся как оркестровое произведение, в котором «немые инструменты усиливаются заговорить, напрягаются вымолвить искомое и неслезанное»³², Девятая Симфония в апофеозе своем возвращается в р а з р е ш а ю щ е е Слово, воссоздав «всего живого Ненарушаемую связь» — «момент небывалого в истории музыки вторжения живого слова в симфонию»³³. Но эта *музыка*, возникшая из *слова*, вернулась в *слово*, оставшись *музыкой*.

³¹ Анненский Ин. Стихотворения и трагедии. Л., 1959. С. 187.

³² Иванов Вяч. Указ. изд. С. 67.

³³ См. об этом: Альшванг А. Людвиг Ван Бетховен. Очерк жизни и творчества. Изд. 2-е, доп. М., 1963. С. 485.

В данной же конкретной ситуации слово Я-поэта, утерявшее первоначальную связь с музыкой, оказалось только словом: «разговорным», а не певческим. Отсюда — недовольство поэта собой: «слово, в музыку вернись» — и *стыд сердца*.

В этом, кстати, мы видим еще одну, чисто мандельштамовскую, развязку как продолжение *изменчивости* основного сюжета рождения поэзии — в его неповторимо-индивидуальном переживании.

На этой стадии *тишина* семантизируется как внутренний диалог поэта со своим *сердцем*. Пушкинская тема: «Ты сам свой высший суд; / Всех строже оценить умеешь ты свой труд./ Ты им доволен ли, взыскательный художник?» — получает мандельштамовское развитие: «И, сердце, сердца устыдись...» — притом что это *стыд* и перед собой, и перед *сердцем Другого*³⁴. В отличие от Тютчева, в лирике Мандельштама *Другой* изначально ощущается как безусловная нравственная ценность, ср.: «Мы никому не помешали...» (1909), «И нежный лед руки чужой...» (1911).

Смысл своего поэтического слова Я-поэт видит в том, чтобы не нарушить связи между людьми. Слово не только исходит из «ненарушаемой связи» *всего живого*, но и (через *сердце* поэта — его *уста*) должно вернуться в «первооснову жизни» — *от сердца к сердцу*.

Это цитата из «Торжественной мессы» Бетховена (на что обратил внимание *Компелев*). В начале первого номера, представляющего собой греческое песнопение «Господи, помилуй», композитор надписал: «Это должно идти от сердца к сердцу»³⁵.

По-видимому, заключительные строки *Silentium*'а:

³⁴ Ср. об этом: «Странная “на первый слух” строчка ... смысл всего произведения мог быть прекрасно выражен в последней строфе без этого третьего стиха» (А.А. Белецкий. “Silentium” О.Э. Мандельштама. Впервые: Русская филология. Ученые записки-1996. Смоленск, 1996. С. 242). Отметим, однако, что, в отличие от цитированных нами выше исследователей, А.А.Белецкий не сомневался в том, каков смысл анафоры в начале текста: «Мандельштам под местоимением “она” подразумевает поэзию» (с. 241).

³⁵ Альшванг А. Указ. соч. С. 450.

И, сердце, сердца устыдись,
С первоосновой жизни слито, —

означают, что *сердце* — центр человека (каждого человека!), и оно более всего отвечает за дела и слова каждого. Глубиной своего *сердца* все люди *слиты* «с первоосновой жизни», что расширяет потенциальную семантику данного обращения как обращенности к любому человеческому сердцу.

Возвращаясь к названию стихотворения, заметим, что ни риторическое обращение «Да обретут...», ни метафорическое — к *Афродите*, направленные вовне, тем не менее, не нарушают *тишины*, равно как (или тем более как) и обращения к своему *слову* и к своему *сердцу* (и сердцам всех людей). Из этого мы можем заключить, что название *Silentium* бифункционально: это и начальная стадия рождения поэзии, и необходимое условие всего процесса, — отсюда изменчивость («мутабильность») его семантики на разных стадиях.

Некоторые выводы о значении *Silentium*'а в лирике О. Мандельштама:

1) это — его понимание природы лирики; его *искусство поэзии*, не как свод правил или перечень черт, а представление самого *процесса* рождения поэзии, явленного и как общезначимый опыт, и как самонаблюдение;

2) это автохарактеристика поэта, заявка на свое предназначение — *словом* связывать *всё живое*;

3) это его нравственно-эстетическое *credo*, генетический код, которым предопределяется «авторское поведение» поэта; здесь его начала-ключи, и в таком смысле стихотворение *Silentium* — эпиграф ко всей лирике Осипа Мандельштама.

В самом деле — *связь всего живого* и «Да обретут мои уста...» отзываются в 1931 году строчками:

Я говорю за всех с такою силой,
Чтоб небо стало небом, чтобы губы
Потрескались, как розовая глина.

«Черно-лазоревый сосуд» возвращается в *критском* стихотворении 1937 года:

Это море легко на помине
В ошастливленной обжигом глине,
И сосуда студеной власть
Раскололась на море и страсть.

Ты отдай мне моё, остров синий,
Крит летучий: отдай мне мой труд
И сосцами текучей богини
Воскорми обожженный сосуд...

«Кристаллическая нога, / Что от рождения чиста» образует «соборы кристаллов сверхжизненных» в стихотворении «Может быть, это точка безумия...» (1937).

Дальнейшим сердцем откроются «Стихи о неизвестном солдате» (1937).

А тема *стыда* (*совести, вины*) в новой исторической эпохе станет для Осипа Мандельштама одной из определяющих в отношении его со своим творчеством и с другими людьми:

Я *сердцем виноват* и сердцевины часть
До бесконечности *расширенного часа*...(1937);

Пою, когда гортань свободна и суха,
И в меру влажен взор, и не хитрит сознание...

Песнь бескорыстная — сама себе хвала,
Утеха для друзей и для врагов — смола...

Которую поют верхом и на верхах,
Держа дыханье вольно и открыто,
Заботясь лишь о том, чтоб честно и сердито
На свадьбу молодых доставить без греха. (1937)

А. И. Щетников

Заметки о стихотворении
Велимира Хлебникова
«Весны пословицы и скороговорки...»

* * *

Весны пословицы и скороговорки
По книгам зимним проползли.
Глазами синими увидел зоркий
Записки стыдесной земли.

Сквозь полёт золотистого мячика
Прямо в сеть тополёвых тенёт
В эти дни золотая мать-мачеха
Золотой черепашкой ползёт.

<1919>

Метрика, ритмика, строфика

Загадка первой строфы. Чётные строки — четырёхстопный ямб. Третья строка — пятистопный (с угадываемой цезурой после третьей стопы). А что представляет собой первая строка?

Первое прочтение. В основе строки прочитывается устойчивое словосочетание «пословицы и поговорки», вложенное в размер пятистопного ямба: «Весны пословицы и поговорки». Тогда и вся строфа понимается как построен-

ная по схеме чередования пятистопного ямба в нечётных строках и четырёхстопного ямба в чётных.

*Весны пословицы и поговорки
По книгам зимним проползли.
Глазами синими увидел зоркий
Записки стыдесной земли.*

Второе прочтение. «Скороговорки» — слово-пружина. Оно и само является скороговоркой (самоотнесение). И его держат четыре «о» — обращённое эхо последнего ударного «о» (в слове «поговорки» их было три). Тогда первая строка в свёрнутом виде звучит так: «Весны пословицы и ... ворки». Это уже не пятистопный ямб, а четырёхстопный — но со сжатой пружиной «скорого-», между третьей и четвёртой стопой. Добавочная пятая стопа в третьей строке — как противовес этой пружине в рамках общей системы равновесий:

*Весны пословицы и <скорого>ворки
По книгам зимним проползли.
Глазами синими у<видел>зоркий
Записки стыдесной земли.*

При таком прочтении третья стопа во всех четырёх строках оказывается безударной; и эта безударность представляет собой «пробел», который может неопределённо растягиваться и заполняться «скороговорением». Если же всё-таки мы будем держаться первого прочтения, то тогда отсутствующее ударение в третьей стопе нечётных строк будет играть роль дактилического окончания полустиха перед цезурой; это место предваряет дактилические рифмы нечётных строк второй строфы.

Во второй строфе размер меняется на трёхстопный анапест — при том что слоговая длина стиха осталась приблизительно той же самой. А про стихотворение в целом можно сказать, что оно построено по простой двухчастной форме музыкального произведения.

Фонетика: гласные

Поступая в духе Хлебникова, для которого буква и звук были одной нераздельной сущностью, в качестве основы для фонетического анализа выписываю гласные и полугласные буквы (а не фонетическую транскрипцию).

*еы оош и ооош
о иа шш ош.
ааш шшш ушш ошш
ашш ьшш ешш.
о оё оошо яшш
яо е ооёш её
эш и ооаш а-аш
ооо еаш оё.*

Здесь просматривается звуковая инструментовка, без труда воспринимаемая на слух. Первая строфа держится на «о/и», вторая — на «о/ё» и «а/я». Во второй строфе появляются «я» и «ё», в первой строфе отсутствовавшие.

Ярко выражена цветовая тональность обеих строф: синее «и» и жёлтое «ё». В первой строфе прозвучало слово «синий»; а во второй строфе слово «золотой» повторено три раза — полная смена палитры.

Синий цвет небес — цвет мысли, мечты, бесконечности, истины. Золотой цвет солнца — цвет жизнеутверждающей воли, творческой энергии, царственности. Оба цвета образуют неразрывную пару: «золото на голубом».

Семантика двучастной формы

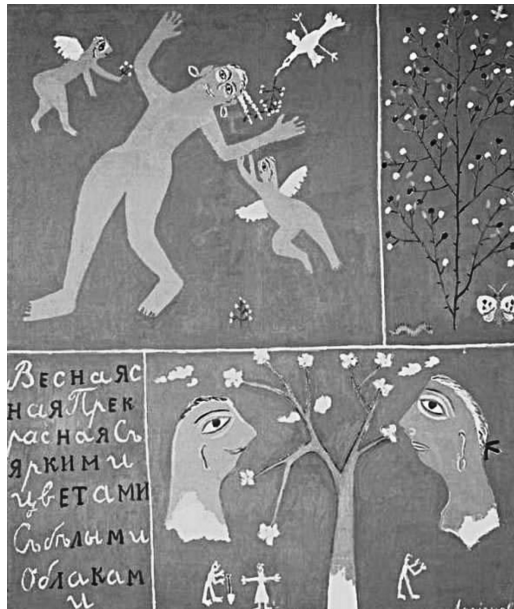
Две строфы — две разных времени весны, которые прилизительно определяются как начало марта и середина апреля.

Чтобы уловить настроение первой строфы, возьмём для сравнения весеннюю тему у Тютчева: «Ещё в полях белеет снег, а воды уж весной шумят». Вешние воды, о которых пишет поэт, слышны всем, они «блещут и гла-

сят». У Хлебникова — другое: «записки стыдесной земли» видны не всякому, но лишь внимательному и зоркому наблюдателю природы. Это — следы позёмки на плотной поверхности снега, изменившийся цвет берёзовых ветвей на фоне небесной лазури, особый отблеск заката на заснеженных стогах. «Зимние книги» — белые страницы снега, и одновременно — «книги судьбы», по которым можно читать будущее, прозревая время сквозь время. Для сравнения: «есть запах цветов медуницы среди незабудок» (то есть в цветах начала июня всё ещё слышен запах первоцветов конца апреля). Тот, кто видит, выходит в другое измерение мира, перпендикулярное по отношению к оси времени; его синеглазость как отсвет вечного неба над его головой.

Вторая строфа — чистейший авангард, поэтический и живописный. Смысловые инверсии: «сквозь сеть тополёвых тенёт виден полёт золотистого мячика» = «сквозь полёт золотистого мячика прямо в сеть тополёвых тенёт». «Мать-мачеха» — ещё одно солнце, и поэтому она тоже оказалась в небе, в ветвях тополя. Почему она «черепашка»? — у неё чешуйки на стволе. И она в самом деле «ползёт». Возможный аналог в живописи: цикл «Времена года» Михаила Ларионова, состоящий из четырёх картин в лубочном стиле (1912).

«Контур лубка очень разнообразен, в большинстве случаев совершенно свободный, рассматривающий предмет целиком в разных плоскостях с разных точек зрения, занесённых на одну картину. Это, так сказать, примитивное рассмотрение предмета с разных точек зрения, так как сам в себе предмет нерушим, но только на плоскости распределяется в разных положениях. Но у них есть и более сложные построения — рассмотрение... самого предмета с разных сторон и разных точек зрения (как у наших современных художников Пикассо и Брака), причём это последнее, выдвигаемое лубками и нашими теперешними художниками, является наилучшим доказательством уничтожения времени, так как в один момент дается то, что можно получить, обойдя глазом предмет, что требует уже известного течения времени» (Михаил Ларионов. Предисловие к каталогу выставки лубка, 1913).



Ещё раз о слове «стыдесный»

В. П. Григорьев в своей книге [1986] посвящает семантике неологизма *стыдесный*, единожды употреблённого поэтом, отдельный очерк. Он рассматривает это слово как производное от слова *стыд*: «*Стыдесный* не просто заменяет собой слово *стыдливый*, а как бы помогает ему, выражая необходимые поэту оттенки смысла, образные детали и связи, передача которых затруднена для нормативного слова». При этом по аналогии со словами *небесный*, *чудесный* и неологизмами *будесный*, *инесный* допускается возможность переноса ударения с первого слога на второй, — переноса, задающего дополнительную полиметрию первой строфы. Впрочем, в итоговом рассуждении говорится о диффузном значении слова, которое «совмещает в себе значения *стыда* и *стужи*, *стыдливости* и *застылости*».

Семантические толкования такого рода слишком индивидуально, чтобы претендовать на непреходящую доказатель-

ность. И всё же на мой слух слово *стыдесный* в этом стихотворении Хлебникова не отсылает к стыду вовсе, но говорит о какой-то особой форме стужи. Исходное слово *стыдь* упоминается у Даля с примером: «В такую стыдь люди не ездят». Мы находим его у Лескова («стояла жестокая стыдь», «погода всё хуже да хуже, стыдь всё лютее»), Бунина («такая стыдь да ещё с туманом к вечеру завернула»), Пришвина («стыдь, говорят, была — страсть!»). Впрочем, Зинаида Гиппиус соединяет во одном слове стыд и холод:

*Как скользки улицы отвратные,
Какая стыдь!
Как в эти дни невероятные
Позорно жить.*

И всё-таки мне представляется, что *стыдесный* у Хлебникова — значит «впустивший в себя стужу», «затвердевший от холода». В воздухе уже на мгновение пахнуло будущей весной, но жёсткий наст, на котором видны записки, ещё долго будет пропитан холодом. Ведь именно эта верхняя корка снега воспринимается как страница зимней книги — а не та земля, которая скрывается под снежной толщей. Земля в феврале нисколько не оголена — так что стыдиться ей пока что нечего.

Замечания Игоря Лоцилова

«Что ещё приходит в голову — при таком подходе (с четырёхстопной первой строкой и пружиной) главным «героём» (и агентом) как раз становится явление редукции — ... ворки; и <скорого->, которых быть не должно, поэтому максимально «пробалтываются» — тогда в последнем стихе к этому эффекту «кольцо» — мать-мачеха, потому что более естественно «мать-и-мачеха», а здесь <и> ушло в небытие — при том что мать-и-мачеха (весенняя) теперь вместо «математики» (из зимних книг), «оживляет» её в духе Фёдорова (прочитанная зимой синими глазами математика теперь ползёт = живёт цветком) — тогда и «черепашка» = реанимация «черепа» (череп и череп-аха у ВХ не раз вместе) — и надо

оговорить, что фоновая метафора здесь что-то вроде «книга природы» или «Природа как Единая Книга» = а все трансмутации и преобразования происходят в глазах читателя.

Или условно два ряда:

зима	весна
ямб 4/5 × 2, двойка	анapest 3 × 3, тройка
книги (печатное)	поговорки и скороговорки (устное)
математика	мать-и-мачеха
смерть (мачеха)	жизнь (мать), воскрешение/оживление
череп	черепашка

Ну, и характерные для ВХ инверсии — одно создаёт другое, потому меняются местами».

Литература

Григорьев В.П. Словотворчество и смежные проблемы языка поэта. М.: Наука, 1986.

Щетников А.И. Заметки о стихотворении Велимира Хлебникова «Есть запах цветов медуницы...» // Интерпретация и авангард: Межвузовский сборник научных трудов. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2008. С. 26–33.



II

ПРОБА ПЕРА

Постмодернизм как настоящее

Если под вечностью понимают не бесконечную временную длительность, а безвременность, то вечно живёт тот, кто живёт в настоящем.

*Людвиг Витгенштейн,
Логико-философский трактат*

Жаркая полемика, развернувшаяся вокруг постмодернизма в течение последней четверти прошлого столетия, к настоящему времени заметно утихла. Выпущены учебные пособия¹, истории², словари³, энциклопедии⁴, — одним словом, эпитафии, возвещающие, что мы «разобрались» с постмодернизмом и он нам понятен. Постмодернизм то увязает в дезориентирующей многословности, то застывает в мнимой самопонятности, то, понятый идеологически, получает поддержку или отвергается.

Будь то постмодерн, postmodernity или постмодернизм, не только ясности, но и здоровой заинтересованности в её

¹ *Усовская Э.А.* Постмодернизм: учебное пособие. Мн.: Тетра-Системс, 2006. 256 с.

² *Ильин И.П.* Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа. М.: Интрада, 1998. 258 с.

³ *Ильин И.П.* Постмодернизм: словарь терминов. М.: ИНИОН РАН (отдел литературоведения). Intrada, 2001. 384 с.

⁴ *Грицанов А.А., Можейко М.А.* (Сост. и науч. ред.) Постмодернизм: Энциклопедия. Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. 1040 с.

достижении по отношению как к термину, так и к тому, что за ним стоит, не наблюдается. Вместо этого постмодернизм принято неопределённо соотносить со смешением низкого и высокого, элитарного и массового, с эклектизмом; с шокирующим и безобразным, с поверхностностью, с нигилизмом, с цинизмом, с отсутствием принципов, с безнравственностью⁵; с безнадёжностью, с разочарованием по поводу недоступности единой истины, et cetera (разумеется, по этим ассоциациям постмодернизм может как приветствоваться, так и презираться; и также разумеется, что некоторые из них и вправду симптоматичны для постмодерна).

В любом случае, удовлетворяясь формальной стороной дела и определяя постмодерн по внешним признакам, мы лишаемся возможности выявить его существо. Дело постмодернистов требует не только осведомлённости, поддержки или отвержения, но и обстоятельного анализа. В чем состоит его значимый для современности смысл? Годится ли постмодернизм в качестве путеводителя по лабиринту умственных настроений современности? Насколько и как в нём скаывается настоящее — и время, и суть?

Задача нижеследующей работы состоит в том, чтобы показать, в каких обстоятельствах появилось и получило широкую известность то, что носит имя «постмодерн» и исследуется в рамках «постмодернизма», выявить его ключевые черты и обнаружить степень его пригодности для описания нынешней социокультурной ситуации.

Изложение генезиса понятия «постмодерн» в его отношении к понятию «модерн» проводит Юрген Хабермас в первой же лекции «Философского дискурса о модерне». «Модерн» в толковании Хабермаса — это культурное самосознание эпохи Нового времени, сформированное в период расцвета Просвещения, то есть в XVIII веке. Хабермас утверждает, что именно тогда в общем смысле поле оказались (и находятся по сей день) такие слова, как «революция», «прогресс» и «освобождение» (эмансипация), а сам термин «Новое время», выйдя за рамки нейтрального хроно-

⁵ Таковой слышится тональность, например, выступления Ольги Седаковой под симптоматичным заголовком «При условии отсутствия души», датированного 1999 г.

логического определения, приобрёл контртрадиционалистские коннотации.

Помимо этого, определение модерном эпохи Нового времени в качестве противопоставленной прошлому делает неизбежным и понимание этого прошлого как некой целостности — как истории. Хабермас указывает на то, что «собирательное существительное единственного числа *Geschichte* [история], которое Гегель использует как само собой разумеющееся, является продуктом XVIII в.», так же как и «осознание хронологической одновременности исторически неодновременных процессов развития»⁶; последнее говорит о том, что единая история, теоретически сконструированная модерном, есть с необходимостью история прогресса. В связи с этим об эпохе Нового времени как периоде единой истории прогрессивного развития человечества имеет смысл вести речь только в рамках культуры модерна.

В контексте модерна начало эпохи Нового времени ретроспективно определяется рубежом XV—XVI вв., а именно: началом Реформации (1517 г.) и началом периода Высокого Возрождения, отмеченными критическим отношением к средневековой традиции, и открытием Нового света (1492 г.)⁷; несмотря на это, термин «модерн» (доминантная культура эпохи) не является синонимом «Нового времени» (осмысленная культурой эпоха), и говорить о модерне как целостном культурном самосознании имеет смысл только с конца XVIII в. — точнее, с 1776 и 1789 гг. — года принятия Декларации независимости США и года принятия французской Декларации прав человека и гражданина соответственно, построенных на принципах, выработанных в эпоху Просвещения, — то есть со времени радикальной социополитической реализации культурного модерна.

«Мышление и практика XIX и XX столетия управлялись Идеей освобождения человечества. Идея эта разрабатывается в XVIII в. в философии Просвещения и французской революции. Прогресс наук, техник, искусств и политических свобод избавит всё человечество в целом от невежества, бес-

⁶ Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне. Двенадцать лекций / Пер. с нем. 2-е изд., испр. М.: Весь Мир, 2008. С. 11.

⁷ Там же.

культуры, деспотизма, и сделает людей не только счастливыми, но также, а именно благодаря Школе, просвещёнными гражданами, господами своей судьбы. <...> ...обещание свободы — вот горизонт прогресса и его легитимация. Все ведут или думают, что ведут, к всецело прозрачному для себя человечеству, к всемирному гражданству»⁸.

Итак, в течение следующих полутора столетий — с начала XIX до середины XX века — понимание модерна в его многообразных проявлениях внутренне объединялось процессом освободительного преодоления традиции путём рационализации и демифологизации, направленных на достижение всеобщего равноправия, свободы и счастья, и рассматривалось исключительно в обстоятельствах Европы Нового времени.

Однако в первые десятилетия после второй мировой войны, то есть в 1950-е и 1960-е, во времена становления так называемого постиндустриального общества (характеризующегося на фоне индустриального, в частности, существенным перераспределением профессиональной занятости и увеличением количества свободного времени), во времена предельного нарастания влияния массовой культуры в связи с появлением новых медиа (что со временем закономерно приведёт к стиранию границ между «низким» и «высоким» (low- и high-brow) искусством, к превращению второго в одну из множества субкультур и к торжеству количественного критерия в культурной иерархии (блокбастеры, бестселлеры, хиты продаж, лидеры по кассовым сборам)), ситуация меняется: происходит смысловой разрыв между общественными процессами и фундамирующей их (и, в первую очередь, породившей их) культурой. Возникает теория модернизации, которая, по словам Хабермаса, «отделяет модерн от его истоков — Европы Нового времени — и стилизует как образец для процесса социального развития вообще, нейтрализованный в пространственно-временном отношении»⁹.

Так, утратив свои культурные задачи, общественная модернизация приобретает характер бесконечно открытой в

⁸ Лиотар Ж.-Ф. Постмодерн в изложении для детей: Письма 1982—1985. / Пер. с франц. А.В. Гараджи. М.: РГГУ, 2008. С. 112.

⁹ Хабермас Ю. Указ. соч. С. 11.

будущее эволюции, в рамках которой основным критерием оценки становится техническая эффективность — иначе говоря, модернизация как инструкция поспевать в своём развитии за наиболее успешными странами не имеет в виду горизонта всеобщей эмансипации, — скорее, горизонт усложнения или, в худшем случае, горизонт выживания (между усложнением и выживанием прочерчивается раскол некогда единого всечеловечества, спроектированного модерном). Хабермас, описывая так называемую неоконсервативную точку зрения, называет это «самодовольно прогрессивной *общественной* модернизацией», которая «отличалась от импульсов *культурного* модерна; <...> Ускорение общественных процессов оказывается обратной стороной исчерпанной, перешедшей в кристаллическое состояние культуры. Гелен называет культуру модерна “кристаллизованной” потому, что “заложенные в ней возможности в порядке их принципов — все развиты. Открыты и приняты также контрвозможности и антитезы, так что отныне изменения в предпосылках становятся всё более невероятными...”»¹⁰ (В наши дни значимость этих слов подтверждается следующим несколько неосмотрительным, но показательным для современности высказыванием Ричарда Рорти: «Мысль о том, что философские основания нашей культуры требуют внимания или даже ремонта, сейчас звучит глупо, потому что давно уже никто не думает, что у нее есть какие-либо основания, философские или какие-то иные»¹¹ — к этому симптоматичному высказыванию мы ещё вернёмся). Итак, по словам Хабермаса и Гелена, культура модерна полностью развёрнута и потому исчерпана.

Развивается новая критика культуры — постмодернистская теория. Например, Чарльз Райт Миллс, — известный американский социолог, яростно критиковавший устройство современного ему общества, писал: «Мы присутствуем при завершении того, что называется Новым временем. Подобно тому, как вслед за античностью на несколько веков установилось доминирование восточной культуры, которое

¹⁰ Там же. С. 9.

¹¹ Рорти Р. Универсализм, романтизм, гуманизм / Пер. с англ. С.Д. Серебряного. М.: РГГУ, 2004. С. 29.

европейцы наивно называют “Тёмными веками”, так и сейчас Новое время сменяется постнововременной эпохой. Её можно даже назвать “Четвёртой эпохой”¹² (Райт Миллс не проводит различия между Новым временем и культурой модерна, поэтому может говорить о смене исторической эпохи — такая поспешность представляется излишней). Через сорок лет Перри Андерсон справедливо укажет в своей книге «Истоки постмодерна»¹³, что Райт Миллс использовал термин «постмодерн», в первую очередь обозначая свою неудовлетворённость плодами общества, обоснованного проектом модерна: по его мнению, свойственные модерну идеалы либерализма и социализма практически потерпели крах, поскольку пути разума и свободы разошлись в бесперспективном и конформистском обществе постмодерна. Рациональность (средство) больше не направлена эмансипацией (целью). «Пост-» таким образом понятого постмодерна несёт смысл опустошённости: культура модерна — живой труп; постмодерн — это состояние построенного модерном общества после смерти модерна. «В этом предельно широком контексте под постмодернизмом понимается глобальное состояние цивилизации последних десятилетий, вся сумма культурных настроений и философских тенденций. Отсчёт “постсовременности” (по-видимому, *postmodernity*; кавычки уместны, поскольку по смыслу предпочтителен термин “постнововременная эпоха” (*modernity* — эпоха Нового времени). — *Е.Н.*) ведётся приблизительно с конца 1960-х гг., с американской контр-культуры и возникновения постструктурализма, внедрения новейших форм масс-медиа»¹⁴.

¹² *Mills C.W.* The Sociological Imagination. New York, 1959. P. 165—166 («We are at the ending of what is called The Modern Age. Just as Antiquity was followed by several centuries of Oriental ascendancy, which Westerners provincially call the Dark Ages, so now The Modern Age is being succeeded by a postmodern period. Perhaps we may call it: the fourth epoch»).

¹³ *Anderson P.* The Origins Of Postmodernity. London And New York, Verso, 1998. P. 12—13.

¹⁴ *Вайнштейн О.Б.* Постмодернизм: история или язык? // Постмодернизм и культура (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. М.:1993, №3. С. 3.

Что касается рубежа между модерном и постмодерном в искусстве, один из авторитетных исследователей современного искусства, Франческо Поли, описывает перемены, произошедшие в искусстве в течение 1960-х, как часть общей ситуации времени — ситуации радикальных социальных перемен, политических и культурных, указывая тем самым на общекультурную значимость пары «модерн/постмодерн»¹⁵. Поли, как и Ольга Вайнштейн, напоминает, что 1960-е были временем студенческих волнений, контр-культуры и андерграундных экспериментов. В искусстве это вылилось во включение повседневной реальности в контекст искусства, в провокативное раскрытие элитарной культуры пространством массовой, популярной культуры, в установление более тесного отношения между искусством и жизнью посредством перформансов и инсталляций и, наконец, в распространение рефлексии не только на каноны и язык искусства, но и на всю систему искусства в целом. Названные преобразования объединяются тем, что остаются в ключе модернистской рефлексии, заостряют её и доводят до мыслимого предела. Такой постмодерн ищет освобождения в областях, некогда закрытых для проективного модерна. Отказ искусства от претензий на элитарность, законченность и глубину смысла, на способность возвысить, очистить и облагородить сознание зрителя, отказ от авторства, отказ от претензии изменить социокультурную реальность к лучшему дают ему возможность быть адекватным исчерпанной, утратившей прогрессистскую ценностную ориентацию культуре.

Один из основных упреков в отношении обоснованной проектом модерна общественной модернизации состоит в неизбежной очевидности того, что растущая рационализация всех сфер жизни, во-первых, означает технизацию, то есть торжество количественного (экономического, производственного) критерия эффективности, а во-вторых, вовсе не означает ни растущей степени свободы в смысле просвещённого владения обстоятельствами, ни справедливости в аналогичном смысле — в смысле торжества разумного целовекоразмерного порядка; попытки установления такого по-

¹⁵ См.: *Polli F.* Postmodern Art. New York: Collins Design, 2008. 400 pages, illustrated.

рядка оказались чреватые тоталитаризмом и террором, прямо противоречащими понятиям модерна о свободе, равенстве и братстве. Проще говоря, выяснилось, что какими бы рационально устроенными ни были общество и культура (и какими бы грёзами о лучшем будущем они ни управлялись), действительной эмансипации и действительной целостности в этом состоянии они в связи с этим не достигают.

По Хабермасу, постмодернизм затрагивает скорее последствия разделения модерна и модернизации, чем саму культуру модерна. Но тень подозрения неизбежно падает на культуру: сохранение доверия к ней означает риск повторения и негативного опыта обусловленного ей развития общественной ситуации. Современное сознание должно быть поставлено под сомнение как причина возникновения того положения дел, с которым приходится иметь дело сегодня, — ситуации, отличной от утопий модерна. Различие «модерн/постмодерн» пролегает здесь, и самоопределение постмодерна вытекает из ответа на вопрос: «чем нынешнее состояние так называемых наиболее развитых обществ по существу отличается от того, что предполагалось проектом модерна?»

Отказываемся ли мы от проекта модерна вместе с приверженцами модернизации — неоконсерваторами, сохраняющими веру в общественный и научно-технический прогресс, или же с анархистами, которые считают, что «социальная модернизация <...> может и не пережить конца культурного модерна, из которого она возникла...»¹⁶ (эти две линии отступления прочерчивает Хабермас), мы имеем дело с констатацией упадка модерна как философски обоснованного культурного сознания, черпающего свою легитимность из, строго говоря, необоснованного (или, по меньшей мере, вызывающего подозрение в необоснованности) метанарратива, ориентированного на будущее. Последнее требует пояснений, которые мы находим у Жана-Франсуа Лиотара — одного из наиболее влиятельных постмодернистов, утверждающего, что «современный (modern — *Е.Н.*) проект (реализации всеобщности) был не заброшен, не забыт, но уничтожен, “ликвидирован”, и «“Аушвиц” (“Освенцим”)

¹⁶ Хабермас Ю. Указ. соч. С. 10.

может быть принят в качестве парадигматического имени для трагической “незавершённости” современности (modernity. — *Е.Н.*)»¹⁷.

«Упрощая до крайности, мы считаем “постмодерном” недоверие (incrédulité) в отношении метарассказов»¹⁸ («Под мета- или макронарративами я понимаю именно рассказы с легитимирующей (узаконивающей, обосновывающей. — *Е.Н.*) функцией»¹⁹) — ключевое определение, которое может служить устойчивым ориентиром исследования.)

С точки зрения Лиотара, «каждый из больших нарративов освобождения, какому бы жанру ни отводилась гегемония, за последние 50 (на сегодняшний день 75. — *Е.Н.*) лет, утратил, так сказать, свою валидность. <...> Большим рассказам стало мало веры»²⁰. Недостаток доверия — это не принцип и не программа, этическая или политическая; это отношение. Отношению нужен предмет. В случае постмодерна таким предметом выступают метанарративы, то есть нарративы, дающие основания понимать происходящее в свете определённой исторической цели и действовать в соответствии с этим пониманием. Недоверие к таким нарративам означает недоверие к целостному пониманию и обоснованию общественных и культурных процессов как вписанных (вписываемых) в контекст той или иной единой истории, того или иного сказа, рассказа; как объясняемых и выстраиваемых в согласии с определённой философией истории.

«На протяжении XIX и XX вв. мышление и действие управляются Идеей (Идею я понимаю в кантовском смысле). Это Идея освобождения. Конечно, ей даются совершенно различные обоснования в различных, как их обычно на-

¹⁷ Лиотар Ж.-Ф. Постмодерн в изложении для детей. С. 34.

¹⁸ Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Пер. с франц. Н.А. Шматко. М.: Институт экспериментальной социологии, СПб.: Алетейя, 1998. С. 11.

Впервые опубликованная в 1979 году в Париже, эта работа является первым философским опытом осмысления понятия «постмодерн», что и видится достаточным поводом взять её за основу.

¹⁹ Лиотар Ж.-Ф. Постмодерн в изложении для детей: Письма 1982—1985. С. 36.

²⁰ Там же. С. 47.

зывают, философиях истории, больших рассказах, с помощью которых стремятся упорядочить лавину событий: [1] христианском рассказе о первородном грехе и спасении через любовь, [2] просвещенческом рассказе об освобождении от невежества и рабства через познание и равенство, [3] философско-спекулятивном рассказе о реализации всеобщей идеи через диалектику конкретного, [4] марксистском рассказе об освобождении от эксплуатации и отчуждения через социализацию труда, [5] капиталистическом рассказе об освобождении от бедности через техно-промышленное развитие (нумерация и подчёркивание мои. — *Е.Н.*)»²¹.

Если модерн дошёл до предела отношение доверия к последним из таких эсхатологических рассказов, то умонастроение «постмодерн» характеризуется, напротив, недоверием к ним.

Культура постмодерна (культура недоверия метанарративам) не имеет (и не ищет) легитимирующих оснований культуры ни в вечном прошлом, ни в вечном будущем. С точки зрения постмодерна, демифологизация, проведённая в Новое время под знамёнами Просвещения в отношении культуры, черпающей легитимность из метанарратива традиции, *из прошлого*, не предельна, поскольку обнаруживает собой торжество иного легитимирующего нарратива, который, в противоположность традиционному, телеологичен, то есть ориентирован *на будущее*, где светится маяк воплощенной Идеи освобождения человечества (пусть даже этот свет недостижим — главное, он освещает путь). В Новое время теоцентрическая церковная культура была оттеснена на периферию культурного сознания и подчинена антропоцентрической светской культурой — была подорвана вера в христианского бога; но само Новое время завершается подрывом веры в свободу (, равенство и братство) человечества (как единого целого (всечеловечества), а не только западного) как (достижимую рационально организованными средствами) цель и, следовательно, в некогда обоснованный Идей освобождения целе-сообразный общественный и научно-технический прогресс; который, однако, как уже было сказано, не только не замедляется, но и, утратив культурные

²¹ Там же. С. 41.

основания, набирает на экономических основаниях всё более нечеловекообразные обороты.

В качестве центрального проекта, определяющего подвергнутую подозрению культуру модерна в её существенных чертах, британский философ Джон Грэй также выделяет проект Просвещения. С точки зрения Грэя, возвращение к этому проекту невозможно, учитывая его последствия в смысле «расколдовывания» (disenchantment) [мира] (собственно, демифологизации) и предельной утраты оснований. «Модернистский проект Просвещения, хотя по многим пунктам и порвал с пре-модерной, классической и средневековой мыслью, был также её продолжением в универсализме и фундаменталистском и репрезентационалистском (representationalist) рационализме»²². Согласно Грэю, именно проект Просвещения во всех своих многообразных формах ведёт, прямо (лишение метанарративных оснований) или косвенно (медиа-глобализация), к завершению modern age («Нового времени» и «времени модерна» — их взаимосвязь продемонстрирована Хабермасом); разложение традиционной морали и раскол западного мировоззрения на многообразие несовместимых перспектив должны считаться непоправимыми, а все вызванные этой ситуацией культурные потери — невозможными. На характерную для Просвещения необратимость процессов обучения указывает и Хабермас: новое, лучшее понимание (здесь важна тема революционного обновления как логики авангардного искусства; здесь обнаруживается внутренняя связь авангардов и Просвещения) сменяет и отменяет прежнее — это прогресс. Грэй и Хабермас, по-видимому, солидарны в том, что «Просвещение способно восполнить свои дефициты только благодаря радикализованному Просвещению»²³. В связи с тем, что новый поиск оснований — метафизических, трансцендентальных или рациональных, — которые уже посадили европейскую культуру на мель нигилизма, должен быть исключён, философ подчёркивает необходимость изменить отношение к текущим

²² Gray J. Enlightenment's Wake: Politics and Culture at the Close of the Modern Age. London And New York: Routledge, 1995. P. 153.

²³ Хабермас Ю. Указ. соч. С. 94.

переменам на то, что видится сочетанием прагматизма и оптимизма.

Сегодня можно не быть постмодернистом, не находя выхода из системы идеалов модерна, что избирает Хабермас, говоря о модерне как незавершённом проекте, или быть постмодернистом, подвергнув сомнению телеологические основания его автолегитимации — в любом случае, несоответствие европейского проекта модерна структуре порождённого им общества и его положению в глобальном контексте уже стало мишенью критики того самого автономного разума, что был провозглашён в Новое время, поэтому постмодернизм в качестве радикальной, а главное — обоснованной социокультурной ситуацией — самокритики модерна уже заявил о себе. И хотя ключевые установки модерна — на постоянное революционное обновление (вызываемое сегодня непрерывным развитием технауки и требованиями рынка, диктующими вонне свои внутренние логики, отличные от логики культуры модерна) и рационализацию/демифологизацию — могут не только сохраняться, но и заостряться с его упадком (и, как показывает Грэй, собственно, приводить к его упадку), размывание традиционно или телеологически скреплённого исторического контекста позволяет нам говорить о фундаментальном несовпадении культурного самосознания наших дней с культурным самосознанием модерна.

Смещение культурных ориентиров прямо не свидетельствует ни о хронологическом завершении эпохи Нового времени, ни о хронологическом начале постнововременной эпохи. С точки зрения постмодернизма, Новое время как эпоха существует постольку, поскольку «схвачено» модерном, осмыслено им в качестве эпохи. Если же обнаруживается ситуация, в которой модерн теряет актуальность, где его «хватка» ослабевает, историческое сознание подвергается переустройству в соответствии с доминантным самоопределением культуры. Однако поскольку постмодерн, определяясь недоверием в отношении метарассказов (однозначных миропониманий), является *негативным* самоопределением культуры, речь идёт и о негативном характере переустройства исторического сознания — о его распаде (о его неустроенности в качестве целостного): постмодерн включает в себя распад идеи единой истории единого человечества.

В этом смысле (вернее, вне этого смысла), самоидентификация Америки как универсальной модели прогрессивного человечества — космополитического либерально-демократического все-общества — остаётся целиком в русле освободительного проекта модерна, легитимизируемого, однако, обещанием благополучия не в будущем, а в настоящем времени (то есть история уже завершилась окончательным установлением могущества лишённого предрассудков справедливого человека и соответствующего — справедливого — либерально-демократического общественного строя, ориентированного, кстати, на установки Декларации независимости, теперь уже ставшие неизменным (традиционным), не требующим доказательств основанием, черпаемым из прошлого (1789 г.)). Не принимается в расчёт, что космополитическое освобождение от партикулярной национальной идентичности означает захваченность идеей глобальной наднациональной идентичности (по содержанию употребление слова «nation» американцами исторически беспрецедентно — таких «наций» в истории не было), разделяемой не всеми — горизонт модерна снова ускользает.

Вернёмся к Рорти — апологету того, что Джон Грэй называет «американским либеральным проектом политической маргинализации культуры и развития космополитического мирового сообщества». С точки зрения Грэя, «постмодерный либерализм Рорти отличается от всех остальных форм современного американского либерализма своей подчёркнутой безосновательностью (в чём мы имели возможность убедиться. — Е.Н.), но не по содержанию, которое представляет собой идеализированную версию Соединённых Штатов, принятую за модель для “космополитического все-общества”, универсальной цивилизации. Из-за подразумеваемой им философии истории (без которой исторический опыт США походит на историческую сингулярность — вечное настоящее), это аутентично Просвещенческий либерализм, несмотря на его пост-модерную самоидентификацию. Защита либеральной культуры требует поддержки общими предустановками относительно исторического развития. Для тех, кто не поддерживает либерализм, свобода может и не являться основной ценностью, поскольку другие интересы и цели — например, обнов-

ление ценностно-обоснованной жизни — могут оказаться более предпочтительными»²⁴.

Грэй демонстрирует философскую связь между прогрессистской иерархизацией истории, имеющей свои корни в культуре Просвещения, и постулированием американского либерализма как наиболее предпочтительного политического состояния. Только в связи с окончательной убеждёностью в абсолютном (а значит, опять же, окончательном) превосходстве такого рода идеологии можно позволить себе высказывания о том, что она не имеет (и, по-видимому, не требует) оснований. Однако она не только имеет указанные выше основания — эти основания поставлены под сомнение. В последовательном движении по пути прогресса нельзя не поставить под сомнение саму идею прогресса и обусловленное этой идеей понимание истории.

Растерянность в отношении истории (в виду недоверия в отношении Историй), однако, вовсе не означает исчезновения исторического сознания, но изменение его характера — однозначность рассыпается в многозначность: история не выстраивается по какому-либо единственному принципу (в первую очередь, прогрессистски), напротив, прошлые (а также параллельные — принадлежащие другим культурам) времена разворачиваются в своей собственной значимости (или незначимости); различаются они скорее по самостоятельности, по способности своим собственным путём (и по-своему) раскрыть общий мир. Задача философа истории состоит не в расстановке многообразия культурных событий, и процессов, и их пониманий по шкале универсальной значимости, но в раскрытии их философской самобытности.

«Пост-» маркирует неопределённость и *неопределимость* этой культуры как некоторой общности, некоторого единства (что и говорить о единой направленности), «-модерн» — связь с инерционно длящимся, но подверженным критике последним *определённым* состоянием культуры. Состояние постмодерна именно благодаря породившему

²⁴ Gray J. Enlightenment's Wake: Politics and Culture at the Close of the Modern Age. London And New York: Routledge, 1995. P. 175.

модерн Просвещению не является новым варварством: напротив, именно предельно повышенный культурой Нового времени интеллектуальный градус культуры и её неустанная самокритика вынуждают подвергнуть подозрению последние основания модерна, задав вопрос об основаниях установки оснований (порочный круг автолегитимации). Неудивительно, что о постмодерне часто предпочитают говорить как о переходном, транзитивном периоде, обнажая известные ещё собеседникам Сократа недоумение и растерянность, связанные с размыванием некогда твёрдых убеждений. Закат модерна признаётся только в том случае, если вместе с этим предполагается исторически неизбежное формирование равноценной, то есть обладающей надёжными основаниями, замены — свет в конце мрачного тоннеля состояния «пост-».

Однако постмодерн не только не объявляет и не имеет метанарратива (что неудивительно, если постмодерном считать недоверие к метанарративам); некорректным является даже вопрос, ищет ли он универсальных легитимирующих оснований. Ведётся поиск условий легитимности вне метарассказов. «Мрачный тоннель» постмодерна не только не мрачен — это вообще не тоннель. Пространство, которое обнаруживает постмодернизм, и обнаруживает в качестве постмодерна, не может иметь собственного названия (отсюда «пост-»), не имеет единых границ, не имеет единого направления, не имеет единого оправдания или предназначения. Пространство постмодерна открыто, неопределённо, ускользает от окончательности в смысле достижения или хотя бы установки некой общей цели — окончательность здесь постоянно присутствует только как оборот первоначания — «единственный раз и навсегда».

Исходя из недоверия к метанарративам, можно сделать «типичный постмодернистский вывод, что универсальная истина невозможна, и мы обречены на релятивизм»²⁵, однако оценка общего состояния как релятивизма не только не исключает, но и открывает возможность истин, актуальных в отношении определённых контекстов. В состоянии недовере-

²⁵ Butler C. Postmodernism: A Very Short Introduction. New York: Oxford University Press, 2002. P. 16.

рия большим рассказам мы обречены на плюрализм — сосуществование множества малых рассказов. Постмодернизм предполагает снижение пафоса, отказ от претензий на всеобщность, всеконтекстуальность, предполагает своего рода интеллектуальную и культурную скромность, связанную с осознанием и принятием ситуации сосуществования различных способов понимать мир и соответствующих им образов жизни. Джон Грэй говорит, например, об отказе от традиционного понимания религии как носителя истины, обладающего универсальным авторитетом, в пользу понимания религии как челнока для следования по определённом жизненному пути²⁶. В целом, философ расценивает плюрализм как наиболее адекватную состоянию постмодерна форму культурного устройства, отвергая и либерализм. Он считает, что размывание проекта Просвещения, который является наиболее рельефным проявлением культуры модерна, подрывает и либерализм, хотя и не оказывает поддержки культурному фундаментализму.

«В чём же может заключаться легитимность в эпоху после метарассказа?» — спрашивает Лиотар. «Наша жизнь оказывается обречённой на рост продуктивности. Оптимизация рабочих характеристик системы, её эффективность становятся критериями её легитимности»²⁷. Но «критерий оперативности технологичен, он не подходит для суждения об истинности/ложности»²⁸, и именно этим обусловлена ценностная неопределённость эпохи постмодерна. Важно, что эта ценностная неопределённость не носит деструктивного характера, приписываемого ей сознанием модерна — сама оппозиция «истина/ложь» предстаёт в новом свете. Должна быть сформулирована не сама истина, а её условия, что парадоксальным образом остаётся актуальной задачей, даже если истина понимается как безусловность.

Чтобы выявить вероятные критерии легитимности в эпоху постмодерна, вспомним для начала один из них, свой-

²⁶ См.: *Gray J. Enlightenment's Wake: Politics and Culture at the Close of the Modern Age.* London And New York: Routledge, 1995. P. 156.

²⁷ *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна. С. 11.

²⁸ Там же. С. 12.

ственный модерну, — критерий новаторства и новизны (модерности), несколько размытый, однако не лишённый культурной почвы.

Хабермас пишет: «Поскольку новый мир, мир модерна [the modern world] отличается от старого тем, что открывает себя будущему, эпохальное новоначинание постоянно реализуется с каждым моментом, в который происходит зарождение нового. <...> Настоящее, которое понимает себя из горизонта Нового времени как недавнейшую действительность, должно воспроизводить разрыв с прошлым постоянным обновлением. <...> Модерн больше не может и не будет заимствовать критериев, по которым мог бы ориентироваться, из моделей, принадлежащих другой эпохе; *ему придётся черпать свою нормативность из себя самого.* Модерн видит себя однозначно самоотнесённым»²⁹.

