ἄνθρωπος

антропо

ПРАКСИС

prāxis

Александр Попов

Будущее просто шло своей дорогой

Опыты конструирования возможностей

УДК 316.37+13
ББК 88.52+87.216
П58

Попов А.А.

П58 Будущее просто шло своей дорогой. Опыты конструирования возможностей / А.А. Попов ; предисл. А.Г. Асмолова — Изд. 3-е, испр., доп. — Ижевск : ERGO, 2017. — 288 с.

ISBN 978-5-98904-317-0

Современные молодые люди, оканчивающие школу, определяющиеся с высшим образованием, находятся в простой ситуации выбора между двумя вариантами. Вариант первый, очевидный: стать исправным винтиком общественной машины, идеальным производителем, стоимость которого определяет работодатель, и идеальным потребителем, потребности которого определяют создатели рекламы. Не стоит питать иллюзий, сами работодатели и создатели рекламы являются такими же исправными винтиками. Вариант второй, сложный: научиться управлять собственной жизнью, ставить собственные цели, определять собственные возможности. Для этого придется учиться думать.

Автор книги предлагает научиться думать. На таких разных темах, как творчество братьев Стругацких, русский рок, история европейской философии, мыследеятельностная методология Щедровицкого, он показывает, что книги и песни, написанные когда-то в прошлом, и истории, случившиеся давным-давно с другими людьми, могут быть опорой для определения себя в настоящем и в будущем. Вокруг тем разворачиваются сквозные вопросы, побуждающие молодых людей разных эпох философствовать: Кто я и что такое вообще человек? Что я могу знать? Во что я должен верить? На что я смею надеяться? Будущее — как про него можно думать?

Книга предназначена для тех, кто оканчивает школу или уже стал студентом, но будет интересна также тьюторам, преподавателям и родителям, готовым обсуждать насущные философские вопросы со своими учениками и детьми.

Охраняется Законом РФ об авторском праве. Воспроизведение всей книги или любой ее части запрещается без письменного разрешения издателя. Любые попытки нарушения закона будут преследоваться в судебном порядке.

© А.А. Попов, 2013; 2014; 2017
© АНО ДПО «Открытое образование», 2017
© ООО Издательский дом «ERGO», 2017

ОТ ГАДКИХ ЛЕБЕДЕЙ К ПРОГРЕССОРАМ

Здравствуйте, уважаемые читатели!

Я заведомо не говорю «юные читатели», ибо, хотя эта книга и предназначена в основном для юношества — учеников старших классов или студентов младших курсов, или тех молодых людей, которые получают образование и строят свою жизнь вне официальных институций, ее читателем вполне может стать и зрелый человек. Книга придется «ко двору» педагогу, психологу, менеджеру проектов, связанных с использованием и развитием человеческих способностей. Но она заинтересует не только тех, кому вопросы самоопределения и становления человека важны «по долгу службы», а всем, кто ставит такие вопросы самому себе (и это не поздно сделать в 30, в 40, в 50 лет) или кто заботится о развитии собственных детей. Поскольку книга, предлагаемая вашему вниманию, представляет собой цикл лекций, доходчиво и притом на безукоризненной научной и философской основе описывающий основные представления о том, как человеку конструировать себя и свой жизненный путь, показывающий условия соотнесения собственных планов

с действительностью и их реалистичности, ставящий те вопросы, на которые нужно отвечать при продумывании своих действий в современных пространствах деятельности, социальных отношений и культурных символов.

Книга состоит из текстов, в значительной мере различающихся между собой. Больше половины статей в ее основной части — это именно лекции, прочитанные автором для его воспитанников, в интенсивных школах, на молодежных форумах, в ходе индивидуального тьюториала. Но все эти материалы объединяются двумя большими темами.

Первая тема — «обучение свободе» и «обучение распоряжению свободой». Напрямую автор говорит об этом в первой лекции, делая ссылку на подход Э. Фромма к свободе как состоянию, которое еще необходимо освоить, научиться в нем находиться и использовать его как свой инструмент. Но фактически возможность *свободного* полагания своей жизни и *свободной* реализации своей траектории является стержнем для остальных материалов, в которых обсуждаются уже конкретные методы, которыми достигается свобода, конкретные образы и «способы» жизни, которые ее культивируют, а кроме того — честно обозначается, что при любом самоопределении, проектном действии, включении в практику (в ее отличии от «деятельности») соблазн бегства от свободы возникнет, и нужно трезво понимать, нужна ли она тебе и в чем ее ресурс.

Вторая тема — это введение в *конструирование* как подход к деятельности и вообще к жизни. Именно так — не придумывание и не мечта о чем-то, чего еще нет, но очень хочется, чтобы было; не планирование и не проектирование общепринятых действий в заданной и в этом смысле неизбежной ситуации, а *конструирование* нового явления, принципиально

отличающегося от известных образцов, но основанного на элементах этих образцов, переосмысленных, заново скомбинированных и поэтому приобретающих новое, до этого невиданное качество. Каждая из лекций основной части книги посвящена особому явлению, требующему конструирования: собственной идентичности и своим способностям; Будущему как всеобщему явлению (точнее, используя метафору братьев Стругацких, «островкам Будущего»); поколению и его культурному пространству; Человеку и способам его познания; личному Делу, понимаемому и как бизнес, и как призвание; ближайшей культурно-исторической эпохе и Поколению как ее главному субъекту; наконец, образовательному проекту нового типа, обеспечивающему самостояние и свободу человека. Большинство этих явлений, если не все, традиционно воспринимаются нами как естественные, «случающиеся» вследствие естественного хода событий либо «чуда», или же как создаваемые автоматически, по некоему известному канону или по привычке — ведь именно так большинство людей старшего поколения и немалая часть молодежи подходят к продумыванию своего жизненного пути, выбору профессии или нового места работы, даже к выбору спутника жизни. Именно поэтому мы и говорим о конструировании как о подходе к действительности в целом. Одно дело, если эта действительность воспринимается неизменной и не зависящей от моих усилий — в ней бывает скучно, в ней можно оказаться беззащитным от стихийных сил, но зато в ней в целом спокойно, стабильно и безответственно. Совсем другое дело, если знаешь — твердо знаешь — что действительность не предзадана, а формируема, в том числе твоими собственными усилиями, с точки зрения твоих интересов. Это иногда изматывает, поскольку нужно

все продумывать, ко всему относиться, во всех событиях «гнуть свою линию», но зато ты становишься словно равномощен миру или, по крайней мере, всей той ситуации, в которой находишься, становишься независим от ее обстоятельств и в конечном итоге *свободен*.

В сущности, две «сквозные» темы книги на самом деле оказываются двумя аспектами целостного вопроса о свободе: ее ценности как стержня своей личности — и конструирования как главного инструмента и условия осуществления этой самой ценности.

* * *

Примечательны тематика и жанр книги, если прилагать к ней привычные представления о юношеской литературе. С одной стороны, тема творения Будущего как реальности, заведомо отличной от Настоящего и из него не вытекающей, не подчиняющей человека каким-либо «данностям», а, наоборот, позволяющей реализовать собственные побуждения и намерения, требующей конструирования и дающей свободу, давно обсуждается философами, методологами, культурологами. Психолого-педагогическое сообщество активно экспериментирует с использованием этой темы как дидактического и методического ресурса для конструирования возрастно сообразного юношеского образования. Но эта книга впервые выводит вопрос из поля специальных философских и педагогических дискуссий и ставит его перед самими юношами, притом не как тему для отвлеченных рассуждений и не как интересную задачу, над которой работает одно из профессиональных сообществ, а как насущный вопрос их текущей, можно сказать, повседневной жизни, такой, с какой еще недавно были связаны их учебная успеваемость и отношения между мальчиками и девочками.