Модерн — культура, ассоциирующая себя с эпохой Нового времени и концептуально сформировавшая её — реализуется в постоянном обновлении; последнее необходимо ей для сохранения границы с любой формой традиции, ассоциируемой с прошлым временем, противопоставляемым Новому (подчёркнуто новому) времени.

Лиотар, озвучивая одно из примечательных определений постмодерна, проясняет, по существу, специфическую ситуацию внутри модерна: «Творение может стать творением модерна (то есть соответствующим духу модерна, революционному духу освобождения от традиции, духу переосмысления и обновления. — *Е.Н.*), только если уже принадлежит к постмодерну (иными словами, если преодолевает предыдущую современность, то есть исходит из современности, как змея избавляется от отмершей кожи, некогда тоже бывшей гладкой, гибкой, новой, свежей, даже модной; только если содержит стремление к новизне, а поскольку новизна всегда сиюминутна, моментальна, и в каждом отдельном случае всегда только убывает (устаревает), усилия по её поддержанию неизбежно остаются недостаточными, ведь идеалом становится *постоянное обновление.* — *Е.Н.*). <...> Понятый подобным образом постмодерн — это не конец модерна, а мо-

²⁹ *Хабермас Ю.* Указ. соч. С. 13.

дерн в состоянии зарождения, и состояние это ни на миг не прекращается»³⁰.

Это определение весьма неоднозначно. Перри Андерсон обращает внимание на то, что Лиотар озвучил это определение вынужденно³¹: он не был информирован о развёртывании термина «постмодерн» в сфере архитектуры, когда готовил «Состояние постмодерна». Его текст оставил открытыми вопросы о возможных аутентично постмодернистских формах в искусстве (как и в политике), и вопросы эти потребовали ответов. Лиотар узнал о постмодерне Дженкса и его признании широкой американской аудиторией только через три года — к 1982 г., и резко квалифицировал его как циничный эклектизм, имея в виду спекуляции на плохом вкусе широкой публики. Формулируя свой собственный ответ о постмодерне в искусстве, он, столкнувшись, по-видимому, с доминированием деградантских с его точки зрения течений, дал, как могло показаться, не слишком весомый ответ, отказавшись в контексте искусства от идеи хронологического следования (модерн, затем постмодерн) в пользу идеи вневременного внутреннего принципа (постмодерн — составная часть модерна). Но так ли слаб этот ответ?

Во-первых, по поводу своей интерпретации постмодерна как внутреннего элемента модерна Лиотар даже признаёт, что ему «не хотелось бы цепляться за несколько механистическое толкование данного слова»³². Во-вторых, по словам Лиотара, датированным 1985 г., «сама идея современности (modernity. — *Е.Н.*) тесно соотнесена с принципом, согласно которому возможно и необходимо рвать с традицией и учреждать некий абсолютно новый способ жизни и мышления»³³, поэтому понимание связки модерн/постмодерн в смысле простой последовательности остаётся полностью в русле модерна, и собственного права на существование постмодерн в таком случае не получает — это всё ещё этап модерна. Структура, свойственная модерну, ясно про-

³⁰ *Лиотар Ж.-Ф.* Постмодерн в изложении для детей. С. 28.

³¹ См.: *Anderson P.* The Origins Of Postmodernity. London And New York: Verso, 1998. P. 30.

³² *Лиотар Ж.-Ф.* Постмодерн в изложении для детей. С. 28.

³³ Там же. С. 106.

является в сфере модернистского искусства: «предполагалось, что подлинно креативный художник способен совершить радикальный разрыв с прошлым, стереть, уничтожить прошлое, достигнуть нулевой точки художественной традиции — дав, таким образом, новое начало новому будущему. Традиционное, миметическое произведение искусства было заменено иконоборческой, разрушительной работой анализа и редукции. Также не случайно, что словарь, постоянно используемый историческим авангардом, — это словарь иконоборчества. Разрушение традиций, разрыв с конвенциями, уничтожение старого искусства, искоренение устаревших ценностей были лозунгами эпохи»³⁴. Это означает не что иное, как зависимость модерна от прошлого, с которым он постоянно рвёт; модерн не может обрести подлинную самостоятельность, пока отталкивается от прошлого, чтобы вырваться в будущее. В этом смысле либерально-демократическое общество Соединённых Штатов может показаться действительным воплощением освободительного проекта модерна, однако, всё ещё противопоставляя себя своего рода прошлому — «менее прогрессивным» обществам, оно зависит в своих основаниях от определённого — прогрессистского (и в ключе эмансипации, и в ключе науки и техники) — понимания истории. Постмодернизм ставит эту философию истории под вопрос — таково отношение недоверия, следующее из ряда дискредитирующих проект модерна событий и неудовлетворённого требования предъявить основания оснований — последние основания. При этом надо отметить, что пост-модерн в некотором смысле всё ещё модерн; «пост-» маркирует рубеж, на котором процесс расшатывания оснований культуры достигает его собственных оснований — это логически неизбежный рубеж, который в контексте проблемы самообоснования модерна должен указывать на признание невозможности такого самообоснования; на признание исчерпанности культуры модерна.

Несмотря на все эти обстоятельства, изначально данное Лиотаром определение, взятое буквально и всерьёз, может стать одной из путеводных нитей для прояснения ситуации

³⁴ *Гройс Б.* Топология современного искусства // Художественный журнал №61/62. М.: 2006. С. 11.

постмодерна. Да, первый фрагмент («творение может стать творением модерна, только если уже принадлежит постмодерну») может быть истолкован без привязки к строго рассматриваемому «пост-» и отнесен исключительно на счёт культуры модерна, однако в отношении «модерна в состоянии зарождения» всё не так очевидно.

Итак, если культурная монополия на разрыв с традицией через постоянное обновление целиком принадлежит модерну, нет ли принципиально другого пути отделения от него? Пути, не связанного с авангардизмом, контртрадиционализмом, иконоборческим новаторством? А значит, не связанного и, напротив, с арьергардом, с традицией, с иконой, со вчерашней современностью как с контекстами, от которых неизбежно приходится отталкиваться?

Чтобы добиться несовпадения с модерном и получить право на самостоятельность, культура в состоянии пост-модерна должна иначе осмыслить постоянство: не как структурно неизменные революционные обновления, продолжающие единую историю модерна, не как пошаговую реализацию прогресса, но как постоянное состояние при родах, состояние творческого новоначинания, состояние, граничащее не с предыдущим (менее новым) состоянием, а с ничто.

Вернёмся к определению постмодерна как модерна в состоянии зарождения (возникновения, образования, открывания, формирования; *le postmoderne est le moderne à l'état naissant*). Мгновение новизны без тени устаревания и косности, момент первого проявления, момент возникновения нового — это и есть пиковый момент культуры модерна — момент освобождения в революционном обновлении. Если понять это буквально и рассмотреть этот пиковый момент как момент постмодерна, то какие есть возможности по удержанию этого момента в культуре как постоянно присутствующего?

Платон определяет творчество как переведение из небытия в бытие³⁵; в состоянии постмодерна всеобщее пространство культуры сосредоточивается именно на этой границе — границе, на которой та или иная культура ещё только возможна и находится в состоянии зарождения. «Сказать просто, это состояние есть состояние *начинания*: кончилось

³⁵ См.: Платон. Пир. 205с.

состояние продолжения (традиции, прогрессивного развития, истории, воспринятой как сага или авантюрный роман, положим, о европейской цивилизации), настало состояние начинания, первоначинания»³⁶.

Взгляд направлен на настоящие (по сути и по времени) времена всех времён (эпох/культур); и взгляд направлен из этих настоящих — способов раскрытия мира; требуется обнажение, заново-открывание культур в их существенных истоках, в их элементарной, атомарной плодородной самобытности, непривычности и неокончателности, впервые-видение культур. Постмодерн имеет в виду то, что «наша свобода — самими движениями, которыми она утверждает-ся, — порождает привычки, которые затушат ее, если она не будет возобновляться путем постоянного усилия: ее подстерегает автоматизм. Самая живая мысль застывает в выражающей ее формуле. Слово обращается против идеи. Буква убивает дух»³⁷. Этому можно препятствовать реконструкцией оригинальных контекстов, взаимодополнением и противопоставлением перспектив, извлечением из контекстов и обособливающим инсталлированием, скрещиванием жанров в их существенных чертах (настоящая, а не коммерческая эклектика, к которой, кстати, со временем пришёл в своих размышлениях Дженкс), формальными экспериментами, *et cetera*. Следует подчеркнуть «важнейшее открытие “постмодерна” <...>, а именно: все устойчиво длящееся и продолжающееся живо в своем продолжении продолжением начинания, рождения из начала. Все продолжающееся продолжает-ся (а не тянется) потому, что *состоит* из “атомов” заново начинания. Постоянство отличается от косности тем, что есть постоянно удающееся творение из ничто»³⁸. Именно в этом смысле Лиотар и пишет, что «постмодерн — составная часть модерна», однако сегодня эта составная часть понимается как ключевая.

Конститутивная установка модерна — это, собственно, постоянная модерность, постоянство прорыва к будущему,

³⁶ Ахутин А.В. Поворотные времена. СПб.: Наука, 2005. С. 7.

³⁷ Бергсон А. Творческая эволюция. / Пер. с франц. Жуковского. М.: Кучково поле, 2006. С. 144.

³⁸ Ахутин А.В. Указ. соч. С. 7.

к новому. Постоянство постмодерна суть неотступное пребывание при ничто и при началах (то есть в стихии возможного), что в хронологическом смысле означает безвременность — точку настоящего вне контекста прошлого/будущего.

В постмодернизме Лиотара «-модерн» как часть составного слова в известном смысле случаен: с тем же успехом можно говорить о «пост-эпохальности», «пост-истории» или даже, собственно, «пост-времени», если под временем иметь в виду широкий единосмысленный контекст прошлого и будущего; речь идёт по сути о состоянии после (и вне) всепоглощающих сказок и сказов о природе человека и общества и их предназначении. О состоянии «здесь и сейчас», «раз и навсегда», о пустом, но не вымышленном «послезавтра»³⁹, в котором, как говорит Лиотар, непременно продолжают ткаться лоскутные одеяла из малых нарративов, всё ещё скрывающие катастрофически обнажённый мир, по крайней мере в пространстве повседневности. Однако культивирование малых нарративов может представлять собой не только средство скрыть разверзшуюся под ними бездну, но и способ конструирования культурного (духовно возделанного) пространства в адекватной состоянии постмодерна форме — в форме микромиров. Всечеловечество и всеистория не существуют — социокультурный макромир (глобальный мир) в целом беспорядочен; упорядочивание может быть только локальным как в пространстве, так и во времени. Говоря словами Батая, «нет революции более глубокой, чем “катастрофа”, — это время, когда рвется времен “связывающая нить”»⁴⁰. И если модерн синонимичен революции, то катастрофе — постмодерн.

«Пост-модерное состояние множественных и недолговечных перспектив, лишённых каких бы то ни было рациональных или трансцендентальных оснований или объединяющего мировоззрения, и есть наше состояние, данное

³⁹ См.: *Седакова О.А.* При условии отсутствия души: Постмодернистский образ человека // Наше положение: Образ настоящего. М.: Издательство гуманитарной литературы, 2000. С. 104.

⁴⁰ *Батай Ж.* Внутренний опыт. / Пер. с фр., послесл. и коммент. С.Л. Фокина. СПб.: Аксиома, Мифрил, 1997. С. 140.

нам как историческая судьба, и бесполезно делать вид, что это не так. <...> Не менее тщетны и попытки отрешиться от этого состояния, стремясь вернуться к опыту модерна, которым оно и вызвано. Мы занимаемся стоящим делом, если разбираемся, как вышло, что мы вынуждены находиться в этом состоянии, и каков наилучший способ с ним справиться»⁴¹.

Говоря о конструировании культурного пространства в состоянии постмодерна, для начала обратимся к тому пониманию инсталляции как основной формы современного искусства, которое приводит Борис Гройс⁴². В основных чертах: *modern—postmodern—contemporary* — последовательный путь развития искусства последних столетий. Модерн проективен, ориентирован на будущее, управляется иконоборческим пафосом, содержательно характеризуется стремлением к оригинальности, ясности и концептуальной чистоте. Постмодерн является исторической рефлексией по поводу проекта модерна, обнажающей репродуцируемость, а значит и неоригинальность прежнего искусства в силу его однозначной узнаваемости в качестве искусства, однако постмодерн не вырабатывает своих собственных позитивных критериев (характеризуется негативно — недоверием). Современное искусство, с точки зрения Гройса, в своей основной форме — форме инсталляции — решает поставленную в модерне и заострённую в постмодерне проблему отношения между оригиналом и копией путём топологической фиксации — пространственно-временного ограничения.

Перед тем, как сделать следующий шаг, отступим немного назад. Апология тотального мировоззрения и обоснованной им тотальной культурной интеграции в состоянии постмодерна невозможна, какие бы претензии на это ни предъявлялись. В этой ситуации легитимен только плюрализм, допускающий множественность жизненных смыслов и связанных с ними малых культурных перспектив. Стоит обратить внимание не только на интерпретацию инсталляции Борисом Гройсом, но и на концепцию игры как культуурооб-

⁴¹ *Gray J.* Enlightenment's Wake: Politics and Culture at the Close of the Modern Age. London And New York: Routledge 1995. P. 154.

⁴² См.: *Гройс Б.* Указ. соч. С. 11–18.

разующей структуры, предложенную Йоханом Хёйзингой, голландским культурологом, который полагает, что «культура возникает в форме игры, культура изначально разыгрывается»⁴³, что «она не произрастает из игры, как живой плод, который высвобождается из материнского тела, она развёртывается в игре и как игра»⁴⁴.

Хёйзинга выделяет следующие признаки игры: [1] свободный характер (игра по принуждению — уже не игра), [2] игра не является обыденностью (то есть это подлинно культурное, отдельное от рутинной повседневности действие) и [3] обособляется от неё местом и продолжительностью (она замкнута, ограничена); помимо этого, «признаётся примат игры в отношении сознания играющего», то есть субъект игры — сама игра. Идентичность её участников определяется правилами игры и ролями, которые участники берутся исполнять в рамках этих правил, но подчёркивается, что по существу игра исполняет сама себя.

Ханс-Георг Гадамер, работая над своим фундаментальными трудом по философской герменевтике — «Истиной и методом» — использовал концепцию игры, как её представил Хёйзинга, в качестве путеводной нити при анализе онтологии произведения искусства⁴⁵. С точки зрения Гадамера, игра — это и есть способ бытия произведения искусства. Произведение искусства разыгрывается; и оно открывается внешнему миру за счёт внутренней смысловой целостности — то есть замкнутости. В пространстве игры всё происходит всерьёз, но вместе с тем это всего лишь игра — за зрительской «четвёртой стеной» также всерьёз, пусть и фоном, присутствует бесконечность внешнего мира — этот механизм прекрасно описан Хёйзингой и Гадамером. Именно такую открытую замкнутость и имеет в виду Борис Гройс,

⁴³ Хёйзинга Й. Homo ludens. / Человек играющий. / Пер. с нидерланд. Д. Сильвестрова. СПб.: Издательский дом «Азбука-классика», 2007. С. 76.

⁴⁴ Там же. С. 235.

⁴⁵ См.: Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Пер. с немецкого Б.Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. С. 147–156.

когда пишет об инсталляции, которую он считает основной формой современного искусства:

«Модернистское произведение искусства претендует быть безусловно истинным, быть несокрытым (восходящее к досократикам понимание истины как несокрытости развивалось Мартином Хайдеггером, одним из непосредственных учителей Ханса-Георга Гадамера. — Е.Н.). Постмодернистская критика ставит эту претензию на безусловность под вопрос — но не задавая вопроса об условиях понимания правды как присутствия, как несокрытости. Инсталляция формулирует эти условия, создавая конечное, замкнутое пространство <...> Закрытость, создаваемая инсталляцией, не может быть интерпретирована как оппозиция открытости. Замыкание инсталляции создает внешнее пространство этой инсталляции — и открывает себя в это пространство. Закрытость здесь не противоположность открытости, но ее исходное условие. Бесконечность же, наоборот, не открыта, поскольку не имеет внешнего пространства. Быть открытым — не значит быть всеобъемлющим. <...> Инсталляция — это место открытости, незамкнутости, несокрытости именно потому, что она помещает вовнутрь конечного пространства изображения и объекты, которые циркулируют во внешнем пространстве, и таким образом открывает себя внешнему миру»⁴⁶.

Анализ социокультурной ситуации приводит к поиску конструктивного способа мыслить и действовать в условиях культурной дезинтеграции, к которой неизбежно приводит модерн. Опыт исторического развёртывания последнего показал, что тотальная культурная интеграция приводит к недопустимым актам насилия над личностью и сообществом. Здесь берёт начало поиск возможностей для реализации плюрализма — сосуществования множества вариантов частной культурной интеграции, которое не подразумевает также и удушьящего культуру изоляционизма. Поставленным условиям полностью отвечает идея, объединяющая концепции Хёйзинги (культурология), Гадамера (философия) и Гройса (теория искусства) — идея внутренне целостного микросообщества, сознательного в отношении своей прина-

⁴⁶ Гройс Б. Указ. соч. С. 17–18.

длжности внешнему макросообществу — если угодно, обыденности глобального капитализма, управляемой критерием эффективности. Предполагается множество микромиров, существующих по своим внутренним правилам и интерпретирующих в согласии с ними вещи и мысли, вовлечённые из всеобщей хаотичной циркуляции в замкнутые, установленные (инсталлированные), обособленные, но тем самым открытые пространства этих микромиров. Постмодернизм предполагает множественность (миров, игр, культур, возможностей раскрытия общего мира).

Ситуация, сложившаяся в культуре модерна, объясняется в своих истоках недоверием к метанарративам. Делается вывод, что современная культура охвачена этим недоверием, стало быть, — это настоящее, актуальное, значимое для культуры модерна отношение и состояние. Актуальность и истина возможны только здесь и сейчас (легитимация пространственно-временной ограниченностью и замкнутостью в личную смысловую целостность) — в микромире; а не всегда и везде (легитимация метанарративом) — в макромире. Настоящее (или возможное настоящее) здесь и сейчас (локально обоснованное и развёртываемое (разыгрываемое), и свёрнутое в локальность) — это и есть постмодерное — ограниченное недоверием к метарассказам. Истина постмодерна возможна только в настоящем, потому что постмодерн и есть культура настоящего («здесь и сейчас»), а не мифического («там и тогда» (абстрактного прошлого или абстрактного будущего)).

Постмодерн — это имя состояния, к которому пришла культура модерна, это имя положения её дел, имя происходящему благодаря ней, в связи с ней и после неё. Постмодернизм — способ мыслить, усматривающий, описывающий и тем самым выявляющий, изобретающий, выясняющий это состояние, исходя из имени «постмодерн» (в то время как существует и обратная связь — само имя «постмодерн» имеет своими основаниями это состояние; горизонты определения именем и определения имени, накладываясь, перепроверяются); при этом термин «пост-модерн» немислимо интерпретировать без связи с термином «модерн».

Далее, для описания текущей ситуации является излишним чрезвычайно многосмысленный и размытый термин

«современность» (в концептуальном, а не хронологическом смысле; в смысле, например, contemporary art — современного искусства), который усыпил бы культурное самосознание и снова подверг его рискам, следующим из сознания модерна; в то время как термин «постмодерн», в свою очередь, имеет с термином «модерн» как существенную связь, так и существенное различие. Пребывание в том или ином настоящем, в настоящей ситуации, ограниченной во времени и пространстве, могло бы быть названо попросту «современностью», но нет — при отсутствии границы недоверия к метанарративам это легко выродится в очередной проект. Постмодерн включает в себя предупреждение рисков модерна: это буквально пост- (раздельно) -модерн, осознавший развёрзшиеся близости бездны и формулирующий не только условия их избежания, но и образы культурной жизни вне метарассказов.

На какие бы пути европейская культура не вставала дальше, метанарративное дискредитировано, а неметанарративное разрабатывается постмодернизмом, поэтому с ним придётся считаться как с настоящим.



III

ПСИХОЛОГИЯ

Становление человеческой психики как внутреннего социума

Настоящая работа представляет собой набросок построения «психологии диалога культур» или диалога культур как «истины психики» современного человека, а значит и, некоторым образом, истины человеческой психики вообще. Базовым механизмом развития психики полагается «интонирование»¹, которое, включаясь в отношения людей, полагает «двойную интериоризацию», которая, в свою очередь, порождает психику как социум «внутренних персонажей», которые обнаруживают себя в поведении как «образы личности». Содержание внутренних и внешних отношений индивида радикально перестраивается в кризисных точках. Развитие психики и ее свойства в этой работе дедуцируются. К конкретным феноменам-терминам (например, «кризис самостоятельности») я обращаюсь скорее для иллюстрации теоретического движения модели, чем для ее развития. Абстракции этого параграфа конкретизируются ниже.

Сразу по рождении у младенца нет определенных голосовых интонаций, выражения глаз, мимики, жестов. Другими словами, он не обнаруживает содержательно-определенной психики. Однако, достаточно скоро в глазах, движениях, голосе ребенка являются очевидные признаки отношения, сначала к ближайшим людям, затем к предметам, т.е. являются некие, вообще говоря, признаки человечности. Что это значит, почему и как происходит?

¹ См.: *Леонтьев А.Н.* О механизме чувственного отражения. В кн.: А.Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. М., 1972.

Младенец, чувствуя неудобство, плачет и, тем самым, привлекает к себе внимание взрослого. Плач, так, как ребенок его воспринимает, приводит, через действия взрослого, к удовлетворению и, тем самым, становится значимым для самого ребенка. Одновременно становятся значимыми действия и, вслед за ними, голос, движения и образ взрослого. С другой стороны, чтобы стать значимыми, голос и образ взрослого должны быть восприняты. Как это происходит? Ответ известен. Ребенок активно интонирует голоса («учится» этому) и пытается следить (сначала руками, потом руками и глазами) за движениями и контурами окружающих. Голос, контур, ощущения, специфические движения взрослого складываются в его образ. Я предполагаю, что эти образы независимы, активны и представляют отношения своих прототипов как к ребенку так и между собой. С другой стороны, эти же образы являются инструментами, точнее, органами психики ребенка, а еще точнее — составляют психику ребенка, образуют ее. С функциональной стороны образ взрослого есть то, чем ребенок отвечает-встречает своего прототипа, то есть это — механизм восприятия и поведения.

Сам процесс интонирования и прочего моделирования (руками, глазами) образует еще один специфический агент, отражающий собственный голос и собственные движения и ощущения ребенка — образ Я. Коротко говоря, ребенок с самого рождения начинает интонировать и, следовательно, слышать значимый голос взрослого, обыкновенно — матери, и таким образом, одновременно, обретает свой, значимый для себя, голос. Отсюда можно предположить, что психика ребенка с самого начала становится как полифония внутренних голосов, собственного и — окружающих².

Конечно, сразу возникает вопрос, чем описанная ситуация человеческого младенца отличается от такой же ситуации детеныша животного, щенка, например? Ответ: тем, *что* интонируется (и, соответственно, каковы возможности интонирования у человека и животного). Вообще говоря, интонируется связка, в которой представлены друг через друга речь, предметное действие и отношения человека к человеку.

² Эта мысль в самом общем виде была устно высказана в 1993-м году киевским психологом Григорием Шапириштейном.

Поэтому можно сказать, что настоящая статья представляет собой попытку схематично проследить становление этой связки от рождения до формирования внутренней речи.

Выше я сформулировал предположение, что образы, вырастающие вокруг голосов окружения, представляют собой активные и независимые образования. Такой подход позволяет осмыслить становление и строение психики как становление и строение микросоциума этих образов — внутренних персонажей и, в частности, определенным образом переосмыслить возрастной психологический кризис вообще как радикальную перестройку внутреннего микросоциума.

Что конкретно происходит на первом этапе развития психики? Внутренние голоса, образующиеся посредством интонирования, становятся в определенные отношения: свой голос выражает аффект, ощущение; голоса окружающих — внимание, интерес. Т.е. психика ребенка становится как группа, в центре которой — собственный кричащий, плачущий голос, назовем его «Я плачущее», вызывающий внимание, интерес голосов-образов окружающих. Так выглядит внутренняя драма нарождающейся психики на первом этапе.

С образованием образов окружения я связываю «первичную интериоризацию» тех отношений, которые эти образы воплощают — тех отношений, которые демонстрируют взрослые по отношению к младенцу и друг к другу.

Поскольку все внутренние голоса реально принадлежат ребенку, вовне они выражаются криком («Я плачущее»), с одной стороны, и нарождающимся вниманием и интересом (образы окружения), с другой. Это — ответ на первый вопрос «Что происходит?».

Обозначенные образы-голоса, поскольку они принадлежат психике ребенка, собственно устраивают ее, образы окружения и образы Я выступают как «персонажи внутренней драмы». В том смысле, в каком эти персонажи обнаруживаются вовне, в поведении, их можно определить как «образы личности».

Что происходит дальше? Мы уже отметили, что внимание, интерес взрослого к ребенку, интонированные им в некотором общем смысле (пусть для простоты «интонирование в общем смысле» означает собственно интонирование плюс следование руками, пальцами и глазами за движением

и контурами окружения — все это процессы, устраивающие способность восприятия), реально обнаруживаются во внешнем голосе, вообще — в поведении и отношении к окружающему. Следовательно, во-первых, теперь взрослые отвечают не только на плач, но и на проявления интереса. Во-вторых, собственное внимание ребенка, явившееся во внешнем голосе, движении его пальцев, рук и глаз и вызвавшее новое отношение взрослых, вторично интонируется, образуя, таким образом, новый орган психики, озвученный собственным голосом, «Я внимающее». Это — «вторичная интериоризация» внимания. Таким образом, отношения ребенка с внешним миром усложняются и одновременно усложняются отношения голосов в его внутреннем мире, т.е. его психика. Двойная интериоризация — мое второе предположение. Фактически она представляет собой механизм самоустремления человеческой речи, действия и отношения.

Что происходит дальше? Возникающее внимание ребенка вызывает-встречает стремление взрослого окружения предметно насытить интерес ребенка, и таким образом является указательный жест и сопровождающее его слово взрослого. И то и другое становится значимым, во-первых, непосредственно, как модус общения, во-вторых, постольку, поскольку выделяет, а затем делает желаемым и доступным некий предмет. И слово, и указательный жест взрослого далее первично интериоризируются³ и становятся чертами внутренних персонажей. Как таковые, они затем обнаруживаются в поведении ребенка и вторично интериоризируются в «Я указующее», «Я лепечущее». Этот момент, по-видимому, соответствует кризису одного года, явлению автономной речи. Начинается следующий этап развития отношений ребенка и мира взрослых.

Во-первых, через указательный жест, а затем через собственное слово, ребенок начинает организовывать обслуживание себя руками взрослых. Во-вторых, окружающие не только отвечают на запрос ребенка. Нормально внимание взрослых, особенно матери — активно, оно исходит от взрос-

³ См.: *Выготский Л.С.* Кризис первого года жизни. В кн.: *Л.С. Выготский. Вопросы детской психологии. Собр. соч. в 6-ти томах.* Т.4. М., 1984.

лого изначально. Поэтому речь взрослого, первично интериоризованная в его образ — активна. Тем более она активна, интериоризируясь вторично в голос Я. Отсюда — активное экспериментирование со звуками, характерное для автономной речи. Соответственно меняется поведение окружения. Изменившаяся «речь» ребенка, мимика, явившийся жест встречают-вызывают изменения в речи, мимике, жестикуляции окружения. Внешняя социальная ситуация начинает перестраиваться, а вслед за ней, через интериоризацию внешней — и внутренняя. Внутренний микросоциум начинает отражать новые отношения ребенка с окружением.

Отметим еще один исключительно важный момент. Общение ребенка с взрослым приводит к удовлетворению его нужд, разных на разных этапах развития его психики. Тем самым на каждом этапе по-новому для ребенка утверждается прагматическая ценность общения. С другой стороны, интерес взрослых к ребенку, наоборот, по сути бескорыстен и несет в себе непосредственно заряд ценности общения как такового. Это бескорыстное общение также интериоризируется ребенком и обнаруживается как особое отношение к окружению.

Не тривиален вопрос о субстанциональности различных явлений внутреннего голоса. Можно предположить, что каждый из внутренних голосов порождает опять же независимые ядра, соответствующие различным формам общения. Для собственного голоса это — «Я плачущее», «Я внимающее», «Я указующее», «Я лепечущее» и пр., которые можно трактовать просто как метафоры различных функций одной психики. Однако мне представляется более обоснованным предположение, что каждое «Я» формирующееся в определенной ситуации общения, представляет собой некоторым образом независимое целое. В пользу такого понимания говорит, например, патология: при разрушении более поздних психических форм более ранние начинают целиком определять поведение субъекта. То есть, различные листья Я просто озвучены одним голосом, но не образуют целостность, а являются независимыми (полностью независимыми, фактически не связанными друг с другом до формирования эгоцентрической речи, затем — частично независимыми, действующими друг на друга во внешней речи до формирования внутренней речи, оставаясь целостными и особенными, и

после ее формирования — становятся полностью взаимозависимыми; подробнее см. ниже). Наоборот, внутренний персонаж, отражающий реального человека из окружения ребенка, связан в восприятии ребенка этим одним человеком и поэтому представляет собой целостный психический агент. Особый интерес в этой связи представляет феномен непроизвольной речи, а именно те случаи, когда субъекту речи или его собеседнику кажется, что он говорит «чужим», скажем отцовским, голосом.

Вернемся к нашему ребенку. В связи со становлением указательного жеста и сопутствующего ему слова социальная ситуация ребенка начинает перестраиваться: ребенок и взрослые начинают общаться с помощью речи. В частности, как уже было замечено, ребенок, через указательный жест, начинает организовывать свою жизнь руками взрослых. Это значит, что для взрослых становится актуальным некоторым образом ограничивать ребенка, учить его тому, что ему можно и чего нельзя. И то, и другое есть «общение по поводу», т.е. общение, уже некоторым образом предметно-опосредованное. Другой исключительно важный аспект общения на этом этапе — послушание взрослых, подчиняющихся указательному жесту ребенка и предлагающих, таким образом, еще одну социальную роль, «Я слушающее», для интериоризации. Новые роли взрослых проходят все те же стадии укоренения в психику: первично интериоризируются как атрибуты внутренних персонажей, проявляются в поведении ребенка, вторично интериоризируются как лики «Я».

Присмотримся к этому этапу развития психики ребенка и его отношений с окружением. Мы уже сказали, что на этом этапе начинает становиться общение с помощью речи. То есть речь, во-первых, наряду с непосредственным интонированием, и, во-вторых, особым образом организуя интонирование, становится механизмом интериоризации отношений. Что это значит? Это значит, что образы Я начинают общаться с образами окружения с помощью речи. Конкретно это означает, что окружающие теперь слушают речь ребенка и слушаются его указательного жеста, что и ведет к формированию соответствующих черт у образов окружения (первичная интериоризация) и затем соответственно собственных «Я слушающее речь» и «Я слушающее» ребенка (вторичная

интериоризация). Четыре лика Я: «Я называющее», «Я указующее», «Я слушающее» и «Я слушающее» производят эгоцентрическую речь. Ребенок начинает руководить собой изнутри голосами окружения, причем этот процесс выражается вонне собственным голосом. Эгоцентрическая речь, «Я говорящее к себе в голос» или «Громкая речь, обращенная к себе» — это важнейший психологически-возрастной момент, который выступает инструментом порождения новых форм поведения, инструментом самообучения, что фактически означает, что ребенку взрослые в этот момент не нужны. По-видимому, это и есть кризис самостоятельности трех лет, который вызывает очередную перестройку социальной ситуации ребенка. Ребенок становится способным достичь пределов дозволенного и безопасного, соответственно для окружающих необходимость ограничивая, обучения тому, что можно и чего нельзя, выступает на передний план.

Отметим, что во все более усложняющихся отношениях ребенка с окружением разворачиваются все новые социальные функции: мать ласкающая и наказывающая, обслуживающая и требующая, спрашивающая и отвечающая, разрешающая и запрещающая... Все эти функции возникают в общении, интериоризируются ребенком как голоса образов окружения, проявляются вонне в виде эгоцентрической речи, и, затем, вторично интериоризируются, но уже как такие, которые живут в собственном голосе, т.е., фактически, как новые лики «Я».

Изменения в отношении взрослых к ребенку, в частности, выдвижение на передний план функции ограничения проходят тот же цикл: интериоризируются в отношении внутренних персонажей, обнаруживаются вонне в образах личности, вторично интериоризируются как лики «Я». По-видимому, обнаружение функций ограничения как доминирующих вонне, в поведении, происходит к семи годам. Это качество психики семилетнего, по-видимому, выступает основанием способности следовать правилам, что и делает этот возраст общепризнанным возрастом начала школьного обучения.

«Я говорящее к себе во внешней речи», так же как и прочие «Я», интериоризируется и, таким образом, эгоцентрическая речь порождает внутреннюю. Как и во всех прочих случаях, это не означает, что эгоцентрическая речь, т.е. «Я,

говорящее к себе в голос» исчезает: просто социальная практика оставляет ему очень мало места после семи лет.

Полное становление внутренней речи знаменует следующий, традиционно рассматриваемый как самый острый, подростковый кризис. Отметим ряд его специфических моментов:

1. На этот раз, во взаимной перестройке внешней социальной ситуации ребенка и его внутреннего микросоциума, инициализирующей и определяющей выступает перемена внутренняя.
2. Становление внутренней речи означает, что все участники внутренней драмы теперь будут говорить голосом «Я», что каждый образ теперь приобретает лицо «Я», которое до этого обитало только во внешней, эгоцентрической речи. Т.е. все персонажи внутренней драмы, отражающие других людей, как таковые, становятся агентами подсознания. При этом целостность, особенность, определенная жизненная автономия внутренних персонажей сохраняется.
3. Экспансию собственного голоса на всех персонажей внутреннего микросоциума можно понимать как становление собственно личности. Завершение этого процесса к одиннадцати-тринадцати годам, соответственно, можно интерпретировать как рождение личности, которая осознает себя как целое, отдельное от окружающего мира, поскольку каждое внешнее проявление себя воспринимает теперь как проявление этого целого «Я» (подробнее об этом ниже).
4. Таким образом, окружающий мир целиком становится предметом рефлексивного отделения, вопрошания, усомнения, осмысления. Этот процесс, естественно, начинается с ближайшего окружения подростка.
5. Поскольку голос Я (или просто Я) теперь стал голосом всех и каждого персонажа внутренней драмы, постольку каждое обращенное к себе слово одновременно есть обращение к каждому из персонажей. Тем самым, каждый из образов личности обретает несвойственные своему прототипу импульсы развития и отношения к миру. Другими словами, персонажи внутренней драмы уже не только отражают их прото-

типы, но развиваются и вступают с ними в противоречие. Надо полагать, именно этот феномен вносит основное напряжение в отношения подростка и окружающих, в то, что они принципиально перестают понимать друг друга.

6. До подросткового кризиса, то есть кризиса становления внутренней речи, общение с миром культуры, я предполагаю, приводило к возникновению особых, необходимо бедных персонажей внутренней драмы. Их содержательная бедность просто физически определяется временем общения и объемом социальной практики, в которую втянуты прототипы — герои произведений. С возникновением внутренней речи любой внутренний персонаж, отражающий героя произведения, как и любой другой, отражающий живого человека, обретает столько же психической жизни, сколько и целое Я. С этого момента общение с миром культуры становится существеннейшим фактором дальнейшего развития психики, не менее важным, чем общение с живыми людьми. По-видимому, речь теперь идет о развитии личности как доминирующей линии развития психики.

Вернемся назад. Первоначально образы окружения складываются на основе ощущений (голос, руки, грудь, лицо матери) путем активного интонирования (говоря о голосе), вообще — путем активного моделирования окружающего в разных модальностях. Одновременно, в слушании своего голоса, видении собственных двигающихся рук, ног начинает складываться и особый образ — образ Я.

Вместе с тем, очень скоро в общение ребенка с окружением начинают вплетаться вещи. Вначале вещи слипаются с образами людей, которые их используют в общении с ребенком. Однако постепенно, по мере того, как вещь начинает дрейфовать от человека к человеку, она начинает приобретать, в восприятии ребенка, собственную определенность, вызывает к жизни указующий на нее жест, а с ним и словесия. Более того, взрослые не просто «доставляют» указанный ребенком предмет — вся их жизнь предметно организована. Взрослые активно действуют с предметами, предлагают их ребенку, играют с ним. Активное отношение к предмету первично интериоризируется в образы окружения, обнару-

живается в поведении ребенка и вторично интериоризируется как свое. Отсюда — активное манипулирование вещами. Другими словами, мир ребенка начинает складываться, во-первых, как мир определенным образом выстроенного, предметно-организованного общения (как первая возможность личности) и отношений между людьми (ребенка и матери, ребенка и отца, отца и матери...), во-вторых, как мир определенных вещей, которые, с одной стороны, имеют собственные жесткие формы в широком смысле (т.е. поверхность, цвет, твердость, собственно форму...), а с другой стороны, выступают именно как посредники, как инструменты и организаторы общения и в силу этого становятся значимыми для ребенка.

Как имеющие форму, предметы начинают организовывать мир движений ребенка, несущий в себе две интенции: в становлении движений — интенцию мышления (поскольку именно в становящемся движении предмет, во-первых, не совпадает с собой, во-вторых, чреват необходимостью общения); в ставших движениях — интенцию сознания (поскольку в ставшем движении прошлое-начало совпадает с будущим-концом и именно это совпадение определяет соответствующий предмет и определяется им, что, далее, создает необходимую основу для восприятия мира в его длительной самотождественности, т.е. — осознания его)⁴. Встреча вещей ребенка с его эгоцентрической речью приводит к тому, что вещи во внешней речи вступают в произвольные отношения друг с другом, что далее ведет к детской игре и детской фантазии. Говоря о прочих возможностях и направлениях развития психики, отметим, что вполне очевидно, с рождением указательного жеста, начинают предметно устраиваться потребности и эмоции ребенка. Детальная разработка этих аспектов не входит в задачу настоящей работы.

Вернемся к внутренней драме и проследим явление еще одной важной линии развития психики.

Вначале внутренние персонажи образуются как некие агломерации слов, интонаций, жестов, поступков и вещей, связанных с образом определенного человека, слепленных с

⁴ Библер В.С. Психологические предположения школы диалога культур. В кн.: В.С. Библер. Школа диалога культур. Основы программы. Кемерово, 1992.

ним. Это, наоборот, означает, что конкретная вещь становится значимой для ребенка, если она слеплена с конкретным образом из его окружения, как бы входит в содержательное поле соответствующего персонажа внутренней драмы. Как отмечалось выше, такая «моя вещь» — это первая абстракция предмета для индивида, обретающая потенцию стать предметом мышления и сознания, как только она становится «многозначно моя», т.е. начинает дрейфовать между разными персонажами внутренней драмы.

Формирование внутренней речи превращает этот дрейф в универсальный процесс. Более того, теперь вещи могут вступать в произвольные отношения друг с другом, но уже во внутренней речи, и только с этого момента значимые для индивида вещи могут превращаться в предметы в полном смысле этого слова.

Мысленное манипулирование предметом имеет следствием и то, что отдельные действия, доступные индивиду, могут, вслед за предметами, обретать собственную определенность и таким образом сами превращаться в особые предметы сознания, могут планироваться, соединяться, подчиняться различным деятельности, раздвигая таким образом границы прошлого и будущего, т.е., наоборот, развивая сознание во всей полноте его определений.

Это одновременно означает и явление идеи предмета и, далее, явление идей как особых предметов сознания, что, в свою очередь, ведет к исключительно важным следствиям.

По мере того, как внутренняя речь прикрывает персонажи внутренней драмы голосом-образом Я, внутренний микросоциум во все большей степени начинает выступать в сознании как целое знающее себя, как именно Я. Тем самым автономное содержание, ассоциированное с каждым из персонажей, непосредственно включается в содержательное поле Я и таким образом втягивается в содержательные поля прочих. Другими словами, все знания, образы, представления, восприятия, сцепленные с отдельными внутренними персонажами, как бы вливаются в общее смысловое поле Я, способное преобразовывать себя изнутри в каждом отдельном акте внутреннего общения.

Конкретно это приводит к тому, что каждая идея в мыслящей голове по-разному обнаруживает себя через разные

персонажи. Это, с другой стороны, означает, что каждый персонаж, который изначально формировался как ситуативное соединение слов, поступков, интонаций, жестов, действий, отношений, вещей, теперь, через Я, выступает как особый способ превращения идей. Отсюда и Я как целое открывается как определенный способ превращения идей, как носитель определенного отношения к миру, как личность, в традиционном смысле слова.

Одновременно тот факт, что отдельная идея по-разному обнаруживает себя через разные персонажи, означает, что идея становится субъектом особого рода, который со своей позиции организует жизнь личности, сценарий и режиссуру внутренней драмы.

Таким образом, личность выступает теперь как взаимодействие и взаимопревращение двух миров: мира внутренних персонажей и мира идей. Каждый из миров представлен через другого, но является автономным, определенным и специфически организованным. Надо полагать, что именно с реальностью этих двух миров связано то явление, когда слово способно причинить изменения личности, деятельности и судьбы взрослого человека.

Отметим ряд возможностей конкретно-психологического исследования взаимосвязи и взаимопереходов двух миров, образующих личность. В качестве таковых мне интересны определенные феномены сознания, так или иначе выступающие как формы внутреннего диалога:

1. Навязанный диалог с образом реального партнера по общению, происходящий в сознании; «ум на лестнице», т.е. тот случай, когда внутренний диалог происходит как непосредственное продолжение остановленного внешнего диалога. Причиной и результатом такого диалога является втягивание образа оппонента в устройство внутренней драмы, превращение его в персонаж этой драмы.
2. Диалог на уровне сознания с воображаемым другим (либо придуманным, либо героем произведения, либо реальным человеком, с которым не было реального общения), который есть причина и результат втягивания образа этого другого в устройство внутренней драмы.

3. Диалог на уровне сознания с самим собой как с другим. Эта форма, очевидно, строится на диалоге с другими персонажами внутренней драмы, скрытыми собственным голосом, работающими в подсознании.
 4. Монолог на уровне сознания, фактически — полилог со всеми персонажами внутренней драмы, работающими в подсознании.
 5. Сомнение, предчувствие мысли, предположительно возникающее вследствие одновременного разглядывания предмета разными персонажами внутренней драмы.
- Возвращаясь теперь к генезису личности, отметим, что ее развитие происходит через разные механизмы:
- А. В плане деятельности осуществляется развитие в узком смысле, когда персонажи внутренней драмы содержательно наполняются, сгущаются, разворачиваются, определяя свое участие в данной деятельности.
 - В. Качественные сдвиги в развитии личности возникают в общении, когда в ее строение втягиваются новые персонажи. В частности, через самостоятельное чтение, общение с героем и автором произведения происходит их втягивание в строение внутренней драмы.
 - С. Творчество себя, то, что происходит в общении с собой, во внутреннем диалоге, когда меняется режиссура, сценарий собственной жизни, ротация главных и второстепенных героев внутренней драмы. В частности, многоликость Я приобретает совершенно иной смысл с момента становления внутренней речи. «Я в семье», «Я на улице», «Я требующее», «Я слушающее» и прочие Я, все и каждое, становятся особыми все-поглощающими способами преломления всей истории жизни этого человека, актуально — в момент действия — втягивающей все его прошлое и возможное в этот момент будущее. Только теперь различные лики Я обнаруживают себя через единое Я, осознающее себя таким, способное взять на себя ответственность за каждое свое деяние.
 - Д. Общение с произведением, втягивание во внутреннюю драму образов культуры. В образах культуры воплощаются, собственно говоря, творятся, наиболее значимые смыслообразующие интенции конкретной культуры.

Последний пункт представляет исключительно важный вектор построения психики по ряду причин.

Во-первых, персонажи-образы культуры, превратившись в действующие персонажи психики, придают ее становлению и деятельности особые черты.

Во-вторых, этот процесс, с некоторого момента, одновременно является личным преломлением идей, несомых образами культуры, и, таким образом, ведет к их развитию и, потенциально, превращению в культуре.

В-третьих, само общение с персонажами культуры и особое отношение к ним и к общению с ними становится особо значимым в наше время, конец XX — начало XXI века, время “сдвига культуры в эпицентр бытия”⁵. Как было отмечено ранее, общение с героями произведений становится существенным, проистекает на качественно ином, высшем уровне с завершением становления внутренней речи.

Герои произведений или образы культуры воплощают в себе ее идеи в наиболее выразительном, развитом, рафинированном, деятельном, культурном виде. Догадки, гипотезы, изобретения, открытия и ребенка и взрослого развиваются в диалоге с другим человеком, способным задать трудный вопрос, провоцирующий разворот содержания исходно нового своего слова-открытия, и, в меру этого, — понимание себя. Чем более содержательно-упрямый, разветвленный, культурный взгляд встречает индивид, тем более содержательный шанс он имеет прийти к себе, додумать, понять, передумать, раскрыть свой предмет и, соответственно, — себя. Еще раз: такая содержательная разветвленность и чистота именно присуща образу культуры⁶.

С другой стороны, в общении с образом культуры индивид находит себя и, одновременно осваивает соответствующий культурный взгляд на мир, становится человеком культуры, современным человеком.

⁵ Библер В.С. XX век и бытие в культуре. В кн.: В.С. Библер. От наукоучения — к логике культуры. Два философских введения в XXI век. М., 1990.

⁶ В.С. Библер. Нравственность. Культура. Современность. В кн.: В.С. Библер. На гранях логики культуры. М., 1997.



IV

ШКОЛА ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Школа диалога культур — 30 лет спустя¹

Просвещение внедрять с умеренностью, по возможности избегая кровопролития

I. Введение

Через 30 лет после возникновения Школы диалога культур я намерена вернуться к началу и попытаться вновь воспроизвести ее замысел — к началу не только хронологическому, но и содержательному, хотя в этом случае они по факту, на мой взгляд, совпадают; проанализировать причины кризиса ШДК и возможные пути выхода из него, и, в Приложении, предложить новый набросок основ программы ШДК.

У того, что называют Школой диалога культур, два источника и две составные части (в отличие от марксизма; я думала вначале, что три, т.к. все существует тройственно²,

¹ Текст написан для доклада на Пятом семинаре по проблемам Школы диалога культур (Киев, 2009 г).

² Библер называет три взаимосвязанные источника своей философской (не педагогической) концепции, диа-логики: сдвиг от диалектики Гегеля, через Маркса, в котором обнаруживается способность разума критиковать самого себя; кризис наукоучения, поставивший в центр духовной жизни не науку, а искусство; социальные катаклизмы начала XX века, в результате которых человек оказывается наедине с самим собой. Три источника и три составные части и у концепции Развивающего обучения В.В. Давыдова:

но третьей части не обнаружила): первая — библеровская диа-логика, или концепция логики диалога культур, или концепция гуманитарного разума; вторая — конкретный педагогический опыт С. Курганова и В. Литовского.