С другой стороны, философские тексты о построении собственной жизни, написанные именно как рекомендации, а не как отвлеченная характеристика «объективной реальности», рассматривались как специальная литература для юношества — и преимущественно для юношества! — в последний раз в эпохи Просвещения и романтизма, 150–200 лет назад (тогда всевозможным наставлениям, рассуждениям о жизни, чести и достоинстве, описаниям жизненных стратегий, романам воспитания не было конца). Начиная же с середины XIX столетия под юношеской литературой подразумеваются либо познавательные книги, дающие представление об объективном устройстве мира, природы, случившихся и состоявшихся исторических событиях, устоявшихся нормах и регулярно воспроизводящихся явлениях общественной жизни, либо энергичные книги, которые сюжетом, содержанием, характерами героев, рассуждениями автора побуждали молодых людей к активности и деятельности (естественно, общественно приемлемым). Идеальными считались книги, в которых оба этих качества сочетались. И как-то не увязывалось с тем образом литературы для юношества, который создали романы Жюля Верна и Владислава Крапивина, научно-популярные книги и даже рассуждения о современных проблемах и острых ситуациях взросления, что юным людям нужно адресовать книгу философско-методологическую, притом инструктивную, дающую не яркий положительный образ, на который нужно равняться, и не знание, которое нужно положить в копилку представлений о мире, а технологии, схемы и наставления, необходимые для

построения карты и плана собственной будущей жизни. (Заметим, что, когда мы говорим об этой книге как об инструкции, мы имеем в виду только направленность текстов, но не их строение и язык: язык автора образен, сочен, про сложные вещи он говорит с такой силой убедительности, что хочется вчитываться и разбираться; словом, со скучными инструкциями нет ничего общего.) В этом — большое новаторство Александра Попова. Строго говоря, даже многочисленные философские книги для юношества, созданные в период от античности до романтиков, были преимущественно описанием норм и характеристикой людей, которые соблюдают эти нормы в своей жизни и деятельности. Эта же книга позволяет реконструировать или построить нормы, а главное, дает представление о том, как организовать себя для обозначения и достижения собственной *цели*.

При этом автор не отказывается от сообщений «положительных» знаний о действительности: о современных социологических и культурологических концепциях, о философских взглядах Платона и Аристотеля, Канта и Дильтея, о стратификации современных семей и воспитываемых ими детей и т. д. Но эти знания показываются и подаются опять-таки с инструментальной позиции, как условия для определения и конструирования своего пути, или как методы такого конструирования, в конечном итоге — как капитал, призванный работать на своего хозяина, а не как «неприкосновенный запас неизвестного назначения» (чем грешат даже многие современные учебники).

Девизом книги может быть: «Не обучать и не поучать, а давать инструмент!» — и хочется, чтобы такие вот «инструментальные» книги для юношества заняли достойное место в нашей научно-популярной,

художественно-публицистической, педагогической литературе.

Есть ровно один момент, который может смутить юных читателей книги, поскольку рискует не увязаться с их представлением о действительности; о нем хочется заранее предупредить и объяснить, как его не бояться, а, наоборот, использовать. Момент этот связан с тем, что большинство материалов книги были созданы в середине 2000-х годов. Во-первых, в эту культурную эпоху в России и «русском мире» воспоминания о перестройке и 1990-х годах, об их грустной по настроению, но проблемной и поэтому продуктивной по содержанию культурной ситуации были не только остры и актуальны, но задавали установку на поиск социально-инженерных и социокультурных ходов, обеспечивающих некое «нормальное» состояние общественных отношений, а также установку на оформление образа этого «нормального» состояния. (Ярче всего эта взаимосвязь «грустной» культурной ситуации и оптимистически-поисковых социально-инженерных установок видна в лекции «Гуманитарные карты новой страны».) Во-вторых, это был период своеобразного апофеоза либеральной версии глобализации, когда казалось, что взаимосвязь разных точек планеты и скорость общения между ними будут неуклонно развиваться, и Земля вскоре окончательно станет единым пространством; развитие технологий также будет быстрым и неуклонным, вследствие чего от человека уже скоро будут требоваться организующие и смыслопорождающие действия, но никак не прямая работа с материей; в конечном итоге разумная и мобильная индивидуальность, ориентированная на полагание и реализацию свободного будущего, обретет все необходимые условия для своего торжества. Но уже вторая половина 2000-х годов, особенно

начиная с череды «цветных революций» в «русском мире» и потом с мирового экономического кризиса, внесла коррективы в эти представления о действительности как о пространстве стратегирования и начала деятельности для юношей, ориентированных на конструирование миров — собственного и объемлющего. Если брать культурную идентичность юного поколения, связанную с музыкой и с песенным творчеством, то про современность необходимо признать, что от остросоциального русского рока мы пришли, с одной стороны, к рефлексии отечественной и мировой культуры («Мельница», вообще фолк-рок и производные от него явления), с другой стороны, к рефлексии внутренних сил человека, плотно завязанных на его эмоциональной сфере, и к воспеванию тех возможностей, которые дает «эмоциональный капитал» (чего стоит хотя бы последний альбом «Земфиры»). Однако все эти изменения сами по себе никак не противоречат *методологии самостановления, самоопределения, личностного стратегирования*, о которой как о важном личном инструменте рассказывается в книге; они только изменили круг возможных примеров и те внешние условия, относительно которых человеку нужно определяться и действовать. Упомянутые изменения в культурном пространстве юношества вообще скорее способствуют индивидуализации, самоосознанию и полаганию Будущего из собственных интересов, чем проблематизируют их. В связи с этим хочется пожелать читателям самостоятельно анализировать текущие события как пространство своего самоопределения и деятельности, благо Интернет дает исчерпывающие возможности для такого анализа, а автору — в новых лекциях специально затронуть вопрос о социокультурных изменениях в России и в мире и об использовании этих изме-

нений при конструировании миров собственной жизни и деятельности разного масштаба и степени сложности.

Особое внимание хочется обратить на приложения к книге. Может показаться, что они не содержат в себе тех ценных схем, моделей, рекомендаций относительно построения миров собственной жизни и деятельности, личных стратегий; что они описывают какие-то конкретные образовательные проекты и методики, которые могут совсем не пригодиться читателю. Однако такое впечатление будет поверхностным и совершенно обманчивым. Конкретные ходы, обеспечивающие самоопределение и личностное жизненное конструирование, которые описываются в приложениях, могут как минимум подчеркнуть практичность, жизненность даже самых «отвлеченных» и теоретичных моментов авторских лекций; показать, что все описанные им установки не просто реальны, но реализуемы в специально выстроенных условиях. Как максимум описанные образовательные ходы станут приглашением для старшеклассников и студентов к включению в них — или, может быть, к построению таких миров жизненного конструирования и личностного развития собственными силами.

На протяжении всего предисловия я ничего не говорил об авторе, кроме намеков и прямых ссылок на его мысли, предположения и утверждения, с которыми вы познакомитесь в книге. В сущности, она скажет и о квалификации автора, и о его роли в развитии юношеского образования в России, и о его взглядах и предпочтениях лучше, чем любой обозреватель. Но все же остановлюсь специально на том, что автор принадлежит к так называемому поколению переход» и с 1993 года начал поиски образовательных форм, позволяющих человеку стро-

ить модель индивидуального будущего и формировать стратегию своих действий, а в 1996 году провел первое образовательное мероприятие, решавшее эти задачи — интенсивную сессию под названием «Школа Гуманитарного Образования». Сейчас Школа Гуманитарного Образования по существу является открытым университетом, и этот проект реализуется в различных регионах нашей страны.

Александр Попов и сегодня не оставляет поисков новых форм работы с подрастающими поколениями, пользуясь языком А. и Б. Стругацких, будущими «прогрессорами». Автор обращает внимание на достижение и освоение ими свободы и свободного действия.