Я буду говорить в этом докладе об идеях ШДК в основном только в связи с первым источником. Это не значит, что я не придаю должного значения второму, но моя задача связана именно с логическими и теоретическими основаниями ШДК.

Задача моя в следующем: продумать как бы заново идеи, основные тезисы концепции ШДК; отвлекаясь на время от проблем их практической реализации, от педагогического опыта, от вопроса о том, как сделать ШДК практически, сделать в реальной школе; сосредоточиться на вопросе — *что сделать*, то есть — на предметном содержании. Я практически не затрагиваю психологических и дидактических проблем.

Доклад может показаться провокационным. Я как будто нарочно подвергаю сомнению то, что считалось принятым, и, если и не совсем понятным, то, по крайней мере, чем-то существенным, несомненно осмысленным, важным и занимающим свое оправданное место в общем замысле ШДК. В какой-то мере провокация действительно входит в замысел — мне кажется, что настало время заново продумать и пересмотреть некоторые принципиальные положения. В моем докладе будет больше вопросов и недоумений, чем положительных тезисов, и я очень хотела бы получить как ответы, так и возражения со стороны коллег.

Поворачивая свою диа-логику на идею образования, Библер впервые обнаруживает источник новой идеи школы в сопряжении разных образов образования в культуре Нового времени и выходит на идею культуры как основы образования в докладе «Ах, какой воспитанный, образованный, просвещенный, культурный человек!» (1976 г.).

гегелевская логика восхождения от абстрактного к конкретному, воспринятая через работы Ильенкова; Марксова теория предметной деятельности, соответственно воспринятая через квазипсихологическую концепцию А.Н. Леонтьева; две конкретные научные теории, арифметика Арнольда и фонология Панова.

Что такое библеровская концепция ШДК? Библер подошел к этой проблеме как философ. В введении к публикации библеровской работы о школе в JREEP я написала: «Каждая философская концепция пытается «попробовать» себя на идее образования. Философия имеет дело с *началом* — началом знания, культуры, человека..., а стало быть, с той ситуацией, где всего этого еще нет, все только возможно, только замысливается — а это и есть ситуация образования. Поэтому концепция образования оказывается своего рода проверкой, *experimentum crucis* для философской концепции. Свои целостные концепции образования создавали многие философы, обращались же так или иначе к этим проблемам почти все. Библер не был исключением»³. Он создал концепцию ШДК *как эксперимент над своей диа-логикой*. Он затеял это предприятие не потому, что считал, что нехороша советская школа и надо ее реформировать — нехороша, например, классно-урочная система, или консерватизм, отставание от современной мысли, или элитарность и оторванность от жизни, или антигуманность, монологизм, авторитаризм и задавливание самобытности учеников — хотя, по-видимому, он полагал, что это нехорошо. Но главным мотивом его был *новый образ современной культуры* — то, куда мы вводим ребенка, то, следовательно, что должна дать школа, Библер понимал совершенно по-новому. Не случайно свой текст «ШДК. Основы программы» он начинает не с критики современной ему школы, а с вопроса: «Какой разум насущен сейчас?».

Поэтому ШДК надо понимать прежде всего как проекцию на школу библеровской философии. Библер предлагал, в основу школы положить новый тип разума — подобно тому как в Новое время *познающий разум* определяет идею образования, в XX веке, согласно Библеру, возникает новый, *гуманитарный разум*, который должен по-новому определить идею школы.

Итак, я сказала, что концепция ШДК была проекцией на школу библеровской диа-логики. Проекцией на школу — на что, на какую именно школу? на определенный социальный

³ *Berlyand I. A Few Words About Bibler's Dialogics // Journal of Russian & East European Psychology. 2009/V 47, No1. P.20–21.*

институт вообще, обобщенно? на традиционную советскую школу, как она эмпирически выглядела? Нет, не совсем. Можно предположить, что в «подтексте» концепции ШДК была концепция Школы развивающего обучения В.В. Давыдова. Как из гоголевской «Шинели» вышла русская проза — в нескольких смыслах глагола «вышла», как библеровская диа-логика «вышла» из гегелевской логики (т.е. — может быть понята как результат трансдукции гегелевской логики), так и ШДК в замысле Библера «вышла» из давыдовской школы. Этот подтекст в ШДК все время воспроизводится, РО все время критикуется и восстанавливается — и в качестве оппонента, и в качестве одного из необходимых неснимаемых голосов внутри самой концепции.

Но есть, на мой взгляд, и более широкий подтекст, который, кажется, был нами забыт, а между тем он представляется мне очень важным — именно в этом контексте можно заново продумать некоторые важные идеи ШДК. Чтобы его восстановить, обратимся к докладу «Ах, какой воспитанный, образованный, просвещенный человек!»

II. Реконструкция доклада Библера «Ах, какой воспитанный, образованный, просвещенный человек!»

В 1976 году Библер сделал большой доклад «Ах, какой воспитанный, образованный, просвещенный, культурный человек!»⁴, в котором проанализировал, как в культуре Нового времени создается специальный, сложный, сопрягающий принципиально разные интенции, способ введения человека в культуру.

Есть, говорил Библер в этом докладе, задача, как сказали бы психологи, «социализации» — введения ребенка в качестве полноправного члена в культуру. Каждая цивилизация изобретает для этого свой способ. Иногда это происходит, как в традиционных обществах, внутри той или иной де-

⁴ Этот доклад не опубликован. Подготовительные материалы к нему см.: Библер В.С. Замыслы. М., 2000. С. 391–446 (далее — Замыслы, с указанием страниц).

ятельности. Иногда возникает специальный общественный институт — школа, который предполагает некоторый целостный образ человека, которого школа формирует. Эту целостность всегда можно обнаружить за всяким институтом образования, если мы поймем его, в духе Библера, как проект, как замысел.

Библер выделяет (внутри культуры Нового времени) три разных образа «социализации» — воспитание, образование, просвещение — и набрасывает их сложные взаимоотношения. Вот это, на мой взгляд, и было подтекстом идеи ШДК; именно здесь мы видим тот образ школы, на который спроецирована библеровская идея диалога культур. Мне кажется, что этот подтекст необходимо дополнить еще одним поворотом нововременной идеи образования (в широком смысле) — Школой Яна Амоса Коменского, выделив как особую идею, наряду с идеями воспитания, образования, просвещения — идею *обучения*. Кажется, ее не удастся свести к описанным Библером идеям воспитания, образования и просвещения, но она находится в каком-то важном отношении к ним. Кроме того, идея образования (в общем смысле), основанная на идее культуры, только намеченная в этом докладе, в дальнейшем была подробно разработана Библером, поэтому сейчас ее можно рассмотреть наряду с описанными Библером идеями и в контексте спора и сопряжения с ними.

Я попытаюсь реконструировать эту библеровскую работу на основе материалов к этому докладу, опубликованных в «Замыслах». В целом я стараюсь держаться логики Библера, но я существенным образом перегруппировала его материал, дополнила идеями Коменского и сильно сдвигаю некоторые тезисы, а с некоторыми и полемирую, так что Библер не отвечает за то, что получилось.

Вот как Библер формулирует эти три идеи:

«*Воспитание* — формирование нравов (точнее, чем — нравственности). Снятие *истории и культуры в нормах поведения*.

«*Образование* — формирование индивида на основе идеи «печатная книга» (“про себя” читаемая книга...), книгопечатание как форма снятия истории; образование индивида как о б р а з а исторического *прогресса знания* (культуры к а к *знания*). *НВ* — идея прогресса, развития.

Просвещение — некое единство воспитания и образования или — то исходное определение культуры Нового времени, которое расщепляется *на* воспитание и образование. Просвещение — форма отношения искусственного человека к природе; необходимая для Нового времени форма отношения к варвару (в себе, в других); формирование *способности суждения* (самостоятельного — антиномия с идеей образования...), широкого образа мыслей, равнодушиности мысли... Сопряжение (антиномическое) нравов и знания»⁵.

Идею воспитания Библер воспроизводит по роману Руссо «Эмиль, или о воспитании», образования — по «Феноменологии духа» Гегеля, просвещения — по «Салонам» Дидро и «Критике способности суждения» Канта, на основе своей работы о «Салонах»⁶. В конце доклада Библер выдвигает новую идею — идею *культуры*, противопоставляя ее этим трем идеям. Идея человека культуры им формулируется так: «человек культуры — это человек, способный понять другие культуры не снимая». Эту идею Библер анализирует на основе работ М.М. Бахтина, но — существенно сдвигая его тезисы.

Если схематизировать, то, по Библеру, просвещение — это диалог-синтез воспитания и образования. Если взять три кантовские Критики, то образование соответствует критике чистого разума, воспитание — практического, просвещение, формирующее способность суждения, можно понять как их синтез. (Просвещение формирует способность *единичного* суждения, при котором невозможно исходить из общего — ни из общих законов разума, ни из общих законов морали, так как подведение под общее понятие — это всегда индивидуальное дело). Если же соотнести названные идеи с намеренными Библером в других работах гранями культуры, то это, соответственно, теория (наука Нового времени), сфера морали и искусство.

⁵ Замыслы. С. 394.

⁶ См: Библер В.С. «Салоны» Дидро или парадоксы просвещенного вкуса // Художественная культура XVIII в. М., 1974; В переработанном виде опубликовано под названием: Век Просвещения и критика способности суждения. Дидро и Кант // На гранях логики культуры. М., 1997.

Мне видится школа Коменского как очень существенное звено в этой схеме. Библер говорит о просвещении так: «Просвещение — исход или (и) сведение воедино, форма противостояния и сопряжения воспитания и образования — форма их понимания как особых культур “школы как жизни”»⁷. Школа Коменского берет это еще в нерасчлененном единстве. В школе Коменского антиномией воспитания — образования пока еще нет, нравы формируются одновременно с знаниями и в том же самом процессе, в полном согласии, внешкольное воспитание («материнская школа») устроено совершенно так же, как собственно школьное, т.е. как *обучение*. (Это единство мечтают возродить и сейчас, хотя после Нового времени, после произошедшего расщепления это, кажется, уже невозможно.)

Особенно важно, на мой взгляд, развести идеи *обучения* и *образования*. Поэтому, в отличие от того, как это намечено в библеровских материалах к докладу (достаточно симметрично), в моей реконструкции соотношение этих идей выглядит несколько перекошено — больше места уделено обучению и образованию.

Итак, основной тезис Библера заключается в следующем:

«Воспитание, образование, просвещение, культура — различные и антиномические по отношению друг к другу культуры «воспроизведения в индивидуе исторической целостности (памяти)», антиномические культуры формирования в индивидуе — личности (разных типов личности)»⁸

Библер здесь как будто выделяет некоторое общее понятие — «воспроизведение в индивидуе исторической целостности», некоторый институт, характерный то ли для человеческой цивилизации вообще, то ли только для Нового времени, и обнаруживает, что это «воспроизведение» понимается не только различным, но порой и антиномическим образом в идеях образования, воспитания, просвещения. Библеру иной раз необходимо общее слово для этих идей (трех, или, если считать вместе с культурой, четырех, а у меня их оказывается, вместе с обучением, пять), тогда он употребляет сло-

⁷ Замыслы. С. 398.

⁸ Замыслы. С. 392.

во *образование*, но уже в другом смысле, обобщающем все эти способы (говорит, например: «образование как просвещение», или: «Не замазывать, а напрягать эти различия должно современное ...*образование*») Мне тоже придется слово «образование» употреблять двояким образом: в общепринятом смысле, близком к бытовому — как социализация, воспроизведение в растущем индивиде (ребенке, подростке, юноше или девушке) исторической памяти человечества и — в смысле одного особенного, Гегелем отрефлексированного и понятого как всеобщее, способа такого воспроизведения. Так его употребляет и Библер, иногда оговаривая, иногда нет, иногда избегая, обходя его употребление в первом, обобщающем смысле. По контексту всякий раз будет понятно, в каком именно смысле употреблено это слово.

Филологическое отступление. Русский язык позволяет отчетливо развести эти идеи, назвать разными словами — но общего для них всех слова нет. Не так в других европейских языках. Общего слова, кажется, нет тоже, но развести воспитание и образование оказывается очень трудно, нет двух разных слов, которые означают соответствующие понятия. Название романа Руссо, который анализирует Библер — *Emile ou de l'éducation*. Роман Флобера, который переведен на русский как «Воспитание чувств» — точно в библеровском смысле — называется «L'Education sentimentale», и так же оно переведено на английский. В публикации JREEP слово *воспитание*, в контексте этой работы Библера, перевели как *cultivation*. В немецком, кроме гегелевского *Bildung*, которое точно соответствует русскому *образование*, в т.ч. и по внутренней форме (от глагола *bilden*, создавать, составлять, формировать, учреждать, образовывать, формировать; *Bild* — картина; портрет; рисунок; изображение, образ), есть слово *Erziehung*, от глагола *erziehen*, близкое к английскому *to bring up* — воспитывать; вскармливать; вырастить, разводить (растения или животных). Этим словом переведено название флоберовского романа — *Die Erziehung des Herzens*, «выращивание» души. Т.е. слов, точно соответствующих русским словам *воспитание* и *образование*, в этих языках нет. По-французски образо-

вание — *instruction* (то, что по-английски *training*, по-русски скорее обучение); воспитание — *éducation*. Латинское слово *docere* (которое использует Коменский в подзаголовке «Великой дидактики»: *Omnes omnia omnino docere*, учить всех всему) мы переводим как *учить*, англичане как *teach*. Единственная из рассматриваемых идей, для которой (по понятным причинам) есть почти терминологически употребляемое слово, совпадающее по внутренней форме во всех языках — просвещение (*enlightenment, Aufklärung*).

Итак, рассмотрим разные образы, идеи этого самого «воспроизведения», или образования в общем смысле. Библер анализирует эти идеи в основном последовательно; я намерена рассмотреть их одновременно, провести через несколько основных сквозных проблем. Их будет восемь. В каких-то из этих восьми сюжетов, проблем, узлов эти идеи сходятся, в каких-то противоположны, в каких-то как бы дополняют друг друга.

1. Общее для всех этих идей (включая и идею культуры), и очень существенное: выделяется некоторый *особый период в жизни человека*, который, с одной стороны, подготовительный, с другой — не просто самоценный и самостоятельный, но, в определенном смысле, главный в жизни человека. Именно здесь оказывается предметом человеческих занятий *сама человечность*, а не ее проявления, результат, отдельные стороны и т.д. Растущий человек освобождается от давления непосредственных требований жизни (как природы, так и общества) — именно для того чтобы формироваться *в качестве человека*. Он еще не действует продуктивно, но именно здесь, в деятельности до деятельности, деятельность оказывается в полном смысле слова предметной и самоустремленной. Именно здесь, в случае, например, воспитания нравов, добронравие оказывается главной ценностью и смыслом жизни, этого ее этапа — а не условием хорошего поведения, способом жить в обществе; в случае обучения ученик еще не является знающим и умеющим, но именно здесь, в школе, оказываются предметом его занятий само знание и умение, а не их полезное применение; и т.д. и т.п.

Все эти идеи объединяет *универсальность, идея общего образования*, то есть образование *человека* — не представителя определенного класса или сословия, профессии или народа и т.п., а — универсального человека. Во всех без исключения людях необходимо и возможно, полагает Коменский, воспитать «полноту человечности»⁹. Библер приводит слова Руссо: «Но в воспитании есть стремления не только различные, но — противоположные; когда вместо того, чтобы воспитывать человека для него самого, воспитывают его для других»¹⁰. Руссо выделяет два противоположных образа воспитания — частный и общественный (имеется в виду не индивидуальное домашнее и коллективное школьное обучение, а воспитание человека и воспитание гражданина), цель их, соответственно — естественный человек (универсальный человек, человек в полноте своей человечности, говоря словами Коменского) и человек цивилизованный (частичный, согласно Руссо); между ними — драматические противоречия. Уничтожив эти противоречия, мы уничтожили бы серьезные препятствия к человеческому счастью, говорит Руссо.

То, что говорит Руссо о воспитании, может быть сказано о любом повороте этой идеи. Библер это формулирует так: педагогика в особом смысле — «теория особого периода жизни человека Нового времени»¹¹. То, что формируется на этом особом этапе (и сохраняется и воспроизводится потом на других этапах) — это особый образ, понятие *универсального человека* — человека обученного, воспитанного, образованного, просвещенного, человека культуры, в зависимости от конкретного поворота идеи. Этап «подготовки к жизни» оказывается именно тем этапом, в котором человек наиболее полно осуществляет свое человеческое назначение — во взрослой жизни он будет его осуществлять лишь частично, внутри своей профессиональной, гражданской, семейной и т.п. роли.

Руссо, противопоставляя в качестве целей воспитания естественного человека и человека цивилизованного, пишет:

⁹ Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения, М., 1982, Т. 2. С. 386.

¹⁰ Замыслы. С. 399.

¹¹ Замыслы. С. 397.

«Естественный человек существует весь для себя; он численная единица, абсолютное целое, имеющее отношения только к себе самому или к себе подобному. Цивилизованный человек только дробная единица, которая зависит от знаменателя, и ценность которой заключается только в ее отношении к целому, то есть к общественному целому»¹². Между воспитанием естественного человека и воспитанием цивилизованного человека, гражданина, драматические противоречия, и Руссо решительно предпочитает первое. «Тут согласие невозможно... Необходимо сделать или человека, или гражданина, — так как того и другого вместе сделать нельзя». «В общественном порядке, где все места намечены, каждый должен быть воспитан для своего <...> В естественном порядке, где все люди равны, их общее призвание есть состояние человека... Жить — вот ремесло, которому я хочу его [воспитанника] обучить. Выйдя из моих рук, он не будет... ни судьей, ни солдатом, ни священником; он будет прежде всего человеком»¹³.

Тот же пафос универсальности и в идее школы Коменского: школа — идея *пансофического* знания. Может быть, именно для школы Коменского этот пафос, общий и необходимый для всех рассматриваемых понятий, оказывается главным, центральным, подчеркивается наиболее резко. Коменский говорит: «Мы посланы в мир как в школу, чтобы учиться». *Т.е. школа оказывается вообще определением всей человеческой жизни: люди посланы в мир как школу, чтобы учиться; школа устроена как театр, представляя нам для обучения мир как зрелище.* Мир — не храм и не мастерская, но школа и театр. «Бог — Учитель Учителей, Царь славы, Государь мира, Отец Всех». Человек у Коменского приходит в мир как в школу; школа, ученичество — это не только особый этап, но и смысл человеческой жизни.

В ШДК это, во-первых, как бы возрождается в идее сохранения состояния ученичества как голоса на всю жизнь, после школы — в идее формирования само-обучающего, само-образовывающего, само-просвещающего, само-воспи-

¹² Руссо Ж.Ж. Эмиль, или О воспитании. Спб., 1912. С.14 (далее — Эмиль, с указанием страниц).

¹³ Там же. С. 16.

тывающего... — а не: обученного, воспитанного, образованного, просвещенного; во-вторых, Библер постоянно подчеркивает, что сама «взрослая», послешкольная, жизнь, общественная жизнь XX века, ориентирована на культуру, устроена как социум *всеобщего*, а не совместного, труда; сама взрослая общественно-полезная деятельность начинает пониматься как деятельность само-изменения; в некотором смысле вся взрослая жизнь, по мысли Библера, в XX веке тоже строится как школа, или, по крайней мере, этот оборот оказывается в центре современной жизни. «Нет школы (как особого периода — *И.Б.*), она — формирование человека — всю жизнь»¹⁴. Библер потом, в проекте ШДК, восстановил идею школы как особого периода, но этот пафос остался в идее культуры.

2. Итак, универсальный человек — вот общий пафос всех этих идей. Но то, что составляет смысл его человечности, то, что *формируется, образовывается, воспитывается в человеке — и — ученик, воспитанник, как субъект воспитания, образования* и пр. — понимается существенно различным образом.

Обучение: «Великая дидактика» Коменского называется так: «Великая дидактика, содержащая искусство учить всех всему, или верный и тщательно обдуманый способ создавать по всем общинам, городам и селам каждого христианского государства такие школы, в которых юношество того и другого пола, без всякого исключения, могло бы обучаться наукам, совершенствоваться в нравах, исполняться благочестия и таким образом в годы юности научиться всему, что нужно для настоящей и будущей жизни». Здесь науки, нравы и благочестие идут вместе и всему этому *обучают*. Антиномичность, противопоставленность, например, нравов и наук, знаний и благочестия, еще скрыта — в других идеях она обнаружится очень явно, но пока Коменский, например, утверждает: «Мы любим именно настолько, насколько познаем»¹⁵.

В случае *воспитания* в центр ставятся именно *нравы*, и именно их воспитывают: мы воспитываем человека добрых

¹⁴ Замыслы. С. 428.

¹⁵ Великая Дидактика // Коменский, указ. соч. Т. 1. С. 292.

нравов¹⁶. «Мы ... желаем лучше видеть их (воспитанников — И. Б.) добрыми, чем учеными»¹⁷. Эта антиномия — добронравие против учености; воспитание против образования — трактуется Руссо как антиномия естественного человека и цивилизованного, т.е. человека, испорченного наносным, привнесенным цивилизацией. (Именно отсюда антицивилизаторский пафос Толстого, Солженицына и других.)

Библер особенно подчеркивает эту оппозицию, действительно очень важную и скрытую в идее обучения у Коменского: нравы против знаний, воспитание против образования. У Руссо мы постоянно замечаем анти-образовательный пафос, но Библер говорит и о «анти-воспитательном полюсе образования»: «Нивелировка роли личного поведения, разрушение вне-исторического кодекса, формирование де-воспитанных индивидов»¹⁸. Нравственный смысл образования (а он там есть!) отнюдь *не в том*, что оно формирует нравы; основа нравственности — не в нравах самих по себе. Тут можно вспомнить Паскаля: «...все наше достоинство — в способности мыслить. Только мысль возносит нас, а не пространство и время, в которых мы — ничто. Постараемся же мыслить достойно: в этом — основа нравственности»¹⁹.

В «Эмиле» речь идет в основном о нравах, и против «образованщины» и ненужных знаний говорится очень много, но совсем оставить в стороне идею разума Руссо не может: «Сначала наш воспитанник имел только чувства, теперь у него есть понятия. Сначала он только ощущал, теперь он судит... Способ составления понятий — вот что придает характер человеческому уму»²⁰. «Принужденный

¹⁶ Библер справедливо подчеркивает: «нравов, точнее чем — нравственности». Так, например, Кант, для которого существенна идея именно *нравственности*, утверждает, что человек должен делать добро не потому, что он добронравен, а исходя из собственных сознательно принятых принципов.

¹⁷ Эмиль. С. 82.

¹⁸ Замыслы. С. 405.

¹⁹ *Ларошфуко Ф.* Максимы. Паскаль б. Мысли. Лабрюйер Ж. Характеры. М. 1974. С.169.

²⁰ Эмиль. С. 209.

учиться сам собой, он употребляет свой, а не чужой разум»²¹. «У Эмиля мало знаний, но те, какие у него есть, принадлежат ему действительно; он ничего не знает наполовину...». «У него всеобъемлющий ум, но не по познаниям, а по способностям их приобретать (тут ср. Коменского — в его идее обучения формируется ум, всеобъемлющий по познаниям, всех необходимо научить *всему* важному и полезному — И.Б.), ум открытый, смысленный, способный на все... Моя цель дать ему не науку, но способ приобретать ее в случае необходимости»²².

Вот эта задача — дать *не науку, а способ приобретать ее* — разворачивается, встает в полный рост, делается несущей в идее *образования*.

Идеи обучения и образования в этом отношении, мне кажется, надо решительно развести. Библер формулирует идею образования так: «формирование индивида на основе идеи «печатная книга» («про себя» читаемая книга...), книгопечатание как форма снятия истории; образование индивида как образа исторического *прогресса знания* (культуры как *знания*)»²³. На мой взгляд, идея книги как свода знаний больше характерна именно для школы Коменского (обучение), а не для образования в смысле гегелевской «Феноменологии». Именно пансофическое знание Коменского представлено *как книга*. Содержание школы Коменского — это свод знаний, являющий читателю картину мира — не метод, не познающий субъект, как в идее образования (это все пока только в возможности). В энциклопедию, в свод знаний о мире, превращается не только учебники по т.н. наукам, но даже учебник латинского языка, а потом и родного языка («Чувственный мир в картинках»). Целостность этого содержания — не в едином методе, не в общем законе развития и восхождения; это именно целостность картины, живописного полотна — есть общий план; некоторые части даются более подробно, выпукло, другие только наброском; некоторые преподносятся аллегорически, другие схематически, некоторые — как яркое пятнышко, почти для оживления.

²¹ Эмиль. С. 211.

²² Там же. С.215.

²³ Замыслы. С.394.

Хотя Коменский все время, особенно в «Пансофии», говорит о знании как о Книге (причем именно Книге, а не книгах²⁴), его учебники — это, во-первых, не просто книги, а книги с картинками (об этом потом придется сказать подробнее); во-вторых, характер изложения напоминает именно картины. Характер связи, последовательность изложения — трудно усмотреть здесь единый закон, но это и не просто хаотически набросанные сведения. Картина эта все время углубляется — идея концентрична подобна наведению бинокля на какой-то фрагмент и подробному рассмотрению именно этой части; потом опять общий план. При усложнении, большим объеме материала это становится очень трудно, картина рассыпается, что мы видим в современных школьных учебниках. Необходимо какой-то общий принцип — впоследствии В.В. Давыдов попытается построить все содержание образования по-иному: не энциклопедия, а развитие всего содержания из единой клеточки; не знания, а метод приобретения знания; не от частных примеров к общему, а от абстрактного к конкретному, и т.п. — реализовать, в соответствии с гегелевским замыслом *образования*, содержание как самодвижение объекта и субъекта познания, дать не *картину мира*, не знания, а именно единую *логику разворачивания предмета*, единство предмета, субъекта и метода. Именно это положено в основу РО Давыдова, и именно здесь он резко полемизирует с Коменским.

Библер замечает (об образовании): «Энциклопедизм (жизнь) и дедукция (школа)»²⁵, «Дедуктивная линия (в стихии чистого знания... если представить все как одно и обратно) — энциклопедизм в самосознании индивида. Его обострение сейчас. Но вместе с тем — именно энциклопедизм (снятие временного в пространственном, но неразвито взятом) — есть логика формирования субъекта (мутатис мутандис — это относится и к всеобщему субъекту). А логика дедукции — есть логика *снятия субъекта* (или — логика единого всеобщего субъекта и одного всеобщего объекта, предмета: *понять*, значит интерпретировать как *выведенное из известного...*, но это то же, что ликвидировать субъекта

²⁴ Коменский Я.А. Указ. соч. Т. 2. С. 333.

²⁵ Замыслы. С. 406

вообще)»²⁶. По Гегелю энциклопедизм — это форма, неизбежная для образования индивида, форма существования разорванного сознания, которое должно быть снято. Пансофическое же знание Коменского само скорее не дедуктивно, а именно энциклопедично.

Полностью эта проблема разворачивается в идее образования.

В.В. Давыдов попытался сделать школьное знание полностью дедуктивным и добиться, чтобы оно именно так усваивалось учеником, именно так существовало в индивидуальном сознании. Насколько ему это удалось, не будем сейчас обсуждать, но замысел был именно этот — построить все на основе метода восхождения; формировать не знание, но способность приобретать знание — это и есть метод. Субъект и знание — это одно и то же. «Школа должна учить мыслить»²⁷ (а не обучать знаниям), формировать не знающего, а — *познающего*, способного познавать человека — пафос РО, и он закономерно следует из гегелевской идеи образования. Вспомним, что говорил Выготский о формальных дисциплинах — учебных дисциплинах, образовательный смысл которых не в знаниях, которые они сообщают ученику, а в том, что они своей формой устраивают самого субъекта: делают его психические функции культурными, т.е. осознанными, произвольными, системными; делают его хозяином своих функций и способностей. Это не может быть достигнуто естественным выращиваем (воспитанием?), необходимо особое построение, особым образом организованное знание. Высшие психические функции — это не просто развившиеся естественным путем натуральные функции, это функции коренным образом преобразованные. На этом строит свою систему РО и Давыдов.

Логически это можно увидеть как спор эмпиризма и рационализма внутри познающего разума Нового времени, или — как спор между обучением и образованием в педагогической идее, а также внутри идеи образования и — на свой лад — внутри ШДК. Эмпиризм и рационализм спорят внутри познающего разума — этот спор воспроизводит,

²⁶ Замыслы. С. 416

²⁷ Название знаменитой книги Э.В.Ильенкова.

в частности, Лейбниц (спор с Локком)²⁸, предлагая разные образы знания — знание как теоретическое, рефлексивное, дедуктивное и — знание как систематизированные результаты сбора и обобщения наблюдений. Соответственно этому строятся разные науки — математика и механика, с одной стороны, и так называемые опытные науки, с другой. Коменский и Давыдов развивают в образах своих дидактик эти разные спорящие друг с другом (взаимодополнительные?) тенденции.

Мы считаем, что рационализм снимает эмпиризм. Но, может быть, именно их спор важен? Например, известно, что учителя давидовских школ сами учили ребят эмпирически — чисто логически, дескать, невозможно. Это относили на счет устройства детской психики. Но, может быть, так устроено само знание? (Разумеется, сам этот спор может быть воспроизведен только рационально — как у Лейбница, например).

Просвещение как бы *снимает* все накопленные богатства — знаний ли, метода ли, опять сворачивает это в субъекта, как бы возвращает человека к варварскому состоянию — но к состоянию не «естественного человека» самого по себе, а человека, *опустошенного* для культуры. *Пустота* — вот что формирует Просвещение. Человек просвещенный — опустошенный человек. Пафос просвещения главным образом негативный. Библиер приводит (в пересказе) слова Гегеля: «*Положительные тезисы просвещения*. Когда все предрассудки и суеверие искоренены, возникает вопрос: что же дальше? Какова та истина, которую просвещение распространило вместо них? 1. Это — вакуум, оставленный после очищения мира, это — непонятное как непонятное, как пустота... 2. Это — противопоставление вакууму абсолюта единичности сознания и всякого бытия как абсолютное бытие в себе и для себя. Сознание как чувственная достоверность и *мнение*... снова есть знание о вещах сущих, равнодушно противостоящих еще для-себя-бытию. 3. Отношение единичной сущности к абсолютной сущности (как вакууму), соотношение двух первых моментов. Отношение самой действительности к себе как потустороннему, обнаружение *пустоты*

²⁸ «Новые опыты о человеческом разумении».

уже и в себе, как определения не только таинственного мира, но собственного единичного бытия. И — остается лишь якорь полезности...»²⁹. «Чистое здравомыслие... как самое себя постигающая самость завершает образованность; оно ничего не усваивает кроме самости, и всё усваивает как самость, то есть оно обо всём составляет понятие, уничтожает всякую предметность и превращает всякое в-себе-бы-тие в для-себя-бы-тие. Обращенное против веры, как против чуждого, лежащего по ту сторону царства сущности, оно есть *просвещение*. Просвещение завершает отчуждение и в этом царстве, куда спасается отчужденный дух... оно вносит хаос в хозяйство, которое дух здесь ведет, тем, что вносит в него утварь посюстороннего мира, которую тот не может не признать своей собственностью...»³⁰. Быть просвещенным — значит осознавать в себе варвара и постоянно воспроизводить его.

В случае просвещения (и, по Библеру, именно это делает просвещение особой культурой, актуальной для нас) — предметом формирования или становления оказывается *способность суждения*, а субъектом — человек просвещенный, то есть способный *судить* — а не познавать. В этом отношении идея просвещения ближе всего к идее ШДК: здесь во главе угла оказывается единичный субъект — ведь суждение всегда что-то, в то время как метод, знание, нравы — ничьи.

Если воспитание и образование в отношении нравов и знания, оппонируют друг другу, обучение берет их нераздельно, то в идее просвещения человек оказывается *между* нравами и знанием, между разумом и моралью, между миром природы и миром свободы, которые никак не могут ни быть выведены друг из друга, ни снять друг друга. Примирение невозможно, игнорирование невозможно тоже. И так же, согласно Библеру, обстоит дело в отношении энциклопедизма и дедукции: «Так, к примеру, антиномия “энциклопедизм — дедуктивная схема” в контексте идеи просвещения получает особую форму движения: энциклопедизм позволяет взглянуть со стороны на “дедукцию” и обратно, они ока-

²⁹ Замыслы. С. 409. См.: Гегель. Феноменология Духа // Соч. М., 1959. Т.4. С. 300—301 (далее — Феноменология, с указанием страниц).

³⁰ Феноменология. С. 262.

зываются внутренними “культурами” друг для друга и развивается самостоятельная способность суждения по отношению к тому и другому...»³¹.

Острее всего способность суждения проявляется в эстетическом суждении, в *суждении вкуса*. Каким образом у Канта (в контексте идеи просвещения) способность суждения, и особенно суждения вкуса, оказывается логически центральной, Библер подробно показал в работе «Дидро и Кант». С этой точки зрения идея Просвещения особенно близка к ШДК — «материалом», «содержанием», «предметом», образом культуры здесь оказывается не теоретическое понятие, не практическое умение, не моральные нормы и правила, а *произведение искусства как предмет суждения*.

В ШДК то, что формируется — это *человек культуры*, — а не обученный, воспитанный, образованный, просвещенный человек. Идея культуры — это радикально новая идея *универсальности человека*. Библер подходит к ней от Просвещения (я потом специально скажу, почему именно отсюда). «Вопрос: кто же тот, кто имеет свое собственное суждение? — это вопрос о культуре, о необходимости иметь некое нетождественное себе “кто”, могущее быть — вместе с тем — основой отстранения от себя, спора с собой»³². Культурный человек — человек, неспособный к снятию; человек дисгармоничный, сопрягающий в себе принципиально разные идеи, разные образы своей универсальности. Не снятие, но одновременность и диалог — это ведущий мотив библеровского понимания человека культуры. «Сейчас — главное — довести “до ума” саму антиномичность и непримиримость всех прежних определений: воспитания, образования, просвещения — в их — опять же — антиномическом соотношении с реальной жизнью, не играть в мнимую, выведенную в “башне из слоновой кости” универсальности и гармоничность. Дисгармоничный и трагически раздираемый всей этой дисгармоничностью человек — вот кого следует воспитывать, образовывать, просвещать» — утверждает Библер в этом докладе³³.

³¹ Замыслы. С. 428

³² Замыслы. С. 425.

³³ Замыслы. С. 414—415.

В библеровских работах о ШДК то, что раздрает, напрягает и т.п. — уже не характерные для Нового времени определения воспитания, образования и просвещения, но целостные культуры: Античность, Средневековье, Новое время. Но принцип тот же самый — дисгармоническое напряжение; не снятие, а диалог. В статье «Трижды осмысленная культура» Библер выделяет культуру как способ самодетерминации; культуру как диалог культур; культуру на грани с варварством. Все эти определения по-разному граничат и спорят с выделенными Библером идеями воспитания, образования, просвещения. Воспроизведение ушедших цивилизаций *как культура* — здесь мы видим сопряжение и спор с идеей образования, вообще с Гегелем; культура на грани с варварством — сопряжение с идеей просвещения. Кстати, в некотором отношении Библер в идее человека культуры возвращается к энциклопедизму Коменского: «Иной центр образования (здесь Библер употребляет слово образование в общем смысле, относя его к современному, XX века, образованию — И.Б.) — не картезианский — через школу, дедукцию, рациональное снятие, но все более основным образованием становится образование через мозаичную — ср. Моль — структуру общения (телевидение, печать, радио, популярные журналы...)»³⁴ — но это уже не мозаичность грандиозной картины сообщаемых ребенку сведений, а мозаичность общения. Культура в ее произведениях — не книга, как у Коменского, а «записная тетрадь человечества»³⁵. Принципиальная бесконечность,

³⁴ Замыслы. С. 415.

³⁵ Библер указывает (хотя и в другой связи) на знаменитое место из Пастернака: «Я понял, что, к примеру, библия есть не столько книга с твердым текстом, сколько записная тетрадь человечества, и что таково все вековечное. Что оно жизненно не тогда, когда оно обязательно, а когда оно восприимчиво ко всем уподоблениям, которыми на него озираются исходящие от него века. Я понял, что история культуры есть цепь уравнений в образах, попарно связывающих очередное неизвестное с известным, причем этим известным, постоянным для всего ряда, является легенда, заложенная в основание традиции, неизвестным же, каждый раз новым, — актуальный момент текущей культуры.» — Пастернак Б. Охранная грамота. Л., 1931. С. 86–87.

возможность смыслов — именно это оказывается важнее наличных знаний. Все в ШДК, в том числе и знание, обращено к своему началу, к своей возможности.

3. *Проблема снятия.* Общая для всего нововременного проекта, эта идея по-разному проявляется в обучении, воспитании и т.д. Библер кое-где берет снятие в кавычки, но, по сути, употребляет это слово по отношению к образованию, воспитанию, просвещению в классическом смысле. В идее же культуры, согласно Библеру, снятие невозможно. (Здесь проблема, о которой позже.)

«Отдельный индивид должен и по содержанию пройти ступени образования всеобщего духа, но как формы, уже оставленные духом, как этапы пути уже разработанного и выровненного; таким образом, относительно познаний, мы видим, как то, что в более ранние эпохи занимало зрелый дух мужей, низведено до познаний, упражнений и даже игр мальчишеского возраста, и в педагогических успехах мы узнаем набросанную как бы в сжатом очерке историю образованности всего мира»³⁶.

Строго говоря, мы можем говорить о снятии в точном смысле только по отношению к образованию — в четырех отношениях: 1) само знание устроено диалектически, каждый уровень снимает предыдущий (тезис — антитезис — синтез). 2) исторический путь развития знания снимается в логическом построении; история воспроизводится в снятом виде, очищенной от случайностей, неточностей и т.п. 3) биогенетический закон — индивидуальный путь развития человека повторяет в снятом виде развитие человечества. 4) индивидуальное снимается во всеобщем. Здесь обнаруживается антиномия обучения как книги, в которой ученику преподаются уже готовые знания, *результат*, и образования, в котором образ движения знания (*восхождение*), а не результат должен быть присвоен индивидом. Именно это, по замыслу, попытался воспроизвести в РО Давыдов: развитие предмета познания из единой клеточки, диалектическое восхождение от абстрактного к конкретному — в полном соответствии с идеей образования.

³⁶ Феноменология. С.15.

Уже в связи с воспитанием нравов говорить о снятии трудно. У Руссо мы нигде не находим ни апелляций к истории, ни идеи прогресса. Библер сам замечает: «В отличие от образования *воспитание не знает прогресса, развития*, оно ориентируется или на вневременной комплекс (кодекс) норм поведения, и смысл (право) воспитания именно в этой вневременности, или — оно ориентируется на циклическое повторение возрастов и с их — опять-таки — неизменными “смыслами” и “правдами”»³⁷.

В просвещении, в развитии способности суждения о снятии говорить еще труднее. Хотя Библер говорит здесь о просвещении как о компромиссной идее между прогрессом и вечными правдами, но в отношении индивидуального и общего, в отношении самой способности суждения здесь никак не компромисс: возвращение к варварству; индивидуальное не может быть снято — каждое суждение осуществляется на свой страх и риск, с нуля, каждый судящий выступает как *этот* особенный человек. Мы видим здесь не снятие и не компромисс, но — антиномии.

Таким образом, заложенная в самом проекте Нового времени, идея снятия, прогресса и развития внутри этой культуры расщепляется, обнаруживает свою изнанку, закраину, говоря языком Библера. Главной, ведущей она становится для идеи *образования*.

В библеровской идее ШДК мы видим преобразование идеи снятия. Прошлые исторические этапы не понимаются больше ни как предрассудочные, от которых нужно расчистить место, как и в идее просвещения, ни как снятые моменты подлинного знания, как в идее образования, — они воспроизводятся в своем собственном, настоящем виде, обнаруживают свой действительный смысл. Только сейчас, в XX веке, на грани с другими культурами они обнаруживают свой собственный смысл *как культуры* (а не тогда, где они существуют как наличные, в форме цивилизации, ментальности и т.д., не имея этой грани). «Часто приходится слышать: это хорошо, но это вчерашний день. А я говорю: вчерашний день еще не родился. Его еще не было по-настоящему. Я хочу снова Овидия, Пушкина, Катулла и меня не

³⁷ Замыслы. С. 395.

удовлетворяет исторический Овидий, Пушкин, Катулл.... И так, ни одного поэта еще не было. Мы свободны от груза воспоминаний. Зато сколько редкостных предчувствий...»³⁸ — Что значит, что Катулла не было по-настоящему, что исторический Катулл не удовлетворяет? Это значит, что исторически существовавший Катулл должен быть воспроизведен заново, не в качестве наличного факта, но в качестве *феномена современной культуры*, именно здесь он обнаруживает свою действительность, свой смысл как произведения культуры. Библер не устает подчеркивать, что речь в идее ШДК идет не об исторической античности, а об античности XX века — в таком виде она не существовала и не могла существовать тогда, когда существовала фактически в качестве цивилизации (и то же самое касается других культур). Таким образом, в некотором смысле идея снятия сохраняется, но решительное изменение в том, что идея прогресса и последовательного развития заменяется идеей одновременности и диалога. Культуры становятся симметричными по отношению друг к другу: можно понять и воспроизвести культуру Нового времени как отвечающую на вопросы Античности, обнаруживающую ее смысл, можно — наоборот. Можно говорить о *снятии идеи снятия*, т.е. таком ее воспроизведении, при котором она одновременно удерживается и преобразуется, обнаруживая свой подлинный смысл.

4. *Школа и жизнь, цивилизация (обучение, образование, воспитание, посвящение, культура) и природа, искусственное и естественное.* Обучение, воспитание, образование, просвещение — стихийное, самой жизнью, в процессе как бы естественного взросления и — под целенаправленным воздействием взрослого (или школы как определенного института).

Коменский здесь, как и в других случаях, стремится добиваться согласия. Природа выступает как образец, во всех отношениях. Собственно школа естественным образом продолжает материнскую школу, где ребенок обучается в семье как бы естественно. Для обучающегося в школе ребенка Коменский дает советы родителям, как устроить «естествен-

³⁸ *Мандельштам О. О поэзии.* Л., 1928. С. 7–8.

ную» жизнь в семье, чтобы это помогало школьному образованию. (Так это пытаются часто решить и сейчас.)

В идее воспитания, у Руссо, эта проблема ставится самым драматическим образом. Библер утверждает: «Наиболее острое противоречие идеи “воспитателя” (!) и идеи “естественного воспитания”. Именно здесь центр этой антиномии (где право воспитывать другого, возможно ли словесно? — необходимо преобразование жизни, стихии — в кодекс норм), — которая ослаблено прорезается в “просвещении” и “образовании” и которая исчезает в идее культуры...»³⁹. Как показал наш практический опыт, не исчезает, но очень остро эта проблема постоянно вылезает в ШДК (обучение по программе ребенка — это не случайность, не бред, но важный «уклонизм» в ШДК).

Первоначальное воспитание у Руссо — прежде всего отрицательное. Не давать воспитаннику никаких словесных наставлений, не сообщать ему никаких знаний — все он сам должен естественным образом извлечь из опыта. Лучше всего до 12 лет не только ничему целенаправленно не учить ребенка, но и вообще ничего ему не сообщать и не объяснять. В 12 лет у него, непонятно почему, открываются глаза разума, и только тогда можно что-то объяснять и чему-то учить. «Если бы вы могли довести вашего воспитанника здоровым и сильным до двенадцатилетнего возраста так, чтобы он не мог отличить правой руки от левой, то с первых же ваших уроков, глаза его понимания открылись бы для разума; без предрассудков, без привычек, он не имел бы в себе ничего, что могло бы противодействовать вашим попечениям»⁴⁰.

Надо понимать, что *естественный человек* Руссо — это в высшей степени *искусственная конструкция*. Вовсе не имеется в виду непосредственное следование природе. Учиться у природы Руссо регулярно призывает, но «природа» эта очень сочиненная, сознательно конструируемая. Один пример: Руссо говорит, что если мать сама кормит младенца (что может быть естественней! и Руссо горячо за это выступает), то это имеет тот недостаток, что младенец удаляется от гу-

³⁹ Замыслы. С. 395.

⁴⁰ Эмиль. С. 72.

вернера; недостаток следует компенсировать тем, что мать будет добросовестнейшим образом выполнять инструкции, полученные от гувернера — т.е. естественный процесс полностью подчиняется сознательному, искусственному руководству. Апологет естественного человека, Руссо призывает воспитывать его искусственно сконструированным «естественным» образом. Воспитание естественного человека начинается с того, что его «удаляют от всех людей»⁴¹ — но это в высшей степени противоестественная, сконструированная на кончике пера ситуация. Знаменитый метод «естественных последствий» — не воспитатель воспитывает, а «сама жизнь»; но это так только для воспитанника, на самом же деле жизнь организовывается воспитателем так, чтобы всегда наступали нужные с его точки зрения «естественные последствия». Руссо здесь, как и в других случаях, не боится быть парадоксальным. Как в случае научного эксперимента, чтобы обнаружить, каков предмет «по своей природе», его помещают в искусственно конструируемую, специально для этой цели изобретенную экспериментальную ситуацию, так и в идее естественного человека искусственно конструируется экспериментальная ситуация для его воспитания и обнаружения как естественного.

В идее образования эта проблема прорезается, на мой взгляд, не ослаблено, а острее, чем образом.

Согласно Гегелю, образованность — это отчуждение природного бытия. «То, благодаря чему индивид здесь обладает значимостью и действительностью, есть *образованность*. Его истинная первоначальная натура есть дух отчужденного природного бытия... Эта индивидуальность *образованием* подготавливает себя к тому, что она есть в себе, и лишь благодаря этому она есть *в себе* и обладает действительным наличным бытием; насколько она образована, настолько она действительна и располагает силой. Хотя самость знает, что она здесь действительна как «*эта*» самость, тем не менее ее действительность состоит единственно в снятии природной самости»⁴².

⁴¹ Там же. С. 61.

⁴² Феноменология. С. 263–264.

Л.С. Выготский, который во многом исходит из этой (гегелевской) идеи, противопоставляет житейские (самостоятельно, как бы естественным путем, извлеченные ребенком из практического и социального опыта) и научные понятия — они противоположны во всем. В.В. Давыдов показывает, что никогда эмпирическое обобщение естественным образом не перейдет в содержательное — это принципиально разные логики. Г.А. Цукерман на вопрос о так называемой «интуитивной грамотности», полученной ребенком «естественным путем», ответила, что она должна быть разрушена, и это вполне логично с точки зрения идеи образования. В идеале все «естественное» должно быть отодвинуто и образовывать ребенка следует как бы с чистой доски.

В Просвещении это реализуется в очень важной, центральной для этой идеи, антиномии: человек находится *между* естественностью и искусственностью, на языке Канта — между природой и свободой. В работе о Дидро и Канте Библиер акцентирует именно эту особенность суждения вкуса — искусственное понимается *как если бы* оно было естественным; естественное — *как если бы оно* было сделано: «При виде произведения изящного искусства надо сознавать, что это искусство, а не природа; но тем не менее целесообразность в форме этого произведения должна казаться столь свободной от всякой принудительности произвольных правил, *как если бы* оно было продуктом одной только природы»⁴³. Но и обратно: «Понятие свободы должно осуществлять в чувственном мире ту цель, которую ставят его законы; и природу надо мыслить так, чтобы закономерность ее формы соответствовала по меньшей мере возможности целей, осуществляемых по законам свободы»⁴⁴, т.е. предметы природы надо понимать так, *как если бы* они были произведены по законам свободы. Природа и культура (цивилизация) не подчиняют одно другое и — как будто не спорят, а через это «как если бы» оказываются способом понимать друг друга.