И я очень надеюсь, что сюжет этой книги, подобно истории Андерсона о гадком утенке, поможет им не бояться жизни, не испытывать страха перед властью, в конце концов, стать лебединой стаей.

Александр Асмолов

ОПЫТЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ[1]

Преамбула

Этот текст изначально был лекцией, прочитанной для одного юного — взрослеющего — человека. Так получилось, что родители заказали автору этой книги лекцию специально для своего сына, чтобы именно он понял и освоил знания, важные именно для него: его интересов, проблем, планов, а также познакомился в понятной форме и в сжатом виде с такими вещами, о которых ученые — социологи, историки, культурологи, философы — написали тома, чтение которых требует большого терпения и немалых стартовых знаний. Считается, что такие знания нужны лишь отдельным людям, единицам подростков и юношей. Поэтому родители, решив, что их сын именно таким «единичным», неповторимым и является (хотя, вообще-то, все люди потенциально единичны и неповторимы), попросили автора придумать и прочесть эту лекцию.

Поэтому текст строится как обращение к конкретному человеку. Поэтому автор пишет «ты» и доказывает

[1] По материалам лекций в рамках проекта «Наследник», лекции читались для одного человека.

этому «ты» разные истины будто в беседе, а не в отстраненном, словно никого не касающемся тексте.

Но теперь, когда лекция записана и опубликована (с некоторыми стилистическими изменениями, поскольку нужно было чем-то заменить интонацию, жесты и прочие вещи, помогающие красиво и ярко говорить, но теряющиеся на письме), любой читатель может поставить себя на место этого юноши и воспринять обращение автора на свой счет. Точно так же, как знаменитые писатели, сочинив сказку или приключенческую историю специально для своих родных и близких, издавали ее потом и дарили всем людям мира; точно так же, как философы рассказывали о мире и его устройстве и о человеке и его идеале своим друзьям либо ученикам, после чего эти рассказы становились книгами, адресованными, опять же, каждому заинтересованному человеку. Поскольку, как уже говорилось, каждый человек индивидуален и неповторим в своей возможности — и особенно яркой эта неповторимость бывает в юные годы! — каждый достоин личного рассказа о сложном устройстве человеческой жизни, а также культуры, в которой как в особом пространстве происходит жизнь, и о не менее сложных путях ее разумного построения. Конечно, трудно предвидеть интересы, запросы, особенности восприятия каждого конкретного читателя, в отличие от слушателя. Но личный тон текста позволит читателю подстроиться к изложенным в нем смыслам и понять их по-своему. А потом уже — полностью самостоятельно и исходя из своих интересов — прочитать другие, более сложные и специальные книги на ту же тему.

Итак, автор перед вами, вот он садится, кладет на стол свои записи или свой ноутбук с конспектом — и начинает лекцию!

Введение. Несвободная свобода

«Человек не может жить в безвоздушном пространстве». Произнося эту фразу, мы обычно имеем в виду, конечно, не тот воздух, которым мы непосредственно дышим, который содержит в себе кислород, — то, что без него невозможна жизнь сложно организованных существ, общеизвестно. Имеется в виду такая непростая для понимания, часто неуловимая органами восприятия вещь, как *уклад жизни*: нормы и правила, облегчающие реализацию человеком своих сил; система его личных отношений с другими людьми и организациями и опять-таки правила, согласно которым эти отношения приводят к всеобщему удовольствию, а не к конфликтам; общение и вообще получение информации, почему-либо важной человеку; источники положительных эмоций; знаки и символы, которые, окружая человека, напоминают ему о его силе, его возможностях, о том, что он вообще-то живет не зря.

Уклад невозможно свести ни к типу хозяйства и способу производства, ни к политическому строю, ни к распространенной в данное время в данном обществе системе культуры. Это именно обустроенное пространство жизни человека, обустроенное как материально, так и — самое важное — с точки зрения символов и смыслов, помогающее человеку верить в себя, понимать, чего он хочет, и ставить цели.

Экономика, политическая система, культура общества — все они вместе создают *возможность* того или иного жизненного уклада, точнее бóльшую или меньшую *вероятность* его создания и укрепления. Но строят уклад своей жизни всегда конкретные люди — или малые сообщества: команды, дружеские компании по интересам, клубы, жители конкретных поселков или городских кварталов. Именно строят,

или, говоря строже, *конструируют*, используя для этого разнообразный, но уже существующий материал: от внедренной в обиход техники и методов наиболее разумного ее использования, до произведений искусства, ярко выражающих те идеи, которые наиболее важны этому человеку или этому сообществу. А конструируя уклад, люди одновременно конструируют собственную жизнь.

Мы с тобой вместе находимся в процессе поиска, конструирования и обоснования жизни — той жизни, которой будешь жить именно *ты* (или — которую будешь проживать ты). И мы будем пытаться с разных сторон, касаясь разных тем, которые неизбежно встретятся на жизненном пути, с помощью различных примеров выстраивать эти обоснования твоего пути и его неповторимых особенностей — твоей «*самости*». Мы будем осваивать и выстраивать разнообразные культурные и мыслительные основания (начиная от личных ценностей и явлений родной культуры, заканчивая схемами рассуждений и умозаключений), опираясь на которые ты сможешь сконструировать свою жизнь и свое будущее.

Наша *эпоха* — тот отрезок времени, на который пришлась моя жизнь и придется твоя, в котором для каждого года и десятилетия характерны общие черты в условиях и образе жизни людей, их отношениях и мировоззрении — началась, по одним версиям, в 60-е, по другим — в 90-е годы XX века. Без преувеличения можно сказать, что она создала совершенно новую, не существовавшую раньше систему общественных связей и взаимозависимостей — для всего мира, кроме, может быть, маленьких стран в Африке или Океании, и уж точно — для нашей страны.

Раньше люди более или менее жестко зависели от воли других людей, либо от условий, в которых

людям суждено было родиться. И то, что люди будут делать в своей жизни и каков будет образ этой жизни, для большинства людей определялось помимо их воли. Это определяли семья, общество, а личные «хочу» или «не хочу» никакой роли не играли.

Цивилизация конца XX — начала XXI века, называемая иногда информационной, а иногда «креативной», творческой, властно развила и задала новые типы зависимостей и, соответственно, их новые формы. Человек уже мало зависит от непосредственно проявленной воли другого человека. Приказ одного человека другому стал восприниматься как насилие, которое необходимо терпеть (или не необходимо), но точно не как норма жизни, без которой сам ты ничего, в сущности, не сделаешь. Окончательно утвердились либеральные ценности, сформулированные еще в XVIII веке в Европе и Северной Америке, но «обогнавшие» возможности того времени. Человек стал свободен.

Но дальше случилось самое интересное и вроде бы нелогичное и неожиданное. Человек в массе своей тут же стал от этой свободы, от команд и приказов отказываться в пользу каких-то новых «внешних» зависимостей.

Вот пример. В Юго-Восточной Азии есть город-государство Сингапур, известный порт, романтическое место, о котором складывают романсы и баллады, центр международной торговли и шпионажа. Он находится на пересечении нескольких оживленных морских и воздушных трасс; его местоположение позволяет, с военно-морской точки зрения, контролировать проход из Тихого в Индийский океан; там сходится несколько разных, богатых и самобытных, национальных культур: индийская, малайская, китайская, британская, то есть европейская, — и несколько религиозных традиций: буд-

дизм, индуизм, ислам и конфуцианство. Понятно, что вокруг этого города в течение всей его истории кипела жизнь, там сталкивались разные представления о мире и проекты устройства жизни (такие представления и проекты в науке называются «цивилизационными паттернами»), формировались новые «паттерны». Казалось бы, где человеку можно лучше наработать навык конструирования собственной жизни и самосознания (идентичности), как не в таком месте! Во второй половине XX века Сингапур, получив независимость от Британии и не став частью соседней Малайзии, под руководством своего дальновидного премьер-министра сделал несколько огромных шагов в своем развитии, и социальном, и цивилизационном (только один пример — взрывообразный рост грамотности населения). Он стал одним из крупнейших финансовых и экономических центров — одним из так называемых азиатских тигров, стран, которые внезапным скачком захватили серьезные позиции в мировой экономике. Его финансы являются ключом к стабильности и нестабильности мировых финансовых рынков, в связи с чем город постоянно находится на острие финансовой атаки.

И вот этот скачок произошел не из XIX века, а из нормального азиатского средневековья, с кастами, в которых дети не могли отличаться по профессии, социальному статусу и мировоззрению от своих родителей; с национально-территориальными кланами; с типичными владыками-деспотами, которых кое-как сдерживали англичане. Внезапно наступила свобода усилиями этого умного премьер-министра — и то, что она наступила внезапно, очень важно! Казалось бы, город своей культурной историей был так или иначе подготовлен, по крайней мере к неожиданностям, к сочетанию очень непохожих друг на друга явлений, к необходимости как-то строить свой путь в переплетениях Индии, Китая, Малайзии и Европы. В общем, к конструированию город был объективно готов.

Но эта готовность сама по себе не создала навыков и способностей к *конструированию* вне каких-либо *обязательных* рамок. Раньше их было несколько, в силу нескольких культурных пластов, поэтому между ними получалось лавировать — но все равно следовать внешним рамкам и отдаваемым в соответствии с ними приказам. Теперь непререкаемых рамок почти не стало.

В итоге свобода без конструирования для большинства сингапурцев обернулась неприкаянностью — впрочем, такой же, какой страдают большие группы населения в Европе, Америке, России. Люди живут, чтобы больше работать, больше покупать, и покупать не самые необходимые вещи, но вещи статусные. Потребности своего организма они смогли бы обеспечить суммами на порядок меньшими, чем те, которые они тратят. Просто так стало надо, чтобы не упасть в грязь лицом перед соседом. Как раньше было надо падать в грязь при виде монарха или вельможи. Эта установка сформировала так называемое общество потребления — социально-культурную систему, свойственную на сегодняшний день развитым странам мира. Но если Европа и Америка (отчасти и мы) шли к ней веками капиталистического (а мы — государственно-капиталистического развития, поскольку в СССР на самом деле был государственный капитализм), то Сингапур имел возможность в своем скачке выстроить что-то новое, более интересное, более соответствующее человеческой самости. Но попал ровно в ту же ситуацию — из-за непривычки к свободе, которая на самом деле — неготовность к конструированию.

Дело в том, что «простой человек», не привыкший сложно думать и принимать решения, ориентирующийся на массу, даже попадая в ситуацию свободы, независимости, тут же пытается от этой свободы избавиться в пользу каких-либо иных зависимостей. На эту тему есть одна полезная книга: «Бегство от свободы». Ее написал немецко-американский психолог, социолог и философ Эрих Фромм по горячим следам событий Второй мировой войны и последовавшего после нее экономического бума на Западе — который, кстати, и породил «общество потребления». Фромм это общество видел еще в зародышевом состоянии, относился к нему как к большому риску для западной и вообще мировой цивилизации, поэтому говорил в целом следующее:

> «С одной стороны, людям дана демократия и либеральные законы, и каждый может сам делать выбор по массе вопросов. Стала возможна свободная реализация своих интересов, желаний, сил — та самая "самореализация", которая раньше считалась уделом немногих "художников", людей искусства. Человек вообще стал преимущественно что-то мочь делать и решать *сам*. Но именно "сам" он решать-то и не хочет, потому что не привык. А на самом деле это очень важно — уметь самому. И еще важнее — уметь самому себя конструировать. Но человек — массовый человек, сформированный тысячелетиями репрессивной, принудительной истории, стремится побыстрее отказаться от этой свободы в пользу кого угодно, кто решал бы за него, кем ему быть».

То есть «массовый человек» добровольно ищет себе «сеньора», господина и добровольно отдается ему в зависимость — будь этот «сеньор» массовым брендом, или модным политическим лидером, или корпорацией. Формируется новый феодализм, только абсолютно добровольный.

Обрати внимание на одну очень важную вещь. Современные «непрямые» зависимости, не завязанные на приказы и команды, во-первых, очень редко являются зависимостью от конкретного человека или даже большой группы людей, во-вторых, внешне выглядят как свободный выбор человека, реализация им своей свободной воли.

Приведу пример. Зависимость от материальных благ, зависимость от современных миров потребления — именно «миров», то есть таких пространств жизни, таких систем отношений, в которых самым главным является обладание престижными материальными предметами и возможность пользоваться престижными услугами. В советские годы была популярна книжка детского писателя Николая Носова, последняя из цикла про Незнайку и его друзей — «Незнайка на Луне». Луна — это абсолютно другой мир, другая планета, другое пространство жизни с другими свойствами, в том числе и физическими. И Носов представил это пространство не просто как живое и населенное маленькими человечками, а именно как социальное, культурное, нормативное пространство, требующее от находящихся в нем человечков максимального потребления, а следовательно, дисциплинированного труда, чтобы заработать деньги на это потребление, и многих других вещей, делавших жизнь машинно-механической. А в земном мире, в котором жили Незнайка и его друзья, отношения, нормы, смыслы, выраженные в красивых образах, обеспечивали совсем другую жизнь и, соответственно, создавали и удерживали совсем другой мир, где главным было не потребление, а дружба, проба, самореализация, поиск и т. д. В реальной жизни миры потребления существуют не на других планетах, а вот здесь, рядом с нами — как, впрочем, и миры дружбы, миры развития и самореализации.

Это было объяснение того, что значат «миры потребления», почему мы говорим о целых мирах, а не просто о факте потребления, происходящем в нашем мире. Потребление заведомо существует не само по себе, а в рамках определенного *уклада* жизни, *способа* жизни человека, который для него конструируют и ему не то чтобы навязывают, но дают понять, что этот способ — наилучший, и незачем трудиться и искать другой. Естественно, тем, кто этот уклад конструирует и продвигает, выгодно создать впечатление, что он единственный «нормальный», что все остальные либо противоречат природе человека, либо дополняют собой уклад потребления, что потребление — вообще неотъемлемое свойство человеческой природы, не зависящее ни от каких укладов. Но в том и дело, что это не так, что это свойство специально сконструировано для людей вместе с соответствующим жизненным пространством.

Но — возвращаемся к вопросу о зависимостях — человек, начинающий гонку за престижными товарами и услугами, за постоянным обновлением гардероба, машины, телефона, любимых ресторанов и мест отдыха, попадает в зависимость прежде всего от уклада жизни, в котором на того, у кого нет престижных вещей, посмотрят очень косо. И хотя этот уклад сформирован в соответствии с интересами конкретных социальных групп — производителей товаров и в еще большей мере финансистов, которые снабжают деньгами в кредит и производителей и потребителей — нельзя сказать, что конкретный банкир или конкретная группа капиталистов отдала приказ сформировать сколько-то миров потребления в Америке, сколько-то в России, и т. д. Более того, эти капиталисты, будучи главными благополучателями от миров потребления, сами воспринимают такие миры не как свой инструмент, а как

неотъемлемую, «нормальную» часть если не своей собственной жизни, то жизни большой массы людей. Уклад, сконструированный многими людьми в естественном процессе удовлетворения ими своих интересов, которые часто и осознаются-то плохо, начинает жить собственной жизнью.