Это «как если бы» очень сближает идею просвещения с игрой — в противоположность идее образования. Для Биб-

⁴³ Кант. Сочинения. Т. 5. С. 321

⁴⁴ Там же. С.173–174.

лера это очень важный момент. «Школа хороша тем, что знания и пр. не нужно применять, остается привкус игры»⁴⁵. И хотя Кант довольно резко возражает (в «Педагогике») против идеи «учить детей всему шутя», и почти теми же словами, что и Гегель⁴⁶, именно Просвещение как особая культура оказывается, в воспроизведении Библиера, очень игровой и даже как бы несерьезной, и именно этой своей стороной она важна для идеи школы (школа как игра). Это связано, в частности, с тем, что в качестве центральной оказывается способность суждения, в первую очередь эстетического суждения вкуса, а именно эстетика, в отличие от истины или морали, допускает и требует игровое отношение. Кантианец Шиллер утверждает: «В приятном, в добре,

⁴⁵ Замыслы. С. 411. Против такого подхода резко возражает Гегель (и вообще идея образования): «Поскольку ребенок от игры переходит к серьезному — к учению, он становится мальчиком <...> То, чему мальчик должен научиться, должно быть поэтому дано ему как некоторый авторитет и с силой авторитета; он чувствует, что это данное по отношению к нему есть нечто высшее. Это чувство нужно бережно охранять при воспитании. Поэтому совершенным извращением дела нужно считать играющую педагогику, которая серьезное хотела бы преподнести детям под видом игры и которая предьявляет к воспитателям требование, чтобы они спустились до уровня детского понимания своих учеников, вместо того, чтобы детей поднять до серьезности дела. Это играющее воспитание может для всей жизни мальчика иметь то последствие, что он на все станет смотреть с пренебрежением. Такой же печальный результат может иметь и рекомендованное не понимающими дела педагогами постоянное побуждение детей к резонерству» (Философия духа. С. 85–86).

⁴⁶ «Между прочим, напали на способ учить детей всему шутя...Лихтенберг в одной статье ... смеется над страстью, с которой от детей — а их следовало бы приучать заблаговременно к серьезным занятиям ... — всего стараются добиться шутя. Это вызывает совершенно противоположный эффект. Ребенок должен играть, он должен иметь часы отдыха, но он должен и научиться работать <...> Школа есть принудительная культура. Крайне вредно приучать ребенка смотреть на все как на игру». — Кант И. Трактаты и письма. М., 1980. С. 475–476.

в совершенстве человек проявляет только свою серьезность, с красотой он играет»⁴⁷.

Человек просвещенный определен, таким образом, как *искусственный* человек по отношению к варвару, естественному человеку, но этот «естественный человек» не существует естественно, этот варвар создается именно просвещением — очищая от предрассудков, подготавливая пустое место.

Все это еще больше напрягается в ШДК.

Школа, с одной стороны, согласно Библеру, должна иметь резкую и определенную границу с «естественной», дошкольной и вне-школьной жизнью. Это можно понять через идею произведения, необходимую для культуры. Как культура не растворяется в жизни социума подобно ментальности, пронизывая ее всю, а сосредоточена в отдельных замкнутых (но и открытых) *произведениях*, так и школа не должна «естественным образом» незаметно возникать из дошкольной жизни и растворяться во внешкольной жизни. С другой стороны, школа — это не серьезная производительная деятельность, это деятельность до деятельности, обращенная на себя — в этом элемент игры.

5. Индивидуальное и общее.

У Коменского мы видим опять компромисс и согласие. С индивидуальными особенностями следует считаться, не подавлять их, не применять насилие; но главное, конечно, это пансофическое, всеобщее.

У Руссо естественный человек — это прежде всего частный, индивидуальный человек. Гражданский же человек — только дробная единица. Эта антиномия в идее воспитания очень остра. Библер так трактует «решение Руссо» этой антиномии: «Приходится воспитывать, перекашивая (в школе) в — право личности, в индивидуальность (жизнь-то перекашивает в другую сторону, она свое возьмет...), удаляя от общества, чтобы болезненное общество брало свое»⁴⁸, т.е. в процессе воспитания следует не приспосабливать человека к общественным потребностям, к тому, чтобы занять опреде-

⁴⁷ Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании // Собр. Соч. Т.6 С. 31.

⁴⁸ Замыслы. С. 400.

ленное место в обществе, а — наоборот! Потом жизнь возьмет свое.

Эта антиномия индивидуального — общего в идее образовании разрешается в пользу общего. Вот знаменитое место из «Философии духа»: «Скорее следует считать пустой, бессодержательной болтовней то утверждение, что учитель должен заботливо сообразовываться с индивидуальностью каждого из своих учеников, изучать и стараться развивать их каждого в отдельности. На это у него нет времени. Своеобразие детей терпимо в кругу семьи; но с момента вступления в школу начинается жизнь согласно всеобщему порядку, по одному, для всех одинаковому правилу; здесь дух должен быть приведен к отказу от своих причуд, к знанию и хотению всеобщего... Только это преобразование души и называется воспитанием. Чем образованнее человек, тем меньше выступает в его поведении нечто только ему свойственное и именно потому случайное»⁴⁹. Тут надо отличать личность от индивидуальных особенностей ребенка. Природная, случайная индивидуальность ребенка не имеет смысла; *личным* становится образ безличного духа, получаемый в процессе образования.

Просвещение опять восстанавливает проблему, и именно здесь она ставится особенно остро, в логической проблеме подведения под понятие. Есть всеобщие, обязательные для всех, законы разума. Есть всеобщие, обязательные для всех, законы морали. Эти законы говорят об общем. Но *этой*, единичный человек оказывается перед необходимостью поступка в конкретной *единичной* ситуации, суждения об этой *единичной* вещи. Законы разума ли, морали ли, ничего не говорят об этом. Чтобы действовать сообразно закону, человек должен подвести этот частный случай под определенное понятие или норму. И вот тут он не может руководиться законом — закон не говорит о единичном. Он должен действовать на свой страх и риск. Подведение под понятие есть суждение, и это дело *этого* человека.

Речь здесь не идет о каких-то наличных качествах, отличающих этого человека от другого, или о желании непременно быть самобытным. Речь идет о необходимости *самостоя-*

⁴⁹ Гегель. Философия духа. С. 74.

тельно суждения. Один человек может руководствоваться одним предрассудком, а другой — другим, и они будут отличаться друг от друга, но их суждения при этом не будут самостоятельными. Библер говорит, в «Исторической поэтике личности», что для идеи личности важен не столько индивид, *отличный от других*, сколько индивид, *не совпадающий с собой*⁵⁰.

«Просвещение — есть реальное бытие антиномии индивидуального и общего»⁵¹.

Как эта проблема решается в ШДК? Библер это сформулирует так: *всеобщее как атрибут особенного*. Это проблема *культур*, а не приспособления к наличным, эмпирически данным индивидуальным особенностям того или другого ребенка. Согласно Библеру, индивидуальность, личность, особенное — это определения не природного, не естественного человека, как у Руссо, но — *человека культуры*. Социум культуры организован как диалог разных культур, и индивидуальный человек формируется «в промежутке» между этими культурами, в ответ на их вызовы, SOS, как любил говорить Библер. Речь идет о внутреннем социуме. Тут надо вспомнить идею *внутренней речи* Выготского: внутренний социум не природно-внутренняя вещь, но и не результат присвоения, интериоризации индивидом внешнего социума, а его радикальное преобразование во внутренней речи.

6. *Обучение, воспитание, образование и пр. и — история, время, возраст.*

Весь нововременный проект связан с идеей человеческой истории, по-новому, по сравнению со средними веками, понятой — впервые понятой как открытое, развернутое в будущее, бесконечное (?) движение и — итог, вершина предшествующей истории. Наконец-то сейчас мы поняли (и в том числе поняли смысл прошлого, прошедшего времени)... сейчас настало время... мы все навалимся и дружно пойдем вперед — этот утопический универсализм, проективность характерны для всех этих идей, начиная с обучения. Обучение, воспитание, образование и пр. занимают в этом особое, едва

⁵⁰ Замыслы. С. 629.

⁵¹ Замыслы. С. 410.

ли не главное место — именно с этого надо начинать прогресс, с формирования подрастающего поколения.

У Коменского, в идее обучения, естественный оборот: будущее, лучший мир, начнется с детей — детей надо готовить для будущего, причем как можно скорее! Формирование человека должно начинаться в раннем возрасте, как растение прививают смолоду⁵². Этому приводит Коменский шесть причин, в частности то, что в раннем возрасте человек пластичен; что он должен быть подготовлен, прежде чем начнет действовать; и главная: «Чтобы человек мог сформироваться как человек, бог даровал ему годы юности, чтобы он, будучи непригодным для других занятий, проявил бы прилежание только для формирования»⁵³. Коменский буквально одержим идеей экономии времени: организовать обучение надо так, чтобы *как можно раньше и быстрее* все усвоить, с экономией времени и сил, но — применительно к способностям данного возраста, которые понимаются как естественные. (Потом, у Выготского, это противоречие — с одной стороны, обучать как можно быстрее, с другой — следовать естественному развитию — диалектически снимется в идее «зоны ближайшего развития».)

Но уже в идее воспитания идея историзма и прогресса неожиданно оборачивается и обнаруживает свою антиномичность: с одной стороны, Библер приводит фразу Жан-Поля: «Воспитание имеет целью поднять человека над духом эпохи. Не для настоящего времени воспитывается дитя, а для будущности... Воспитание крайне важно: ведь современное детство составляет будущее человечества»⁵⁴. С другой стороны, у Руссо — во-первых, решительное снятие идеи историзма и прогресса: обнаруживается вечное ядро так называемых «естественных» норм (то, что сейчас называется общечеловеческими ценностями) как *принципиально внеис-*

⁵² Коменский. Указ. соч. Т. 1. С. 285.

⁵³ Там же.

⁵⁴ Замыслы. С. 403. То же дословно находим у Канта в «Педагогике»: «дети должны воспитываться не для настоящего, а для будущего, возможно лучшего, состояния рода человеческого, т.е. для идеи человечества и сообразно его общему назначению». Трактаты и письма. С. 451.

торическое; во-вторых, воспитание у Руссо — не жертва будущему, а самоценный, в настоящем сфокусированный особый период, не подготовка, но особая жизнь. «Природа желает, чтобы дети были детьми, прежде чем они станут взрослыми. Если мы захотим извратить этот порядок, то произведем скороспелые плоды, в которых не будет ни зрелости, ни вкуса. ... У ребенка свои, ему свойственные, способности видеть, думать и чувствовать; нет ничего нелепее желания заменить их нашими; и я с таким же одобрением отнесся бы к требованию от ребенка пяти фунтов роста, как к требованию рассудка в десять лет. В самом деле, на что ему разум в этом возрасте? Разум узда силы, а ребенок не нуждается в этой узде»⁵⁵. Спешить не надо, наоборот — надо как можно сильнее замедлять, не как можно раньше, а как можно позже предлагать ребенку для усвоения то, что он должен усвоить. «Осмелюсь ли я здесь высказать самое великое, самое важное, самое полезное правило во всяком воспитании? Оно заключается не в том, чтобы выигрывать время, а в том, чтобы его терять. Дюжинные читатели, простите мне мои парадоксы: они необходимо рождаются при мышлении; и что бы вы ни говорили, я лучше хочу быть человеком парадоксальным, чем человеком предрассудочным»⁵⁶ (курс. мой — И.Б.). (59). Итак, анти-прогресс в индивидуальном воспитании; но анти-прогресс и в истории человечества: цивилизация, гражданская история, история знаний — это то, от чего Руссо отталкивается.

Совсем иначе эта проблема решается в идее образования: историческое снимается в логическом, т.е. обнаруживает свой подлинный всеобщий смысл. Именно это становится содержанием образования, именно это должен присвоить формирующийся человек, сделать своим, именно это содержание дает ему человеческую форму, образ.

О снятии в идее культуры я уже говорила.

Библер приводит мысль Бахтина из «Эпоса и романа», именно с воспитанием связанную, о том, что только взятое как прошлое, феномен культуры (например, человеческое поведение) оказывается тем, что можно воспитывать. Веч-

⁵⁵ Эмиль. С. 68

⁵⁶ Эмиль. С. 71

ное и неподвижное прошлое эпоса, которое есть источник сущности и ценности, Бахтин противопоставляет прошлому романа, тому, что прошло, сменившись настоящим, открытым в будущее⁵⁷. Исторические культуры у Библиера тоже обнаруживают свой подлинный смысл, становятся в собственном смысле культурами не внутри своего фактического, исторического бытия, но — в логике XX века, внутри диа-логики, но это логика не снятия, а диалога; историческая и логическая последовательности сменяются диалогической одновременностью.

Одна из самых принципиальных и болезненных проблем для ШДК коренится именно здесь: не только школа целиком как особый период ученичества самоценна, но и каждый возраст самоценен и должен формироваться как не снимаемый, навечно сохраняемый в более старшем ученике и во взрослом человеке голос; даже дошкольный возраст должен не сниматься, а наоборот, оформляться и воспроизводиться как неснимаемая целостность; а вместе с тем один возраст сменяется другим, развитие и прогресс необходимы.

Здесь огромная трудность для выстраивания программы ШДК — как совместить последовательность, связанную с взрослением, с переходом из класса в класс, которая вовсе не отменяется, с логической одновременностью? Библиером предложены две идеи: межвозрастные уроки и челнок. Это самое слабое место у нас, и, кажется, эти идеи недостаточно разработаны.

7. Слово и дело.

В идее обучения — единство слова и дела, и Коменский не устает на этом настаивать. Человек должен быть хорош в своих речах и делах. «Образование будет полным, если ум обрабатывается для мудрости, язык для красноречия, руки для искусного выполнения необходимых в жизни действий. Три вещи — разум, действие и речь — соль жизни»⁵⁸.

Когда критикуют современную школу за вербализм, это иной раз связывают с наследием Коменского, между тем

⁵⁷ Замыслы. С. 403.

⁵⁸ Коменский. Предисловие к «Миру в картинках» // Указ. соч. Т. 2. С. 500.

Коменский писал: «Школы учат словам ранее вещей, так как в течение нескольких лет занимают ум словесными науками, и затем, наконец, не знаю когда, обучают реальным наукам: математике, физике и пр. Между тем как вещь есть сущность, а слово — нечто случайное, вещь — это тело, а слово — одежда, вещь — зерно, а слово — кора и шелуха. Следовательно, то и другое нужно представлять человеческому уму одновременно, но сперва — вещь как объект не только познания, но и речи»⁵⁹. Т.е. именно Коменский едва ли не первым выступил против «вербализма» предшествовавшей ему средневековой школы, ориентированной прежде всего на слово. Но именно то, что он предлагал — одновременно знакомить с вещью и ее названием и понимать слово как кору и шелуху (знак вещи, говоря современным языком) — и было подвергнуто критике и пересмотру. Коменский предлагал «Мир чувственных вещей в картинках» — картинки иллюстрируют слова, слова закрепляют картинки. Между ними нет сложных живых отношений, нет проблемы рождающейся речи. Хотя картинки прекрасные, и идея иллюстрированного учебника, т.е. текста, снабженного картинками, действительно жива до сих пор, именно это стало впоследствии точкой спора: соотношение слова, картинки (образа) и понятия. Через 300 лет Выготский в тексте, который мы знаем как одно произведение («Мышление и речь»), в одной главе почти воспроизведет так называемый «вербализм» Коменского (научные понятия, т.е. те, которые усваиваются в школе, отличаются от житейских именно тем, что с самого начала *вербальны*, связаны со словесной дефиницией, их развитие начинается с (словесного) объяснения учителя и с научной формулировки понятия⁶⁰), а в другой главе подвергнет радикальному пересмотру само представление о слове и о вербальном характере понимания⁶¹.

В идее воспитания слово, речь и дело резко противопоставлены, и решительное предпочтение отдается «делам»,

«вербализм» же Руссо резко критикует, в резкости и последовательности доходя до парадоксальных утверждений. Лучше, считает Руссо, совсем не говорить с ребенком, особенно с маленьким — слова для него пусты, он привыкает воспроизводить только звук и т.п. «Я не знаю никого глупее детей, с которыми много рассуждали»⁶². Да и не только с маленькими детьми: «Я не перестану повторять — обучайте молодых людей не столько речами, сколько поступками: пусть они не черпают из книг того, что могут узнать на опыте»⁶³. Книги особенно вредны: «Чтение — бич детского возраста, а между тем это почти единственное занятие, которое умеют найти для него. Эмиль и в 12 лет едва ли будет знать, что такое книга»⁶⁴.

В идее образования противопоставление слова и дела обнаруживается как серьезная содержательная антиномия. «Язык как действительность отчуждения или образованности... здесь (в образованности) отчуждение получает в качестве содержания самую форму и приобретает значение языка...»⁶⁵. Библер пишет: «Образование в плане *“речь”* и в плане *“дело”*, — в их связи с идеей образования и воспитания. Ясно, что идея образования (и роль образователя) требует речи (отчужденного языка), но может ли быть вербальное образование — воспитанием? Но — тогда — дело(!): неизбежный эмпиризм (ремесленничество) — невозможность действия — вне слова (внутренней речи) на *мысленный, идеализованный, невозможный для бытия — предмет*; неизбежное рабское подчинение “образователю”: он передает нужные движения (в речи возможно ошибаться — в действии — нет), идея полной тождественности предмета — самому себе (сведения предмета к функциональности: ложка, стул, вилка...). Все это очень хорошо, но “язык-алгоритмизация, отчуждение знания от деятельности” и т.д. Но как же тогда с рефлексией... Снова: или норма поведения — без поведения или поведение — без его несовпадения с нормой, то есть, — с языком, без несовпа-

⁵⁹ Коменский. Великая дидактика // Указ. соч. Т. 1. С. 330.

⁶⁰ Выготский Л.С. Собр. Соч. Т. 2. 1982. С. 201

⁶¹ Гл. «Мысль и слово». См. об этом: Библер В.С. Понимание Л.С. Выготским внутренней речи и логика диалога // На гранях логики культуры. М., 1997.

⁶² Эмиль. С. 67.

⁶³ Там же. С. 274.

⁶⁴ Там же. С. 90.

⁶⁵ Замыслы. С. 441. См.: Феноменология. С. 272–273.

дения (отстранения человека с ним самим)...»⁶⁶. Таким образом, для идеи образования слово и дело — это живая, неразрешимая, постоянно воспроизводящаяся антиномия.

Просвещение — это культура публичного суждения, т.е. культура разговора. Всякое дело, деятельность здесь сворачивается в точку. Это не производящая культура, это не культура дела. — это культура общения, *разговора*. Просвещенный человек, согласно Канту, должен уметь не только формировать самостоятельное суждение, но и применять его *публично*.

В школе диалога культур проблема слова и дела переопределяются. Идея *деятельности до деятельности и слова до слова* — идея *внутренней речи* оказывается ведущей для всей идеи ШДК.

Отступление «в защиту вербализма».

Частый упрек, предъявляемый Школе диалога культур — это упрек в вербализме. Говорят, что именно сохранение вербального характера обучения мешает построить ШДК. Я утверждаю, что, наоборот, с точки зрения предложенной Библером концепции, в слово, в речь так или иначе превращается вся культура — танец, архитектура и пр. Наука создает свой особый язык. Все оказывается в сфере культуры *языком и речью*, только так возможен диалог, и только так возможно произведение. Но сама речь и язык преобразуются, оборачиваются своей *смысловой стороной*, внутренней речью.

Библер любил и часто приводил высказывание Валерии: «Что порождает произведение, как не желание, чтобы о нем говорили — хотя бы некто с собою в уме? Не есть ли музей арена монологов — что отнюдь не исключает ни обсуждений, ни подвижных бесед, которые в нем проводят? Лишите картины их связи с внутренней или иной человеческой речью, и прекраснейшие полотна мгновенно утратят свой смысл и свое назначение»⁶⁷.

Только «связь с внутренней или иной человеческой речью» делает осмысленной не только живопись, о ко-

торой говорит Валери, не только искусство вообще, но и культуру, и образование, в том числе и в том смысле, в котором понимал школу Библер. Только в речи возможна вопросительность, диалог — т.е. возможен смысл.

Школа как особый институт всегда в некотором отношении вербальна. В школе все должно быть воспроизведено, артикулировано, вытаснено наружу — все загадки, таинственные постижения, глубинные движения мысли и т.п. должны стать в некотором смысле *вербальными*. Библеровская концепция ШДК не отказывается от вербальности, а, наоборот, усиливает ее — но при этом меняется и сама вербальность, она оборачивается сопряжением внутренней и внешней речи.

Этому «вербализму», кстати, очень соответствует дух культуры начала XX века, о котором писал Валерии: искусство, которое оказывается в центре культуры, становится рефлексивно, проникается словом, становится разговорчиво: живописцы, музыканты и архитекторы пишут манифесты; романисты пишут автокомментарии, объясняя свои романы; математики не только решают конкретные специальные задачи, но *разговаривают* об основаниях своей науки. Вообще можно было бы библеровскую мысль о том, что искусство, а не наука, оказывается в центре культуры, заострить: в центре оказывается по преимуществу именно искусство *словесное*, а внутри словесности — *лирика*. Но именно лирика — та сфера, которая возвращает слово в до-словесное, в возможностное, во внутреннюю речь⁶⁸. Слово в библеровской идее культуры втягивает в себя вне-словесное, всю культуру оказывается возможным понять как речь...

С. Курганов когда-то на упреки в «книжном» характере его практики, в оторванности от реальной жизни ребенка, сказал, что школа и есть сфера книжной жизни ребенка, и это, на мой взгляд, отвечает замыслу ШДК. Т.е. происходит вот что: мы на уроках говорим и пишем

⁶⁶ Замыслы. С. 418.

⁶⁷ Валери П. Об искусстве. М., 1976. С. 269.

⁶⁸ См.: Ахутин А.В. Поэтическая идея культуры // Наст. Изд. С. 000—000. Замечу: не случайно — поэтическая, а не живописная, музыкальная и т.п.

слова (а не танцуем, например), но эти слова оказываются способом построения внутренней речи, организации понимающего субъекта, а не способом попугайского воспроизведения готовых формул. Даже когда младшие школьники у Курганова рисуют, а рисуют они много, и это оказывается очень важно, рисунок осмысливается учителем и учеником как речь — в связи с речью, в контексте речи и т.п.

8. *Учитель и ученик (воспитатель и воспитуемый и пр.), иерархия.*

Эта проблема согласно решается в обучении и образовании. Учитель — *посредник* между учеником и — пансофическим знанием, или духом, или культурой и пр. — тем, что составляет содержание образования и обучения. В начале «Мира в картинках» Коменского учитель говорит ученику: «Научись уму-разуму. М. Кто меня этому научит? У. Я, с божьей помощью...Я поведу тебя повсюду: покажу тебе все, назову тебе все. М.: Вот я! Веди меня во имя божье»⁶⁹. Учитель обучает (образовывает) ученика не в личном качестве, а именно в качестве проводника, медиатора. Авторитет его безусловен, но он связан вовсе не с его личностью, а с его ролью посредника. Бог — учитель учителей, а учитель — учитель учеников.

Библер приводит высказывание Маркса о опосредующей силе: «Так в сфере религии Христос — посредник между богом и человеком — всего лишь орудие общения между ними — становится их единством, богочеловеком, и в качестве такового становится важнее самого бога; святые — важнее Христа, попы — важнее святых. Целостное отношение, будучи само односторонним по отношению к охватываемым им крайностям, само является там, где оно выступает как средний член — меновой стоимостью»⁷⁰.

В воспитании нет никакого посредничества, поэтому встает вопрос о *праве воспитывать*, о правомочности разделения общества на воспитателей и воспитуемых. Руссо предполагает экспериментальную, невозможную в реальности

⁶⁹ Коменский. Указ. соч. Т. 2. С. 235.

⁷⁰ См.: Маркс К, Энгельс Ф. Соч., т. 46. I. М., 1968. С. 288—289.

ситуацию идеального воспитателя: это невозможно, но будем из этого исходить⁷¹.

Между прочим, этот идеальный воспитатель весьма авторитарен, и иерархия у Руссо очень жесткая. Как и в случае с проблемой естественного и искусственного, может создаться ложное впечатление, что Руссо предлагает воспитывать «по программе ребенка», следует за его склонностями и интересами, пестует его, ребенка, вне воспитания существующую индивидуальность, не навязывает, отменяет иерархию... Это совсем не так, скорее наоборот. «Принужденный учиться сам собой, он употребляет свой, а не чужой разум»⁷², но вот как формируется этот разум: «Я отвечаю на его вопросы не тогда, когда ему угодно, а когда мне угодно. Иначе это значило бы подчиниться его воле и поставить себя в самую опасную зависимость, в какой только воспитатель может находиться от своего воспитанника»⁷³. Совет, который Руссо дает наставникам: «Пусть он всегда считает себя господином, и пусть вы всегда будете господином. Нет более полного подчинения, чем то, которое сохраняет видимость свободы, оно покоряет саму волю. Он должен делать только то, что хочет; но он должен хотеть только того, что вы хотите заставить его делать; он не должен сделать шага, которого бы вы не предвидели, и всякий раз, когда он открывает рот, вы должны знать, что он хочет сказать»⁷⁴. Это так наз. *soft force*, которая поработает вернее явного насилия.

В идее просвещения это отношение взрывается, и, кажется, «учителя» здесь нет совсем. Да и как он может быть, если речь идет о формировании способности суждения? Согласно Библеру, «просвещенный человек — всегда существует в незавершенном времени, лишь в той мере, в какой он — просвещающий (!). Тогда — и образование и воспитание характеризует уже не только “свободное”, особое (школа) время, но характеризует целенаправленность *всего* времени, характеризует весь мир человеческой деятельности, то есть, именно просвещение впервые реализует схему: “образование —

⁷¹ Эмиль. С. 25.

⁷² Там же. С. 211.

⁷³ Там же. С. 82.

⁷⁴ Там же. С. 102.

воспитание” как особую культуру, а не просто как социальное разделение труда... для того-то. Просвещение — есть реальное бытие антиномии индивидуального и общего и в воспитании и *между* ними. Можно быть воспитанным, но не обязательно воспитывать, можно быть образованным, но не обязательно кого-то (пусть — себя) образовывать. Быть просвещенным — значит просвещать и воевать с суеверием»⁷⁵. «Обратить внимание на: просвещение, хотя оно вводит в само свое понятие идею, что я кого-то (себя?) просвещаю, но оно же — в отличие от “образования” и “воспитания” — *уничтожает* эту идею, просвещение требует идеи самопросвещения (самостоятельности суждения), то есть несет в себе необходимость исчезновения “помочей”, исчезновения разделения общества на просветителей и просвещенных, исчезновения идеи обучения как особого периода»⁷⁶.

В ШДК по-новому, и очень остро, ставится эта проблема. С одной стороны, речь идет о *культуре*, которая никогда не возникнет «по программе ребенка», и, значит, учитель как посредник все-таки нужен. С другой стороны, учитель не может в полной мере быть посредником. Нет разделения на субъекта и объекта воздействия — во-первых, «хотя бы потому, что прочтение феномена культуры есть его творчество, есть его созидание»⁷⁷, т.е. ученик, формирующийся как читатель, воспроизводит в себе — именно в этом качестве — автора; во-вторых, учитель постоянно (и явно для ученика) воспроизводит в себе не-знание, но — ученое незнание. Само знание воспроизводится как незнание. Учитель воспроизводится как ученик. Эта антиномия в ШДК не снимается и не может быть снята.

Я попыталась, вслед за Библером, очертить эти идеи образования (в общем смысле слова), «воспроизведения исторической памяти в индивидуе»: обучение, воспитание, образование, просвещение, культура, — и соотнести их между

⁷⁵ Замыслы. С. 409.

⁷⁶ Там же. С. 424.

⁷⁷ Там же. С. 427.

собой через восемь проблем или сюжетов, которые мне кажутся самыми существенными.

Само это расчленение порождено началом Нового времени. По мысли Библера, само это расчленение — форма диалога культур (снятого и превращенного) в интеллекте Нового времени⁷⁸. Именно в споре, антагонизме, взаимодополнительности, противоречии и компромиссах этих идей и существует универсальность человека Нового времени. Именно на этапе «подготовки к жизни», предварительном, но и самоценном все эти коллизии приобретают особую остроту.

Библер настойчиво повторяет: необходимо не бороться с различием и антиномичностью этих педагогических интенций, но постоянно срамливать их, понимая, что только через их столкновение и дополнительность возможна универсальность человека Нового времени. В определенном смысле все это воспроизводится и в идее человека культуры.

Мы видим, что первоначально целостный проект Коменского расщепляется затем на принципиально разные идеи — воспитания, образования, просвещения. Только одну из них — образование — можно понять как *прямую проекцию познающего разума* на идею школы; остальные оказываются как бы тенями, изнанкой этой идеи, то напрямую оппонирующими ей, то образующими необходимую «закраину», то (просвещение) сворачивающие ее в точку — во всяком случае напрямую из нее не выводимыми. ШДК — новый, целостный проект школы, *проекция нового типа разума — гуманитарного разума* на идею школы. Возникает ли в ней такое же расщепление? Она сразу, с самого начала себя понимает не как монолитная идея, но как внутренне сопрягающая разные образы и идеи. У Библера в идее гуманитарного разума, в идее культуры, эти педагогические интенции вновь оказываются соединены, но уже по-иному, уже зная всю антиномичность и не сглаживая, а напрягая ее.

Почему Библер рассматривает эти идеи, нарушая историческую последовательность (Дидро и Кант после Гегеля)? Во-первых, он следует за Гегелем, у которого в «Феноменологии» параграф «Просвещение» идет после параграфа «Об-

⁷⁸ Там же. С. 394.

разованность». Но главное, на мой взгляд, не в этом. Библер подводит всю свою конструкцию к *идее культуры*, и оказывается, что в определенном, важном для него отношении, к ней ближе всего именно идея просвещения. Во-первых, он видит в просвещении разведение образования и воспитания, их конфликт и взаимодополнительность, а не единство или снятие одного в другом; во-вторых, в просвещении опустошенный, точечный человек готов наполниться культурой (тоска по мировой культуре); в-третьих, в просвещении «содержанием», предметом способности суждения становится произведение искусства (а не понятие, как в образовании) — отсюда можно сделать шаг к идее гуманитарного разума⁷⁹; в-четвертых, сосредоточенность на этом, отдельном человеке и невозможность снятия в общем (в духе, коллективном субъекте и т.п.); в-пятых, в идее просвещения как особой культуре «просвещающий и тот, кого просвещают — это один человек; изощренность вкуса и естественность восприятия природы — это две стороны одного и того же определения»⁸⁰; в-шестых, Библер пишет о просвещении как о «силе, идущей от воспитания к образованию, силе трансдукционной, силе проецированной на все общество, на *все время*. Просвещение как самозамыкающийся дух (воспитания к образованию) — как основной миссии и смысле бытия человека»⁸¹; в-седьмых, Библиеру очень важна *общительность* как определяющее качество для просвещения: Просвещение — это «культура *разговора*: не диспута, не — диалога, но именно разговора»⁸². Это — для школы особенно —

⁷⁹ «Как реализовать в школе идею Просвещения (всё же сейчас не век Просвещения — и ещё как не век Просвещения...). Это — сделать литературу центром системы обучения, но в особом смысле» — Замыслы. С. 424. В ШДК это очень усиливается и расширяется и углубляется: центром системы обучения становится произведение искусства вообще, и всякое произведение, в том числе и научное, понимается как художественное произведение.

⁸⁰ См.: Библер В.С. Век Просвещения и критика способности суждения. Дидро и Кант // Западноевропейская художественная культура XVIII века. М., 1980. С. 246.

⁸¹ Замыслы. С. 421

⁸² Библер В.С. Век Просвещения.... С.247.

условие, возможность диалога. (Кант говорит о здравомыслии: здравый смысл — это то, благодаря чему мы общительны; т.е. это не просто общее всем, но — то, в чем все общаются). В работе «Дидро и Кант» Библер, говоря об опустошениях, которые производит просвещенный вкус (от интереса, от цели, от понятия), пишет: «Но в чем же все-таки состоит непосредственная цель (или, скажем, по Канту, “форма целесообразности” всех этих разрушительных опустошений? Это — пафос общения в его предельной формализации, это — общение, для которого не нужен человек, с которым я общаюсь, это — сворачивание всех внешних форм общения в ячейку общений с самим собой»⁸³: «Просвещение не может включать в себя диалог культур и само не может участвовать в этом диалоге, но оно готовит — впрок — нейтральную, всеобщую *форму* ... для такого культурного общения»⁸⁴. То есть именно просвещение подводит Библиера к центральной «психологической» идее его концепции ШДК — *идее внутренней речи*.

Библер мог бы подойти к идее ШДК и от идеи образования — через *предметность*, через понятие, через логику. Отчасти он это делает в работе «ШДК. Основы программы» — вводит идею нового гуманитарного разума, начиная с того, что теоретический разум обращается на свои собственные начала. Это труднее, т.к. подлинно универсальной, доходящей до своего начала, до точки, где она способна транслироваться, где она требует иной культуры, культура становится только в логике — не в теоретическом понятии. Но идея предметности, идея развития и снятия, для ШДК очень важна. В библиеровском наброске программы непредвзятый читатель в первую очередь видит гегелевский подход — историзм, последовательность культур и т.п. — и спор с ним, и от этого Библер не собирался отказываться.

Между прочим, в «Ах какой воспитанный...» Библер воспроизводит эту антиномию (последовательность — одновременность) не только содержательно, но и в самой форме этого «конспекта ненаписанной книги». В большинстве фрагментов дана именно такая последовательность — воспи-

⁸³ Там же. С. 235.

⁸⁴ Там же. С. 247.

тание, образование, просвещение, культура. Но есть там и фрагмент «начиная с образования», есть и фрагмент «начиная с культуры». Тут можно увидеть намек на то, как следует в школьном курсе вводить культуры: фрагментарно; альтернативно, проигрывая последовательность в обе стороны или в несколько сторон, намечая возможность разных путей; в некотором отношении — на основе монтажа; концентрически.

В некоторых отношениях, разных, можно увидеть, что ШДК особенно близка к идее Просвещения, в другом отношении — к идее образования. То же самое Библиер пишет о разных культурах-классах в «Основах программы — об особой близости, в разных отношениях, идеи диалога культур — то к Античности, то к Средневековью, то к Новому времени.

Непосредственно воспитание Библиер как будто из школы выводит. Но можно увидеть и близость ШДК к воспитанию — через *регулятивную идею личности*, которая оказывается одним из определений культуры. А вот обучение Библиер отнюдь не выводит из своей школы. Школьность, обученность, знания, умения, навыки и т.п. — очень важны для ШДК. Как Коменский (и в отличие от Канта и Гегеля; для идей просвещения и воспитания, в библиеровском понимании, это невозможно; для идеи образования это пытался сделать Давыдов), Библиер набрасывает *программу*, расписывает конкретное содержание обучения по этапам и классам; говорит, что навыки, умения и нравы в школе воспроизводятся внутри идеи культуры. Можно увидеть и преобразованную идею центра (в отличие от дедукции). Так, например, античная культура в ШДК появляется несколько раз: в точках удивления в виде возможности, предчувствия, «квазиэдетических» способов понимать; в виде ведущей культуры в античных классах; в виде собеседника в средневековых и нововременных классах; в современных классах. В своих бумажных «Загадках» я тоже вынуждена возвращаться к определенным сюжетам несколько раз, «концентр» — это не просто повторение «для закрепления и лучшего усвоения», не просто углубление и развитие, но каждый раз поворачивание сюжета новыми сторонами.

III. ШДК как проект. Трудности реализации

Эти идеи — обучения, воспитания, образования, просвещения, как они представлены в работе Библиера (только три последние, обучение введено мной) — что это по жанру, по поэтике (для Библиера это всегда было чрезвычайно важно — не извлекать так называемые идеи, содержание, а воспроизводить их в их собственной культурной форме, в форме произведения)?

Школа Коменского — это *универсальный проект*. Это разработанные до мельчайших подробностей и детально обоснованные предложения о том, что, как, почему, какими способами и в каком порядке следует сделать⁸⁵.

С воспитанием сложнее. Руссо в Предисловии называет свой труд проектом⁸⁶ и рассуждает об осуществимости этого «проекта», в самом начале первой книги называет его трактатом. Между тем «Эмиля» не случайно принято считать *романом воспитания* — у него есть герой, читателю предлагаются не только рассуждения о том, как следует воспитывать, но и рассказ о детстве и юности Эмиля; роман начинается рождением и кончается женитьбой. Библиер уверенно называет «Эмиль, или о воспитании» — романом. Для него

⁸⁵ Характерно полное название «Великой дидактики»: «Великая дидактика, содержащая универсальное искусство учить всех всему, или верный и тщательно обдуманый способ создавать по всем общинам, городам и селам каждого христианского государства такие школы, где бы все юношество того и другого пола, без всякого, где бы то ни было, исключения, могло обучаться наукам, совершенствоваться в нравах, исполняться благочестия и таким образом в годы юности научиться всему, что нужно для настоящей и будущей жизни, кратко, приятно и основательно, где для всего, что предлагается, основания почерпываются из самой природы вещей; истинность подтверждается параллельными примерами из области механических искусств; порядок распределяется по годам, месяцам, дням и часам; наконец, указывается легкий и верный путь для удачного осуществления этого на практике» — Коменский. Указ. соч. Т. 1 С. 242.

⁸⁶ Эмиль. С. 9.

очень важна связь самой идеи воспитания с романом. Говоря о том, как именно сопрягает просвещение человека воспитанного и образованного, он пишет: «Как же это реально воплощать в школе, как реализовать антиномическое сопряжение “культур” воспитания и их образования. Это — *литература*, искусство вообще, но не в том плане, в каком изучает литературоведение, а в плане реального бытия конфликта образованности и воспитанности, — как воплощение (роман!) культуры Нового времени, или так — Нового времени как культуры»⁸⁷.

Роман вообще для Библера был формой культуры Нового времени, — если взять эту культуру с точки зрения регулятивной идеи личности. Именно роман, считает Библиер, и есть та форма, в которой реализуется *идея воспитания* (для Нового времени) — а не в специально выстроенной «воспитывающей» школе. Он мог бы тут сослаться на Гегеля (и на согласного здесь с ним Бахтина⁸⁸). У Гегеля о романтическом сказано коротко в «Эстетике» в главе о романтической форме искусства: собственно романтическое отделяется от рыцарских и пастушеских романов. В новейших романах рыцарство становится серьезным, обретшим действительное содержание. «Случайность внешнего существования (характерная для рыцарских романов — И.Б.) превратилась в прочный, обеспеченный порядок гражданского общества и государства, так что там, где ставил себе химерические цели рыцарь, теперь существуют полиция, суды, армия, государственное управление. Поэтому меняется характер рыцарства героев, действующих в новейших романах. В качестве индивидов, обладающих своими субъективными целями, любовью, честью, благоговением или своими

⁸⁷ Замыслы. С. 411.

⁸⁸ Бахтин пишет: «По определению Гегеля, роман должен воспитать человека для жизни в буржуазном обществе. Этот процесс воспитания связан с разрывом всех старых идиллических связей, с экспатриацией человека. Процесс личного перевоспитания человека вплетен здесь в процесс ломки и перестройки всего общества, то есть в исторический процесс». — *Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе // Вопросы литературы и эстетики. С. 382.*

идеалами улучшения мира, они противостоят этому существующему порядку и прозе действительности...Каждый застает перед собою зачарованный, для него совершенно неподходящий мир, против которого он должен бороться... Такими новыми рыцарями являются преимущественно юноши, которым приходится пробиваться сквозь мирской круговорот, осуществляющийся вместо их идеалов...Но эта борьба знаменует в современном мире лишь годы ученичества, воспитания индивида, соприкасающегося с существующей действительностью. Только в этом ее истинный смысл. Ибо учение это кончается тем, что субъект обламывает себе рога, влетает за со своими желаниями и мнениями в существующие отношения и разумность этого мира, в его сцепление и приобретает себе в нем соответствующее местечко». Дальше Гегель весьма ехидным тоном говорит о том, что герой романа в конце концов женится, получит какую-нибудь службу, делается таким же филистером, как другие, и «ощутит такую же горечь похмелья, как все другие»⁸⁹. Т.е. Гегель вообще смысл романа сводит к *идее воспитания*, всякий роман в его действительном, серьезном содержании понимается как *роман воспитания*. Именно поэтому Руссо, который сопротивляется тому, чтобы воспитание «приготовляло человека к жизни в буржуазном обществе», который настаивает на частном, внутреннем человеке, который стремится воспитывать человека «для него самого, а не для других», восстанавливает самооценку этого периода не в качестве подготовительного, а в качестве целого особого мира (как делает всякое художественное произведение, и в том числе роман), стремится не ускорить, а задержать взросление — именно поэтому он так важен для нас. Для всей культуры Нового времени это совершенно необходимая за-краина.

Итак, обучение — *проект*. Воспитание — *роман*. Образование, в «Феноменологии» Гегеля — это *философская рефлексия* над объективной формой осуществления Духа. В проект и конкретную программу школы ее попытался превратить Давыдов и сторонники РО, и она дает для этого основания (идея воспитания, кажется, не дает?).

⁸⁹ *Гегель. Эстетика. М., 1969. Т.2. С. 305.*

С просвещением же очень сложно. Это единственная идея, для воспроизведения которой Библер выбрал, во-первых, двух авторов, Дидро и Канта, во-вторых, два совершенно разного рода произведения — «Салоны» — произведение «промежуточного» жанра, эссе, и «Критику способности суждения» — философскую рефлексию, но тоже довольно странную и «промежуточную», на фоне двух других критик Канта⁹⁰. Это связано с некоторой принципиальной «промежуточностью», «межеумочностью», неопределенностью, неустойчивостью самой этой культуры, как Библер ее понимает; с тем, что она странным образом соединяет и противопоставляет непримиримые, казалось бы, вещи — и при этом «не создает плотные, вечные художественные ценности»⁹¹, наоборот, при своем культивировании угрожает их уничтожением⁹². Но Просвещение в качестве особой «культуры» необходимо как приуготовление, как возможность — эту мысль Библер развивает в работе «Век Просвещения и гений Пушкина». Просвещение, согласно Библиеру, это — способность суждения как некоторый *канун* возможного жанра.

Как выглядит с этой точки зрения идея *культуры* как педагогическая идея? В докладе «Ах, какой воспитанный...» Библер говорит о том, что в школе воплощение идеи культуры невозможно. «В школе, в обучении, это невозможно. Там — только через просвещение, и никак иначе»⁹³. Но через

⁹⁰ У Канта есть трактат, специально посвященный педагогике. Библер прочитал его после доклада, когда были опубликованы «Трактаты и письма». Но, думаю, если бы Библер был с ним знаком, он все равно бы взял именно «Критику способности суждения». В этом трактате труднее выделить то, что было важно Библиеру — Просвещение как особую культуру; здесь Кант говорит об общей идее совершенствования человека; много общего с Руссо, много спора с ним. Среди выделяемых задач воспитания (приучение к дисциплине; умственное развитие; цивилизованность; воспитание нравственности; С. 454) к библиеровской идее ближе всего *цивилизованность*, но она не является в этом трактате центральной. Хотя можно много вычитать и отсюда.

⁹¹ Библер В.С. Век Просвещения... С. 247

⁹² Там же. С. 239.

⁹³ Замыслы. С. 414.

несколько лет, в докладах и книгах о ШДК, Библер решительно берется за создание *проекта школы*. Теперь его концепция ШДК — не роман, как в случае воспитания, не эссе, как в случае просвещения, не логическая рефлексия, как с образованием, а снова проект, и снова проект универсальный. Но, в отличие от школы Коменского, универсальность его не в том, чтобы учить всех всему, во всех странах, городах, деревнях и местечках, без различия происхождения, национальности, состояния, пола и т.п. Библер настойчиво говорит о необходимости плюрализма в образовании, о том, что ШДК не следует внедрять везде, что эта школа должна быть «лишь» затравкой, «провокатором» для других форм образования⁹⁴. В современном глобальном, но дробном и плюралистичном мире универсальность типа обучающей школы Коменского, по-видимому, невозможна — но дело не только в этом. Универсальность библиеровского проекта не в том, чтобы учить всех всему всесторонне и одинаково, а в том, что *в идею культуры втягивается все*: больше нет разведения на гуманитарное и естественное, на образование и воспитание, на разные способности. Воспитание Библер вроде бы оставляет семье — но воспитывающая роль культуры с ее регулятивной идеей личности им всячески подчеркивается; новый гуманитарный разум не исключает естественных наук, но включает их, обнаруживая в них гуманитарный смысл; навыки, умение, обученность не изгоняется из ШДК, но включаются, также обнаруживая свой культурный смысл; идея снятия, главный предмет оппонирования диалогистов, не только воспроизводится, в культуре Нового времени, но и становится, в определенном смысле, снова одной из основ для всего построения школы. Все эти идеи — воспитания, образования, просвещения и обучения — можно сказать, что они снимаются в ШДК, т.е. включаются в нее, обнаруживая свой собственно культурный смысл (Библер говорит о *куль-*

⁹⁴ «Замечу только, что мы не предполагаем, что школа предложенного типа должна быть единственной и всеобъемлющей школой будущего. Это — лишь одна из возможных школ и, может быть, — своего рода необходимая затравка и бродило иных — более «спокойных» и застывших форм образования». — Школа диалога культур. Основы программы. М., 1992. С. 8.

туре Просвещения, культуре образования и т.п., и это не случайно; можно было бы сказать и о культуре обучения). Однако сам характер снятия другой: не последовательность, но одновременность.

В том, что мы условно называем «традиционной школой», рассмотренные идеи, кажется, в свернутом виде тоже присутствуют, но они как будто разведены по времени. Можно, хотя и очень условно, сказать, что воспитание отдается семье и дошкольному возрасту, обучение — начальной школе, к которой ребенок должен быть подготовлен предшествующим воспитанием в семье, образование — средней, которая должна получить ребенка, уже обученного необходимым знаниями и умениям, просвещение как формирование способности к самостоятельному суждению — в старшей, «на базе» образования. На практике все это, конечно, переплетается, но в качестве основной, ведущей идеи для каждого этапа можно выделить именно указанные тенденции. В ШДК, в полном соответствии с общим пафосом идеи культуры — не последовательность и снятие, а одновременность и диалог — предлагается и эти «культуры образования, или идеи воспроизведения памяти человечества», сопрягать в каждый период обучения.