Теперь скажем несколько слов про второй момент современных зависимостей — про маску «свободной воли», которой они зачастую прикрыты. Никто не заставляет людей покупать каждую новую модель мобильного телефона, хотя прежний еще вполне работает, каждую новую коллекцию одежды, хотя старая еще висит в шкафу, ношенная всего несколько раз. Просто компании и корпорации *создают* новые модели автомобилей, сотовых телефонов, компьютерной техники, одежды и т. д. А уклад, в котором строятся отношения, как и зафиксированные в символах ценности, таковы, что у человека все аксессуары должны быть самыми модными и самыми новыми, делает свое дело. Человек *в социальных и культурных условиях данного конкретного уклада* считает, что ему просто неприлично не покупать новые товары, иначе на него начнут косо смотреть, считать неудачником, лентяем, асоциальным типом. И вот человек включается в цивилизационную гонку, начинает покупать, брать для этого кредиты, попадать в зависимость, работать на нескольких работах, уставать, нервничать, снимать нервное напряжение дополнительными покупками или вредными привычками (в лучшем случае несколькими формами здорового образа жизни вроде туризма, которые тоже уже стали одним из предметов потребления), в результате — нуждаться в дополнительных деньгах. Человек оказался в зависимости, но он считает, что сам принял решение о необходимости ему этих вещей, этих денег, этих работ и этих нервных потрясений.

По этому поводу есть грустный анекдот: «Как заставить человека съесть червяка при разных политических режимах?»

В нормальной деспотии феодального толка или при авторитарном режиме в капиталистической стране (например, где-нибудь в Латинской Америке) тебе просто прикажут съесть червяка: «Царь-батюшка, или король, или султан, или сеньор президент приказал — значит, ешь и не рассуждай!»

В странах тоталитарных, вроде Германии при Гитлере, Советского Союза при Сталине или Китая при Мао Цзэдуне, будут еще долго убеждать, что съесть червяка ты должен ради высоких идеалов, ради народа, ради Родины, и только потом, если заупрямишься, начнут угрожать расстрелом и репрессиями всей семье. В таких режимах по разным причинам было важно, чтобы человек подчинялся приказам, даже самым страшным, добровольно, не под угрозой наказания — но уж если человек не проникался важностью момента и не принимал внешнюю волю как свою собственную, тогда расправа была страшна.

Что же в современном либеральном мире? «Друзья, кончились страшные годы гнета! У всех нас теперь есть выбор! Червяки вареные! Червяки жареные! Червяки в соусе! Каждому человеку — червяк по его вкусу!» И как-то теряется понимание, что червяка, вообще-то, можно и не есть, что это не неотъемлемая потребность, что можно по-другому».

И тут важно понять, что эта зависимость от уклада связана не только с тем, что человек боится быть осужденным своими близкими и соседями, боится быть вытолкнутым из общества и поэтому «добровольно» принимает правила игры, в которых сам не особо заинтересован. Если он понимает, что действует не по собственной воле, а из страха общественного осуждения, это на самом деле может быть шагом к его освобождению и началу конструирования собственного мира, собственного уклада жизни. Но в большинстве случаев у человека перед глазами находится идеальный образ его самого — каким ему нужно быть, каким он хочет быть. Сформировал этот образ тот же самый уклад, отношения с людьми и базисные для них ценности, укрепили и удерживают его красивые символы, задаваемые, например, рекламой (а в наши дни — преимущественно ею), а еще — массовым искусством, спортом, другими зрелищами, показывающими «идеальных людей» в разных аспектах. Но *принять* этот образ может лишь сам человек — и он, как правило, принимает!

Заметь — *принимает*, а не *конструирует* самостоятельно, так же, как не конструировал в прошлые эпохи, когда образы себя и своего «нормального», соответствующего нормам, поведения задавались через прямые указания и оформленные каноны (к канонам мы еще вернемся). Вроде бы эпоха и вообще цивилизация сменилась, и прямой зависимости человека от человека нет, но на смену ей пришла гораздо более гибкая и поэтому сильная и «непобедимая» зависимость — от внешней нормы и внешнего, не собой сконструированного образа самого себя. Притом и норма, и образ себя воспринимаются как результат собственных размышлений и как собственное решение.

Некоторые социологические и философские концепции, начиная с французских социологов конца XIX века Г. Лебона и Г. Тарда, рассматривают эту зависимость от навязанного уклада и его норм как зависимость человека от толпы, от массы, массовой идеологии. В середине прошлого века появился даже философско-социологический термин

«массовый человек», то есть ориентирующийся сугубо на общепринятые стандарты, на мнение массы окружающих, на мнение их о том, что хорошо, а что плохо, и считающий при этом, что это его личное мнение и его личная позиция. Можно сказать, что в наше время эта «массовость» достигла апогея, а массовый человек стал господствующим типом рода человеческого — социальным, психологическим, ценностным...

Возможно, по-другому и нельзя. По крайней мере, целые научные школы утверждают, что в самой сути психофизиологических отличий одного человека от другого, в физиологическом базисе человеческой индивидуальности, кроется всегдашнее разделение на «массу», которой нужно задать норму, и она будет ей следовать, а без нормы будет себя плохо чувствовать и натворит бед, и «элиту» — людей, задающих норму самим себе, независимо от других, анализирующих ситуацию, ставящих в ней цели и конструирующих путь достижения. С этой точки зрения прорыв в личностном, технологическом, социальном развитии заведомо не может быть массовым, массы и массовый человек не смогут совершить такого прорыва — а вот отдельный человек, научившийся конструировать себя и собственный путь, вполне сможет.

Независимо от того, правы эти ученые или нет, можно утверждать следующее: для конструирования собственного идеального образа, а исходя из него — собственных целей, стратегий, методов их реализации, и в итоге — общественно значимого прорыва, необходимым условием является очень сильное мышление и очень большая личная смелость, чтобы взять на себя ответственность за себя, за свою жизнь. Наука не доказала пока ни того, что эти качества могут быть сугубо врожденными и случайно проявляющимися у человека, ни того, что их заведомо можно воспитать. Ясно одно — если конструирование себя и своей жизни станет когда-нибудь массовым, то только тогда, когда массовой станет способность к мышлению, к ответственности, к широкому взгляду на жизнь и к целеполаганию. А тогда само понятие «массового человека» исчезнет, будет огромное количество индивидуальностей, которые явно выстроят отношения между собой, но уже не по принципу толпы, а по принципу сотрудничества и осознанной солидарности.

Но это — дело будущего. Давай разберемся, как хотя бы лично тебе научиться конструировать себя и собственную жизнь.

Освобождение это...

Первое, что необходимо усвоить, если хочешь быть свободным человеком, всякое освобождение — это, прежде всего, отстранение. На время нужно посмотреть на свою повседневность, привычки, отношения, на пространство, в котором ты каждое утро встаешь, завтракаешь, занимаешься какими-то делами — на все это нужно посмотреть будто глазами инопланетянина. Без личных эмоциональных пристрастий, просто с желанием понять, каков смысл каждого события, как и почему они связаны между собой, как поддерживается активность и вообще жизнь в этом мире — твоем мире!

Второе, что важно знать и понимать: всякая *воля*, то есть способность настоять на своей позиции, отстоять свой интерес и придерживаться своих установок, несмотря ни на какие внешние факторы, вырабатывается и держится, прежде всего, на другой, более фундаментальной способности — к мышле-

нию, к пониманию действительности, выстраиванию ее структуры, наделению ее смыслом. И если человек развивает в себе способность к мышлению, то тем самым он потенциально делается способным к свободе.