В «Ах, какой воспитанный...» Библер пишет о необходимости сопряжения между воспитанием, образованием, просвещением и о том, что собственно идею культуры невозможно реализовать в школе. В «ШДК. Основы программы» — проект именно школы и — диалог-сопряжение уже не только между разными педагогическими тенденциями, но — в сочетании с этим сопряжением, на его фоне и в споре с ним — диалог между античной, средневековой, нововременной культурами. Мне кажется, что именно это позволило обернуть библеровскую идею культуры на школу — с программой, возможными учебниками и т.д. Появилось содержание, связанное с «материей культуры».

В самом конце «Ах, какой воспитанный...» Библер набрасывает проецирование идей культуры, как он пишет, в идею просвещения, но по сути — уже почти в идею школы диалога культур. Схема выглядит так:

«А. Предположим 6 — 10 классы — по культурам:
Античная — 6 кл.

Средневековая — 7 кл.

Новое время — 8 кл.

Современная культура (2 года) — 9-10 кл.

Б. Включение диалога с современностью во всех культурах.

В. Симпозиумы внутри культуры. Участие математика, — философа, — физика вместе на сводных уроках.

Г. 9—10 (или — два десятых) современная наука — данная в споре с другими культурами. Здесь Нота Бене: метод создания модели единой культуры хотя бы по Бахтину, — использование идей амбивалентности, многоязычности и т.д.⁹⁵

Эта схема, как пишет Библер, «просто для представления моих идей»; в серьезный проект она превратится позже⁹⁶.

Но в проекте-идее ШДК остается странная двойственность. Этот проект сам Библер осознает как утопический, с одной стороны, и — как реализуемый, с другой. Его идея бумажной школы эту двойственность сосредоточивает. В предисловии к моим «Загадкам числа» он, обосновывая сам жанр *воображаемой школы*, вспоминает о Джованни Баттиста Пиранези, создателе так называемой бумажной, или воображаемой, архитектуры. Пиранези проектировал невозможные для реального воплощения архитектурные конструкции. «Невозможные в двух отношениях. Во-первых, потому, что для реального создания таких зданий требовались совсем иной строительный материал и иная строительная техника, чем те, что были возможны в XVIII столетии (кстати, многие из фантазий Пиранези оказались вполне реальными проектами в XX веке). Во-вторых, «монстры», созданные фантазией Пиранези, принципиально невозможны для своего реального воплощения. Это, так сказать, воображаемые здания по определению <...> Теперь — непосредственно о нашей воображаемой школе. Коротко говоря, эта

⁹⁵ Замыслы. С. 435

⁹⁶ Обратим внимание, кстати, что она близка к схеме, которая частично, на материале словесности и истории, реализована в харьковской гимназии «Очаг», и, кажется, именно в повороте на идею просвещения (способность судить без продуктивной способности).

идея состоит в следующем. Мы предполагаем, что наряду с теоретическими разработками и реальным педагогическим экспериментом могут и должны существовать особые учебные пособия <...> Это будут целостные циклы воображаемых уроков-диалогов, ориентированные на различные классы и различные предметы школы диалога культур. Участниками таких уроков-диалогов становятся воображаемые, предполагаемые ученики и воображаемые педагоги.

Такая воображаемая, предполагаемая, на бумаге воссозданная школа крайне существенна, как я предполагаю, в целостном проекте школы диалога культур.

Во-первых, многое из того, что нами задумано, пока невозможно реализовать в обычном педагогическом эксперименте <...> [При таких попытках] какие-то фрагменты программы получаются, какие-то выпадают совершенно, какие-то осуществляются в урезанном и невольно искаженном виде. Между тем для нашей школы необходима именно целостность всего курса, постоянное соучастие — уже на самых ранних стадиях работы — последующих, более поздних этапов, классов, культур, наконец, современного состояния проблемы (в работах самых крупных ученых XX века). <...>

Во-вторых: думается, что в нашей школе уже по исходному замыслу так называемые учебники или учебные пособия наиболее плодотворно могут осуществляться в форме воображаемых уроков-диалогов, а затем и целостной воображаемой школы диалога культур. <...> такой «бумажный помощник» педагога и ученика должен быть своего рода «затравкой», неким Хулио Хуренито (великим провокатором) реальных уроков-диалогов. <...>

В-третьих, «учебное пособие» в форме «воображаемой школы» существенно для нас потому, что позволяет органически связать теоретическую разработку нашей педагогической концепции и даже наших философских и культурологических воззрений и — реальный педагогический опыт. От «воображаемой школы» идут как бы два вектора: к новым вариантам целостной программы школы диалога культур (1) и к новым формам и этапам живой педагогической практики (2). <...>

В-четвертых, форма воображаемых уроков-диалогов особенно плодотворна именно в начальных классах школы

диалога культур, именно по отношению к «точкам удивления», к загадкам числа, слова, момента истории и т. д., сосредоточенным на грани сознания и мышления...»⁹⁷

Т.е. утопичность, «бумажность» принципиально входит в сам замысел библеровского проекта Школы диалога культур.

Совершенно утопическим был проект Руссо — если понять его не как роман, а именно как проект. Невозможно построить школу, программу школы, по образу идеи просвещения, как она намечена Библером. Идея образования, тоже утопическая, напрашивается на реализацию, и она попыталась ее «внедрения», адаптации к реальной школе, учета психологических исследований и т.п. расплывается и искажается первоначально жесткое логическое ядро; метод восхождения от абстрактного к конкретному, составляющий, по крайней мере по замыслу, основу начального курса по математике и орфографии, уже совершенно искусственно навешен на литературоведение, на пособия по изобразительному искусству, и т.д. и т.п. Но при том что размывается замысел в реализации, он все более сосредотачивается в своем логическом ядре. В качестве «дрожжей», затравки, провокации для мысли, проект РО существует именно в своем исходном утопическом варианте — как и утопия Руссо, и Просвещение как утопия — если ее взять как целостный проект.

По-видимому, так же будет и с ШДК. Реализовывать этот проект и возможно, и необходимо; но все реализации будут неизбежно сдвигать и рассеивать первоначальный замысел. Чтобы сосредоточенно развивать именно это твердое ядро, нужно развивать бумажную школу — но и она, по-видимому, не сможет полностью его удержать.

* * *

Библер начинает книгу «ШДК — Основы программы», выстроенную, в отличие от доклада «Ах, какой воспитанный!», именно как *проект новой школы*, с тезиса о насущ-

⁹⁷ Библер В.С. О книге И.Е.Берлянд «Загадки числа» // Загадки числа. С. 4–7.

ности нового разума. Кризис школы «таится не в недостатках того или иного метода обучения, той или другой организации школьной жизни ... дело в том, что сейчас заканчивается определенный смысл образования, в муках и смутах рождается совсем иной смысл школы <...> Рождается иная педагогическая установка, существенно понять, какой разум ...насущен молодому человеку конца XX — начала XXI века»⁹⁸. Этот разум Библер определяет как *гуманитарный разум*. Основные его определения Библер чаще всего дает в противопоставлении познающему разуму Нового времени: не прогресс и снятие, а одновременность и диалог; не обобщение, а общение; не наука (теоретическое понятие), а искусство (произведение) оказывается в центре, оказывается формой, образом *понимания*. Основные его предпосылки, те особенности современных форм мышления и деятельности, которые делают насущным именно такой разум: обращение мышления на свои собственные начала; разные образы культуры, ценности и пр. сталкиваются в одном пространстве (а не снимают друг друга); современная деятельность протекает как деятельность самоустраемленная (Библер это связывал с автоматизацией и компьютеризацией), как деятельность в сфере всеобщего, а не совместного труда. Как мы помним, Библер даже предполагал, что школа вот-вот отомрет, вся жизнь станет школой.

Именно этот разум, согласно Библеру, определяет новую идею образования, новое понимание самого смысла школы, новый образ содержания обучения и образования.

В отличие от Коменского, Библер не предлагает «легкого и верного пути» для осуществления своего проекта на практике, а сразу же формулирует серьезные трудности, связанные с его реализацией — трудности, заложенные в самой концепции, а не во внешних обстоятельствах, в которых школа вынуждена существовать и к которым приходится приспосабливаться или с ними бороться.

Библер формулирует (в «ШДК. Идеи. Опыт. Проблемы») семь трудностей и нерешенных проблем. Я их только назову (предполагаю, что оба этих текста достаточно хорошо известны): соотнесение исторической последовательности и одно-

⁹⁸ ШДК. Основы программы. С. 5.

временности культур; соотнесение целостности данной культуры и ее внутренней гетерогенности; учитель и ученик; сопряжение логических схематизмов восхождения и диалога; сопряжение целостности, самодостаточности каждой культуры и ее открытости, ее нуждаемости в других культурах; челнок «сознание — мышление»; сопряжение двух регулятивных идей культуры (идеи личности и идеи всеобщего разума)⁹⁹.

Довольно мало, кажется, мы продвинулись с тех пор в разрешении этих трудностей. Но для меня теперь обнаружили дополнительные трудности, или — некоторые из названных Библером трудностей повернулись другой стороной, сформировались иначе, и об этом я намерена сказать подробнее.

1. *Трудность, связанная с пониманием гуманитарного разума как разума диалога культур, при попытке повернуть его на идею школы.*

Обосновывая насущность нового гуманитарного разума, Библер пишет, что современное мышление обращается на свои собственные начала, и в скобках, расшифровывая: «критика исходных — для Нового времени — понятий “множества”, “числа”, “элементарности”, “времени”, “пространства”, оснований культуры и т.д.»¹⁰⁰. Библер говорит о том, что *современное* мышление как *свое* начало берет *начало Нового времени*, обнаруживая в этом начале — *спор логических начал*. Мышление не развивает и конкретизирует исходную идеализацию, но подвергает критике *саму эту идеализацию*, обнаруживает ее внутреннюю спорность. Именно это, кажется, сделал И. Лакатос в своей книге «Доказательства и опровержения» — показал, *внутри теоретической науки*, что, доказывая некоторое положение, мы не дедуцируем его из исходных определений, аксиом и правил вывода, а обнаруживаем его собственную спорность. Только в этой спорности мы понимаем, что мы, собственно, доказываем. Все это вполне укладывается в идею теоретической науки.

Примерно понятно, хотя и очень трудно реализовать практически, как можно показать это на материале матема-

⁹⁹ Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века // Школа Диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. М., 1993. С. 57–61.

¹⁰⁰ ШДК. Основы программы. С. 6.

тики, физики, биологии XVII-XIX в. — *внутри теоретической науки*¹⁰¹, и не видно никаких принципиальных препятствий для того, чтобы сделать это в старших, нововременных и современных, классах ШДК. (В хороших физматшколах школах порой делались, без всяких «культурологических» идей, в связи с историей и теорией науки, довольно близкие вещи — на сюжетах из математики и физики.) Мы остаемся *внутри теории*, но она, обращенная на свои собственные начала, заторможенная, обнаруживает свою спорность, ставит под вопрос дедукцию, форму обобщения и восхождения, и т.д. и т.п.

Можно пойти дальше. Можно выйти за пределы науки, теории и попробовать обнаружить, например, спор *теоретика, поэта и философа* — как делает Библер в конце книги «Мышление как творчество». Или — спор натурфилософа, естествоиспытателя, путешественника, земледельца, того же поэта и пр. — в «загадках явления природы». Но это тоже можно сделать именно внутри культуры Нового времени.

Эти голоса, хотя и не доведенные до логической остроты, всегда в этой (нововременной) культуре звучали.

Не то, что мните вы, природа:
Не слепок, не бездушный лик
В ней есть душа, в ней есть свобода,
В ней есть любовь, в ней есть язык...

— это голос *внутри* культуры Нового времени, обращенный к теоретикам, носителям «познающего разума». Тютчев знал, что они мнят, и возражал именно на это.

Или, еще раньше:

О вы, которых быстрый зрак
Пронзает в книгу вечных прав,
Которым малый вещи знак
Являет естества устав,
Вам путь известен всех планет;
Скажите, что нас так мятет?

¹⁰¹ Укажу на замечательную книгу А.И. Щетникова «Мысленный эксперимент».

Вопрос риторический. «Вы» — те же ученые, теоретики — не скажут. «Сомнений полон ваш ответ». Но философы и поэты Нового времени этот вопрос и ставят, и отвечают — причем ставят именно *внутри своей культуры*. «Но где ж, натура, твой закон?»

Мы видели, как Библер в «Ах, какой воспитанный...» обнаруживает — *внутри Нового времени* — не снимаемые, не обобщаемые, сталкивающиеся друг с другом идеи воспитания, образования, просвещения. Т. е. обнаруживаются разные, принципиально не снимаемые спорящие друг с другом голоса, при попытке обернуть все это на формирование человека — пока мы остаемся внутри культуры Нового времени. Точно так же, *внутри этой культуры*, обнаруживается спор теоретика и поэта.

В книге «Мышление как творчество» Библер реконструировал спор Теоретика, Философа и Поэта как спор *собственно логический*. Но в книге «От наукоучения к логике культуры» Библер, из 1990 года, комментирует эту реконструкцию так: «Неопределенность этого спора в том, что неясна, туманна, его историологическая “прописка”»¹⁰² — то ли это действительно спор внутри разума Нового времени, то ли это спор о всеобщем определении творческого мышления, «какое бы разумение не имелось в виду: разум Платона и Евклида, или разум строителя готических храмов и создателя “сумм теологии”, или... разум Шекспира и того же Галилея»¹⁰³. Библер пишет, что такая двойственность принципиальна, но ее нужно понять иначе. «Сама такая внеисторическая обобщенность есть особенная (для Нового времени характерная) форма общения Разумов, форма их “диалога” (Библер ставит слово *диалог* в кавычки, и не случайно — И.Б.), форма снятия их диалогичности»¹⁰⁴. (Особенную насущность голосов Поэта и Философа, их силу и пронзительность в этом диалоге Библер связывает именно с их «обиженностью» в Новое время — они выступают лишь как «тени» Теоретика, как его порождение в качестве твор-

¹⁰² Библер В.С. От наукоучения — к логике культуры. М., 1991. С. 234.

¹⁰³ Там же. С. 235

¹⁰⁴ Там же. С. 236.

ческого; в этом качестве они и выступают как внеисторические, все-исторические, вечные. Тоска по мировой культуре в Новое время — это *тоска по поэзии и философии*. (Именно это мы видим в первых попытках практической реализации ШДК. Кстати, отчасти и у Библера — он не устает повторять, что поэзия, искусство всегда, «извечно» хранили тот способ общения, который оказывается в центре в XX веке). Если рискнуть и пойти дальше по этому пути, то можно предположить, что иной раз тоска по мировой культуре может обернуться тоской по теории и науке — а в наших попытках ШДК мы, кажется, начинаем замечать это уже сейчас.

Библеровские Поэт, Теоретик и Философ — это внутренние голоса *философа XX века*, воспроизводящего теоретический разум Нового времени *как культуру*. Но, по Библеру, это диалог в кавычках, диалог, так сказать, превращенный — *не* диалог культур, *не* диалог между разными культурами.

Итак, вот в чем я вижу трудность проекта ШДК: приблизительно понятно, что такое «диалогичность» самой монологической, как принято считать, культуры, культуры Нового времени, и как ее можно дать в школе. Но Библер это называет «диалогом» в кавычках, превращенной формой диалога. Можно — и это показано у Библера — обнаружить внутреннюю диалогичность, спорность внутри самой античной культуры, понять *ее* как спор логических начал. Но это опять-таки будет «диалог» в кавычках, внутри одной античной культуры.

Как, с учетом «историологической прописки», о которой говорит Библер, понять собственно *диалог культур*, т.е. диалог между разными культурами?

Мы можем увидеть эти культуры как радикально разные и не снимающие-развивающие одна другую довольно легко, причем на разном материале. Можно увидеть как принципиально разные и несводимые друг к другу возможности понять, например, число как форму и как число способ измерения величин — в Античности и в Новое время. Можно увидеть, и не так сложно показать в школе, принципиально разные *идеи* математического доказательства (мой любимый пример — доказательство формул сокращенного умножения). Но это сопоставление и обнаружение коренных различий — еще не диалог, хотя его неперемное условие.

Попробуем подойти к делу с другой стороны, не со стороны теоретической науки, а со стороны искусства, тем более что Библер говорит нам, что именно искусство оказывается в XX веке центре идеи культуры.

Мы видим, что в искусстве начала прошлого века происходит — логически — то же самое, что и в науке: оно обращается к своим собственным началам, ставит под вопрос саму идею произведения, само понятие искусства. Меняется и отношение к другим, прошлым культурам. Укажу на две вещи. Во-первых, искусство начала XX века пересматривает сами границы понятия «искусство». Оно, в частности, относится как к искусству к явлениям, которые в «свое время» предметом, произведением искусства не были, а были чем-то совсем иным — например, вешают икону в художественную галерею. Предмет тем самым отрывается от своего контекста, в данном случае от культа, от общественных порядков, от породившей его ментальности и т.д. и т.п., и становится чем-то совсем иным — именно, произведением искусства. Во-вторых, мы можем обнаружить не снимающие друг друга, а принципиально разные, равномошные идеи *художественного*.

Первое, что напрашивается и что легко сделать в школе — положить рядом, например, две трагедии, Софокла и Шекспира. Мы увидим радикально разные понимания того, что такое человек, во-первых, и что такое трагедия, во-вторых. Можно с чистой совестью сказать, что ни одна из трагедий не выше и не ниже другой и т.п. Можно сделать то же самое на материале эпоса, как делает Ауэрбах, сравнивая фрагменты Илиады и Бытия. Хотя сам Ауэрбах все-таки выстраивает что-то вроде восхождения, но, анализируя материал, показывает их как вполне равномошные.

Можно ли сказать, что эти разные идеи, способы понимания, образы (искусства; человека; трагического; красоты; и т.д. и т.п.) и пр. диалогизируют, спорят между собой (речь идет, разумеется, о споре *во внутренней речи* современного читателя)? Можно заметить их разительное отличие и сказать, что мы, читатели XX века, реконструируем это отличие как спор, тем самым понимая и ту и другую культуру, в данном случае художественную, в контексте современной культуры. В этом нет ничего особенно эксцентричного, дав-

но замечено, что нечто может быть понято как явление культуры (или, уже — живописи, литературы и т.п.) гораздо позже, после того как что-то созданное в другое время, в другой культуре и с совсем другими намерениями, «откроет нам глаза или уши»¹⁰⁵. Поэтому это нормальный и законный ход.

Можно также заметить, что литература XX века *сама по себе*, без всяких литературоведов и философов, активнейшим образом, и иным, чем предыдущие литературы, относится к другим, «прошлым» культурам. Она не только своим предметом делает свое собственное рождение («Лучшие произведения мира, повествуя о наиразличнейшем, на самом деле рассказывают о своем рождении» — говорил Пастернак; говорил, конечно, о искусстве XX века по преимуществу, вернее о том, что *теперь* так понимается всякое произведение), но и втягивает в это прошлые литературы. Но в какой мере мы можем говорить здесь о *диалоге* в точном библиеровском смысле?

Возьмем такой типично модернистский роман, как «Улисс». Да, Джойс воспроизводит гомеровский мир, без «Одиссеи» не понять «Улисса». Но, во-первых: какое это имеет отношение к Античности как к целостной *культуре*? К античной логике? К тому, что называет Библиер «эйдети́ческим разумом»? Не гомеровский эпос, не античная траге-

¹⁰⁵ П. Муратов писал, что только после импрессионистов оказалось возможно увидеть икону как факт живописи: «Не всегда сознают, что этим [открытием древнерусской иконы как искусства] мы обязаны и живописцам нашего недавнего и блестящего прошлого. Мане, импрессионисты, Сезанн были не только великими мастерами в своем искусстве, но и великими цивилизаторами, в смысле укрепления исторических связей европейского человечества, великими перевоспитателями нашего глаза и нашего чувства. Не случайно они, казавшиеся своим современникам лишь безумствующими новаторами, нашему поколению уже рисуются великими традиционалистами, открывшими нашему восприятию Веласкеса, Пуссена, Маньяско, греческую архаику, средневековую скульптуру, японскую цветную гравюру и китайскую живопись». — *Муратов П.* Открытия древнерусского искусства // *Современные записки.* 1923. Кн. XIV. С. 197–198.

дия какое имеют отношение к логике — это хотя бы вчерне набросано Библиером, Ахутиным и т.п. — а то, как с этим имеет дело человек XX века, я имею в виду именно в сфере литературы: автор и читатель модернистского романа, создатель и зритель эпического театра Брехта и т.д. и т.п. — в каком смысле можно здесь говорить о *диалоге культур*?

Мы, видим, например, в «Улиссе» решительную полемику с Гомером. Эпический героизм резко и сознательно отвергается, ему противопоставлена частная жизнь. Конечно, для такой полемики эпическое, гомеровское должно быть каким-то образом воспроизведено. Оно и воспроизводится. Но — отнюдь не как субъект диалога, который мог бы что-то ответить или возразить современному автору или читателю (отнюдь не так, как Библиер воспроизводит Гегеля в своих философских текстах). Совершенно непонятно, что мог бы возразить Гомер. Он кажется полностью снятым.

Вот на аналогичную тему декларация лирического поэта, на этот раз не против героического эпоса, а против трагедии:

Трагедии редко выходят на сцену,
а те, кто выходят, знают цену
себе. Это Гамлет или король
Лир, и актер, их текст докладывающий,
обычно мастер, душу вкладывающий
в заглавную, в коронную роль.
Меня занимают иные драмы,
в которых величия нет ни грамма,
которые произносит простак,
хорошей роли не получивший,
рюмкой боли свои полечивший,
не царь, не герой, а просто так.

.....

Зажатые стоны, замятые вопли,
которые, словно камни, утопли
в стоячей, мутной, болотной воде,
я достаю со дна болотного,
со дна окончательного и холодного,
и высказаться предоставляю беде.

Не трагедия, а беда — вот способ понимать человека в лирике XX века, утверждает поэт. Диалог ли это? Авторы вроде бы просто решительно отвергают прошлые идеи и способности понимания. Т.е. не диалог, а просто — отказ. Как могли бы убедительно для нас возражать Гомер или Шекспир, непонятно. Нет равноправия, значит, нет диалога.

В одном из эпизодов «Улисса» Джойс воспроизводит чуть не всю предшествующую литературу — стилизует разные манеры письма. Опять-таки, диалога в библеровском смысле здесь нет, во всяком случае я не могу его разглядеть. Эти разные «культуры письма» лежат рядом, одна после другой, не общаются между собой, не сталкиваются, даже, вроде бы, не знают друг о друге. Причем еще по замыслу Джойса все это должно было соотноситься со стадиями развития человеческого эмбриона, т.е. явно здесь скорее снятие, чем диалог — по крайней мере по авторскому замыслу.

По-иному в роман включен Шекспир. Шекспир не только оказывается темой одного из эпизодов, но пронизывает весь роман на уровне языка, с постоянными аллюзиями, прямыми и косвенными цитатами, подтекстами и пр. Но опять-таки неясно, в каком смысле здесь можно говорить о *диалоге культур*.

То есть диалога культур в строгом смысле слова мы не видим в произведениях искусства XX века — его можно увидеть, кажется, только выйдя за пределы искусства, в сферу логики.

Итак: во-первых, чтобы понять подлинный диалогический смысл спора разных начал внутри теории, ему надо дать, говоря словами Библера, «историологическую прописку», понять его в контексте идеи диалога разных разумов как спор внутри разума познающего. Во-вторых, чтобы понять как диалог культур спор разных культур, его надо понять как *спор логик*.

Итало Кальвино в своем эссе «Зачем читать классиков»¹⁰⁶ дает несколько определений классической книги. (Это не просто очень хорошая книга, которую надо читать, это книга, которая определяется, определяет себя, несколькими

¹⁰⁶ *Italo Calvino. Perché leggere i classici. Oscar Mondadori, Milano 1995.*

важными взаимосвязанными образами). Одно из этих определений звучит примерно так: классическая книга — это такая книга, которая вступает в уже ведущийся разговор о том, что такое человек, природа, история, и вовлекает в этот разговор своего читателя. Так вот, с точки зрения Библера, этот разговор оказывается подлинным диалогом тогда, когда он меняет свой предмет, когда он оказывается разговором не о том, что значит быть человеком, а о том, *что значит быть*; не о разных пониманиях того, что такое человек, или природа, или история, а о том, *что такое понимать*. Т.е. настоящий диалог культур возможен только внутри философской логики.

Итак, еще раз: *Диалог культур, в библеровском смысле, без кавычек — это диалог логик*. Можно увидеть радикальное различие в способах понимать природу, или число, или историю, или нравственную перипетию, в разных культурах — в Античности, Новом времени, Средних веках; можно увидеть принципиально разные — и одинаково насущные — способности понимать, например, природу, внутри одной нововременной культуры — в теории и в поэзии. Но диалог между ними — диалог без кавычек, в точном библеровском смысле слова — возможен только внутри собственно *логики*: Библиер обнаруживает этот спор в точках трансдукции: у Кузанского, у Прокла, у Маркса. В своей работе «Диалог монолога с диалогиком» он воспроизвел такой спор.

Трудно представить себе школу, в которой единственным учебным предметом была бы философская логика. Этого даже Библиер не предлагал, и на вопрос, готовит ли ШДК профессиональных философов, отвечал всегда отрицательно, но при этом указывал, что философствующий оборот ума необходим сейчас человеку любой профессии. Тогда мы можем сказать, что диалог (логик) — это для школы лишь регулятивная идея, а не цель, которую мы должны реализовать; что мы будем заниматься не философией, а культурой — математикой, физикой, историей, литературой — в контексте философии, *в свете* этой регулятивной идеи. Но по опыту, не только практическому, но и бумажному, кажется, что этот свет, без специальной работы внутри самого источника света, рассеивается. Поэтому я предлагаю в качестве специального предмета философскую логику все же ввести.

Отступление размежевательное, о диалоге и диалогизме. Вообще, что такое «диалог» в контексте ШДК, не всегда понятно, и очень часто это понятие размывается, когда мы говорим о ШДК, превращая ее в один из видов «диалогического обучения», основанных на «диалогизме Бахтина-Библера». М.М. Бахтин показал нам, что такое диалог в романах Достоевского: а) разноречие, столкновение двух или нескольких голосов, каждый из которых доведен до некоторой самостоятельной личности-идеи — диалог по последним вопросам бытия. б) включение во внутренний диалог чужих, своих-чужих и т.п. голосов (например, диалог Раскольникова с Порфирием...). Как вообще определить культуру Бахтин развивает идею *романного разноречия*, углубляя и переформулируя ее; утверждает пограничность разных явлений культуры.

Как известно, Бахтин считал философию и лирику предельно монологичными по определению. У Библиера — наоборот: диалог надо понять там, где он рождается впервые, *во внутренней речи*. Отсюда — философия и лирика как диалогические по преимуществу. Поэтому говорить о диалогизме Бахтина-Библера, через дефис, можно, но надо понимать, что это примерно то же, что говорить о логике Гегеля-Библера, т.е. под дефисом надо иметь в виду радикальный переворот в понимании.

В «Основах программы» Библиер указывает три смысла понятия «диалог» в контексте ШДК: «Диалог — это не просто эвристический прием усвоения монологического знания и умения, но — определение самой сути и смысла усваиваемых и творчески формируемых понятий (понятие — диалогично по своей логической природе и по своей психологической — для сознания — данности). Это первое. — Диалог, имеющий реальный образовательный действительный смысл, — это диалог культур, общающихся между собой — в контексте современной культуры, — в средоточии основных вопросов бытия, основных точек удивления нашего разума. Это второе. — Диалог, подразумеваемый «Школой диалога культур», — это постоянный диалог в сознании ученика (и учителя) голосов поэта (художника) и — теоретика, — как основа реального развития творческого (гуманитарного) мыш-

ления. Это третье»¹⁰⁷. Замечу, специально для апологетов диалогического обучения, что о «свободном и равноправном общении между индивидуально-неповторимыми личностями учеников и учителя» ничего не говорится; для Библиера и для ШДК это вещь вторичная.

Это — о трудности, связанной с понятием *диалога культур*, применительно к ШДК.

2. *Трудность, связанная с понятием культуры и регулятивной идеи личности.* Библиер предполагает, что культура может быть понята в свете двух регулятивных идей — идеи разума и идеи личности. Грани его «многогранника культуры» — теория, философия, искусство и нравственность — могут быть сгруппированы попарно по этим идеям. Если в идее разума понятно, что имеется в виду под диалогом (хотя и очень трудно его реализовать, а в школе, может быть, даже невозможно), то что такое диалог в свете регулятивной идеи личности — абсолютно не понятно. Библиер пишет: «ЕЩЁ РАЗ, важность такого подхода для самой идеи культуры, — в Бахтинском или моём понимании: общение культур как индивидов (в смысле — личностей — Эдип, Прометей, Христос, Фауст, Гамлет, Дон-Кихот...)»¹⁰⁸. Об этом общении, однако, нигде ничего не говорится. В «Исторической поэтике личности» и в других библиеровских работах, посвященных этой регулятивной идее, культуры как индивиды, а также некоторые из названных образов «кристаллизации личностного сознания»¹⁰⁹ обрисованы, показано их радикальное

¹⁰⁷ ШДК. Основы программы. С.8

¹⁰⁸ Библиер В.С. Историческая поэтика личности // Замыслы. С. 611.

¹⁰⁹ Ср.: «...Бахтин или Лихачев анализируют поэтику, так сказать, самого искусства — как организуется образ человека в Античности, на Руси XIV в. или в Новое время, — *внутри художественных произведений*. У меня задача иная — поэтика самой «регулятивной» или «рефлексивной» идеи личности, — *в реальном бытии человека той или иной эпохи*. Человек может себя лично представить и может лично регулировать, или — осмысливать свои поступки — только в образе, только соотнеся индивидуальность свою с маской, только в поэтике (воображаемой или худо-

отличие друг от друга, но абсолютно ничего не говорится об их общении — мы находим только декларативное предположение: «Личность — в разуме XX в. (в разуме общения разумов) есть диалогическое сопряжение *трагического героя* (акме), — *житийного страстотерпца* (смерть — посмертное бытие), — *личности* (в узком смысле слова) — “героя” романа»¹¹⁰. В работе о нравственности Библиер говорит, что в каждой культуре нравственные коллизии имеют свою поэтику, предполагают свой образ личности, но опять никакого диалога. Сказано о годовых кольцах, о том, что у современного человека они обнажаются, оказываются одновременно насущными — но не о диалоге.

Библиер, говоря о регулятивной идее личности, употребляет две метафоры: метафору «годовые кольца» (в работе о нравственности) и метафору драмы «те же и Софья» (везде).

Первое вовсе не обязательно предполагает диалог. Годовые кольца не знают друг о друге. К ним вполне применимо снятие. В кризисных ситуациях, ситуациях перипетии, они все одновременно обнажаются, как на пне, когда срубишь дерево. Это внешне похоже на регрессию, как ее понимают психологи. Регрессия в психологии определяется как форма психологической защиты, она характеризуется тем, что при ее реализации происходит возврат к более примитивным формам поведения и мышления, которые были свойственны для более ранней стадии онтогенетического развития. Но есть важные отличия. Во-первых, у Библиера эти формы, свойственные для предшествующих исторических эпох, не выступают как более примитивные по отношению к последующим, наоборот, они равномогущны и одинаково насущны

жественно зафиксированной). Конечно, это “или” не нейтрально, только в эстетически доведенном виде, в поэтике трагедии, жития, или романа, возможно уловить, исследовать и черпать (прямо или через десятки ступеней опосредования) весь схематизм общения индивида со своим личностным образом... Но и обратно: только соотношения *жития с жизнью*... Соответственно, структуру трагедии или романа я понимаю и исследую как структуру личностного сознания индивида, кристаллизованную, рефлексивно (?) осознанную структуру (кристалл сознания личности).— Там же.

¹¹⁰ Там же. С. 612.

для современного человека. В обычной жизни они спрятаны одно под другим, в ситуации нравственной перипетии вытаскиваются наружу, обнажаются. Во-вторых, в случае регрессии, при возврате к более ранней стадии, поздняя как бы забывается, пропадает, у Библиера же они присутствует одновременно. Но — это все же не диалог.

Метафора драмы гораздо ближе к логическому пониманию диалога. Тут предположено знание драматически общающихся субъектов друг о друге и самоизменение каждого из них в ответ другому. Когда на сцене появляется Софья, Фамусов, Чацкий, Молчалин, Лиза меняются в ответ на ее реплики (или даже на ее молчаливое присутствие). Как это можно себе представить в свете регулятивной идеи личности, в области поэтики художественных произведений, совершенно непонятно. Как *меняется* античная идея личности, идея трагического героя, в ответ на появление идеи страстотерпца, например? Что может сказать герой страстотерпцу такого, чего он, герой, принципиально не мог сказать себе, чего не мог понять до появления страстотерпца? Что мог бы ответить Эдип Гамлету, или Гамлет — лирическому герою XX века? Библиер нигде не показывает этого, хотя настойчиво пишет, что современная идея личности — это идея спора, или сопряжения разных идей личности. Кроме того, что они все сопрягаются в нашем сознании, остаются одинаково насущными и не могут «снять» друг друга, мы ничего не можем об этом сказать. Как *меняется* идея трагического героя в ответ на появление иных идей личности? Мы можем подойти к вопросу эволюционистски и сказать, что античная трагедия *превращается*, например, в шекспировскую трагедию, но не можем показать, как она *меняется* в ответ шекспировской трагедии, *оставаясь собой*, т.е. античной трагедией. То есть не только диалог в его логическом понимании, но и драматический диалог между культурами, по типу «те же и Софья», в сфере регулятивной идеи личности только декларирован.

Есть подозрение, что *диалог* в регулятивной идее личности возможен только так, как показал Бахтин — как диалог личностей-идей, т.е. только внутри романа, причем уникальной формы романа — романа Достоевского. Но — не между романом и трагедией, например, или лирикой, не между со-

ответствующими идеями личности. Между ними возможно только т.н. сопряжение или кольца.

Есть другое подозрение — что школа должна быть в основном ориентирована на регулятивную идею разума, не очень, как говорил Библер, «лезть в душу». Эти вопросы я предлагаю для обсуждения.

3. Третья трудность связана с самой *идеей школы, понятой как школы культуры*. Школа неизбежно предполагает взросление ученика и «прогресс». Ученик, кончивший школу, более обучен, более образован, более просвещен, в большей степени сформирован как человек культуры — как бы это не понимать — чем ребенок, приходящий в школу. Да, он постоянно воспроизводит в себе варвара, не-знающего, не-умеющего, не-понимающего, и т.п., постоянно уже освоенный материал сворачивается обратно в точку удивления, — но все равно, это уже «ученое незнание», это уже другое непонимание. От идеи развития и прогресса мы никуда не денемся, если мы хотим *строить школу*. Библер говорит, что необходимо продумать диалог культур, спроецированный в культуру восхождения¹¹¹. Поэтому, как бы мы не старались об одновременности и диалоге, это всегда будет вместе с тем и развитие, снятие. Мы, во-первых, «изучаем» культуры — античную, средневековую, нововременную — последовательно; что бы не говорилось о «межвозрастных диалогах», магистральная линия такая. Во-вторых, изучая античную культуру, мы обнаруживаем в ней самой то, что обнаруживаем, только исходя из нашего современного образа культуры — точно так же, как в XIX веке в ней обнаруживали стадию развития науки, или пред-науку, или зачатки науки. Библер не устает повторять, что античность ШДК — это современная античность, античность XX века.

Может быть, культурой действительно нечто становится задним числом? В том, что сделано в определенной цивилизации теоретиками, философами, поэтами, богословами и т.п., человеку XX века задним числом открывается собственно *культура*? После Галилея, Декарта, Канта, Гегеля, Паскаля, Тютчева, Гете, Шекспира Библер открывает этот диалог в их произведениях и между ними, — и понимает цивилиза-

¹¹¹ Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. С. 11.

цию Нового времени как одно квази-произведение, то есть как *культуру Нового времени*. То же самое — с Античностью и Средневековьем. Может быть, замысел культуры появляется дважды — в ее начале, как проект, и затем — после смерти ее как цивилизации, задним числом, на грани с другими культурами, внутри другой культуры, на расстоянии открывается как ее собственный замысел в качестве культуры? Замысел не только предшествует исполнению, но и открывается задним числом...? Тут мы в опасной близости к Гегелю, в системе которого подлинный смысл Античности открывается не ей самой, а позже, когда ее самой уже нет как цивилизации. Но Библер здесь в полном согласии с Гегелем — разница между гегелевским и библеровским снятием в другом, о чем уже было сказано.

Если так, то надо отбросить не только идею о том, что диалог культур возникнет из свободного общения детей в доверительной атмосфере и при обучении «по программе ребенка», но и идею о том, что диалог культур возникнет из самого замечательного изучения «самих по себе» произведений античной, средневековой и пр. культуры и их общения непосредственно между собой в голове ученика. Диалог культуры возникает только в голове современного мыслителя. Возникает как будто замкнутый круг, подобный тому, о котором сказал Руссо: «Венец хорошего воспитания — сделать разумного человека; и вдруг, претендуют воспитывать ребенка посредством разума! Это значит начинать с конца, желать сделать из работы орудие»¹¹². Мы хотим сделать человека культуры — и сделать это можно только посредством культуры. Этот круг, по-видимому, неизбежен.

Пытаясь ввести «одновременность» культур в школу, Библер предлагает межвозрастные уроки. Это правильно. Но надо, кажется, признать, что это лишь «закраина» школы, а магистральная линия в основных классах ШДК оказывается последовательное освоение культуры. В полном смысле *одновременными* культуры оказываются дважды: в начале — в классах точек удивления, где никаких культур еще нет, где они сталкиваются как (равноправные) возможности, и в классах современной культуры, если нам удастся показать

¹¹² Эмиль. С. 67.

культуру XX века как диалог культур. Именно здесь одно-временность оказывается в центре, а восхождение — маргинальным голосом, закраиной.

IV. Кризис ШДК и его причины

Мне кажется очевидным, что ШДК переживает кризис. Не должны нас обманывать интерес, довольно широкий, в разных местах и странах, к Школе диалога культур и многочисленные, сейчас уже пошедшие на спад, но еще недавно очень многочисленные попытки практически реализовывать ШДК. Там реализовывалось, как правило, не совсем то, а иной раз и совсем не то: или так называемое диалогическое обучение, главным пафосом которого было уничтожение иерархии, равноправие учеников и учителя, свободное самовыражение, или же вполне традиционное, но углубленное изучение разных исторических культур — но не Школа диалога культур в библеровском понимании.

В 1998 г. Библер сделал доклад о кризисе диалогии. В разговорах он именно так его называл, но в окончательном варианте доклад называется «Диалогика в канун XXI века». Начинается доклад так: «Я хотел бы поразмышлять, не назову это даже докладом, о перспективах, о будущем диалогии, назовем это условно так: в канун XXI века. В XXI веке. Я думаю, всем присутствующим ясно, что наша концепция, наше направление, наша школа, наш кружок находится в довольно кризисном состоянии. Даже в нашем малом семинаре с трудом выискиваются охотники делать доклады, выступать, и прочее. Мы достаточно одиноки в плане общей поддержки. Я, например, ощущаю это как серьезный и, действительно, ответственный кризис. Идеи диалогии, идеи логики культуры не находят широкого распространения, практически окружены стеной молчания. Возникает вопрос: есть ли все-таки перспективы развития диалогии в XXI веке?»¹¹³

То же самое, через 10 лет, мы можем сказать о Школе диалога культур.

¹¹³ Замыслы. С. 945.

Библер понимал, что его школьный проект — это утопия, что полная реализация невозможна. Но не стремиться к реализации он не мог — не только из-за своего темперамента и разных особенных обстоятельств, но из-за того, что всякая утопия хочет реализоваться, всякий замысел — воплотиться. Библер неоднократно говорил, что в этом трагедия всякого философа — философ как профессионал занимается частным, принципиально одиноким делом, с одной стороны, стремится понять, а не изменить мир, с другой же стороны, понимает это свое дело как всеобщее и регулятивное по отношению ко всему миру, к нефилософствующему обществу. Вот как об этом, в частности, говорится в упомянутом докладе: «Диалогика, как каждая философское открытие, как каждое направление имеет как бы два измерения: с одной стороны, это внутреннее, чисто философское открытие, которое замкнуто внутри того, что можно назвать историей философии; с другой стороны, любая философия, поскольку она касается *всеобщего*, стремится обнаружить всеобщее основание логики мышления, претендует на какую-то общесоциальную проекцию, на проекцию, требующую и объявляющую возможность изменения, коренной трансформации мышления людей. Любая философия — Платона ли, Аристотеля ли, Декарта ли, Гегеля ли, Хайдеггера ли, претендует на некоторую, я бы сказал, социальную утопичность, на то, что именно так должно пойти мышление, а за ним и деяние в ближайшие столетия, или десятилетия. Причем, философия претендует даже на большее: на то, что это не просто какое-то частное открытие на некоторое время, а это открытие того, что собой представляет *мышление вообще*, всегда, в целом, и сейчас оно раскрывается с наибольшей полнотой и целостностью. Не избежала этой двойственности, т.е. замкнутости внутри собственно философского, мира и некоторой, я бы нагло сказал, социальной утопичности и диалогика»¹¹⁴.

Все это, кажется, применимо и к идее ШДК. Утопия? Да, утопия. Но такая утопия, которая непременно хочет реализоваться. Полная реализация невозможна, но сама идея должна пониматься как регулятивная, т.е. главным при по-

¹¹⁴ Там же.

пытке реализации должна стать ориентация на некоторую целостность. Эта ориентация и должна стать критерием оценки различных реализаций, как бумажных, так и практических.

Итак, кризис.

Причин кризиса очень много. Некоторые из этих причин внешние: нас мало, мы ленивы, необразованны, неорганизованны, нам мешают, нас не понимают, мы вынуждены приспособляться к требованиям традиционной школы, родителей, общества и т.п. Эти причины я считаю частными, внешними по отношению к концепции ШДК, и не намерена их сейчас обсуждать.

Но среди причин кризиса можно предположить четыре принципиальные и относящиеся собственно к концепции.

1. Так называемый *хронотоп*, т.е. то, что концепция, занявшись логикой, общими идеями содержания и поторопившись с практической реализацией, не дошла до принципиальных преобразований самой *организации учебного процесса*.

2. Так называемый *дух времени* — концепция, претендующая на некоторую реализацию, должна ему соответствовать.

3. Концепция не дошла, наоборот, до *содержания* — не превратила в *предметное содержание* образования предположенные логические установки (т.е. не было того третьего кита — или, может быть, не могло быть, не должно было быть по самому замыслу? — которым в РО была научная теория).

4. Не разработана собственно *психолого-педагогическая концепция*. Библеровские логические и психологические предположения не перешли, в частности, в дидактику.

Вот эти четыре причины я хотела бы обсудить.

Первая причина кризиса, которую я буду условно называть «хронотопом», предположена А.Г. Волынцом. Эта проблема и тезисы Волынца заслуживают самого серьезного рассмотрения. Он видит главный корень зла в том, что мы пытаемся влить новое вино в старые мехи, то есть новое содержание реализовать внутри старого хронотопа школы. Восходящая к Коменскому, ставшая уже традиционной организация школы, с ее классно-урочной системой, расписанием, устройством школьного помещения, системой оценок и домашних заданий, определенным положением учителя,

т. е. сам характер организации этого института, съедает новое содержание.

Эта причина в качестве существенного недостатка концепции называлась очень давно, чуть ли не с момента возникновения самой концепции. Еще Ф.Т. Михайлов писал об этом в 1990 году, во внутренней рецензии на первую книжку о ШДК: «Закрепление традиционной формы школы в опытах так наз. “педагогов-новаторов”, в экспериментальных осуществлениях В.В. Давыдова, в “школе диалога культур”, на мой взгляд, находится в вопиющем противоречии с преобладающими способами общественного бытия тенденциями т.н. постиндустриального развития производства общественной жизни. Поиски в “сфере духа” оптимальных для саморазвития субъектов учебной деятельности (учителя, ученика) сопряжений сознания и мышления, “точек удивления” и т.п. объективно оказываются сопряченными незыблемости стратегических установок АПН на консервацию классно-урочной системы, вербального характера учебного процесса, короче: той испорченной гимназической формы, что превращает в резервацию саму школу, обрекает ее на роль “педагогической провинции”».

То есть принципиальная беда всех новых концепций образования заключается в том, что они пытаются влить в старые мехи новое вино, и именно это обрекает их на неудачу. Это серьезный принципиальный довод, но мне «хронотоп» не кажется главной причиной кризиса. До определенной степени тип школы может быть относительно независим от ее «хронотопа», ее организационного устройства. «Хронотоп» школы Коменского, связанный с классно-урочной системой, пережил содержание этой школы.

Сравним школу Коменского со школой Давыдова. Если, на основании того, что и в том случае и в другом есть класс, есть урок, есть учитель и есть учебник, мы скажем, что это один и тот же тип школы, то, на мой взгляд, сильно ошибемся. Смысл образования совершенно другой — в одном случае учеников снабжают сведениями, связанными в картину «энциклопедично» (логический характер этой связи скрыт от учеников), в другом случае ученику преподается метод, строится рефлексивное развивающееся понятие. Хорош ли этот метод, я не собираюсь обсуждать. Против самого при-

нципа есть возражения, но дело не в этом. Главное для меня, что это нельзя считать той же самой школой. Происходит совершенно другое!

С точки зрения *содержания* проект Коменского и сама идея обучения, как я пыталась показать, резко отличается от РО. По способу организации *знания* школа Коменского устроена энциклопедично, а не дедуктивно; по содержанию проект ориентируется на так называемое эмпирическое обобщение, если употребить давыдовский термин. «Мир чувственных вещей в картинках» — это не мир содержания давыдовской школы. «Живая типография», печатающая в детских душах готовые знания и умения — это не Развивающее обучение. Именно дидактика Коменского была основным предметом оппонирования для В.В. Давыдова — с ее идеями от частного к общему, от конкретного к абстрактному, от наглядного к разумному, от картинке к слову и действию и т.п. Именно его подход разоблачает Давыдов как ложный, основывающийся на эмпирическом обобщении. Поэтому говорить, что это та же школа, на основании лишь того, что и там и там есть класс, уроки, учебники и отметки, по-моему, несерьезно.

Не следует начинать с внешних признаков. Не надо шить новые мехи в надежде, что там старое вино превратится в новое. Настоящее преобразование, новые принципиальные проекты часто рождаются внутри старых форм. В начале XX века (время, в котором все идеи и сам образ мысли, вдохновлявший Библера), люди писали романы. Они издавались в виде книг. В них, этих с виду традиционных книгах, с переплетом, страницами и т.п., было не менее революционное и революционизирующее содержание, чем сейчас в карточках Рубинштейна.

Полемическое отступление в защиту «старых мехов». Во всех инвективах старым мехам (традиционной системе организации процесса школьного образования) так или иначе называются: пресловутая классно-урочная система, вербальный характер обучения и иерархическое разделение «учитель — ученик», и часто именно к этому все и сводится, если включить в классно-урочную систему отделение школы от жизни, «резервацию», по слову

Ф.Т. Михайлова, устройство класса, расположение и длину лавок и прочий «хронотоп».