Как это ни парадоксально, но очень часто мы стараемся сохранить наши зависимости и убедить себя, что мы сами принимаем те решения, к которым они нас побуждают и принуждают, именно потому, что на подсознании, на уровне мышечного тонуса, мы начинаем чувствовать необходимость от них избавиться. Мы чувствуем, что зависимости худо или бедно создают для нас какую-то действительность, какой-то уклад жизни, какие-то установки и направления действий. А если их не будет, как тогда строить свою жизнь, что предпринимать, что вообще считать точной и достоверной информацией о мире? И вот здесь, чтобы вырваться из «заколдованного круга», становится необходимо мышление — как способность создать отстраненную модель мира, отстраненную модель себя в нем, определить свои интересы и наиболее выгодные способы их удовлетворить.

При этом мышление — это не фантазия, не «умные» рассуждения, которые можно производить сразу, как только захочешь, и без затраты усилий. Нет, мышление, моделирование мира — это всегда преодоление, вынужденная война, война идеального, нормативного, «нормального» образа мира с материальным, приводящая к пониманию того, где они различаются, и опора на какие свойства материального позволит максимально утвердить идеальное в жизни.

Но тебе нужно понимать, что материальное является плохим не само по себе, а только если захватывает главенство в понимании действительности.

Если мы начинаем считать, что самое важное — зримая нами реальность, и кроме нее ничего нет, то становится или очень скучно, или очень страшно, или очень безответственно, потому что в самой этой реальности нет источников эмоций, нет ориентиров для выработки плана действий, нет этических ограничений — и есть ощущение общедоступности, хоть травинки, которую ты можешь потрогать, хоть товара, который ты можешь купить, а также ощущение бесконечности этого мира (ведь в твоем личном опыте мир никогда не разрушался, тем более — бесповоротно). Такой вот «материализм» и приводит к готовности и стремлению потреблять, а потом — к формированию уклада жизни, который побуждает нас потреблять, даже если мы пресытились. И в таком «материализме» о свободе как таковой приходится забыть, потому что зримый материальный мир «объективен» и существует помимо тебя, ты можешь к нему только подстраиваться.

Притом невозможно утверждать, что потребления не должно быть, что от него надо отказаться. Это нереально, поскольку свою жизнь нужно обустраивать материально, нужно восстанавливать свои силы, в том числе физические. Точно так же не нужно отказываться от реальности, жить лишь идеальными образами — это приводит к беспомощности, к еще большей скуке и в итоге — к несвободе, потому что ты теряешь ориентацию в мире. Потребление просто должно быть осмысленным, осознаваемым, выстроенным, служащим твоей самореализации, а не порабощающим тебя. И точно так же действительность должна пониматься и, по возможности, изменяться с точки зрения идеального образа, а не восприниматься сама как идеал, лучше которого ничего и быть не может.

Практика?

Приступим теперь плотно к ответу на вопрос, как же человек может себя сконструировать, а вместе с собой и свою стратегию, и образ действий? Свобода, даваемая мышлением, для такого шага уже есть. Но одной свободы мало. Метко было кем-то сказано, что абсолютно свободный и при этом находящийся вне отношений и вне деятельности человек может находиться или в вакууме, или в могиле. Смысл жизни человека создается только в процессе труда, целенаправленной деятельности по изменению окружающих условий. Важно, чтобы этот труд не подчинял себе человека, не делал его своим инструментом, а, напротив, обеспечивал его свободу.

Именно поэтому правомерно будет сказать, что человек может сконструировать себя только осуществляя *практику*.

Стоит заметить, что я говорю здесь о практике не как о противоположности «теории» (в этом противопоставлении «теория» понимается как измышления, а «практика» — как все обстоит на самом деле). «Практику» мы здесь понимаем как деятельность, осуществляющуюся для достижения определенной цели, заранее поставленной и имеющей смысл в определенных условиях. В этом смысле если мы ставим цель сконструировать себя и при этом понимаем, хотя бы примерно, в каких отношениях это «я» будет полезно, в какой системе деятельности пригодится, то тем самым мы кладем начало своему вхождению в соответствующую практику.

Именно такое понимание «практики», сама идея практического как целенаправленно-деятельностного, реализующего образ нового, другого мира, сложилось в рамках трех философских традиций.

Первая из них — традиция древнегреческого ученого и мыслителя Аристотеля (384–322 годы до н. э.). Он вообще старался привести в единую систему накопившиеся до него и во время его жизни знания о мире, тем более что стараниями его ученика, царя и полководца Александра Македонского, завоевавшего многие огромные царства в Азии, этот мир для грека стал именно в ту пору гораздо шире. А для такой систематизации нужны базовые понятия, отражающие и описывающие базовые же процессы, протекающие в жизни, основные типы событий природы и действий людей. В качестве одного из таких типов деятельности Аристотель и выделил *практику*. Он говорил, что практика — это действие «*не транзитивного* типа», то есть в отличие от простого и даже среднесложного труда она не приводит к созданию материальных объектов. Хотя, как и труд, практика — это целенаправленные действия человека относительно материальной действительности также. В качестве примера Аристотель приводил следующее: вот человек делает табуретку, но это еще не значит, что он участвует в практике или он вообще осуществляет практическое действие. Аристотель утверждал, что практическое действие — это во многом действие, связанное с созданием *целостностей*, включающих в себя не только и не столько сами материальные объекты, сколько отношения между ними, ситуации и методы их использования, отношения между людьми в процессе этого использования. Если брать пример с табуреткой, то практик не просто производит табуретку, но понимает, что меняет в мире увеличение или уменьшение количества табуреток, в соответствии с этим ставит цель, а исходя из нее определяет, сколько и каких ему табуреток делать и где распространять. Точно так же в военном деле практиком или стратегом яв-

ляется не тот, кто знает, *как* строить корабли, а тот, кто знает, когда и сколько надо строить кораблей, куда они поплывут, какие товары будут возить или какого врага и в каких ситуациях бить. И Аристотель сделал еще одно очень существенное замечание относительно *практики*: практическое действие есть всегда в большей мере действие этическое, то есть связанное с самосознанием того, кто действует, с определением личных представлений о добре и зле, с соотнесением своих действий с этими представлениями, с пониманием того, добро или зло эти действия принесут.

Второй шаг в конструировании понятия «практика» был сделан в эпоху немецкой классической философии, то есть в конце XVIII — первой трети XIX века. Но, собственно, жизнь того конкретного мыслителя, который этот шаг сделал, пришлась в основном на XVIII столетие, на канун Французской революции. Этот мыслитель — Иммануил Кант (1724–1804), основатель трансцендентального идеализма как направления в философии и агностицизма — представления о невозможности полного познания мира как мировоззрения. Относительно «практики» и «практического» Кант еще раз обращает внимание на то, что практическое действие в большинстве случаев становится действием этическим, то есть реализующим представления человека о добре и зле, и далее — выбор человека между добром и злом. Помнишь, в «Мастере и Маргарите» у Булгакова Воланд упоминает, что Кант опроверг пять доказательств бытия Бога (Кант в самом деле показал логическую несостоятельность этих доказательств, которыми тогда активно пользовались богословы), но вскоре сам выдумал шестое? Это шестое доказательство — и есть нравственный принцип, присущий человеку и его деятельности, но не вытекающий

ни из каких конкретных обстоятельств и закономерностей материального мира (еще раз вспомним, что мир, где материальное стоит во главе угла и является самодовлеющим, это мир либо очень скучный, либо очень страшный). И нравственный принцип работает не так, что весь день мы трудимся и о нем не вспоминаем, а вечером на досуге реализуем свою нравственность; нет, мысль о добре и зле сопутствует человеку во всех его поступках и действиях, каждое его действие реализует представление о должном.

Вопросу о практике, ее основе в мышлении, ее нравственной компоненте посвящена работа Канта «Критика практического разума». Мыслитель в ней показывает и обсуждает то обстоятельство, что любое настоящее практическое действие всегда заканчивается этическими последствиями, и не только в плане увеличения или уменьшения количества добра либо зла в мире, но и в плане появления новых представлений о добре и зле, новых этик. Практика как целенаправленное действие, направленное на *системы* человеческого быта, отношений, производства, внутри себя содержит установки насчет должного, которые после совершения практического действия воплощаются в изменениях действительности и могут быть поняты людьми и взяты на вооружение. Этот ход мысли Канта исключительно важен и интересен.

Третий шаг в конструировании понятия «практика» составили идеи Московского методологического кружка (ММК), который вел замечательный российский советский философ и методолог Георгий Петрович Щедровицкий (1929–1994); деятельность этого кружка пришлась на вторую половину XX века и продолжается в наши дни. Участники ММК использовали понятие «практика» для обозначения идеи мыследеятельности. Что это зна-

чит? — Практическое действие, прежде чем быть, совершено в действительности, относительно вещей и человеческих отношений, сначала предпринимается в мышлении человека, в процессе моделирования действительности с ее изменениями и своего движения в этой действительности. И точно так же, как, по Канту, практика содержит в себе новую этику и, совершаясь, делает ее явной, так и практика, по мнению членов ММК, содержит в себе новую норму мышления, которая утверждается по ходу осуществления практики. Практика создает новые нормы «мыследеятельности», то есть, в частности, нормы логики, нормы познания мира, нормы исследования и нормы проектирования.

То, что нормы существуют не в отвлеченных описаниях, а в практическом действии, можно проиллюстрировать следующим примером. У нас в стране существует около десятка кафедр по подготовке футбольных тренеров, официально они называются кафедрами теории и методики футбола. Но тем не менее те нормы, которые разрабатываются на этих кафедрах, в отвлечении от того, что происходит на футбольных полях в школьных дворах и на больших стадионах, не создают для сборной России возможности выйти в финал чемпионата мира по футболу, да пока что даже чемпионата Европы. И приходится привозить иностранных тренеров, которые освоили совсем другую норму в ходе *практики*, чтобы они начали *практиковать* здесь и *распространять* эту норму среди наших игроков, как на рациональном уровне, так и в гораздо большей степени на уровне установок и привычек.

Заметим, развивая этот пример, что дальше, с внедрением и укоренением новой нормы футбола, придется перестраивать стадионы, менять программы спортивных школ, возможно, поддерживать самодеятельные дворовые команды и централизованно организовывать матчи между ними, и многое другое. Это говорит о том, что новая норма «не безобидна» для сложившейся действительности. Новая норма — это то, что начинает перестраивать все структуры деятельности. Но складывается она как логическая конструкция и как модель должного не в отвлеченном умствовании, а именно в практике.

Про контуры и рамки

Теперь, когда компоненты работы по конструированию себя — свобода, даваемая мышлением, и практика, формирующая новую этику, новые нормы, новую действительность, — известны, попробуем структурировать саму эту деятельность по самоконструированию и самоопределению.

В сущности, ее можно изобразить графически как три вложенных друг в друга контура. Каждый из этих визуальных «контуров» обозначает большой смысл, направляющий и регулирующий действия и поведение человека.

Первый контур — человеческое *предназначение* или *призвание* в этом мире, понимаемом через идеальные образы; в сущности, предназначение и призвание, реализуясь, обеспечивают большее или меньшее приближение мира к идеалу. Этот же контур связан с человеческими возможностями, или, говоря более точно, с человеческим потенциалом (если переводить дословно понятие «потенция» с латыни, получим слово «сила», та сила, которую человек *может* применить, которая может совершить полезное действие, пользуясь аналогиями в физике). Причем, когда мы говорим о «возможности», мы

имеем в виду не только возможности мышления, мы говорим о некоторой человеческой силе, которая может развернуться и в боевые искусства, и в искусное мышление, особенно точно моделирующее действительность и выделяющее, конструирующее смыслы, она может развернуться в различные формы активности, меняющей мир. Но никакая активность не появляется без возможности ее совершить и воспользоваться плодами.

Второй контур связан с человеческими *стратегиями*. Стратегия по своей сути уже ближе к кинетической энергии, к разворачиванию ее. Поэтому данный контур связан с *компетенцией*. В каких вещах человек компетентен, те и позволяют ему сконструировать и развернуть собственную стратегию. Человек делает ставку на компетенции и создает стратегии, а реализуя эти стратегии как свой козырь, использует свои компетентности. Это компетентностный уровень, связанный с ресурсами и способами деятельности.

Третий контур — контур ситуативный. Он о том, какое поведение избрать для конкретной *ситуации*. В этом контуре уже появляются *умения*, позволяющие успешно подействовать «здесь и сейчас», а также определяющая рефлексия, дающая понимание, какие умения сейчас нужно в себе разбудить и применить.

Таким образом, я считаю, что в организации своей жизни, своего пути, своего плана изменения действительности человек должен удержать и реализовать как минимум три этих уровня: *призвание*, *стратегии*, *ситуации*.

Но чтобы начинать применять эти контуры к себе, необходимо иметь самого себя в качестве интереса и объекта, именно себя — свои особенности, свои способности, свои интересы, свой путь. Нет

ситуации вопроса — нет кризиса знания. Практическая ситуация возникает в тот момент, когда человек ставит себя в качестве объекта и материала.

Конструктор из трех деталей

Конструировать себя можно в трех вышеописанных контурах через три сферы: природа (внешний мир), общество и сам человек, его качества. Конструируя мир (в том числе природный и культурный), человек конструирует свое мировоззрение.

Каждой культурной схеме соответствует свой образ жизни и тип научного знания. О важности природы в истории человеческой культуры, о том, как человечество конструировало себя в определенных условиях, писали многие историки, особенно представители французской «Школы Анналов» — одного из самых интересных направлений в исторической мысли XX века: Марк Блок, Фернан Бродель, Жак Ле Гофф. Бродель говорил, что за кулисами истории человечества выступает весьма изменчивый и в то же время настойчивый, умелый, иногда очень навязчивый в своих проявлениях деятель — хотя чаще всего современники, а за ними историки не выдвигают его на передний план. Этого «деятеля» можно назвать «пространственной средой» — но этого слишком мало. Можно назвать «Природой» — но это слово имеет слишком много смыслов в культурном употреблении, вплоть до пошлого, к сожалению. Назовем этот фактор «географической средой». Если сто-двести лет назад эта среда определяла различия в логике жизни людей (даже в одной стране жители ее севера и юга строили свою жизнь, свой *уклад* абсолютно по-разному, тот же Бродель замечательно показал это в своих трудах по истории Франции), то сейчас большинство жителей Земли живет

в примерно одной среде, среде города. В марокканском городе ты вполне можешь почувствовать себя на окраине Красноярска или Новосибирска, хотя Сибирь и Северная Африка вроде бы диаметрально противоположны по климату, по природным условиям, по *традиционному* быту и мировоззрению. А относительно всего остального мы вольны определяться сами. Сейчас отношения с природой — это, прежде всего, дело исторической традиции данной культуры, от сугубо утилитарного и потребительского в Америке до абсолютно одухотворяющего где-нибудь в Африке. И сами эти традиции становятся предметом осмысления и преобразования. Очень интересно сейчас замечать у многих людей переплетение в одной личности разных типов отношения к природе, выросших в разных культурах: прежде всего в европейской и в восточной.

Европа и вообще Запад в их отношении к природе предельно личностны. Христианство, во многом сформировавшееся под влиянием античной культуры и философии, постулирует идею личного спасения, бессмертия души (а вслед за ним это постулирует ислам). А уже идея личного спасения делает для человека возможным определенный, внутренний эгоизм, сознание важности личного делания для достижения результата. Восток, напротив, настаивает на необходимости растворения единичного в общем. Души в нирване, человека в социуме. Здесь традиционно сильна идея коллективности, целостности. Могучее «мы» против слабого, но гордого западного «я».