Все эти вещи, и главным образом именно они, говорят многие, мешают развиваться новому содержанию.

Так вот я утверждаю, что не только библеровская идея не предполагает в первую голову революционных преобразований *именно этих моментов* школы (т.е. не это главное и не с этого следует начинать), но, более того, все эти моменты, по замыслу Библера, должны быть, пусть и в преобразованном виде, сохранены — и прежде всего сам *институт школы как резервации*.

Согласно проекту Библера, школа именно должна быть резервацией. Школа не должна непосредственно включаться во внешкольное общественное бытие. Школа должна быть так или иначе отделена от других форм общественного бытия. В школе в центр поставлена «*деятельность до деятельности*», деятельность, продукт которой, общественная полезность и т.п. носит принципиально другой характер, чем деятельность в сфере других общественных институтов — так же, как в определенном смысле «резервациями» оказываются искусство, наука и т.п. Школа должна отвечать тенденциям общественной жизни, но не участвовать в них непосредственно, не воспроизводить их, быть в некотором смысле выключенной из них. Классно-урочная система и есть способ устройства такой резервации и отдельных резерваций. Отделяется звонком, помещением и пр. хронотопом один предмет от другого, приобретая некоторую законченность, целостность, осмысленность, всеобщность — так же, как одно произведение от другого. Отделяется класс — учебное сообщество, по Курганову, превращаясь в подобие малой группы (а не бригады, как предполагалось в экспериментах начала века; но и там уже была заподозрена необходимость какой-то особенной, не совпадающей непосредственно с производственной и иной общественной жизнью, формы социальности, наряду с — или, по революционному времени, *вместо* иерархии учитель-ученик). В любом случае так или иначе организованный и отделенный от всего другого социум необходим для школы.

Не видно в идее ШДК и альтернативы «вербальному» в основном характеру обучения — если под вербальным понимать *ориентацию на слово и речь* (а не на действие и картинку). Слово не заменяется чем-то бессловесным, внеречевым (физическим действием, например), но меняется сам смысл слова. Об этом уже было сказано.

То же самое касается иерархии «учитель — ученик». Глупо делать вид, что в школе можно просто отменить эту иерархию и организовать свободное, полностью симметричное общение. Главным должно стать то, что учитель воспроизводит в себе ученика, понимает современное знание как сомнительное в самих своих началах для самого себя. Иерархия в ШДК сохраняется, но меняет свое качество.

Вторая причина кризиса ШДК — так называемый дух времени. Основной пафос библеровской концепции — это всеобщность настоящего. Философия (и, по Библеру, культура вообще) понимает *настоящий*, единственный момент истории как *всеобщее*, открывает в нем общезначимые смыслы. Тот исторический момент, всеобщность которого схватывает диалогика, Библер называл «двадцатым веком». Он, однако, всегда подчеркивал, что этот двадцатый век кончился в первой трети исторического XX века. В своей книге о Бахтине Библер показывает, как в разных сферах культуры — искусстве, науке, философии, в общественной жизни — происходили в это время разные процессы, в которых можно увидеть общий смысл. Смысл этот — рождение нового всеобщего разума, который Библер определял как гуманитарный разум, как диалогический разум и т.д. и т.п. Он обнаруживает эти сдвиги в поэзии Пастернака и Мандельштама, в работах Бахтина и Выготского, в кризисе оснований математики, в возникновении неклассической механики. Дело не в переключках и заимствованиях, а в том, что можно действительно назвать *духом времени* — происходили какие-то глубинные смысловые изменения самого способа бытия культуры; они выходили на поверхность в разных сферах, в разных формах, иногда внешне далеких друг от друга.

Аналогичную вещь мы видим в XVII веке. В названии одного из трудов Коменского «Всеобщий совет об исправле-

нии дел человеческих», в котором он обращается к «роду человеческому, и прежде всего ученым, верующим и власть имущим Европы»¹¹⁵ — тот же *дух времени*, который мы видим в названии одного из параграфов Лейбница: «О том, что многое из того, что принято в науках — истинно, верно и непротиворечиво, но требует своего дальнейшего развития соединенными в одно усилиями всех времен и народов»¹¹⁶. Все строится как план и проект, все бывшее раньше включается в этот новый проект, преобразуется и находит в ней свое место, надо соединить усилия всех времен и народов. Первая часть этого «Совета» называется: Панегерсия, всеобщее пробуждение, «где после изложения того, что такое человеческие дела, насколько они расстроены, как на небесах и на земле всегда ведется совет об их исправлении и как теперь предстоит вести этот совет по-новому, все люди призываются для всеобщего советования об этом столь общем для них деле». Мы увидим у Коменского переключки с Лейбницем, Бэконом, Галилеем, по содержанию, по интонации, по сюжетам: изобретение универсального языка; светский характер образования — мир человеческих занятий, а не слово Божие оказывается предметом обучения; утопический универсализм; проективность, с которыми связана и сама идея *проекта всеобщего обучения*.

Проект Нового времени реализовался. На протяжении столетий наука, культура, образование и т.п. развивались и существовали в духе этого проекта. Этот проект реализовался, исчерпался и дошел, согласно Библеру, до точки трансдукции. Проект «гуманитарного разума», или «диалогического разума», *не* реализовался. В начале XX века новый разум назревал во всех сферах не только интеллектуальной, культурной, но и общественной жизни; кризис охватывал все. В середине века произошло то, что Библер назвал откатом: в науке кризис оснований сменяется возвратом к экстенсивному развитию; движение к современности и общению культуру сменяется варварским национализмом, зверскими гримасами национального возрождения (или, добавлю,

¹¹⁵ Коменский Я.А. Указ. соч. Т. 2. С. 284.

¹¹⁶ Лейбниц Г. Приумножение наук // Сочинения. Т. 1. М., 1982. С. 168.

политкорректностью и пестованием изоляционистской самобытности, что гораздо лучше, т.к. без зверства и крови, но от диалога культур тоже далеко); движение от личности — в сторону частного человека, бегство в цивилизованность от культурной всеобщности. И — собственно в философии — стремление к новому тождеству бытия и мышления¹¹⁷. Библер связывает этот откат с разными причинами, в том числе с социальными катаклизмами, но это не так важно.

Говоря о причинах кризиса диалогии (в докладе «Диалогика в канун XXI века»), Библер главным образом, в качестве причин, называет именно это обстоятельство, дух времени. Я говорила уже, что культура как целое, как замысел (а именно так она важна для ШДК), появляется дважды — в начале и в конце, после «физической смерти» цивилизации. Может быть, дело в том, что культура XX века как диалог культур — не состоялась, осталась в первом замысле?

Поэтому переживает кризис и соответствующий школьный проект — а он, конечно, переживает кризис. Идти против «духа времени» может одинокий герой, поэт, философ, — но не может школа как социальный институт.

Так приблизительно можно описать вторую причину кризиса ШДК, которую я назвала «дух времени».

Третья причина связана с *содержанием образования*. Слово «содержание» тут условно, в том же смысле можно говорить о *форме*. Именно эту причину я считаю главной, во всяком случае, гораздо более существенной, чем «хронотоп», причем эта причина объединяется с *четвертой*, «психолого-педагогической»: форма «знания» должна совпасть — или — соответствовать форме «усвоения знаний», во всяком случае, отношения между ними должны быть проработаны.

С этой точки зрения интересно посмотреть на *удавшиеся* школьные проекты.

Проект Коменского удался, европейская школа строилась «по Коменскому» в течении 300 лет — почему?

А) Попадание в «дух времени». Коменский придумал свою школу и выпустил «Великую дидактику» в нужное время, об этом было сказано.

¹¹⁷ См.: Библер В.С. Диалогика в канун XXI века // Замыслы. С. 948–949.

Б) Коменский разработал нужный хронотоп, где все, относящееся к организации школьного процесса, было продумано в соответствии с основной идеей, вплоть до устройства школьного помещения, количества учеников в «курии» и длины лавок — этот тезис подробно обоснован Вольнцем¹¹⁸.

В) Коменский подробнейшим образом разработал *содержание обучения*. Коменский ведь не только сформулировал идею пансофического знания, идею обучения «всех всему», придумал дидактику и создал классно-урочную систему, но и проработал это «все», чему следует учить всех, проработал очень подробно, не только сформулировал идею школьного учебника почти в том виде, в котором она просуществовала века, но и создал целую кучу учебников. Мы как-то забываем об этом, и для нас Коменский прежде всего автор «Великой дидактики». Э.Д. Днепров пишет в примечаниях к учебникам Коменского: «создание учебника — одно из тех, часто непреодолимых препятствий, на которых проверяется жизнеспособность педагогических идей. Многие из них не рискуют испытать такой проверки, многие погибают, лишь только касаясь той сферы педагогической материализации, какую представляют собой учебники»¹¹⁹. Если заменить слово «материализация» на *разворачивание учебного содержания*, а «учебники» понять расширительно, то, мне кажется, с этим тезисом надо будет согласиться. Проект сохраняет свой проективный смысл, когда заложенное в проекте может жить: разворачивается, воплощаться, меняться. Благодаря учебникам Коменского мы можем понять, чему и как учат в школе Коменского, и подумать, так ли это жестко и необходимо связано с классно-урочной системой и прочим хронотопом.

Посмотрим, как построены учебники Коменского.

Возьмем «Открытую дверь языков» — учебник латыни, который является одновременно как бы детской энциклопедией. Можно сказать, что создан новый предмет — книга вводит ученика в мир человеческого хозяйства, язык же изучается как бы попутно. Это было принципиальным убеждением Коменского — что, обучая языку, надо иметь

¹¹⁸ См.: Вольнец А.Г. Вокруг Коменюса // АРХЭ-5. М., 2009.

¹¹⁹ Коменский. Указ. соч. Т. 2. С. 497.

дело не со словами и с грамматикой, а с вещами. Учебник имеет 4 уровня: Преддверье, Дверь, Дворец и Сокровищница. В основе его построения — идея концентрического обучения. Вот, например, тема «Письмо и книги». Преддверие: «221. В книге есть: пергамент или бумага. Части бумаги: лист, свиток, связка. 222. Части книги: листы, страницы, поля. Части письма: стих, слово, связный текст. Части букв: точка, линия, верхушка. 223. У писца есть: резец или перо, ножик и линейка. На пере: ручка и надрез.». Дверь: «486. Письмом египтян были иероглифы, т.е. знаки, изображающие облик вещи. Китайцы имели настоящие письменные знаки, которые понимали и иные народы, читая их на своем языке. У нас употребляются буквы — знаки малейших звуков, которые издают уста. При соединении букв возникает слово, предложения и книги. 487. Древние народы высекали буквы молотком на камне, потом их вырезывали на дереве (чаще всего буковом), разрезанном на плитки и отшлифованном долотом. Потом писали железным резцом на липовом или пальмовом лыке или на листах просвирняка...488. Только потом изобрели бумагу, изготовленную из папируса, растения вышиной два локтя, имеющего вместо коры очень широкие и длинные покровы...489. Чернила для письма делают из дубовых желудей и витриоля...492. Типограф разделяет по клеткам большое количество металлических шрифтов. Наборщик выбирает их один за другим и составляет слова, стихи, а потом и страницы, которые сжимает железными планками, чтобы не распались, и вкладывает в станок. Потом покрывает типографской черной краской (ее делают из угольного порошка и льняного масла), придавливают их на подложенные листы бумаги и так напишет в мгновение на всех чистых листах совершенно правильно, если, конечно, первый экземпляр был надлежащим образом исправлен и если исправляющий не был невеждой или ленивцем...497. Тот, кто написал книгу, называется автором, подлинник — автографом, копии — апографами. Издателя, если он одновременно и исправляет текст, называют цензором» И — третий этап: Зал. «486. Письмо — это немая речь, голос, заключенный в знаки, направленный к нам тем, кого нет рядом ни в пространстве, ни во времени». Только здесь сообщается то, что можно назвать смыслом

письма! (Потом, в этом Зале, повторяется, в более подробном и расширенном виде, про материалы для письма, процесс изготовления книги в типографии и т.п. И — конец про письмо и книги: «498. Книга, которая должна победить, должна обладать духом, говорит поэт. Ибо то, что не имеет духа, не может быть пищей человеческих умов и не может доставить удовольствие. А так как каждый прошедший день приносит поучение для дней грядущих, нужно блюсти, чтобы книги при каждом издании обогащались светом познания. ... Дай Бог, чтобы не печатали плохие книги, а только такие, о которых было решено чистым и утонченным суждением опытных и благочестивых людей, что они достойны жизни, а не смерти»¹²⁰.

Содержание здесь движется от непосредственно чувственно воспринимаемого (вид и части ручки, бумаги и т.п.) к рассказу об устройстве и изготовлении книги и, наконец, к смыслу письма. (Примерно так происходит ознакомление детей с окружающим их миром у малышей в семье: ребенок сначала видит книги и в них буквы, узнает слово «книга» и слово «буква», видит сидящую за книгой или за письмом маму и узнает, что это называется «читать» или «писать», воспроизводит в игровых действиях внешнюю форму, образ чтения или письма, позу читающего или пишущего человека — держит книгу, иногда вверх ногами, перелистывает ее и декламирует что-то, потом обучается читать и писать, потом лишь понимает что такое письмо, книга, чтение).

Мы видим, что (при изучении языка!) предлагается картина огромного мира человеческого хозяйства; разнообразные сведения относительно него сгруппированы по темам, которые развиваются концентрически. Тематами, сюжетами в основном оказывается мир человеческих занятий, ремесел и орудий — письмо, земледелие, охота, строительное искусство, мореплавание; мир, обустроенный человеком — а вовсе не природа как она есть, сама по себе, как учили, например, нас. Но это уже не средневековое обучение — искусство печатника не передается в типографии из рук мастера ученику или подмастерью внутри самой работы — о нем рассказыва-

¹²⁰ Коменский Я. А. Педагогическая библиотека // Указ. соч. Т. 2. «Фрагменты из учебников». С. 209-221.

ется в классе, всем, а не только тем, кто будет профессионально заниматься этим ремеслом, вне непосредственной деятельности по созданию книги; привлекаются разные сведения из истории и географии — рассказывается, как делается папирус, как писали раньше, как пишут сейчас евреи и китайцы — сведения как будто бесполезные для воспитания мастера-печатника. Т.е. возникает, говоря современным языком, идея общего (в противоположность профессиональному, цеховому) образования.

Эти сведения нарезаны на маленькие (доступные ученику) кусочки. Очень важна идея центра — от внешне, эмпирически данного, доступного непосредственному восприятию: бумага, листок, страницы, перо, ножик — через изложение довольно подробных исторических сведений «как это делалось в прошлом, как это делается сейчас, у нас и у других народов, к определению смысла письма (письмо — это немая речь), еще более подробному описанию процесса изготовления книги и, в заключение, морали. Уровни обучения отличаются не темами, а — все более подробным и детальным, одновременно более обобщенным разворачиванием того же сюжета.

Мы видим, что это совершенно определенный образ обучения — *содержания образования* — и одновременно формы и способов усвоения этого содержания! Сравним с курсом «Письменная речь», разработанным В.Литовским и Л.Месеняшиной (я специально беру похожий сюжет). Там дети якобы изобретают в игре письмо — через рисунок, пиктограмму и т.д. — им не сообщаются сведения о том, как это делается или делалось раньше, а организовывается определенная деятельность, игра; письмо как бы изобретается самими детьми. Предположено совсем другое движение, совсем другой подход к тому, что такое обучение, что такое понимать, вообще — что происходит в школе. Еще по-иному письмо устроено как предмет РО — на основе теоретической фонологии Панова. Как это связано с классно-урочной системой, устройством школьного помещения и оценками? Мне не удается усмотреть необходимой логической связи. Разница совсем не в этом, разница в содержании, разница в том, что происходит, а не в так называемом «хронотопе».

До определенных пределов содержание допускает разный хронотоп, а не требует одного, определенного. Легко себе представить ребенка, который читает такую книгу, как «Чувственный мир в картинках», один, сам или с мамой-папой, или с домашним учителем (сейчас много такого рода детских энциклопедий, очень похожих по стилю, предназначенных не для работы в классе, а для домашнего употребления). Можно представить себе, что не в классе, а на прогулке учитель сообщает детям эти сведения, или берет их на экскурсию в типографию, и т.д. и т.п. — все это очень легко может встроиться в общую идею Коменского. Между прочим, есть у Коменского и «Школа-игра», где очень похожее содержание драматизируется, разыгрывается на сцене, а не рассказывается словами и иллюстрируется картинками (как будто бы он слышал наши обвинения в вербализме). Например, сюжет о книгах — персонажи: Король, Платон, люди, связанные с изготовлением книг: производитель бумаги, типограф, переплетчик, книготорговец, библиотекарь, каждый со своими инструментами, цензор, писатель. Содержание от этой драматизированной формы меняется, на мой взгляд, очень мало.

С другой стороны, возьмем эту пресловутую классно-урочную систему, где дети сидят по лавкам, перед ними стоит учитель и они ведут учебные диалоги, подобные описанным С.Ю. Кургановым, или же обучаются по программе развивающего обучения, или решают традиционные задачи по планиметрии. Я утверждаю, что происходит на этих уроках *разное* — потому что есть внешний хронотоп, а есть, так сказать, внутренний, *смысловой хронотоп*. (Если человек сидит за столом, один, и читает «Краткий курс истории ВКП (б)», или он сидит за столом и читает «Критику чистого разума», или читает приключенческий роман — везде так называемый внешний хронотоп один и тот же: сидит человек за столом и читает книгу. Но внутренний, смысловой хронотоп разный, потому что они читают разные книги.)

Гораздо теснее с содержанием обучения связана диактика Коменского, его представления об устройстве знания и о способах их усвоения¹²¹.

¹²¹ См. об этом: *Вольнец А.Г.* Указ. Соч.

Т. е. Я.А. Коменский отвечал духу времени, разработал содержание и тесно связанную с ним дидактику, соответствующие этому духу, и разработал соответствующий хронолог, который, однако, может, до определенной степени, соответствовать разному содержанию.

Это об удавшемся проекте Коменского.

Что же касается ШДК, то относительно удавшимися, более или менее адекватно выстроенными, в том числе и практически, можно считать *классы точек удивления*. Я думаю, что, при всех проблемах и сложностях, можно говорить о том, что первые, подготовительные классы ШДК — получились: Библер в «Основах программы» наметил достаточно подробно стратегию точек удивления — одновременно и содержательно и психолого-педагогически; систематический опыт С.Ю. Курганова, на мой взгляд, хорошо ложится на это; написаны по двум предметам бумажные «Загадки», подробно разворачивающие содержание точек удивления. Остальное же вышло гораздо слабее, хотя практически сделано много, но — с такой степенью «уклонизмов», что часто идея теряется и искажается.

Интересно подумать, почему получилась именно эта часть проекта — и не получилось, или получилось гораздо хуже, остальное. Вот возможные причины того, что получился именно этот «отсек» ШДК:

А). Непонятно, *логически*, как вообще давать культуру в школе. Например, культуры как одновременные и последовательные; культуры как таковые и — «современная античность» и т.п. Непонятно не технически, а принципиально. Отсюда все проблемы и уклонизмы. Классы же «точек удивления» — это *не* классы культуры, это классы подготовительные, пред-культурные, там этих проблем нет. Это классы *формирования учебности*, по особому понимаемой. (Рискну сказать, что этот этап, этап «точек удивления», имеет и определенный самостоятельный смысл — он может пониматься и практиковаться как подготовительный к другой системе образования, не только ШДК).

Эта причина, на мой взгляд, главная, но не единственная.

Б). Теоретически первые классы сразу, с самого начала, были разработаны Библером более «школьно-психолого-педагогически». Попытки (Курганова и мои) исследовать

эту сторону начальных классов ШДК, с привлечением практики, с самого начала велась именно в русле концепции ШДК, как классов точек удивления. Внутри этого разрабатывалась и психология (проблемы сознание-мышление), и делались попытки понять специфику этого возраста. Что касается следующих классов, то все попытки психолого-педагогического анализа С.Ю. Курганова строились по-другому: как анализ подростковой школы, анализ старшей школы — эти понятия, *подростковая школа* и *старшая школа*, взяты не из концепции ШДК, а накладываются на нее извне. Подростковая школа в работах Курганова как будто рождается внутри детского сообщества сама по себе, независимо от культуры и содержания школьного образования.

То, что так называемый «младший школьный возраст» *может* быть построен как возраст «точек удивления» на основе определенного содержания (загадок числа, слова и т.п.), мне кажется, показано достаточно убедительно. То, что возраст «подростковой школы» может быть построен как возраст «античной культуры», и *mutatis mutandi* для других возрастов, не показано.

В). Идею *точек удивления* удалось сделать не только регулятивной, но и конститутивной идеей для построения содержания. Попытка взять в качестве такой идеи эйдоса для античности, мне кажется, не особенно удалась — она остается именно регулятивной идеей. Начальные же классы ШДК сформировались именно как *классы точек удивления* — хотя у Библера было изначально выделено три группы предметов: точки удивления, игровые средоточия, иностранный язык. Игровые средоточия втянулись в точки удивления, иностранный язык — только в какой-то мере, в загадки слова, но «несущей конструкцией» стали именно точки удивления.

Г). Причина квази-естественно-психологическая (по аналогии с естественно-историческим): намеченные Библером точки удивления и пр. соответствуют «квази-естественному» возрасту, хорошо ложатся на него. Говоря словами Выготского, точки удивления находятся в зоне ближайшего развития семилетнего ребенка. О содержании остальных классов этого, кажется, нельзя сказать. (Это причина из серии: 6-лет-

ний ребенок может читать или слушать «Три поросенка» или «Бобэоби пелись губы», но не может — «Божественную комедию» или «Процесс»; может складывать и вычитать натуральные числа, но не может дифференцировать — непонятно почему, но это воспринимается как факт.)

Д). Причина практически-фактически-историческая. Первые классы делались С.Ю. Кургановым и понимались им целостно, именно через точки удивления. Все внутренние проблемы и антиномии, связанные с навыками и задачами, с разными предметами-дисциплинами и пр., включались в общую идею. В последующих классах возникает разделение на предметы, и, как правило, в попытках практически реализовать идеи ШДК нет античной культуры и других культур как целостных, а выделяется круг дисциплин, так называемых гуманитарных, на которых частично реализуются идеи ШДК.

Е). Причина формальная. Начало всегда удается лучше, оно в большей степени сохраняет энергию замысла, его смысл; по мере продвижения идея рассеивается, размывается, неизбежно начинают учитываться привходящие вещи, они накапливаются, первоначальная идея искажается. Непонятно, как ее вернуть к себе. То же самое произошло с давидовской школой — сложно, спорно, противоречиво, но удалось реализовать идею Развивающего обучения на начальной математике и орфографии, дальше же — гораздо в меньшей степени, и это несмотря на то, что традиционный материал старших классов неплохо вписывается в идею восхождения — ср. упомянутую книгу Лакатоса.

Это об удавшемся внутри проекта ШДК.

В заключение: если признать, что ШДК переживает кризис, и предположить те причины кризиса, которые я назвала, в качестве принципиальных, системных, то «что делать»? Какова может быть «антикризисная программа»? Мой ответ таков: со второй причиной (дух времени) мы поделаться ничего не можем; первую (хронотоп) я не считаю фатальной, хотя, конечно, работать в этом направлении надо; с третьей же и четвертой причинами мы что-то делать можем. То есть надо развивать психологические предположения ШДК и бумажную школу — ни в коем случае не отказываясь от реальной практической работы в школах.

* * *

Приложение

Попытка нового наброска «основ программы» ШДК

Этот набросок учитывает многолетний опыт как практических попыток реализовать идеи ШДК, так и попыток сооставления «бумажной школы», том числе и попыток неудачных. Некоторые моменты библеровских «Основ программы» 1992 г.я подвергаю ревизии, но ориентация на логику концепции ШДК сохраняется.

1—4 классы — подготовительные. Расширить и углубить всякие загадки и точки удивления, включив туда начальные навыки т.н. «формальных дисциплин» — письма, чтения и арифметики, по возможности и иностранного языка. О соотношении навыков и загадочности много говорили и писали, не буду на этом останавливаться.

Почему мне кажется, что «точки удивления» следует раздвинуть до четырех классов? Причины совершенно разного рода, а настоящей, логической, правильной причины, одной, я пока не вижу.

От *Загадок «я-сознания»*, как особого предмета, наряду с «загадками слова», «загадками числа» и т.п., мне кажется, следует отказаться. То, что написано у Библера на эту тему — о становлении ученика, внутренней речи, челнока сознание-мышления и пр. — это психологическое, или психолого-педагогическое, определение *любых загадок*. Во всяком случае, на отдельный полноценный предмет, соизмеримый с загадками числа, или слова или явления природы, это не тянет. Можно тут в подтверждение сослаться на авторитет: «...все эти загадки “Я-сознания” — должны углубляться, отвечаться, вновь переформулироваться не в психологических «копаниях в душе», но в содержательных и формальных повторах: в сопереживании с загадками слова, числа, природы и т.д., в сопряжении с игровыми средоточиями...»¹²² Обсуждение

¹²² ШДК. Основы программы. С. 31—32

проблемы именно в таком виде — *что такое я-сознание* — для начальных классов, кажется, не актуально. Судя по т.н. возрастной психологии, она особенно остро встает в подростковом возрасте, около 12-ти лет. Мы ее там и поставим. Кроме того, эта проблема не найдет прямого продолжения в античных классах. Проблема Я-сознания не особенно важна для Античности; вот в Средневековье — другое дело. «Исповедь» Августина с идеей «внутреннего человека» дает хороший материал.

На мой взгляд, следует расширить содержание загадок, ввести некоторую экстенсивность, почти по Коменскому. В *загадках слова*, например, не только проблематизировать представления детей о слове и речи, не только осваивать чтение и письмо на родном языке, не только строить загадки на остранении собственной детской речи и не только изучать иностранный язык, но и — показать, какие языки разные. Замечательный материал можно найти в популярной книжке Плунгяна¹²³. Например: языки без грамматики; не звуковое, а иероглифическое письмо: языки без частей речи; языки с внутренним склонением и т.д. и т.п. — все это поможет отстранить и остранить родной язык. Один из оборотов загадок слова — *язык и языки* — не может возникнуть из обсуждения разных детских версий о слове, это *опытная* вещь.

Выразительное чтение по Курганову, по-моему, вполне годится.

В *загадках явления природы* — библиеровский диалог поэта, натурфилософа и пр. Пока мы только демонстрируем возможность разных подходов. Ученики рассуждают о том, что такое природа и явление природы, почему желтеют листья, или почему замерзает вода, или почему одни вещи плавают в воде, другие тонут, рисуют снежинки, собирают цветы и разводят рыбок, выдумывают и проводят квазиэксперименты и квазиисследования. В кургановских работах¹²⁴, в работах А. Юшкова, Е. Ушаковой есть замечательные при-

¹²³ Плунгян В.А. Почему языки такие разные? М., 2001.

¹²⁴ См.: Курганов С.Ю. О возможности преподавания физики в Школе диалога культур. http://setilab.ru/modules/article/view/article.php/c24/229/p0/#KurganFiz_3; Он же. Я здесь. (Шестилетние первоклассники?). Наст. Изд. С. 000-000.

меры такой работы. Можно показать детям простейшие эксперименты, можно повести детей в лабораторию и показать, как делаются препараты — не выводить все из клеточной теории, а пока просто продемонстрировать принципиально разные подходы. Выдумывание экспериментов, собирание гербариев, полевые наблюдения, разглядывание атласов — все это не дедуктивно, а почти как у Коменского — энциклопедично. Не дедукция, а «общение через пропасть». Лакуны, как любил говорить Библер — в «Загадках» они особенно важны. То, что делал С.Курганов — выдумывание всяких квазиэкспериментов, квазитеорий, обсуждение, наблюдение — все сюда годится, с постоянным подчеркиванием несводимости одного к другому, с намеренным «оставлением лакун».

Загадки исторического события. Идти, как всегда в точках удивления, можно сначала от детского словоупотребления. Что такое история? Мы рассказываем истории. Выдумываем или рассказываем что было? Если двое свидетелей рассказывают по-разному, значит ли это, что один врет? Рассказывать надо так, чтобы было что рассказывать: начало, середина, конец (склад событий). Не все, что было, мы рассказываем как историю, а что? То, что важно и интересно? Что такое «историческое событие»? Придумываем истории. История чего? Кургановская идея: пишем историю нашего класса. Тут появятся персонажи, описанные Ю. Троицким: очевидец, хронист, потомок, толкователь, критик, хранитель документов и т.д. и т.п. Главное — не «рассказывать историю государства» в этих классах, а попытаться построить сам предмет, обнаружить его возможность, озагадочить и т.п.

О *загадках числа и слова* много написано¹²⁵, пропускаю.

Все это, однако, классы подготовительные. Предметом их является не собственно диалог культур, а обустройство возможности такого диалога, смена психологической доминанты, рождение особого типа учебности.

Нет, на мой взгляд, необходимо выделять специальный класс *эха точек удивления* — перекличка, эхо будет возникать постоянно внутри отдельных загадок и между ними.

¹²⁵ См.: Берлянд И.Е. Загадки числа. М., 1996. Загадки слова (а печати).

Эта переключка возникает внутри загадок слова, числа, явления природы и т.п., и постоянно должна сопровождать эти загадки; границы этих предметов — слово, число и т.п. — постоянно ставятся под вопрос и сдвигаются, а где-то и исчезают. Я столкнулась с этим в «бумажных» загадках — невозможно было чуть ли не с самого начала, с первого урока, избежать переключек, эха этих загадок: слово — число. Думаю, что то же самое и с остальными загадками. Но в качестве отдельного предмета, в качестве удивления тому, «как возможно бытие»¹²⁶ (а не бытие слова, числа, исторического события) — это можно серьезно сделать только на материале логики определенной культуры, например античной.

Дальше — гораздо трудное.

Диалогизировать, в смысле Библера, могут только логики. Физическая теория не может диалогизировать с другой теорией непосредственно — они должны выйти в философию — начать обсуждать, по словам Н. Бора, не что такое атом, или как движется тело, а *что такое понимать*. Поэтому, кажется, необходимо ввести что-то вроде логики — в качестве самостоятельного предмета, но не формальной логики, не так наз. «науки о законах мышления», мышления вообще, всякого мышления, а философской логики. Это будет, с одной стороны, самостоятельная дисциплина, а с другой — туда постоянно будут выходы из математики, механики, словесности и пр.

Итак:

5—6 класс — Античность.

Как говорит Библер, это античный голос в обсуждении современных проблем. *Эйдос* как регулятивная идея организации и содержания, и усвоения — попробовать ее сделать конститутивной. Кое-что в этом направлении сделано¹²⁷.

Библер говорит, что античная культура — единственный предмет изучения в этих классах, но «учебных дисциплин» неизбежно будет несколько. Вот некоторые из них:

Логика-философия. Платоновские диалоги. Апории Зенона. Фрагменты из Аристотеля. С одной стороны, продол-

¹²⁶ ШДК — Основы программы. С. 34.

¹²⁷ См., напр.: Ахутин А.В., Библер В.С., Курганов С.Ю. Античная культура. М., 1995

жение загадок — обнаружение в вопросе «что такое число» или «что такое слово» вопроса «что такое понимать». С другой стороны, более или менее систематическое обсуждение античной логики, античного способа понимать.

Математика — пифагорейская арифметика (прекрасно сделанная Щетниковым¹²⁸), Евклид.

Механика (статика), Архимед (тоже сделано Щетниковым).

Как продолжение *загадок слова* — платоновский диалог «Кратил».

Античная словесность. Отрывок из Гомера. Эдип. «Поэтика» Аристотеля — с одной стороны, преемственность с выразительным чтением, с другой — предмет на будущее. В старших классах из него вырастет литературоведение.

Природоведение. Аристотель — в соотношении с морфологией. Части животных и растений. Здесь удачное место, чтобы показать, как аристотелевская идея *формы* работает в современной научной дисциплине, хотя «содержательные» вещи уточнены или опровергнуты.

История. Продолжение «Загадок исторического события» — чтение и обсуждение отрывков Геродота, Фукидида, Ливия, Плутарха. Обнаружение особого способа понимать историчность.

7 класс. Средневековье.

Средневековье как культура речи и слуха, а не теории и зрения.

Именно тут появляются «загадки я-сознания», *внутренняя речь*. Это подготовлено Римом (Библер здесь указывает на Катутла, т.е. собственно лирику, возникновение частного человека), с одной стороны, и иудейской ветхозаветной культурой, с другой. У Августина в «Исповеди» впервые человек становится удивительным для самого себя *в качестве внутреннего человека*. Выбрать фрагменты из «Исповеди» для обсуждения.

Логика — подобрать подходящие фрагменты из схоластических трактатов. *Логика как грамматика*, как обоснование

¹²⁸ Щетников А.И. Пифагорейское учение о числе и величине. Новосибирск, 1997.

возможности речи¹²⁹. Преемственность и спор с Аристотелем. Сюда может придти «картезианец» из старших классов и сказать: не слова, а вещи надо понимать. Тут можно показать возможность (?) универсальной грамматики — в связи и в столкновении с грамматикой родного и изучаемого иностранного языка.

Математики собственно средневековой (т.е. культурно средневековой, в библеровском смысле), кажется, нет, и нет не случайно. Но я по разным причинам против того, чтобы вообще бросать на год всякие занятия математикой. Предлагаю для 7-го класса алгебру — по духу и по исторической прописке это вполне средневековая вещь. Противопоставленные эйдетической пифагорейской арифметики и евклидовой геометрии и — символической алгебры. Есть материал у Диафанта, по сюжету это почти традиционная школьная алгебра.

История: Средневековая культура очень исторична, но само образ историчности совсем другой, чем, например, у Геродота — история не сведения о деяниях людей, а провиденциальная история спасения человечества.

Какие собственно средневековые тексты можно взять? Библиер пишет, в «ШДК. Идеи. Опыт. Проблемы», что основным текстом здесь должна быть Библия и цеховые уставы. При этом, говоря о средневековой культуре, сам он не опирается ни на текст Библии, ни на уставы, зато называет совсем другие тексты: Августина, Ник. Кузанского, Алкуина. Необходимо найти произведения, которые были бы живыми сейчас, подобно тому как мы находим в античной культуре, например, трагедию или сократический диалог. О цеховых уставах этого не скажешь, есть опасение, что они могут стать лишь предметом «исторического изучения». Что касается Библии, то, конечно, без нее не обойтись. Надо продумать, какие именно фрагменты можно взять. (Повторю вслед за Библиером: конечно, ни в коем случае не превращать в уроки религии.) Из «Исповеди» Августина можно выбрать подходящие фрагменты — для седьмого класса это легче сделать, чем для пятого. Библиер любил загадки Алкуина и постоянно

¹²⁹ Много материала по средневековой логике в кн.: *Савельев А.Л.* История идеи универсальной грамматики. Спб, 2006.

их упоминает в связи со средневековыми классами ШДК. Они могут появиться дважды — в начальных классах, как загадки, и в средневековых — но нужно обнаружить в них собственно средневековый оборот. Исторических текстов много, можно взять фрагменты «Повести временных лет».

«Исповедь» Августина — точка *рождения* средневековой культуры как особого разума. С другой стороны, Библиер пишет, что средневековая культура замыкается на себя не в точке рождения, не в точке акмэ, а в предсмертных, исповедальных точках, т.е. накануне Возрождения. В логике это Н. Кузанский, в художественной словесности — «Божественная комедия» и Рабле — два разных способа оформления средневековой культуры уже *извне*, «в момент расставания с собственной культурой»¹³⁰ — гротескный и серьезный. Эти произведения, по-видимому — уже для следующего, «возрожденческого» класса.

В Основах программы Библиер пишет: «Само общение Учителя и Ученика строится в “режиме” реального общения, отличающего культуру Средних веков¹³¹. Если имеется в виду воспроизведение «реального общения» учителя и ученика в средневековых школах или мастера и подмастерья, то это вызывает у меня большие сомнения. Мы не можем погружать ученика в Средние века и воспроизводить характерное для этой цивилизации «реальное общение». М.Л. Гаспаров, в ответ на предложение С. Шеховцова возродить исторически существовавшую античную школу, как она была «реально», показал, что это затея совершенно не приемлемая. То же, видимо, относится и к средневековой школе. Надо не стилизовать занятия в школе под т.н. реальное общение, а найти ту форму общения, которую можно увидеть как собственно культурную, в которой эта культура замыкается на себя, как для античности найдены трагедия и сократический диалог. Для Средневековья такой формы поэтического замыкания, оформления «реальной жизни», на мой взгляд, пока не найдено. Предложенная жизнь Библиером «жизнь в округе храма» мне кажется неудовлетворительной.

¹³⁰ Библиер В.С. На гранях логики культуры. С. 129.

¹³¹ ШДК. Основы программы. С. 16.

Непонятно, что делать с сюжетами, связанными с *загадками природы* (природоведением). Никакой *природы* Средневековья, кажется, не знает. Это остается вопросом.

8–9 класс. Возрождение и Новое время.

В качестве особого этапа я предлагаю выделить Возрождение. Библиер пишет, что культура Возрождения имеет не просто вводное, но сквозное значение, и с этим надо согласиться. Поэтому, и еще по обилию материала, на Новое время, включая Возрождение, я предлагаю выделить два года.

Возрождение — сдвиг от культуры слова и речи — к культуре (зрительного) отстранения. Микеланджело о живописи. Отстраняющий глаз живописца — исток теоретического разума Нового времени.

Бесконечность Дж. Бруно. «Диалог» (в кавычках!) со средневековьем и античностью.

Собственно Новое время, культура познающего разума, культура теоретического понятия — тут можно все делать почти по Давыдову, в духе Декарта — Гегеля. Но — с возвращением в начало, в XVII в., в «спор логических начал».

Логика. Спор логических начал — подумать, как его дать. Выбрать фрагменты из Декарта, Лейбница, Локка и пр. Показать это как обоснование наук — механики, физики и пр. Спор эмпиризма и рационализма. Идея эксперимента. Спор с античной и средневековой логикой.

Математика. Продолжение и преобразование алгебры — от средневекового «аль-джабр» к декартовской алгебре, анализ, теория вероятностей — обязательно! Геометрия окажется внутри анализа. Спор с античностью здесь будет очень важен. Появление бесконечности. Опять апории Зенона — уже выход в логические проблемы.

Физика, почти обычная школьная по сюжетам (ньютоновская механика, динамика, теплофизика и пр.), но — с углубленной рефлексией. Можно использовать «Мысленный эксперимент» Щетникова¹³².

Биология — общая биология, клеточная теория. Травки-зайчики-ботаника-зоология-анатомия — *внутри общей био-*

¹³² Щетников А.И. Мысленный эксперимент и рациональная наука. Пособие для преподавателей физики в средней школе. М., 1994.

логии, в качестве снятых — и проблемы и трудности этого снятия. Всяческая межпредметность. «Не то, что мните вы, природа». Здесь тоже, как и в античных классах, спор о *понимании,* в данном случае — о понимании живого. Организм и механизм. Декарт. Человек — машина. Дарвин. Происхождение видов. Эволюционизм как *всеобщий способ понимания* и опять выход в логику (проблему понимания).

Химия. Начинать с таблицы, а не с чепухи.

Литература. Из русской и европейской литературы выбирать не «хорошие с художественной точки зрения» классические произведения, а такие, которые воспроизводят существенные коллизии Нового времени. Например, я бы предложила: Шекспир «Гамлет» или «Лир» как радикально новая трагедия — трагедия для чтения, по Гете, или трагедия рождения романа, по Библиеру; трагедия, в которой функция хора распределена между героем и зрителем-читателем; трагедия, органично включающая в себя комическое и драматическое. В свое время я предлагала «Робинзон Крузо» — идея робинзонады; человек как осваивающий природу, «протяженную субстанцию», идея цивилизации как системы орудий; роман как эксперимент не над формой романа, как будет у Джойса, а над представлением о том, что такое человек, общество, природа и т.п. Но здесь нет бахтинского «романного разноречия». Классических «бахтинских» романов много, можно выбрать несколько разных. Классический психологический роман. Внутренний человек как предмет психологической прозы — в «сопряжении» с «Исповедью» Августина.

Лирика Нового времени.

Фрагменты «Эстетики» Гегеля и спор с ней.

Литературоведение Нового времени — как наука о литературе. Тут появится вновь античная литература, фольклор и т.п. — уже как *предмет исследования.* Проблема читателя и литературоведа¹³³.

История и наука об обществе. Тут опять появится античность и пр. — но уже как предмет изучения историка.

¹³³ См.: Осетинский В.З. Читатель и теоретик в диалоге о волшебной сказке (Литература в Школе диалога культур). Архэ. Труды культурологического семинара. Вып. 4. М., 2005. С. 368–462.

Энциклопедизм как форма образованного сознания. Оформление учебных предметов как отдельных научных дисциплин, со своими методами, со своими проблемами, в том числе и межпредметными. Эволюционизм в природе и обществе. Теоретик и поэт. Звездное небо и нравственный закон. Читатель и исследователь художественной литературы.

10–11 классы — современная культура.

Педагогический класс я предлагаю не выделять в отдельный этап, а включить в классы современной культуры. Поскольку мы понимаем современную культуру как *диалог культур*, это будет органично. Кризис физики и математики, проблема оснований науки и т.п. — здесь можно как раз организовать межвозрастные диалоги, воспроизводить и «загадочность» числа и слова, и актуальность античного атомизма, и неснимаемость понимания числа как совокупности единиц. Лингвистическая философия и спор с ней восстановит загадочность слова. Хлебников вызовет Кратила. Таким образом конструирование диалогов между классами органично впишется в современную культуру.

С. Ю. Курганов

Я здесь (Шестилетние первоклассники?)¹

Алле Шрамко

— Я здесь...
(Из разговора)

Часть первая. Веселый шар

1. Сначала — о семилетках...

Я ж и говорю, вам бы все читать, а если вам живого человека дают, так вы, это самое, зарежет меня живой человек. Интеллигенты!

Антон Макаренко

Много книг и статей посвящено семилетнему первокласснику, начинающему осваивать Школу диалога культур.

В первом классе Школы диалога культур семилетний ребенок учится:

¹ В книге С.Ю. Курганова «Я здесь» описывается и анализируется опыт обучения шестилетних первоклассников, ориентированного на идеи и принципы Школы диалога культур. Мы публикуем фрагменты из книги, в основном посвященные общим проблемам формирования учебной деятельности у шестилеток и проблемам, связанным с формированием письменной речи и чтением. Полностью с книгой можно познакомиться здесь: http://bibler.ru/shdkhgo_ku_ya.htm (Прим. ред.).

а) изображать свою мысль об учебном предмете;
 б) понимать чужую мысль о том же предмете;
 в) строить ситуацию «точки удивления» (В.С. Библер) по схеме: «Как же так, ведь...» (один и тот же предмет видится разными людьми по-разному — и это удивительно: предмет понимания не совпадает с нашими мыслями о предмете) и тем самым участвовать в построении диалогических понятий;

г) разворачивать ситуацию удивления в письменной речи и тем самым осваивать форму учебного произведения.

«Психологически» сие означает сдвиг сознания (как я вижу этот предмет) в сферу мышления (как возможен этот предмет — нетождественный нашей мысли о нем).

С точки зрения «возрастной психологии» это означает осознание дошкольного видения мира (как я вижу явление природы, число, слово, сказку, стихотворение...), оформление дошкольного возраста как вечного, непреходящего голоса в диалоге голосов взрослого человека.

Это дошкольное сознание в семь лет, оформляясь, претерпевает кризис («кризис семи лет») — обнаруживается:

а) множественность сознаний;
 б) несводимость предмета ни к одному из видений;
 в) загадочность предмета (он из предмета сознания превращается в предмет мышления).

«Педагогически» сие значит — овладение учебным диалогом как формой перехода от осознания своего видения предмета (мира в целом) — к диалогическому мышлению, совместному (с другими детьми, учителями, авторами произведений различных культур) построению диалогических понятий.

«Психологически» это может интерпретироваться как переход от эгоцентрической дошкольной речи «сообразно себе» (Жан Пиаже) — через оформление этой речи (образа своего видения предмета — по схеме «нарисуй свою мысль»), то есть через процедуру «сохрани мою [эгоцентрическую] речь» — к внутренней речи как субъекту мышления: постановка трудных вопросов о возможности предмета, нетождественного нашим мыслям о нем.

2. Шестилетки — первые шаги

Пустынный лес, окружавший нашу колонию, пустые коробки наших домов... и полдесятка воспитанников, категорически отрицавших не только нашу педагогику, но и всю человеческую культуру, — все это, правду говоря, несколько не соответствовало нашему прежнему школьному опыту.

Антон Макаренко

Если ребенок приходит в школу в шесть лет, процесс его диалогического образования существенно усложняется. Отсутствие у всех детей желания обрести «статус учащегося» не позволяет осуществить манипулятивные стратегии «втягивания» ребенка в учение.

Субъект обучения шести лет в первом классе школы похож на слепоглухонемого ребенка в описании Э.В. Ильенкова: ничего не дано учителю даром, все, что должно стать нормой ученичества, является предметом формирования.

Обучение на первых порах теряет важные признаки стихийности и натуральности. А ведь хаос, как любил повторять В.С. Библер, — это питательная среда для космоса. Первые шаги к Школе диалога культур шестилетнего ребенка оказываются более искусственными и произвольными, чем у семилетки, который как бы естественно вступает в диалог. Впрочем, в работах А.Н. Юшкова показано, что «точки удивления» — достаточно поздний продукт диалогического обучения². Но оформление своей дошкольной позиции для семилетнего ребенка возможно сразу, на самых первых учебных диалогах.

Что же мешает ребенку шести лет сразу вступить в учебный диалог в классной комнате?

² Курганов С.Ю., Юшков А.Н. Результаты исследования учебного диалога как педагогической процедуры // Педагогика развития. Красноярск, 1996. Ч. 2.

1). Учитель закрыт игровым детским сообществом. Дети сразу знакомятся, уютно обустраиваются в классе, не понимая и не слушая учителя. Не выстрадана (в кризисе семи лет) школа, не было игры в школу, не построен желанный образ учителя (и ученика). Учитель — не авторитетная фигура. Авторитет — ровесник.

2). Дети закрыты друг от друга дошкольной проблематикой. Учителя не привыкли работать в условиях отсутствия «сексуального моратория». Одна из наших шестилетних первоклассниц пришла в школу потому, что в школе можно будет «заниматься любовью». Дети целуются, обнимаются, не могут пройти от школы к лесу — не держится линия, направление движения. Идущий класс шестилеток в сентябре мгновенно превращается в рой, круг, шар. Все не в ту сторону идут. Все идут не в одну сторону, а друг к другу, образуя круг.

3). Нет «потери непосредственности» (Л.С. Выготский). Ребенок говорит и делает первое, что приходит в голову. Мне никогда еще не встречались первоклассники, рисующие на партах. Для семилетних детей парта — священное место, для шестилеток — нет. Туалет для шестилеток загадочен и невероятно интересен. Туда ходят живописными группами. Переодевание на физкультуру сопровождается острым интересом к голым ногам и радостным смехом по этому поводу. Ничего подобного я никогда не наблюдал у семилетних первоклассников.

Шестилетние дети в школе вовсе не похожи на тех дошкольников, которых описывает Жан Пиаже в книге «Речь и мышление ребенка». Внутри детского сообщества очень быстро устанавливаются дружеские, конкурентные, ласковые, агрессивные и другие бытовые (бытийные?) отношения. Если ребенок опаздывал на урок, это замечалось остальными детьми. Когда опоздавший заходил в класс, многие дети (во время урока!) его шумно и радостно приветствовали. На прогулке дети не могут пройти от школы к лесу — не держится линия, направление движения. Идущий класс шестилеток в сентябре мгновенно превращается в рой, круг, шар. Все не в ту сторону идут. Все идут не в одну сторону, а друг к другу, обмениваясь рукопожатиями, объятиями и поцелуями. Это вызывало ярость учителя, вынужденного вы-

думывать диких кабанов, которые, как только солнце скрывается за горизонтом, выскакивают из «волшебного леса» и нападают на опаздывающих в школу путников. Дикие кабаны несколько ускоряли убегающих от них шестилеток. Шестилетние первоклассники с удовольствием играли в самые разные ролевые игры, довольно быстро договаривались о соблюдении общих правил, устанавливая, нарушая и вновь устанавливая иерархию и пр. Самой распространенной игрой была игра в дочку-матери, впрочем, с весьма рискованными сюжетами, во многом навеянными просмотром рекламных роликов. Хором постоянно напевались «Джагги-джагги», «Смотри, как кружится моя голова», «Я вся горю, я вся в укусе (или во вкусе?) рядом с тобой» и с блистательным артистизмом воспроизводились соответствующие движения героинь музыкальных клипов. Сериалы пересказывались с самыми тонкими «взрослыми» подробностями и многозначительными «фигурами умолчания» во «взрослых» местах. Многие мальчики и девочки, конфликтуя друг с другом, а иногда и вне конфликта (например, в случае внезапного падения) нередко употребляли сочные современные ругательства. Замечу, что я никогда не видел и не слышал ругающихся семилетних первоклассников, хотя мне рассказывали другие взрослые, что семилетние первоклассники ругаются. Свидетельствую: первоклассники-семилетки никогда не ругаются в присутствии первого учителя, как бы разгневаны они ни были. Совсем не то — первоклассники шестилетние, не прошедшие кризис семи лет и «потерю непосредственности».

Одним словом, шестилетние дети обожали школу, но им совсем не нравилось учиться. Я не наблюдал ни малейших намеков на возникновение и оформление «статуса школьника» (Г.А. Цукерман). Школа воспринималась шестилетками как прямое и «непосредственное» продолжение дошкольной жизни, радостное и интересное. Что касается «симбиотической детской общности», которая образует, согласно Е.Е. Шулешко (в изложении Г.А. Цукерман), позицию «Мы — способные действовать вместе», то эта общность, бесспорно, сложилась очень быстро, за несколько часов первого учебного(?) дня, сложилась значительно быстрее, чем это происходит у семилетних первоклассников. Дети охотно

общались в группах, но только в тех, которые образовывали сами, вне учебной работы, и в этих группах охотно «рисковали вместе» (Е.Е. Шулешко). Это был коллектив детей, быстро научившийся активно и с удовольствием сопротивляться любым формам превращения себя — в школьников, в учащихся. Детей во многом объединяло острое и глубокое, радостное и счастливое нежелание учиться и все более совершенствующееся умение превращать школу — в детский сад. Возможно, в детский сад своей мечты.

3. Можно ли учить детей с шести лет?

Того особенного творчества, которое якобы делает детское мышление очень близким по своему типу к научному мышлению, у них пока не было.

Антон Макаренко

Дети-шестилетки в школе «застревают» на этапе сознания. Они не стремятся к сдвигу сознания к полюсу мышления.

1). Шестилетние дети не видят доски. Не видят учебной («рабочей») строки в тетрадях. Пишут и рисуют где попало и не выдерживают ритм оформления листа. Им неведом образ пишущего человека (Е.Е. Шулешко). А семилетние дети в детском саду только и делали, что играли в позу пишущего человека.

2). Дети шести лет не видят и не понимают запись другого ребенка на доске. Но и запись учителя на доске шестилетки не видят и не могут перенести эту запись в тетрадь. У каждого шестилетнего ребенка — свое пространство (тетрадный лист), а у учителя — свое пространство (доска). И эти два мира не соприкасаются. Более того, мир листа не освоен, его как бы еще и нет: дети пишут как попало. Для учителя семилетних первоклассников эта проблема не замечалась, подобно тому, как мама не замечает, как она учит видеть зрячеслышащего (а не слепоглухонемого) ребенка.

3). Читающие дети не могут и не хотят читать книгу в классе, так как не могут ориентироваться в книге. Как только палец убран, начато обсуждение прочитанного — невозможно вернуться обратно. Нельзя поэтому в первом полугодии заниматься чтением, «заряженным литературоведением», как это принято в ШДК. Дети не могут, не умеют, не хотят читать «по цепочке».

4). Умеющие устно считать и устно решать задачи шестилетние дети совершенно не способны к освоению письменной формы решения задачи (краткая запись, схема и т.д.) Шестилетних детей нельзя в привычных формах обучать математике.

4. Реформа Карла Мартелла

Но его голубые глаза сверкали такой любовью к жизни, он был так восприимчив и подвижен, что я не пожалел для него небольшого количества педагогической энергии.

Антон Макаренко

Когда 1-го сентября 2003 года я принял первый класс шестилетних детей в Харьковской гимназии «ОЧАГ», первые выпускники начальной ШДК учились в восьмом классе, а вторые — перешли в пятый. У меня был опыт работы с первоклассниками ШДК в Красноярской гимназии «Универс». Но то были семилетние дети. Для обучения шестилеток мне пришлось применить (отчасти — изобрести) несколько инженерно-педагогических приемов.

У каждого ребенка шестилетнего возраста должна быть своя маленькая доска. Для этого классную доску я разделил на 17 равных частей — по числу учеников. (К концу года, правда, их стало 20). Ребенок выполняет на своей части доски некую учебную работу (скажем, рисует «свой» цветочек или «свой» дождик), а затем пишет свое имя. При переходе к следующему заданию дети вытирают тряпочкой свой рисунок, но оставляют имя.

Такая доска, разделенная на нужное количество частей, равное числу учеников в классе, стала основной формой организации учебной работы шестилетних детей. (В первый раз такую организацию работы, правда, не в начальной, а в подростковой школе, я видел на уроках математики, которые проводил мой учитель Аркадий Владимирович Столин в физико-математической школе №27 г. Харькова в 1969 г.). В целом ряде случаев удобна и еще одна ($n+1$ -я) часть — для учителя, которую он подписывает своими инициалами или игровым именем (например, Карабас Барабас).

Шестилетние дети не могут вступать в непосредственный диалог с учителем, так как другие дети до слез обижаются, что их в этот момент не вызывают, не слушают, стало быть, не любят. Когда один шестилетний ребенок говорит что-то учителю, остальные дети тянут руки, говоря этим: «Я тоже хороший, вызовите меня!» (Вспомним кадр из документального фильма А. К. Дусавицкого «Дважды два равно икс».) В сентябре учебный диалог в «классной комнате» невозможен для шестилеток. Семилетние дети, впрочем, тоже не очень быстро привыкают к тому, что «учиться нужно прежде всего ушами», слушая другого ученика. Но для семилеток эта норма задается авторитетным учителем и со скрипом, но принимается. В шестилетнем возрасте воспроизвести такую норму не представляется возможным без изрядной доли педагогического насилия. Чтобы ввести подобную норму для шестилеток сразу, нужно стать учителем не просто авторитетным, но авторитарным. Я отказался от такой возможности.

Если вы вызываете к доске сразу всех детей и они выполняют свое задание (составляют схему к задаче или рисуют «свой дождик»), каждый ребенок имеет возможность участвовать в уроке по принципу «не меньше, чем другие» (А.Н. Юшков). В этих условиях дети могут легко работать с рисунком другого ребенка (замечая, что этот рисунок — другой). Математическая задача делится на этапы: краткая запись — схема — решение (действие) — ответ. Каждый этап решения математической задачи изображается всеми детьми на доске. При этом свой участок доски — для «образцового» решения — есть и у учителя.

Только когда ребенок шестилетнего возраста «видит» с парты свой участок работы, помеченный его именем — он

становится способным (с помощью учителя) перенести результаты своей работы на доске — в тетрадь. Первоначально ребенок научается видеть свой участок доски, затем участок доски, на котором работает учитель, затем — участки доски, на которых работают другие дети.

Разумеется, можно обсуждать различие способов решения задачи, предложенных разными детьми, но лишь тогда, когда все дети имеют равные возможности изобразить свой способ решения на «своей» доске. Когда дети садятся на свои места, перед ними — все варианты оформления задачи всеми детьми и учителем. Здесь возможны самые разные способы работы — от «не замечания» того, что делали другие (ребенок работает только со своим «знаком») — до спонтанно начатого обсуждения различия «знаковых конструкций» разных детей и учителя.

Возможны спонтанные или инициированные учителем объединения «знаковых феодалов» для групповой работы вплоть до ежедневной практики образования учебных групп с вопросом «Как вас зовут сегодня?» (Е.Е. Шулешко³). Опыт показывает, что шестилетние дети с большой охотой объединяются в группы. А это бывает необходимым хотя бы из-за того, что текст, который должен быть изображен, существенно больше размеров «колонок», каждая из которых занимает всего одну семнадцатую долю классной доски. Но при этом необходимо, чтобы у детей была постоянная возможность вернуться к своему «рыцарскому феодалу». В группе легко потеряться, потерять свое имя в общем названии группы.

Кроме этого, охотно работающие в группах семилетки с легкостью преодолевают личные симпатии и антипатии (Гоша выбирает еще двух участников работы — Катю и Дашу, а Даша будет работать с Гошей, потому что эта форма работы так нравится учителю!) Для детей — шестилеток — это часто непреодолимая трудность: «Я не буду в одной группе с Сашей, хоть учитель дерись!»

Рыцари — феодалы ученичества, суверенные владельцы своей учебной территории на доске, включаются в новую игру. Если учитель, кроме работы в именной колонке, куль-

³ Шулешко Е.Е. Понимание грамотности. Обучение дошкольников чтению, письму и счёту. М.: Мозаика-Синтез, 2001

тивирует фронтальную работу, то дети обязательно назовут учение в колонках с именами игрой («Сергей Юрьевич, ну давайте поиграем!»), как они называют класс — группой, а столовую — баром.

5. Письменная речь шестилеток

Не могу без пацанов жить!
Сколько еще хороших хлопцев
дурака валяют на свете! Раз вы,
Антон Семенович, в этом деле
потрудились, так и мне можно.

Фрида Вигдорова

С помощью «колонок с именами» легче осваивается «рабочая строка» (где писать?) и звуковая модель слова. У каждого ребенка на уроке русского языка на доске (когда мы «играем») — две рабочие строки. Верхняя — для звуковых «домиков» Д.Б. Эльконина, нижняя — для буквенной записи слова. А над этими двумя строками, возможно, — место для рисунка.

Непривычно, когда никто из детей (кроме Паши и Маши) не умеют писать «по-письменному», или, как дети говорят, «по-школьному» (Богдан Вычеров). Печатными буквами — это «не по-школьному». Включение письменной речи в обучение на самых ранних его этапах — очень важно для Школы диалога культур. Многодневная запись слов только с помощью домиков Д.Б. Эльконина и письмо «с пропусками» по В.В. Репкину нам помочь не могут. Мы составляем звуковые модели слов и сразу пишем слово буквами. Буквы показывает учитель и те дети, которые немного умеют писать «по-письменному». Впрочем, домики Д.Б. Эльконина изобразить на рабочей строке в тетради в косую линейку так же трудно, как и буквы (если не труднее). Некоторых детей учили звуковому анализу по Д.Б. Эльконину в детском саду. Эти ребята покажут пример другим. Ну и учитель не останется в стороне — у него ведь есть своя колонка, так сказать, «королевский домен» первого среди равных.

Если использовать прописи, то лучше изготовить такие, в которых дело начинается с обучения писать по образцу всех букв алфавита (и больших, и маленьких). Шестилетним детям гораздо легче писать буквы и слова, имеющие смысл, чем крючочки и палочки. Никаких крючочков и палочек, равно как и загадочных узоров для укрепления пресловутой «мелкой моторики» у нас не было. Помните, как Л. И. Божович рассказывает, что семилетние первоклассники, которым говорили, что их будут учить элементам латинских букв, причем сами буквы писать будет не надо — с охотой принялись за работу и потребовали завести отдельную тетрадь для абсолютно бессмысленной (для нас) работы, но абсолютно осмысленной для семилетнего ребенка, желающего обрести статус ученика? Так вот, шестилетние дети о школе не мечтали, в школу не играли, в школу не хотели, в учителя не играли, образ идеального учителя и идеального ученика в играх в школу не выстраивали. Не успели! Шестилетки непосредственно перетекли из школы в детский сад. Станут они крючочки и палочки писать!

Но слова — дело другое. В особенности — свои слова. Произносить, изображать, записывать свои слова (а чуть позже — и свои мысли) очень интересно шестилетнему ребенку.

Для ШДК обучение письменной речи — это важнейший учебный предмет. Быть может, единственный, так как математика, чтение, загадки природы, родной язык оказываются предметами учебной деятельности в той мере, в какой обобщаются формированием интегральной способности — письменной речи — способности выразить в слове, в высказывании, в учебном произведении свое индивидуально-неповторимое видение учебных предметов. Выразить в учебном произведении, отделенном от пишущего, брошенной мандельштамовской бутылкой в море устной, письменной и внутренней речи — в поиске провиденциального Собеседника.

Это важно для семилетнего первоклассника ШДК. В еще большей степени (и по-другому) это важно для шестилетнего субъекта учебного диалога. У меня возникает предположение, что письменная речь (в сопряжении с устной и внутренней речью) — это та идеальная форма нового, учениче-

ского бытия, значение которой может быть вполне осознано шестилетним ребенком, если он быстро начнет пробовать писать, то есть изображать, видеть, преобразовывать свою мысль — в учебное произведение.

Жесткое управление познавательной деятельностью шестилетних детей методами В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина едва ли будет успешным. Да и сам Д.Б. Эльконин справедливо возражал против обучения детей шести лет в школе. Может быть, ШДК с ее вниманием к формированию письменной речи — спасительный выход для тех учителей, которые в силу непродуманного административного решения оказались вынужденными помимо своей воли и вопреки здравому смыслу (ведь многократно доказано, что лучшее место для образования и воспитания шестилетних детей — это детский сад!) учить шестилетних детей в школе.

Е.Д. Божович пишет: «В отечественной психологии тенденция к жесткому управлению отчетливо выражена в двух широко известных концепциях: “учебной деятельности” (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) и “поэтапного формирования умственных действий и понятий” (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина). В той и другой предусмотрено формирование у школьников познавательной деятельности, подчиненное одной логике, которая “в идеале” исключает индивидуальный разброс... Жесткое управление — это попытка привести всех детей единым (эталонным) путем к единому (эталонному) результату. Индивидуальные различия в их деятельности, личный опыт либо игнорируются, либо преодолеваются, если затрудняют становление способа учения, соответствующего концептуальному замыслу»⁴

Соглашаясь с Е. Д. Божович, мы предполагаем, что решение проблемы шестилетних детей с помощью «жестких» технологий Развивающего обучения окажется затруднительным. Учитель, желающий учить шестилетних детей, вынужден обратиться к гибким (а не жестким) педагогическим технологиям. «Гибкое управление процессом обучения

⁴ Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения. Под ред. Е.Д. Божович. М. — Воронеж, 2000. С. 13—14.

предполагает сохранение всего позитивного в учебной работе детей, независимо от диапазона ее индивидуальных вариаций, а также полного/неполного соответствия некоему эталонному результату. При таком управлении осуществляется коррекция только явно негативных аспектов знания и способов его получения, ведущих к интерференции понятий, нарушению логики рассуждения в процессе решения задач и т.п. Осуществляется это управление, как правило, косвенным путем — созданием условий, в которых ребенок сам или в диалоге с учителем, одноклассниками строит, контролирует, совершенствует свои способы учебной работы»⁵.

Как представляется Е.Д. Божович, «...в сравнительно недавно появившейся концепции “Школы диалога культур” (Библер В. С. с сотрудниками) предпринята попытка, пожалуй, наиболее гибкого управления и процессом учения в целом, и умственной деятельностью школьников в частности»⁶.

Именно гибкость концепции ШДК, ее внимание к речи, сознанию, мышлению самого ребенка позволяет использовать эту концепцию для обучения шестилетних детей.

6. Как мы учились писать

Это творчество, родившееся среди полей и лугов, в тени дубрав и под горячим степным ветром, на заре летнего дня и в зимние сумерки.

Василий Сухомлинский

Уже в сентябре—октябре мы писали маленькие диктанты. Сначала на доске — “в колонках”, а затем в тетрадях. Постепенно осваивалась рабочая строка, дети переставали писать где им вздумается. Одновременно происходило и изменение группового поведения в походах в лес: группа

⁵ Там же. С. 14

⁶ Там же.

начинала чувствовать тропу, направление движения, дети все лучше ориентировались на доске и на тетрадном листе, в лесу и в городе — во время поездок в театр.

Я понял, почему известный психолог и педагог А.Н. Юшков утверждал, что совместный бег дошкольников в детском саду помогает установлению общего темпа речи, необходимого для разговора в группе и общего темпа письма, необходимого для успешного написания диктанта. Одновременно я еще раз убедился, что спортивное ориентирование и туризм, строящиеся в первом классе школы как учебные предметы едва ли не более важные, чем математика или орфография, вводят детское сообщество в известное взрослым тайны преодоления пространства и «управления» временем — а это основа математики и письма.

Последовательно (в течение всего года) двигаясь в «Прописях», осваивая красивое и быстрое письмо отдельных букв, мы старались одновременно «увидеть» весь алфавит в целом. Алфавит (большие и маленькие письменные буквы) висел в классе над доской. В диктантах мы использовали слова с самыми разными буквами, а не только теми, которые пройдены в «Прописях» и изучены досконально. Так появились первые вопросы шестилетних детей. Учитель диктует небольшое предложение и разрешает детям во время письма задавать любые вопросы. Дети спрашивают: «А с большой буквы писать?», «А как пишется буква...?», «А это два слова или одно?», «А в конце точка или восклицательный знак?»

Среди этих вопросов сразу встречаются и проблемы, которые затем будут обсуждаться как «теоретические»: «Писать жИвет или жЬвет?», «Писать живеТ или живеД?», «Писать мОя или мАя?» Дети начинают спрашивать о тех орфограммах, которые будут изучаться на всем протяжении обучения в начальной школе. Многие вопросы детей объективно представляют собой «вечные проблемы» («А это два слова или одно?») и могут стать предметом учебных диалогов, в которых невозможен окончательный ответ.

Учитель отвечает на все вопросы детей, пишет неизвестную ребенку букву на доске, комментируя свое каллиграфическое действие, или показывает ребенку, где эта буква

изображена в алфавите. Учитель рассказывает о правописании «жи-ши». И ничего, что эта орфограмма будет подробно обсуждаться гораздо позже. Учитель сразу обосновывает правописание слова «моя» проверкой «мой», хотя понятие сильной и слабой позиции звука еще не введено. Многие слова учитель может правильно записать на доске или сказать, как они пишутся, без обоснования, работая как «живой словарь».

С нашей точки зрения, выполнение инструкций, которые предписывают учителю вначале много дней заниматься звуковым анализом «ничьих» слов и не записывать эти слова письменными буквами, приводит к торможению нормального развития письменной речи первоклассников. Очень нежелательно, на наш взгляд, писать «с пропусками» — при этом разрушается целостный образ слова письменной речи.

Это не значит, что педагогическая система, разработанная Д.Б. Элькониным, В.В. Репкиным, П.С. Жедек, Г.А. Цукерман, не может быть использована учителями ШДК. Хотя система развивающего обучения родному языку в ее классическом варианте (В.В. Репкин) не предполагает формирования письменной речи детей начальной школы, решает совсем другие задачи, в ходе решения которых происходит известное торможение развития письменной речи малышей, и «звуковые домики» Д. Б. Эльконина, и элементы фонематического анализа М.В. Панова и В.В. Репкина, и орфографические задания Г.А. Цукерман можно использовать в первом классе ШДК. Эти схемы, модели, упражнения могут быть включены в целостный процесс формирования авторской письменной речи младших школьников и в учебный предмет «загадки слова» (в котором нововременная позиция фонематического «расчленения» слова на отдельные кирпичики-звуки с целью познания основного закона русского письма сразу сталкивается с другими целостными позициями, идущими не от М.В. Панова, а от исследований Р. Якобсона, В. Хлебникова и т.д.).

Отметим, что в рамках лаборатории В.В. Давыдова в НИИ ОПП АПН СССР в 60–70-е годы Л.И. Айдаровой и Е.Е. Шулешко успешно разрабатывались альтернативные (по отношению к позиции В.В. Репкина) методы введения

младших школьников в родной язык. Некоторые из этих методов близки ШДК.

Желательно, чтобы диктант, состоящий из нескольких предложений, представлял собой связный, живой и интересный ребенку текст. Последнее предложение этого текста ребенок придумывает сам и записывает, задавая учителю разнообразные каллиграфические и орфографические вопросы. Заметим, что в таких условиях дети часто спрашивают о том, как пишутся соединения тех или иных букв. В этом случае учитель рассказывает о соединениях, показывает их, не дожидаясь, пока они появятся в «Прописях». Таким образом, многие знания каллиграфического и орфографического типа могут появляться у детей в ответ на ту или иную учебную инициативу внутри акта письма, а затем разворачиваться в логике учебного предмета (каллиграфия, орфография, «загадки слова»).

Получается, что обучение письменной речи в ШДК отчасти ведется как бы «по программе ребенка» (Л.С. Выготский). У учителя есть своя программа, по которой все дети последовательно осваивают каллиграфические умения и орфографические «законы». Но в то же время, осваивая собственную авторскую письменную речь, шестилетний ребенок в опережающем режиме узнает о том, как пишутся те буквы, которые ему сейчас нужны для письма, а также о том, как (и отчасти — почему) пишется то или иное слово.

Когда диктант написан и последнее предложение сочинено и записано, дети рисуют «книжную миниатюру». В тех местах страницы, которые остались пустыми, шестилетние дети рисуют иллюстрацию к написанному. Это — иллюстрация ко всему тексту, завершение которого принадлежит самому ребенку. Это завершение (последнее предложение, возможно, несколько предложений) часто придает тексту индивидуально-неповторимый смысл. Приведем пример:

Мама моет Сашу. *А он сопротивляется.* (Саша Склярский).

Об иллюстрации («книжной миниатюре») учитель говорит примерно так: «Вот вы написали этот текст. Теперь написанные слова могут ожить. Нарисуйте то, что вы написали!»

10. Что будут читать шестилетние дети?

Значит, выходит, Горький вроде нас? Вот, понимаешь, здорово!

Антон Макаренко

Еще в ходе летних разговоров 2003 года в Красноярске и в Харькове с А.Н. Юшковым, М.О. Наумовой-Саввинных, Е.В. Медрешем, В.З. Осетинским, Е.Г. Донской, И.М. Соломадиным, А.И. Якубовым я предположил, что в «чистом виде» методы ведения учебного диалога, успешно применяемые в течение шестнадцати лет в первом классе ШДК, видимо, не сработают для детей шестилетнего возраста. Сохраняя основные принципы начального обучения в ШДК и опираясь на многолетний опыт работы с первоклассниками-семилетками в Красноярске и Харькове, предстояло существенно изменить методы и формы диалогического обучения, чтобы они оказались адекватными возможностям и интересам ребенка шести лет.

Необходимость изменения методов диалогического образования в области «чтения, заряженного литературоведением» применительно к детям шести лет обусловлена следующими обстоятельствами:

1). Дети шести лет не хотели слушать учителя, читавшего им книгу. Они слушали чтение учителя невнимательно и без особого интереса. Шестилетние дети не воспринимали такое чтение как обращенное персонально каждому ребенку («это не лично мне, а, значит, и не для меня»). Во время учительского чтения книги дети отвлекались, охотно занимались своими делами.

2). Еще меньше шестилетние дети хотели слушать чтение книги товарищем по классу, даже если товарищ читал очень выразительно. Как только выяснилось, кто читает очень хорошо и просто хорошо, интерес к образу читающего ровесника угас, никого не впечатляло ни выразительное чтение, ни чтение слабое или совсем слабое. Вместе с тем, дети шестилетнего возраста вовсе не эгоцентричны. Они очень хорошо понимали речь друг друга, охотно обращались друг к

другу, отвечали на вопросы друг друга, если эти вопросы не касались содержания обучения.

Шестилетние первоклассники очень отличались от первоклассников семилетних, большинство которых с легкостью выстраивали отношения с учителем, но с гораздо большим трудом, чем шестилетки, осваивались в группе ровесников. Семилетние дети закрыты друг для друга идеальным образом учителя (своим будущим). Они абсолютно незащищены перед учителем и идеальной «школьной жизнью». Прошлое — реальный опыт общения в дошкольной группе — разрушен в кризисе семи лет ролевой игрой в школу. Шестилетние дети, напротив, закрыты от учителя, защищены от него своим прощлым — реальным опытом общения друг с другом (который в шесть лет восстанавливается за 2—3 часа общения с незнакомыми ровесниками, пришедшими в первый класс).

3). Детям-шестилеткам не были интересны русские волшебные сказки, приводящие в священный трепет семилетних первоклассников на пороге инициации, введения в школьную жизнь. В группе первоклассников-шестилеток субъектом инициации, напротив, чувствует себя первый учитель, брошенный в стихию свободной дошкольной речи и свободного дошкольного действия.

Эта речь и игровые действия свободолюбивых дошкольников кажутся первому учителю (как правило, интеллигентному человеку) варварскими, вульгарными, жестокими, дикими, подростковыми, слишком взрослыми, уличными, разбойничьими, беспризорными. Добавим к этому (вслед за Е.Е. Шулешко), что циклически действующий учитель начальных классов только что выпустил третьеклассников, таких послушных, таких интеллигентных...

Пушкина я пожалел и не стал проверять, интересно ли детям будет слушать сказки Пушкина, если их будет читать учитель или сами дети. Сказки Пушкина я сразу отложил на год (перенес во второй класс) со всем нарабатанным педагогическим инструментарием их чтения и обсуждения, сложившимся в ШДК. Еще летом (между любимым и незабвенным 3-б с Сеней Дудиновым и Олегом Шияном, Катей Захаровой и Мишей Казаровым) и — неведомым 1-б, в котором я знал только Танечку Соломадину и Андрея Шияна, я начал искать совсем иной литературный материал, близкий

шестилетним детям и, вместе с тем, сохраняющий особенности, необходимые для преподавания чтения в первом классе Школы диалога культур:

а). Это должны быть высокохудожественные произведения мировой литературы, определившие дальнейшие судьбы русского (родного для моих будущих учеников) слова и впитавшие в себя жанры и голоса других культур;

б). Эти произведения должны быть интересны не только детям, но и взрослым. Их чтение и обсуждение должно затрагивать и волновать как сознание ребенка, так и сознание и мышление взрослого читателя (учителя, родителей);

в). Эти произведения должны в явном виде обнаруживать исток рождения поэтической (и прозаической) речи — они должны быть интересны своей формой. Форма этих произведений в известной степени должна являться их содержанием.

г). Это должны быть произведения одного автора. Позиция автора, его речь могла бы быть обнаружена «непосредственно», в тексте, самим ребенком — первоклассником, потому что автор этого хочет сам:

И я там был, и мед я пил;
У моря видел дуб зеленый;
Под ним сидел, и кот ученый
Свои мне сказки говорил.
Одну я помню: сказку эту
Поведаю теперь я свету

(А. Пушкин)

В этом пункте требований к художественным произведениям, которые дети будут читать в первом классе ШДК, мы существенно расходимся с распространенным убеждением, что обнаружение ребенком автора художественного произведения требует специальной, едва ли не многолетней работы педагога и детей и осуществляется как специально подготовленное педагогом «открытие» на одной из ступеней «восхождения» по лестнице читательских умений (В.А. Левин⁷).

⁷ Левин В.А. Воспитание творчества. М, Знание, 1977.

Вместе с тем, эта авторская позиция создания произведения «из ничего» («мир впервые» — В.С. Библер) должна находиться в явленном в самом тексте диалоге с позицией «народного сказителя», как бы растворяющемся в народной, сказочной, пословично-загадочной, «детской» речи. Лучшим выражением идеи такого диалога является оксюморон (образ парадоксального, невозможного мира) «Сказки... Пушкина»⁸.

д). Это должны быть произведения, сознательно представленные (самим автором или традицией) в виде одной «мега-книги» (например, «Сказки Пушкина»), как бы в виде одного большого произведения, состоящего из нескольких отдельных произведений (сказок).

К этим требованиям мне нужно было добавить еще одно, характеризующее особенное, «необщее» выражение лица первого класса шестилеток. Это должна быть Книга, в которой с особой силой и мощью выражена игровая, сознавательная (до мысли, накануне мысли) дошкольная установка ребенка (В.С. Библер, И.Е. Берлянд). Установка и образ человека (автора, героя, читателя) как «вечного» до-школьника. В этой Книге образ человека-дошкольника должен быть явлен как вечный, не снимаемый, не «съедаемый» (прежде всего, Школой).

Длительное чтение (в особых, пока, в период летних каникул, только предполагаемых, фантазийных, утопических формах) и обсуждение (тоже в каких-то новых, по сравнению с прежним опытом обучения семилеток, формах) такой Книги могли бы позволить:

а) «растянуть» кризис шести-семи лет на весь первый год пребывания дошкольника в «школе» (все-таки это будет не совсем школа);

б) усилить сознавательную, до-школьную доминанту сознания ребенка, сделать кризис столкновения дошкольной (дети) и школьной (учителя, родители) установок явным, оформленным как в художественном произведении, читаемом детьми с учителем, так и в особых формах ученичества.

⁸ См.: *Курганов С.Ю.* Чтение, «заряженное» литературоведением //Архэ. Труды культурологического семинара. Вып. 3. М., 1998.

в) изобрести совместно с детьми (и учеными) в ходе формирующего эксперимента эти кризисные формы ученичества (обучение в кризисе шести-семи лет и в ситуации «кризиса рождения» учебной деятельности), кризисные формы успешного обучения чтению шестилетнего до-школьника в... школе.

Конечно, хотелось усилить поддержку до-школьного начала в нелепо и трагически рано появившемся в школе шестилетнем ребенке (большинство известных ученых-психологов и педагогов справедливо возражают против обучения шестилетних детей в школе и отстаивают право шестилетних детей находиться в детском саду) и нормальными условиями жизни ребенка-дошкольника. Прежде всего, уютной спальней, в которой уже никто не спит, но тем, кто спит, может присниться школа — как мечта, как игра, как недостижимый идеал... Но у меня не было такой возможности. Школа не приснилась шестилетнему ребенку в спальне переходного, кризисного учреждения «детский сад-школа» (Д. Б. Эльконин). Школа явилась рано, упала как снег на голову, окружила, не дает опомниться. Хоть бы в кровати дали поваляться — наедине с собой — так и то не обустроили! Впрочем, многие дети быстро научились спать у меня на руках (по 5-10 минут). Но это, скорее, воспроизведение в школе(?) не дошкольного, а младенческого возраста, вполне по Г.А. Цукерман и ее знаменитой таблице возрастов⁹.

Но что будут читать шестилетние дети?

Мне думается, что одним из вариантов Книги для шестилеток может стать сборник сказок Корнея Чуковского. Книга Чуковского — известная мина замедленного действия, заложенная гениальным писателем под всякие попытки причесать детскую речь, руководствуясь самыми разными благами пожеланиями: от идеи формирования «диалектико-материалистического» мировоззрения в борьбе со сказкой — до идеи формирования у младших школьников «теоретического» мышления в борьбе с детским эгоцентризмом.

⁹ *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. Томск, "Пеленг", 1993.

11. Как начинают читать шестилетние диалогисты?

Жизнь Максима Горького стала как будто частью нашей жизни. Отдельные ее эпизоды сделались у нас образцами для сравнения, основаниями для прозвищ, транспарантами для споров, масштабами для измерения человеческой ценности.

Антон Макаренко

Так или иначе, мы с шестилетками в течение первого полугодия первого класса читали и обсуждали только сказки Чуковского — «Тараканище», «Бармалей» и «Краденое солнце», а в конце первого полугодия даже поставили сказку «Бармалей» на сцене (режиссер — А. М. Кохановская, Танечка — Катя Запорожец, Ванечка — Антон Зверко, Бармалей — я, Крокодил — Никита Романюк, Горилла — Дарина Попова и ее большая игрушка, Акула — Аня Гончаренко, Айболит — Паша Рыбалов, все остальные ребята — Хор).

Во втором полугодии читался «Бибигон» (стихи и проза), а напоследок дети смогли сами выбрать (большинством голосов) то произведение Чуковского, которое хотелось бы прочитать и обсудить. Были названы «Серебряный герб» (Вадик Торбаков), «Мойдодыр», «Айболит», «Муха Цокотуха», но абсолютное большинство получил «Крокодил», который был прочитан, проиллюстрирован и подробно обсужден.

Первые опыты чтения «Тараканища» в сентябре были неудачными. Хотя дети знали текст еще из детского сада, он был «на слуху», им вовсе не хотелось «Тараканище» *читать*.

Детям было трудно носить в школу большую книгу. Они с трудом ориентировались в книжке, плохо слушали чтение друг друга. Если чтение (по инициативе учителя) прерывалось для обсуждения вопроса, который интересовал учителя, то обсуждение не складывалось из-за откровенного нежелания детей его вести. При этом вернуться к чтению не

удавалось: дети не могли найти в тексте нужное место! Вся методика «чтения, заряженного литературоведением», разработанная мной для семилеток ШДК, здесь не была органичной.

Чтобы спасти положение, пришлось осуществить следующее:

1) Я разделил обучение чтению «по цепочке» и — чтение больших произведений. Чтению «по цепочке» мы стали учиться по «Букварю» В. В. Репкина, читая маленькие отдельные произведения и пропуская все учебные задания и упражнения, которые связаны с обучению чтению по системе Д.Б. Эльконина. Некоторые задания В.В. Репкина, связанные со звуковым и фонематическим анализом, мы рассматривали на уроках русского языка в контексте формирования письменной речи и «загадок слова».

С теми детьми, которые не знали букв, учителя проводили специальные занятия по чтению, впрочем, совершенно традиционные, в духе «материнской школы», т.е. так, как обычно учат читать малышей родители.

2) Я в значительно в большей степени, чем обычно в первом классе, опирался на помощь родителей ребят. И родители наших первоклассников очень помогали нам в работе по формированию у детей умения читать.

Помощь родителей в обучении шестилетних детей крайне важна. Красноярский опыт обучения первоклассников в школе «УНИВЕРС» (которая в первые годы своего существования была массовой и не являлась элитарной) показал, что успешное обучение младших школьников в ШДК может быть осуществлено практически без помощи родителей (я работал и в группе продленного дня, которую посещали почти все дети), если обучение в школе начать с семилетнего возраста. Можно предположить, что для детей, начинающих обучение в школе с шести лет, это не совсем так (а для многих детей совсем не так). У меня создается впечатление, что успешное обучение детей в кризисном, переходном возрасте шести лет требует существенного включения родителей в учебный процесс — со всеми вытекающими отсюда последствиями, которые должны выдержать учитель и родители.

В каком-то смысле шестилетний ребенок (в отличие от семилетнего) хочет учиться вместе с мамой. Еще точнее —

ребенок в кризисе шести-семи лет склонен использовать образование как материал и полигон для проявления, означивания и «прояснения» (и, возможно, совершенствования, амплификации) своих отношений с мамой. Для этого ребенок «тащит» маму в школу, заставляет маму участвовать в его учебном(?) действии.

Диалогическое образование позволяет ребенку шести лет не просто обрести письменную речь как «внутреннюю речь открытым текстом» (В.С. Библер), не просто легализовать свое право задавать «вечные проблемы бытия» (М.М. Бахтин), получать на них ответы, которые порождают новые вопросы (И. Лакатос), и продолжить речевую практику «от двух до пяти» (К. Чуковский) в новых условиях диалогической школы. Диалогическое образование связано и с процессами «вновь рождения» новой социальной ситуации развития (Л.С. Выготский), в частности, новых отношений ребенка и мамы (шире — ребенка и семьи, но все-таки, в первую очередь, ребенка и мамы). Эта социальная ситуация развития, как мы видим из опыта нашей работы в первом классе, достаточно драматична. Ее суть — в требовании ребенка признать за собой право свободно обсуждать свои (новые) отношения с взрослыми и, прежде всего — с родителями. На родителях, по сути дела, «пробуются» те новые учебные(?) способности (способности к диалогу на равных), которые складываются в детском учебном сообществе между ребенком и взрослым (учителем) и между ребенком и другим ребенком (в случае систематического проведения межвозрастных учебных диалогов эти дети могут быть разного возраста, что, между прочим, подталкивает ребенка к изменению отношений со своими старшими и младшими братьями и сестрами) уже к концу первой четверти и явственно отличают диалогический первый класс от традиционного или от класса РО.

3) Я разделил чтение больших произведений и — обсуждение того, «как они сделаны». В один из дней каждой учебной недели мы только читали Чуковского, а в другой — только обсуждали, «как сделана» сказка Чуковского.

4) Само чтение выглядело поначалу весьма своеобразно.

а) Текст произведения (скажем, первая часть «Бармалея») делился на 17 фрагментов. Желательно, чтобы каждый

фрагмент была осмысленным целостным высказыванием — «долей».

б) Текст копировался на ксероксе (с сохранением иллюстраций взрослых художников), разрезался на «доли» и помещался на доске в именных колонках — «феодах».

в) Затем все дети одновременно выходили к доске. Находили колонки со своими именами. Получали пять минут на специальную подготовку выразительного чтения вслух своего фрагмента текста. Если ребенок хотел, он мог выучить свой фрагмент наизусть.

г) Затем дети читали свои фрагменты друг за другом.

д) Затем дети на доске, рядом со своим фрагментом текста, в своих колонках-феодах иллюстрировали фрагмент мелом и садились на свои места.

е) Потом дети еще раз читали текст друг за другом, выходя к доске по одному, стараясь с помощью указательного жеста иллюстрировать текст фрагментами своего рисунка. Многие дети при этом изображали движениями персонажей, от имени которых говорили.

ж) Потом дети садились на свои места и записывали свой фрагмент текста в тетрадь по чтению максимально точно. Не так как, в поэтических «сгущениях», а так, как в диктантах или при списывании. Ребенок мог самостоятельно выбрать метод своей работы. Можно записывать по памяти, понимая, что учитель обязательно запишет подлинный текст в тетради в случае серьезных ошибок, и этот текст придется записать еще раз в режиме списывания записи учителя. А можно бегать к доске и обратно по многу раз. Можно, наконец, носить с собой (если хочешь!) книгу Чуковского, открыть эту книгу, найти нужную сказку, а в ней — свой отрывок и списать его из книжки. Разные дети пользовались разными методами работы.

з) Затем дети «оживляли» текст в тетради, изображая то, что у каждого из них уже нарисовано на доске мелом, но уже в цвете. Дети пользовались фломастерами или цветными карандашами. Они работали над «книжной миниатюрой».

В отличие от «чтения по цепочке» текстов «Букваря», которое до самого конца учебного года продолжало восприниматься детьми как легкая, но навязанная извне процедура, придуманное нами «чтение в именных колонках» в течение всего учебного года воспринималось всеми шестилетними де-

тьми как сложная, но увлекательная игра в чтение. В эту игру все дети играли с огромным удовольствием, быстро овладевая навыками чтения. В конце года все дети читали вслух весьма прилично и научились следить за чтением других детей, переходить от чтения к обсуждению прочитанного и обратно. Все было готово для чтения, «заряженного литературоведением», которым я решил заняться во втором классе.

17. Наскальные рисунки

Все разомкнет, со всякой гранью сладит
 Стихия перемен, без долгих споров
Упрямую своеобычность сгладит, —
 И ты к другим приноровляешь норов.

*Иоганн Вольфганг Гете
 и Сергей Аверинцев*

Обсуждение прочитанного (на особых уроках-обсуждениях) не было похожим на классические уроки-диалоги в ШДК. В диалогах, которые ведут первоклассники-семилетки, кто-то из детей формулирует вопрос или интересную мысль (чреватую вопросом). Учитель просит этого ребенка выйти к доске, «нарисовать свою мысль» и просит весь класс отнестись к мысли (вопросу, рисунку мысли) товарища. Кто-то из ребят поднимает руку, идет к доске, пересказывает мысль товарища своими словам и удостоверяет правильность своей интерпретации, а потом начинает соглашаться с мыслью товарища, развивать ее, спорить с ней и т.д. Начинается учебный диалог, к которому постепенно подключается большинство детей (часто и весь класс).

Учитель участвует в этом диалоге на равных, высказывая свою точку зрения, а также является «дирижером», имеющим право останавливать кого-то из говорящих, давая слово другому собеседнику, чтобы все могли высказаться. Между прочим, по заявлениям ряда психологов, наблюдающих за такими диалогами, данная процедура может фрустрировать участников учебного диалога¹⁰. В классе достаточно много

детей. Большинство из них (очень часто — все) хотят говорить. Но одновременно говорить нельзя. Приходится время от времени «работать ушками», слушать, что говорит товарищ (или учитель) и «работать глазами», рассматривая учебные рисунки, схемы, изображения «своей мысли» других. При этом важно не забыть свою мысль, свой «образ мира, в слове явленный», не размыть свое, индивидуально-неповторимое видение проблемы.

Для семилетнего (а тем более — шестилетнего) первоклассника это очень трудно. Тот, кто сейчас говорит, с легкостью удерживает собственную мысль, так как он предварительно ее нарисовал на доске. Тот, кто слушает, легко удерживает мысль говорящего (она — на доске и в его внешней речи). Но тот, кто слушает, не имеет возможности одновременно фиксировать свою мысль, свою внешнеоткрытую позицию, свой «избыток видения» по отношению к проблеме и к мысли говорящего у доски.

В конце концов, конечно, мысли всех участников разговора появляются на доске, и диалогическое понятие (точки, числа, слова) предстает как «точка удивления» — ситуация несовпадения объекта понимания со всеми мыслеобразами всех участников диалога, не исключая и учителя. Далее возможны две противоположные педагогические стратегии.

В стратегии Развивающего обучения В.В. Давыдова следует поставить перед учениками такое задание, при котором все способы понимания объекта (например, волшебной сказки или дробного числа) не сработают. Дети окажутся неспособными выполнить задание, так как в этом задании неявно «закодирован» принципиально новый (и однозначно определенный) способ действия (размышления, понимания), который детям не знаком. Произойдет принятие всеми(?) детьми учебной задачи как необходимого (для этого в школу пришли) перехода от различных, вариативных, индивидуально-неповторимых «наивно-эмпирических» образов видения и способов мышления — к усвоению одного-единственного, всеобщего, теоретического понимания объекта с опорой на вполне определенную, общую для всех модель (понятие).

Работая в стратегии Школы диалога культур В.С. Библера, учитель не рассматривает различные детские способы

¹⁰ Сообщено в устной беседе И. Мстивовским.

видения учебного предмета как «наивно-эмпирические» и «житейские». Мысли детей, изображенные на доске и выраженные в слове, представляют собой фиксацию способности ребенка-дошкольника вступать в со-бытие с предметом понимания, в игру с ним, сознавать его. Это со-бытие дошкольников с предметом (числом, ином, Землей, сказочным словом) всегда чревато философскими «вечными» вопросами. И в этом смысле порождает не «житейские понятия» и не «эмпирические понятия», а индивидуально-неповторимые, особенные образы сознания, чреватые — при особой работе учителя — возможностью превратиться в различные всеобщие (но сохраняющие особенность, уникальность, неповторимость) типы размышления (логики), близкие к античной, средневековой, нововременной культурам понимания и к пониманию в логике XX века.

В ходе диалога разных форм понимания предмет понимания оказывается в промежутке разных (формирующихся) логик (воплощаемых разными учениками, тяготеющими к различным «логическим амплуа» — И.Е. Берлянд¹¹). Возникает и углубляется диалогическое понятие, не снимающее первоначальные детские дошкольные неповторимые образы предмета (числа, слова), а просветляющее и углубляющее их.

Но до тех пор, пока «образы мира», первоначальные идеи и догадки всех детей не «положены» на доску, не изображены, пока непрерывный поток устного разговора не превращен в дискретные учебные произведения разных (всех) детей — остается опасность фрустрации. Опасность ситуации:

Я слово позабыл, что я хотел сказать,
И мысль бесплотная в чертог теней вернется,

столь ярко описанная О.Мандельштамом и Л.Выготским.

Ну а шестилетние первоклассники, разумеется, фрустрировать себя не дали и в первой четверти вообще никогда не

¹¹ См.: Берлянд И.Е. Из уроков С.Ю. Курганова во II классе Школы диалога культур // Школа диалога культур. Идет. Опыт. Проблемы. Кемерово. 1993. С. 355—386.

вели между собой никаких учебных разговоров. Как я уже рассказывал, любая попытка учителя обсуждать любую учебную проблему фронтально прерывалась горячим желанием всех говорить одновременно и глубокой обидой в том случае, если учитель слушает кого-то другого («а меня нет — видимо, не любит»). Тем самым нежный возраст наших детей побудил меня разработать такую форму учебного диалога, которая могла бы обеспечить равенство всех детей в формировании диалогических понятий.

Вкратце найденную нами форму можно описать следующим образом.

1) В созданных детьми и учителем именных «колонках», на которые разделена классная доска, можно не только писать или решать задачи. В них можно поначалу выполнять задания типа: «Нарисуй свой цветок» или «Нарисуй, как ты видишь осень».

Можно вначале такие задания задавать на дом. Тогда картинки детей прикрепляются над их фамилиями так, чтобы колонки остались пустыми. Опыт показывает, что дети не перерисовывают то, что нарисовали дома вместе с родителями, а предпочитают начать все заново и воспроизводят картинку мелом не так или не совсем так, как дома. Строится типичная для обучения в кризисном (переходном) возрасте процедура легализации способностей, которые складываются в работе с мамой или бабушкой — в школе, с другим взрослым (учителем), и тем самым создается пространство для интериоризации этих способностей. Можно это задание выполнять и как собственно классное, без предварительной домашней подготовки.

2) Дети закачивают работу практически одновременно и садятся за свои парты. Затем они выходят к своим колонкам по одному. Те, кто остался сидеть, и учитель (возможно, учителя) могут задать вопросы к рисунку. Детям шести лет это очень нравится: они рассматривают себя как людей, компетентных в рисовании и комментировании рисунка. Этому их учили дома и в детском саду.

Поначалу дети очень придирчивы и критичны. Однако среди вопросов типа «Почему у твоего солнышка так мало (или так много) лучиков?» сразу возникают и очень глубокие, философские вопросы («Почему твой цветочек так по-

хож на девочку? »). Впрочем, и вопросы о количестве лучиков могут только с виду казаться простыми и порождать интересные детские разговоры.

Вопросы можно задавать и к рисунку мелом, и к домашнему (обычно очень красивому) рисунку, выполненному, как правило, с помощью мамы.

3) Шестилетним детям очень нравится отвечать на вопросы. Здесь тоже возникает проблема фрустрации. Для того, чтобы на вопросы ответили все дети (а это очень важно!), нужно, чтобы каждому ребенку было задано не очень большое количество вопросов. А это значит, что учитель может (и обязан) прерывать обсуждение одной из картинок и предлагать переходить к обсуждению другой. Это очень неприятная и болезненная процедура, какими игровыми правилами и нормами ее ни украшай.

4) Уже во время самых первых уроков такого типа (в сентябре) обмен вопросами и ответами может породить первые учебные диалоги.

Автор вопроса может возразить автору рисунка, еще кто-то может поддержать автора рисунка и вступить в диалог-спор с автором вопроса и (или) в диалог-согласие с автором рисунка. Учителю следует поощрять такие диалоги, но только той мере, в какой он абсолютно уверен, что все дети побывают у доски и рисунки всех детей будут обсуждены полноценно.

Ясно, что и здесь заложен методический (временной) парадокс. Полноценное обсуждение требует остановки диалога в том случае, когда он себя исчерпал и для своего продолжения требует перерыва (обдумывания, разговора с другими собеседниками, например, с мамой или с дядей-ученым). Но тогда в урок уложиться не удастся. У нас были такие случаи. Тогда мы переносили обсуждение на следующий урок. Так у нас спонтанно возникало «погружение» (М. Щетинин, А. Тубельский¹²) и расшатывалась классно-урочная система.

¹² Щетинин М.П. Объять необъятное. М, 1986; Тубельский А.Н. Школа самоопределения: первый шаг (Из опыта работы коллектива школы №734 в первом экспериментальном учебном году). В 2-х ч. М., 1991. Ч.1

5) На следующем шаге работы учитель может использовать такой прием. После прочтения «в колонках» того или иного законченного фрагмента текста Чуковского можно задать домашнее задание: «Что в этом тексте тебе показалось самым странным, удивительным, непонятным, загадочным?»

Записывать домашнее задание лучше в дневник каждого шестилетнего первоклассника красной ручкой и своим, учительским, красивым почерком, а не клеивать всем одинаковый листочек, предварительно набранный на компьютере. В этом случае красный цвет перестает быть «цветом опасности» (Е. Шулешко)¹³, дети привыкают к позе пишущего им (персонально каждому) человека. Этим почерком в тетрадях учеников учитель пишет то, что он думает об их произведениях, отвечает на здесь же заданные вопросы и т.д. Очень скоро красивый почерк детей и учителя укореняется как «школьный». Письмо печатными буквами квалифицируется как письмо «не по-школьному» (Богдан Вычеров), но не как «дошкольное», так как писать печатными буквами большинство шестилетних дошкольников не умели.

6) На вопрос «Что в этом тексте тебе показалось самыми странным?» дети отвечают в именных «колонках». Воспроизводится уже усвоенная вопрос-ответная процедура, уточняющая нарисованное и высказанное. В тетрадях детей найденная «удивительность», конечно, записана. Но опыт показывает, что то, что записано дома (возможно, в сотрудничестве с мамой или репетитором), то, что нарисовано (а нарисована своя мысль об этой «удивительности»), и то, что говорится ребенком, опирающимся на то и другое, как правило, не совпадает.

В тетради — развернутая и понятная внешнему придиричивому собеседнику (маме, репетитору) письменная речь. Рассказ — устная речь. В именной колонке на доске — внутренняя речь «открытым текстом» — образ своей мысли. Часто это синкретическое образование, составленное из рисунков, схем, моделей, знаков, слов и даже предложений. Но это именно слова «внутренней речи» еще (уже?) не отлившейся в значениях языка.

Психолог-исследователь может каждый день записывать на магнитофон устную речь каждого ребенка, говорящего у

¹³ Шулешко Е.Е. Указ. Соч.

доски, фотографировать «недопроизведения» («недопесни» — как называет свои стихи Вероника Долина, недорассказы, недорисунки, недопесы, недороманы...) детей, расположенные в «колонках» на доске (образы внутренней речи), выписывать из детских тетрадей письменные реплики, сочинения и другие произведения письменной речи. Психолог может также коллекционировать детские рисунки — изображения «своей мысли», осознаваемые как завершенные(?) произведения и поэтому выполненные на отдельных альбомных листах. В дальнейшем возможно изучение душевной (психической) жизни младшего школьника, становления его органов чувств: зрения, слуха, кинестезии, его сознания (памяти — воображения), его мышления и речи, его совести (вести о Другом).

Задавание вопросов не по поводу устных речений детей, а по поводу рисунков своей мысли на доске мы культивировали далеко не всегда. У меня возникало впечатление, что обсуждение «внутреннеречевых конструктов» в тех случаях, когда они не воспринимаются как учебное произведение, а представляют собой (для ребенка) некие «леса», с помощью которых рождается устная (или письменная) речь, может оказываться ненужным погружением внешних собеседников в интимную ситуацию «рождения мысли в слове». Казалось более разумным видеть изображенное, но относиться к сказанному. Интересно, что, оформив свою авторскую «колонку», высказавшись устно и ответив на все вопросы товарищей и учителя, шестилетний первоклассник стремится еще и показать учителю то, что он написал и нарисовал дома, с мамой, в своей тетради.

7) Во время обсуждения «удивительностей», найденных ребенком в художественном тексте, который читался в классе, учитель составляет и записывает на доске (вверху, там где малыши не достают и где всегда остается место) учебный текст нового типа. Красивым почерком учитель успевае записать окончательные формулировки тех «удивительностей», которые придумали дети, с обязательным (вопреки Р. Барту!) указанием автора.

Само выяснение того, что автор (до обсуждения? после обсуждения?) считает окончательной формулировкой, достойной записи на доске, тоже представляет собой важную задачу. Хотя, конечно, окончательное решение принимает

автор, учитель иногда может позволить себе суждение вкуса, защищая более «внутреннеречевую» вариативную (поэтическую, философскую) реплику теперь уже письменной речи — от более определенной, но и более «прозаической».

8) В итоге в конце урока на доске возникает коллективный текст письменной речи, содержащий все «удивительности», выделенные учащимися и обсужденные всем классом. Приведем фрагмент такой работы:

1. Почему Солнце не обожгло рот крокодилу? (Андрей);
2. Как крокодил мог достать Солнце в небе? (Маша);
3. Как смог медведь напрыгнуть на крокодила в воде? (Артем);
4. Как крокодил мог летать в небе? (Авторство утеряно);
5. Как трусливый Медведь победил Крокодила? (Авторство утеряно);
6. Крокодил внизу, а Солнце — вверху! (Саша).

Видно, что учитель не успел выписать в свой дневник все реплики детей. Так бывает, например, когда учитель сразу после урока ведет детей в столовую или в лес, надеясь переписать детские реплики попозже. За время прогулки или перемены кто-то случайно стирает с доски. В этом случае целесообразно вернуться к коллективному тексту и хотя бы восстановить авторство уже записанных реплик, а то и восстановить по памяти весь текст. Понятно, что он при этом может существенно измениться.

9) На следующем этапе работы дети вместе с учителем (или сам учитель) могут выбрать те вопросы, которые будут заданы в качестве следующего домашнего задания для всех детей. Например, можно сформулировать домашнее задание так: «Маша спрашивает — как крокодил мог достать Солнце в небе? Ответь Маше. Напиши. Нарисуй свою мысль».

10) С детскими версиями, идеями, гипотезами, возникшими в ходе ответа на вопрос одного из детей (например, Маши), учитель и класс работает точно так же, как и с исходным вопросом «Что в этом тексте показалось тебе самым странным?».

Итак, учебные диалоги шестилеток поначалу не являлись спонтанным фронтальным обсуждением какой-либо «точки удивления», возникшей на уроке. Такая форма учебного разговора маленьким детям сразу не дается. Шестилет-

ние дети начинали с более элементарных форм диалогического обучения. Спонтанные диалоги возникали внутри специально выстроенной воображаемой семнадцатигранной призмы, развертка боковой поверхности которой была классной доской. Спонтанные учебные диалоги возникали тогда, когда все дети уже изобразили свои мысли о предмете обучения на гранях этой призмы. Моя мысль уже изображена в виде этого наскального рисунка. Я могу спокойно участвовать в обсуждении других рисунков (смыслов), задавать вопросы другим детям, время от времени поглядывая на свою мысль, которая уже никуда не денется, ибо на века зафиксирована на этой скале.

Метафора наскального рисунка принадлежит В.Ф. Литовскому, обратившему внимание на то, что в созданных мною условиях диалога первоклассники могут рисовать, писать, думать всем телом (как всем телом улыбается новорожденный, испытывая комплекс оживления, как всем телом радуется ребенку его щенок). Тем самым «оречевлению руки» (Е.Е. Шулешко¹⁴) здесь предшествует оживление и оречевление всего тела ребенка, рисующего, пишущего, думающего, танцующего, играющего у доски.

Часть вторая. Точки удивления

21. Диалог о крокодиле и солнце 20-го января 2004 года

Ч у к о в с к и й. (запальчиво.) Мне некогда! Я принципы пишу!
Б л о к. Корней Иванович! Не вы один. Иль — не в подъем? Натужьтесь!
Кому же, как не вам?

Александр Блок

13 января на уроке «чтения-обсуждения» (напомним, что мы разделили во времени «чтение-обсуждение» и «просто чтение») мы затронули такой вопрос: «Как крокодил в “Кра-

¹⁴ Шулешко Е.Е. Указ. Соч.

деном солнце» мог попасть на небо? » Тогда дети логически развели реальность и сказку. В реальности — туча и Солнце, в сказке — Крокодил (особый, сказочный, металлический). Солнце может проглотить только сказочный крокодил.

В диалоге 20-го января две реальности, осознаваемые детьми (реальность явления природы и реальность сказки), эти две правды разных жанров (естественно-научный рассказ о туче и Солнце и — сказка) сталкиваются в одном вопросе, образуя «точку удивления». Этот вопрос задал Антон Зверко. Домашнее задание на 20 января формулировалось так: «Антон спрашивает: Как мог крокодил проглотить Солнце и не обжечься? Ведь Солнце — это огненный шар! Ответь Антону. Нарисуй свою мысль. »

Дети дома письменно ответили на этот вопрос в своих тетрадях по «Загадкам природы». Затем они заняли свои участки классной доски, еще раз нарисовали свою мысль мелом и произнесли следующие «речи»:

А н д р е й. Чуковский придумал холодное солнце, чтобы было интересно.

А р т е м. Крокодил живет в воде. В животе и во рту у него полно воды. Когда он глотал солнце, вода его притушила, и ему больно не было.

Б о г д а н. Когда солнце опустилось в воду, а вода холодная, оно остыло. И крокодил не обжечься.

Д а р и н а. Потому что он волшебный, крокодил, смог проглотить солнце.

Коля. Я знаю, что крокодил, когда глотал Солнце, думал, что это апельсин. И от этой мысли, очень мощной, Солнце стало маленьким апельсином, и крокодил его проглотил.

М а ш а. В сказке бывает всякое, даже можно выпить море.

А н я. Это только сказочный крокодил мог проглотить Солнце. На самом деле огромная туча закрыла собой солнечные лучи. Именно поэтому на улице стало темно.

К а т я. Я считаю, что Крокодил легал в воде. Он прыгнул и превратился в железного крокодила и схватил Солнце. А потом опять превратился в простого Крокодила.

В л а д. Крокодил не обжечься, потому что он проглотил только отражение Солнца в озере. (Кто-то из детей: Но тогда не будет сказки, не будет темноты!)

С о н я. Крокодил проглотил Солнце и не обжегся потому, что «Краденое солнце» — это сказка, а в сказке все возможно.

С а ш а А н т о н ю к. Я согласен с Антоном, крокодил маленький, а Солнце большое, и еще Солнце — огненный шар.

В а д к. Я склоняюсь к тому, что вымысел Чуковского в другом. Ответ Антону: Это просто сказка, а в сказках происходят самые невероятные вещи. Это глупо — серьезно воспринимать вымысел Чуковского.

Э д в а р д В ы ч е р о в (*старший брат Богдана, шестиклассник*). Это солнечное затмение.

Т а н я. 1. Крокодил — это туча, и она закрыла Солнце. 2. Крокодил — сказочное чудовище, которое может проглотить и Луну, и звезды, и Землю.

Изображенное на доске и высказанное вслух может стать диалогом в том случае, если вызовет вопросы у других детей. На этом уроке вопросы вызвала реплика Артема.

А р т е м. Крокодил живет в воде. В животе и во рту у него полно воды. Когда он глотал Солнце, вода его притушила, и ему больно не было.

С а ш а С к л я р е в с к и й. Как же так? Ведь Солнце — огромный шар. Солнце больше Земли. Значит, раз Солнце в зубах у крокодила, то Солнце меньше, чем крокодил. Стало быть, крокодил больше Солнца и больше Земли.

Д е т и. Да, это огромный космический, инопланетный крокодил.

С а ш а С к л я р е в с к и й. Но этот огромный крокодил одновременно находится в Большой Реке на Земле! Он и гораздо больше Земли, но, вместе с этим, находится на Земле. Как такое может быть?

А р т е м. Крокодил, когда лапой цепляет Солнце, делает его маленьким. Солнце, как воздушный шар, выпускает воздух, и в зубах у крокодила оно маленькое и холодное, водой остуженное.

Д е т и. Так не может быть. Потому что потом оно, солнце, из зубов крокодила выкатится в небо и будет светить и греть. А так оно будет маленькое и холодное.

А р т е м. Все звери его на специальных вулканах греют, и оно опять становится большим и горячим.

Д е т и. Если оно становится большим, больше Земли, то его нельзя разогреть на Земле: Земля меньше.

К т о - т о и з р е б я т. Может быть, крокодил этот инопланетный сначала уменьшается и становится как обычный крокодил, а затем резко увеличивается, становится больше, чем Солнце.

Д е т и. Не получается. В Большой Реке Крокодил лежит вместе с Солнцем. Если Солнце большое, больше Земли, то это невозможно. А если Солнце умеет уменьшаться, то непонятно, как оно потом делается огромным горячим шаром, большим, чем Земля.

К о л я. Крокодил, когда глотал Солнце, думал, что это апельсин. И от этой мысли Солнце сжималось и превращалось в апельсин. А когда крокодила мям медведь, крокодил от боли забыл о том, что Солнце — это апельсин, и Солнце снова стало огромным и огненным.

26. Книги В. Репкина в Школе диалога культур?

Дом дрогнул, но опять устоял.

Корней Чуковский.

Александр Блок как человек и поэт

Эти «Буквари» В.В. Репкина я вез поездом из Харькова в Красноярск в 1987 году. Эксперимент В.В. Давыдова — Д.Б. Эльконина — В.В. Репкина был запрещен в 1983 году, мы с В.С. Соколовым, В.А. Болотовым, И.Д. Фруминным, Б.И. Хасаном восстанавливали экспериментальное обучение, как в системе РО, так и в системе ШДК, в Красноярской школе «Универс». Именно на моих уроках еще черно-белые «Буквари» В.В. Репкина впервые появились на детских партах после четырехлетнего запрета. А до этого «Буквари» лежали стопками в квартире В.В. Репкина без надобности и ждали своего часа.

Много лет подряд говорил мне Е.Е. Шулешко: Зачем опять ты взял для детей эти книги? Ведь сам во всех своих статьях доказываешь, что изучение родного языка по программе В.В. Репкина разрушает детскую устную и письменную речь, деформирует ребячье сознание, не дает нормально формироваться ребячьему мышлению, разобщает детское учебное сообщество.

Я отвечал: Эти негативные эффекты Развивающего обучения (например, образование интеллектуальной элиты — «группы прорыва» и непокорной элите группы «молчащего меньшинства») возникают только в том случае, когда Развивающее обучение родному языку осуществляется в рамках целостной системы, ориентируется исключительно на логику Гегеля и Э.В. Ильенкова, на психолого-педагогические идеи В.В. Давыдова, на теорию учебной деятельности В.В. Репкина, на филологические и методические разработки М.В. Панова, В.В. Репкина, П.С.Жедек и Г.А. Цукерман.

В том случае, когда учитель начальной школы:

а) имеет широкое философское образование и ориентируется на диалогическую парадигму современного мышления (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М. Бубер...), не сводит понимание — к познанию, а понятие может трактовать как диалогическое (а не только как «теоретическое» в том узком смысле теоретизирования, которое придал ему В.В. Давыдов);

б) знаком с учением Л.С. Выготского о внутренней речи и поэтому не склонен отождествлять живого Выготского с тем каноническим образом, который был выстроен представителями деятельностного подхода в советской психологии (прежде всего, А.Н. Леонтьевым и П.И. Зинченко);

в) имеет некоторое представление о современных направлениях в теоретической лингвистике (прежде всего, связанных с развитием и углублением идей Романа Якобсона о лингвистике и поэтике, идей Михаила Бахтина о высказывании и речевых жанрах, идей Велемира Хлебникова о звуках и порождении речи) и поэтому не склонен отождествлять лингвистическую теорию с одним из возможных подходов к лингвистике, а именно, с подходом, развиваемым в Московской фонологической школе (М.В. Панов др.);

г) отдает себе отчет, что формирование диалогических (а не «теоретических» в смысле В.В. Давыдова) понятий лингвистики в «точках удивления» («загадках слова») требует, в частности, воспроизведения и голоса московской фонологической школы, голоса М. В. Панова (в том числе и в более жестком и однозначно-дидактичным, по сравнению с М.В. Пановым, варианте Д.Б. Эльконина — В.В. Репкина);

д) понимает, что и для самого РО существенно уже в теории начального обучения преодолеть очевидный разрыв между двумя концепциями Д.Б. Эльконина — формирования письменной речи и усвоения основ фонематического анализа;

е) осознает, что Развивающее обучение по своему замыслу всегда будет претендовать на безраздельное владение душой ребенка и учителя, не допуская никаких компромиссов с другими представлениями об образовании, то есть мыслить себя в качестве целостной (и в своих основаниях вполне завершенной) конструкции;

ж) видит, что развитие самого Развивающего обучения осуществляется, прежде всего, за счет «рефлексивного поглощения» других педагогических концепций и школ (в большой степени — Школы диалога культур) с сохранением неизменных оснований самого РО

— в этом случае учитель начальных классов может рискнуть и сохранить учебники В.В. Репкина в качестве литературы для свободного чтения и обсуждения в классе.

Подчеркиваю: *не для усвоения* «теоретических» знаний и способов действия со словом, а для свободного чтения и обсуждения. Возможно, и для обязательного выполнения домашних заданий с сохранением критического отношения к тем «теоретическим» сведениям и подходам, а также (и прежде всего!) к тому языку описания событий речи и языка, который навязывает учителю и детям В.В. Репкин в своих книгах от имени филологической науки.

Я думаю, что книги В.В. Репкина, написанные для детей, переживут психолого-педагогический и методический подход В.В. Репкина и всего РО. Книги Репкина гораздо интереснее идей В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, на основе которых они написаны. И я хочу, чтобы учитель начальных классов любил эти книги и не боялся с ними работать.

В книгах В.В. Репкина ученый-лингвист, защищающий одну из возможных концепций научного языкознания, впервые в истории педагогики напрямую обращается к шестилетнему ребенку. Обращается не с требованием усвоить анонимные, “ничьи” нормы правописания, а с предложением поразмышлять о том, как он, лингвист, представляет себе мир звуков, букв, слов, предложений. Лингвист хочет быть понятным малышам, но не утратить ни грана теоретичности и строгости. Поэтому лингвист предлагает своеобразную игру в науку. Он изобретает несколько учебных персонажей, из которых логически существенными являются два. Один из них воплощает наличную логику размышлений ребенка о слове, как ее представляет себе психолог и знаток детства В.В. Репкин. Второй персонаж умеет говорить с первым на его языке и ставить в такие опасные положения, в которых он вынужден менять логику и переходить с «эмпирических» позиций на позиции Московской фонологической школы.

Как конкретно воплощается этот логический спор в учебнике — вопрос вторичный. У В.В. Репкина действуют одни персонажи, у Г.А. Цукерман — другие. Появляются ли в конце концов три необходимые (для формирования теоретических нововременных понятий) логические фигуры: 1) простак-эмпирик, 2) критик-шут и создатель новых априорных идей («мира впервые»), 3) «теоретик», оформляющий диалог двух первых в начала новой дисциплины (т.е. Симпличио, Сальвиати, Сагрето «Диалогов» Галилея), или кто-то из этих персонажей редуцируется — важно, что «регулятивной идеей» всех создателей подобных учебников, ориентированных на идеи Разума Нового времени, являются идеи Галилея и предложенные Галилеем формы научного общения.

С точки зрения В.С. Библера, которую я разделяю, подобные формы обсуждения происхождения научных знаний («Диалоги» Галилея) и, скажем точнее, формы бытия научных знаний и научного Разума — адекватны культуре Нового времени и должны быть основой постороения учебных и предметов и учебников в 7–8 классах ШДК. В этих классах, в которых учатся подростки (а не младшие школьники), и нужно начинать знакомство с теоретическим разумом Нового времени. Нужно читать и современные школьные учебники, и «Диалоги» Галилея.

При этом существенно, что в Школе диалога культур в 5–6 классах изучается Средневековая культура, а в 3–4-м — культура Античности. В 7–8 классах имеет смысл изучать и нововременной подход к языку и речи, в русле которого построены книги М.В. Панова. Тогда при изучении культуры XX века в 9–10 классах идеи М.В. Панова (и В.В. Репкина) можно будет «остранить» с помощью подходов Р. Якобсона, В.Хлебникова, М.Бахтина.

В 7–8 классах, при изучении идей М.В. Панова, уместен и спор персонажей, и игра-культура эпохи Возрождения, и смена ролей и масок. В качестве одной из масок может выступить вся Средневековая традиция понимания Слова. И здесь может появиться Сам Самыч — Симпличио, с ним Сальвиати (Петин папа) может провести новременной формирующий эксперимент, вполне в духе Галилея обнаруживая в средневековой мысли о слове скрытые тайны и возможности, выводящие мысль на просторы фонематического анализа.

Когда же все эти благие подростковые познавательные игры переносятся в класс, где находятся шестилетние дети (да и просто — младшие школьники), возникает существенная подмена. И Сам Самыч, и Петин папа появляются крайне не вовремя и неудачно.

Во-первых, для ребенка, стоящего на пороге изучения лингвистики, заранее предлагается вполне определенный образ его «эмпирической» позиции. Вместе с тем, в возрасте шести (да и семи) лет существенно укоренение процедур освоения собственного взгляда на мир, собственного понимания слова. Задания, которые предлагает В. В. Репкин, вовсе не приучают ребенка разбираться с тем, как он (и его товарищи) видят слово и почему они слово (звук, букву, слог, ударение) видят по-разному. Получается, что возможное многообразие детских видений слова обобщается в образе Сам Самыча (или какого-то иного персонажа) и этот образ предлагается ребенку в качестве образца его дошкольного, эмпирического мышления.

Во-вторых, Петин папа (или любой другой персонаж, воплощающий позицию лингвиста — теоретика) способен работать только с такой обобщенной (ничьей, придуманной взрослыми) позицией ребенка. С реальными идеями о слове, которые выдвигают реальные первоклассники, персонажи

учебника работать не могут. Хотя учебники выдержали большое количество переизданий, их персонажи по-прежнему не слышат, что говорят о языке реальные живые дети.

Детские идеи о своем собственном языке не изучаются авторами учебников и в новые издания учебников не попадают. Вслед за Е.Е. Шулешко, мы склонны думать, что подход В.В. Репкина — это вариант того, что называется КЛЯП — попыткой нормировать речь детей с помощью чуждой большинству детей этого возраста «научной» терминологии.

27. Как мы читали Репкина

Достаточно одного неверного методического хода в процессе решения учебной задачи, чтобы ученик перестал участвовать в нем в качестве субъекта и, следовательно, чтобы отношения между учителем и учеником трансформировались в отношения руководства и подчинения.

Владимир Репкин

То, что мы делали с учебниками Репкина, представляет собой очередную для ШДК попытку развивать идею «Трех школ в одном классе», где в качестве первой школы выступает «школа навыка», в качестве второй — «школа решения задач», в качестве третьей — «школа точек удивления». Попытку, которая для В.С. Библера всегда выглядела эклектичной и сомнительной, а для меня — пробой удержать РО внутри ШДК.

Технически это выглядело так. Мы учились писать, писали диктанты, сочинения, изложения-сгущения, осваивая те или иные правила (скажем, употребления большой буквы или «ЖИ-ШИ»), которые были необходимы пишущим. Кроме того, мы читали задания из «Букваря» и учебника «Русский язык» В.В. Репкина, эти задания задавались на дом. Дети в них по мере сил разбирались. Все это ни в коей мере не носило характера обязательного систематического

освоения. Что-то вроде книги для чтения. Но предмет — русский язык (а не, скажем, «Как ходят жирафы»).

По сути дела, мы превратили учебники Репкина из материала для усвоения («присвоения») — в интересную научно-популярную литературу для шестилеток. Такими могут быть книги по астрономии, биологии, физике для маленьких. Интересно, живо, весело. Много непонятно. И ничего. Если у детей возникали вопросы, мы их обсуждали. Но примерно в той же манере, как если бы дети спросили о строении атома или клетки, прочитав живую популярную книжку.

Как всегда, наши дети использовали возможности письменной речи, чтобы рассказать нам (и самим себе), что они поняли у Репкина. Тексты получались весьма курьезные, но удерживающие характерные особенности того, как мыслят маленькие дети, когда читают научно-популярную литературу.

Влад.

Алешина схема более точная, потому что о — это *твердый гласный* звук. Буква ё — это мягкий звук и состоит из гласного звука [о] и согласного звука [й].

(Здесь удержано очень характерное для шестилетних детей желание разделить гласные звуки на твердые и мягкие. Носителем мягкости гласных звуков может быть, например, звук [й], который есть в названии «мягкой» буквы и которого нет в названии буквы «твердой»).

Алеша записал в первом столбике гласные буквы и во втором, которые слышатся одинаково.

а	я	[й а]
о	е	[й о]
у	ю	[й у]
ы	и	
э	е	[й э]

Алеша мог записать столбики и по-другому:

а [а]	я [й а]
о [о]	е [й о]
у [у]	ю [й у]
ы [ы]	
и [и]	
э [э]	е [й э]

В левом столбике буквы из одного звука, а в правом — из двух звуков.

(Влад не различает букву и название буквы и потому полагает, что буква состоит из звуков.)

Таня.

Гласные буквы

а

е

е

и

о

у

ы

э

ю

я

10 букв

Гласные звуки

[а]

[йэ]

[йо]

[и]

[о]

[у]

[ы]

[э]

[йу]

[йа]

14 звуков

Я пишу и вижу буквы, а говорю и слышу звуки.

Буквы ловят звуки.

(Нарисована девочка. Подписано: Катя. Катя говорит: [йа] девочка.)

Мы пишем: Я девочка.

Буква я словила звук [йа].

* * *

Иногда выполнение задания Репкина в классе может породить очень интересные учебные диалоги, как например, тот, который произошел 26 января.

В.В. Репкин: Маша записала все буквы (для Сам Самыча), которые обозначают гласные звуки: АЕЁИОУЫЭЮЯ. Какой был принцип составления записи у Маши?

Кто-то из детей: Маша записывала для Сам Самыча все гласные буквы. И не записывала согласные.

Дети: Наверное, робот сначала захотел понять, как устроены гласные звуки, а потом уж заняться согласными.

Маша. Непонятно, как дети могут учить робота. А их кто научит?

Аня. В учебнике сказано, что детей учит Петин папа.

Саша Скляревский. В понедельник, вторник, среду, четверг, пятницу дети учатся в школе и у Петиного папы. А в субботу и воскресенье дети учат робота Сам Самыча.

Дети: Маша не просто так записывала буквы. Она их записывала по алфавиту. Гласные оставляла, а согласные — пропускала.

Паша. У нее ошибка. Ы в алфавите — только маленькая: ы.

Катя. А почему?

Дети: Потому что, во-первых, в русском языке нет фамилий, имен. отчеств, рек, озер, городов, морей, которые начинаются на Ы. А, во-вторых, буква ы может быть второй: сыр, но не может быть первой. И тогда первое слово в предложении (а оно пишется всегда с большой буквы) не будет Ы, а будет, например, С. «Сыр лежит на столе».

Учитель. Итак, Маша записывала гласные буквы в алфавитном порядке. А Алеша? Можем ли мы узнать, на какие столбики разделил Алеша гласные буквы и по какому принципу?

Дети. Нет. Не можем. Мы не знаем Алешу, не знаем, как его учили. Как мы узнаем, на какие он столбики гласные буквы делил?

Саша Скляревский. Мы знаем многое об Алеше. Мы знаем, что он первоклассник. И учится в гимназии. Но не в гимназии «ОЧАГ».

Катя. Ну и что?

Саша. А то, что русскому языку в разных гимназиях учат примерно одинаково. Вот если бы он в простой школе учился...

Кто-то из детей: В учебнике не говорится, что Алеша учится в гимназии, а не в простой школе.

Антон. Алеша, я думаю, не учится ни в гимназии, ни в простой школе. Алеша — герой книги. Алеша учится и живет в этой придуманной автором...Репкиным книге. Как Бибигон живет в книге, которую придумал автор Чуковский.

Дети: Ну и что?

Антон. А то, что из этой книги мы можем узнать, как учили Алешу, раз его учили в этой книге (а не в гимназии или в простой школе).

Катя. И как мы это узнаем?

С а ш а А н т о н ю к. Нас ведь учили, что гласные буквы бывают из твердого и из мягкого «самолетиков». Значит, и Алеша знает про эти «самолетики» и нарисует их. Это и будут «столбики», о которых в книжке говорится.

А н т о н. Нет, не обязательно. Ведь мы не знаем, учили ли Алешу точно так же, как в гимназии «ОЧАГ».

К а т я. И как же быть?

В л а д. А вот как. Из книги «Русский язык» мы можем узнать, что Алеша сначала учился по «Букварю», а потом — по учебнику «Русский язык».

К а т я. Ну и что?

А н т о н. А то, что в «Букваре», по которому учился Алеша, были схемы, очень похожие на наши «самолетики». И Алеша, скорее всего, эти схемы и нарисовал. Это и есть «столбики».

С а ш а А н т о н ю к. Я могу их нарисовать на доске.

Саша рисует на доске «твердый» и «мягкий» самолетики, которые придумали красноярские первоклассники в 1987 году. Чертится квадратик с царпинкой, обозначающий твердый согласный звук, и квадратик с кружочком, обозначающий гласный звук. Под квадратиком с кружочком помещаются буквы «твердого» самолетика: а о у э и. Рядом чертится «мягкий» самолетик, так, чтобы буквы а — я, у — ю и т.д. оказались на одной горизонтали.

У ч и т е л ь. Замечательно! По какому принципу строил Саша свои самолетики?

А н я. В твердом самолетике перед гласным звуком стоит твердый согласный. В мягком самолетике перед гласным звуком стоит мягкий согласный.

У ч и т е л ь. Я думаю, что это не все тайны самолетиков-столбиков.

Д е т и. Конечно, а — я, о — ё, у — ю, э — е, ы — и находятся на одном уровне, на одной и той же строчке в этих столбиках.

У ч и т е л ь. А как это Саша (или Алеша, если мы уверены, что разгадали замысел этого героя) узнал, что именно а и я нужно ставить на одной строке, а не, скажем, о и я?

А н я. Саша (или Алеша) делал, я думаю, так. Он начинал с гласной буквы «я» из мягкого самолетика. Он произносил «я» и тянул имя этой буквы. Получалось [а], а вовсе не [о] и не [у]. Вот почему буквы а и я стоят на одной строке, а не

буквы о и я. Буква а стоит на той же строчке, что и буква я [йааааааа...].

У ч и т е л ь. Отлично. Поехали дальше.

А н я. Берем букву ё из мягкого самолетика. Произносим ее имя и тянем: [йооооооо...]. Вот и получается [о] — имя буквы о. Ставим букву о на той же строчке, что и букву ё.

У ч и т е л ь. Великолепно! Дальше!

А н я. [йуууууу...] — это имя буквы ю. Ясно, что в паре с ней будет буква у.

У ч и т е л ь. Дальше!

А н я. Дальше идет буква е. Если назвать ее имя и потянуть, то, конечно, получится э. Тяну: [йееееееее...] Ой! Не получается! Какое-то [еее] получается, а не [эээ]!

У ч и т е л ь. Правильно. Здесь все не так просто. Звуки получаются разные. Нельзя сказать, что имя буквы е состоит из звуков [й] и [э]. Второй звук совсем не такой, как имя буквы э. Поэтому пока загадка, как Алеша узнал, что буквы е и э надо разместить на одной строке.

А н я. Ну и с «и» и «ы» тогда вообще непонятно. Звуки [и] и [ы] совсем разные.

У ч и т е л ь. Да. И здесь мы тоже не разгадали загадку. У нас осталось два вопроса: 1) Почему буквы «е» и «э» в одной паре — ведь вторые звуки их названий разные. 2) Почему буквы «и» и «ы» в одной паре — ведь звуки их названий совсем разные.

34. Загадки слова

Когда я хотел воплями, различными звуками и различными телодвижениями сообщить о своих сердечных желаниях и добиться их выполнения, я оказывался не в силах ни получить всего, чего мне хотелось, ни дать знать об этом всем, кому мне хотелось.

Sancti Aurelii Augustini

Перед тем как начать читать книгу И.Е. Берлянд «Загадки слова», 2 февраля дети получили такое домашнее задание: «Что такое (для тебя!) слово? Напиши. Нарисуй свою мысль». Вот что первоклассники ответили у доски.

С а ш а А н т о н ю к. Слово — это язычок.

В л а д. Слова — это мои друзья. И буквы — это мои друзья.

Б о г д а н. Слово — это приказ!

А н я. Слово — это то, *чему* учитель (Сергей Юрьевич) учит ученицу (Аню). Например, учитель учит читать слова.

К а т я. Слово — это то, *что* выговаривают: стол, болит.

А р т е м. Слово — это *чем* читают, говорят, понимают.

Н и к и т а. Слово — это то, что мы просим, а нам потом что-то дают. Вот то, что мы просим — это и есть слово.

П а ш а. Слово — это мозг. Слово — это то, что я думаю.

С а ш а С к л я р е в с к и й. 1) Слово — это набор звуков, которые что-то значат (дерево). 2) Слово — это то, что называет сделанное человеком (БМВ).

М а ш а. Слово — это то, что состоит из звуков.

В а д и к. Есть слова двух видов. 1) Слово-разговор. Оно передается от одного человека к другому. 2) Слово-мысль. Оно передается от человека к этому же человеку.

А н д р е й. Слово — строй букв.

С а ш а С к л я р е в с к и й (*в тетради*). 1) Слово — это сочетание букв, которое что-то обозначает. 2) Словом я называю все, что хочу назвать. 3) Словом люди называют то, что смастерили они или природа.

* * *

Мы читали избранные уроки из книги И.Е. Берлянд «Загадки слова» и задумались над вопросом: «Что такое отдельный звук речи?». 9 февраля дети дали такие ответы у доски.

В л а д. Звук мы поем, слышим, говорим, объясняем.

В а д и м. Это звук. (Нарисован звуковой домик из «Букваря» В.В. Репкина, обозначающий согласный звонкий звук). Отдельный звук речи — это то, что мы слышим и обозначаем (изображены домики Д.Б. Эльконина — аккуратные обозначения для гласного, мягкого согласного, твердого согласного, звонкого согласного, глухого согласного).

С о н я. Звук — это слог.

К о л я. Звук — это то, что мы читаем. Звук — это слог.

М а ш а. Для меня вся песня — это один большой звук.

А н д р е й. Звуки — это человечки во рту. Когда мы открываем рот, звуки-человечки вылетают.

А р т е м. Я не согласен с Андреем. Сначала возникают мысли в голове, а потом звуки во рту.

А н д р е й. Эти человечки живут сначала в голове, а потом перескакивают в рот.

С а ш а С к л я р е в с к и й. Звуки — это человечки, живущие внутри буквы. Они из буквы выскакивают, а не из рта.

(Рисунок своей мысли: человечек [й] и человечек [о] живут внутри круга. От круга стрелочка и надпись: буква ё.)

Б о г д а н. Звук — это приказ (грубый звук) или значение (ласковый звук.) Например: звук-приказ: «ФАС!» звук-значение: «И-дии...». Звук-приказ возник раньше, чем звук-значение. Например: «Иди!» — это звук-приказ. У этого звука нет значения. Потом мы начинаем ласково звать: «И-дии...». И этим словом мы начинаем называть того, кого ласкаем, например: «Ира». Так получается звук-значение. Мы трогаем звуком того, кого любим, называем его.

П а ш а. Для меня отдельный звук — это «слово-звук». «Слово-звук» это то, с помощью чего я могу говорить с природой. Например, я могу сказать слово-звук «ФУ!» одуванчику или собачке. Одуванчик послушается и осыплется. Собачка послушается и не тронет.

Н и к и т а. «Словозвук» — это то, с помощью чего мы разговариваем с другими людьми! Например, у Ани болит живот. И она посылает своей маме словозвук «А!» И мама Аню понимает.

А р т е м. Отдельный звук — это то, что можно перенести на другую строку, если слово очень длинное, например: Дарин-а. (Артем частенько так и поступает в диктантах. Он пока не может уразуметь, почему одну букву переносить нельзя).

К а т я. Звук — это отдельно произносимый элемент речи. (Скорее всего, бабушка научила — С. К.). Например: ма-ма. Первый звук «ма» и второй звук «ма». В этом слове два звука. Мы же не говорим: м — а — м — а!

Т а н я. Звук речи — это то, что заставляет тишину говорить.

А н д р е й. Звук — это самый маленький кусочек, из которого состоит слово.

А н я. Я думаю, что звук речи — это то, что я слышу своими ушами, а потом говорю.

* * *

Из этого интереснейшего разговора видно, как далеки собственные воззрения шестилетних первоклассников от тех, которые им надлежит иметь после изучения «Букваря» В.В. Репкина. Но в том-то и дело, что и «Букварь», и книгу «Русский язык» мы не изучали, а читали, а потом размышляли о прочитанном. Ни о каком усвоении (по П.Я. Гальперину или по Д.Б. Эльконину) предметного действия звукового анализа и речи не было.

Конечно, если детей учить протягивать каждый звук, отрывать один звук от другого и моделировать этот процесс с помощью специальных, заготовленных до всякого действия «домиков», некоторые дети (потом образующие «группу прорыва») приучаются видеть в качестве минимальной единицы не слог, а звук. Дети, не имеющие к началу обучения развитых реферативных способностей, не столь склонные к имитации, время от времени забывают заданные учителем «правила игры» и называют в качестве единицы не звук, а слог, а то и словом «звук» называют слог. Такие дети в условиях Развивающего обучения языку образуют «молчащее меньшинство» (25% всего класса по Г.А. Цукерман).

Наш многолетний опыт работы с детьми шести-семи лет (а также опыт Е.Е. Шулешко и его последователей) убедительно показывает, что маленькие дети прекрасно осваивают грамотное письмо, выразительное и артистичное чтение, вовсе не опираясь на звуковой (фонемный) анализ по Д.Б. Эльконину — В.В. Репкину. Рассуждения малышей, наблюдающих за своим чтением и письмом, очень интересны, порождают продуктивные гипотезы о смысле и строении родной речи и языка. Авторами таких размышлений могут быть все дети. Некоторые из них склонны в своих размышлениях воспроизводить логику В.В. Репкина. В этом их укрепляет чтение «Букваря» и учебника «Русский язык». Других детей интересуют проблемы иного рода (например, различение

«слова-команды» и «слова-значения»). Еще одна группа детей прекрасно обосновывают собственное чтение и письмо, опираясь на далее неразложимую единицу — слог (и называют слог звуком).

В шестилетнем возрасте (а, возможно, и в младшем школьном возрасте вообще) теоретизирование, рефлексия собственных представлений о слове, звуке, чтении, письме, языке очень полезно и интересно всем детям, если только оно не предполагает усвоение всеми детьми одного-единственного способа теоретизировать.

Одни дети согласны с В.В. Репкиным и выбирают отдельный звук в качестве далее неразложимой единицы анализа языка. Другие дети выбирают в качестве таковой единицы слог. И очень хорошо. Поначалу эти представления, по-разному просветляя и углубляя процесс письма и чтения каждого отдельного ребенка, сосуществуют, не сталкиваясь. Потом у самих детей в «точке удивления» возникнут вопросы: что же такое — отдельный звук речи на самом деле? А звук языка?

Вот Анечка, которая с легкостью принимает правила игры В. В. Репкина, тянет второй звук в названии буквы Е. Ей очень хочется быть послушной ученицей Владимира Владимировича, и она изо всех сил стремится доказать, что получится звук [э], такой же, как первый звук в слове «это». Но Анечка не только умная читательница книг В. В. Репкина, но и одна из самых блестящих учениц Школы диалога культур. Аня привыкла говорить на уроках то, что она действительно думает, а не то, что он нее ждет первая учительница. И, вопреки всем методичкам В.В. Репкина, П.С. Жедек, Т.В. Некрасовой, Г.А. Цукерман, она обнаруживает, что никакого общего закона здесь нет. Если для букв «а» — «я» то, что говорит В.В. Репкин, верно, то на примере букв «е» — «э» мнимая всеобщность закона о двух работах гласных букв терпит крах. Русский язык оказывается интереснее схем М.В. Панова и принципа «восхождения от абстрактного к конкретному», придуманного Гегелем.

Конечно, М.В. Панов знает об этом и различает «звук речи» и «звук языка». М.В. Панову никогда в голову бы не пришло учить «двум работам гласных букв» маленьких детей шести-семи лет. Не случайно М. В. Панов свою про-

грамму фонемного анализа предлагает изучать подросткам, умеющим играть с границами сферы применимости теоретического понятия. Для М.В. Панова (и всей московской фонологической школы) процесс отождествления второго звука в слоге «ме» с первым звуком в слове «это» есть сложная идеализация, связанная с априорными идеями разума. В речевой действительности эти звуки, конечно, совершенно различны. Но для задач парадигматического анализа их важно отождествить и понять как один и тот же звук языка.

Подростку очень интересно проследить, как совершенно разные звуки, получаемые при «протягивании» (их необходимо моделировать как существенно различные!) отождествляются в ходе мыслительного акта, «перпендикулярного» предметному действию «протягивания». Не случайно и Л.С. Выготский, и Л.И. Божович в качестве возраста, в котором следует начинать формирование теоретических понятий, выдвигали подростковый (а ни в коем случае не младший школьный) возраст.

Л.И. Божович, споря с В.В. Давыдовым и Д.Б. Элькониным, прекрасно понимала, что для усвоения теоретических понятий необходимо развить особый мир «игры в допущения», в котором мир моделей и мир предметных действий вовсе не являются изоморфными. Прямое получение в младшем школьном возрасте теоретических моделей из выполняемых ребенком предметных действий прямо ведет к формализму школьных знаний.

Завороженные теорий поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконин и В.В. Репкин полагали, что, например, «закон» о двух работах гласных букв можно непосредственно получить из предметного действия (протягивания отдельного звука) и его моделирования. Но мы видим, что это принципиально противоречит самой природе теоретического знания. И в «Анализе структуры мыслительного акта», и в «Анализе счета», и в «Видах обобщения в обучении» В.В. Давыдов, критикуя С.Л. Рубинштейна, П.Я. Гальперина и Д.Б. Эльконина, показывает, что идеальные действия принципиально не тождественны исходным предметным ситуациям — но не замечает, как неизжитое «гальперинство» проникает и в дочисловой

период обучения математики, и внутрь самого действия звукового анализа.

Очень может быть, что малышам как-то удастся различить предметное действие «протягивания» и получаемые совсем из других соображений теоретические идеализации. Но тогда курс обучения русскому языку нужно строить совсем не так, как это делает В.В. Репкин. А пока наиболее продвинутые в своем умении слушать учителя дети будут говорить на уроках Развивающего обучения, что второй звук в слоге «ме» — [э], хотя результаты их собственного экспериментального предметного действия говорят совсем о другом.

44. Годовой диктант

глаза зеленые весны.

Илья Эренбург

Вот и все, и годового диктанта 19 мая, и первую половину текста придумала Катя Запорожец, а я дописал недостающие три строки, и получилось вот что:

Диктант

На балу
Я иду на бал!
Я встретила прекрасного принца!
Я танцевала с ним!

И я иду на бал!
Я встретил прекрасную принцессу!
И я танцевал с ней!

Дети написали диктант очень хорошо. Это был своеобразный возврат в первое сентября, когда все познакомились и радовались жизни. Как всегда, разрешалось дописать свои строчки, заканчивая диктант. Когда я прочитал эти окончания, я услышал то, что говорили эти дети, когда увидели друг друга в первый раз. Когда не могли пройти все вместе от

деревя к дереву и образовывали играющий, веселый, агрессивный, радостный, светящийся шар.

С а ш а А н т о н ю к

Я тебя люблю
Я ее целую.
Я женюсь на ней.

М а ш а

И я целовал ее!
И я любил ее!
И я хотел ее!
Она меня любит, и я ее!

К и р и л л

И они долго танцевали, они!

А р т е м

Я гуляю с собакой.
Город развален, р-р-р!

(Устно разъясняет: принцесса превращается в собаку, а дворец разваливается)

В а д и м

И они очень интересно танцевали! Они разговаривали!
Они смеялись!

К о л я

Красивый бал!
Принцесса была красива!
Чудесный бал!

Б о г д а н

А какой принц?!..
А какая принцесса?!..
А какой бал?!

В л а д

Мы с Вадимом дружим.
Саша и Дарина дружат.
Аня и Маша дружат.

Т а н я

Мы поженились!
Умерли!?
И оживились!
Ура!!!

П а ш а

Принц — это я, а принцесса — Катя В. А потом я пригласил на танец Таню. А потом — Дарину.

С а ш а С к л я р е в с к и й

И они поженились. И жили себе. Поживали!!!

А н д р е й

Вынул я меч.
И я воткнул меч в преступника.
И все были рады.

Н и к и т а

Я танцевал с ней! Долго! Мне нравилось! Я люблю танцевать!

Д а р и н а

Я ее люблю.
Я ее обожаю.
Да.

К а т я З а п о р о ж е ц

Я хочу быть королевой страны!
И я хочу быть королем страны!
Мы хотим иметь детей.
И поженились с ним!

... А потом будет последний звонок, и костер на косогорах, и все это кончилось, и все мы остались живы, веселы, здоровы, а летом многим будет уже семь лет, и родители жарят шашлыки, а я вдруг теряю тебя из виду, а ты улыбаешься и вдруг говоришь:

— Я здесь...