Кроме того, для человека западной цивилизации является ценностью порядок и упорядочение. Космос как образ упорядоченной материи и энергии превалирует над Хаосом. Это мы помним еще из мифов Древней Эллады. Хаос был уничтожен,

когда Гея и Эрос сотворили Космос. А вот многие восточные религиозные и философские концепции постулируют обратное. Необходимость вырваться из колеса сансары, цепочки перерождений, не оставить после себя никакой кармы, уйти в небытие — идеал многих индуистских концепций и буддизма. А для нас как для людей западной культуры, кто бы что ни говорил, небытие и недеяние являются чем-то или унылым, или мрачным.

К тому же человек, самоопределяющийся европейским способом, склонен считать мир вокруг себя благим (кроме такой религиозно-философской традиции, как гностики, считающей, что дух сотворен Богом, а материя — дьяволом; наиболее радикальные из них совершали массовые самоубийства для освобождения духа из рабства «дьявольского» тела — но это эксцессы европейской цивилизации). Или, по крайней мере, материальный мир нейтрален, поэтому его можно исследовать, а в потенциале преобразовывать и таки делать благим.

Социальное конструирование

Многие эксперты — не только политики, но и серьезные, «фундаментальные» ученые и философы — считают, что проблема социального конструирования именно сегодня и именно в нашей стране стоит наиболее «тяжело».

Россия сегодня переходит от того строя, который называли «социализмом» — авторитарного, с государственной собственностью на средства производства, с маленьким притесняемым частным сектором, одновременно с достаточно серьезными социальными гарантиями, — к капитализму в социально-экономической плоскости и к либеральной правовой модели государства, ориентированной на человека

и его права (по крайней мере, этот переход декларируется и, судя по ряду признаков, в ряде сфер осуществляется). Одновременно она переходит вместе со всеми мало-мальски экономически и технологически развитыми странами Запада и Востока от индустриальной логики организации производства и жизненных укладов к следующей, постиндустриальной, «после»-индустриальной, названия для которой еще толком не придумано, но известно, что она опирается на использование цифровых технологий, на научные разработки во всех сферах, на сетевые формы соорганизации в производстве и в отношениях между людьми. И вот в этом двойном переходе, чтобы он совершился с минимумом ресурсных потерь и человеческих трагедий, которые неизбежно сопровождают любую смену общественного устройства, происходящую «естественным» путем, становится крайне необходимо именно социальное конструирование. Чтобы социальные группы новой эпохи, обеспечивающие в ней основную полезную работу и управление обществом; чтобы отношения между этими группами; чтобы основные институты, позволяющие обществу нормально функционировать, от школ до мест исполнения наказаний, — чтобы все это не складывалось методом проб и ошибок, а было выстроено, развито и внедрено. Чтобы вообще идеологией человека, живущего в новой эпохе и новом обществе России, стало постоянное *построение*, *конструирование* своих жизненных миров и своего пути — тогда удастся избежать сингапурской и вообще азиатской ловушки модернизации, о которой мы говорили в начале.

Все это нужно. Но беда в том, что социальное и личностное конструирование очень непросто осуществлять в нынешних российских условиях, и тем более трудно укоренить и закрепить их как принятые механизмы социального управления и личного становления.

Например, в Западной Европе за период с XVI по начало XX века дважды заново складывалась социальная структура — от феодальной вольницы к иерархии сословий под скипетрами абсолютных монархов, и от этого состояния — к развитому буржуазному раннеиндустриальному обществу с более или менее установившимися отношениями между капиталистами и рабочими, каковые регулируются договорами. Потом за XX век социальная структура там претерпела еще как минимум две более локальные трансформации. Одна была связана с апогеем индустриализма после Второй мировой войны и установлением «общества благоденствия», вторая — с переходом к цифровым технологиям и сетевым общественным структурам в конце века; эта вторая трансформация привела к размыванию традиционных для капитализма социальных классов и образованию большого количества малых социальных групп, различающихся как экономическими, так и психологическими, культурными особенностями, а также типом самоопределения участников (такие группы называются «стратами»). Но сейчас результаты всех этих бурных изменений, о которых мы читали в книжках про войны, революции, юношеские терзания и становление среди европейской молодежи самой культуры самоопределения, «отстоялись» и оформились в достаточно устойчивую и долговечную структуру этих самых «страт», с устойчивыми отношениями между компонентами, и, самое главное, с возможностью для большинства людей найти в общественной структуре свое место, усилить ее и усилиться самим. Более того, представления о горизонтах развития общества, о его ближайших перспективах как предмете выбора между

разными вариантами в Европе тоже сложились и устоялись, человек может ориентировать на них свою деятельность, может пробовать строить жизнь в логике опережения, в ситуации словно наступившего будущего. А это очень важно для социального конструирования и для личного социального самоопределения — иметь возможность посмотреть на социальную систему в ее целостности, иметь возможность исходить из каких-то устоявшихся представлений о семье как основной малой социальной общности и об элите как скрепляющем и координирующем звене в структуре общества, представлять ближайшие шаги в развитии той и другой. В ситуации Европы есть необходимые опоры для социального конструирования: и точные знания, и социальные институты, позволяющие действовать. Ситуацию Европы можно описать, объяснить — и, исходя из этого, сконструировать возможные шаги развития.

Если же посмотреть на сегодняшнюю ситуацию России, то мы можем увидеть, что для успешного социального конструирования у нас нет *своих* инструментов для двух вещей: социального анализа и социального конструирования. «Своих» — не значит чисто российских, сконструированных отечественными учеными (современная наука — вообще интернациональное явление). «Свой» — значит соответствующий современной российской социальной реальности, позволяющий зафиксировать с максимальной точностью ее компоненты, связи между ними в тех проявлениях, которые есть основные социальные практики, основные материализованные результаты жизни социума. Таких инструментов сейчас нет — притом, что очень специфичное, очень сложное по структуре, отношениям и формам функционирования, очень интересное в плане *возможных*

перспектив российское общество есть и нуждается в описании — как и в развитии всего своего немалого потенциала. А инструментов для этого описания и развития у нас нет! Нет аппарата, с помощью которого можно текущую жизнь: а) анализировать, схватывать, понимать суть и смысл; б) собственно развивать, конструировать новые реалии, оформлять стихийно складывающиеся практики и социальные отношения. Непонятно, с помощью каких методик, каких концепций и каких идеальных конструкций это делать. Проблемы социального конструирования и социальной аналитики для нашей страны стоят наиболее жестко, может быть, даже жестче, чем проблемы любых других типов конструирования.

В дополнение к этой мысли замечу, что есть реальность и есть конструкт, реальностью не являющийся. Например, можно долго обсуждать развитие цивилизованного капитализма и гражданского общества в современной России, приводить статистику, из которой будет ясно, что то и другое идет туго, на основе статистики конструировать модель «свободной России» в ее становлении. Но если проанализировать ситуацию адекватными методами, можно, наверное, увидеть, что в России происходят реальные процессы развития, преимущественно глубинного характера, которые очень слабо соотносятся со становлением рыночных механизмов и гражданских институтов в том виде, в каком они сложились на Западе и вошли там в учебники, — но которые, если оформятся в нормы и институты, вполне могут обеспечить людям и свободу, и усиление возможностей, и счастье. И вот эти процессы — общественной солидаризации и кооперации, социального творчества, восстановление общин и артелей на уровне социальных сетей, многие другие, которые мы можем видеть пока в режиме бессистемного наблю-

дения — это и есть реальность, а все потуги найти гражданское общество западного образца — псевдоконструкт. Но псевдоконструкт вполне может восприниматься как реальность, поскольку сама реальность не структурирована.

Есть структурированные поля, на которых явлены позиции тех или иных субъектов, а исходя из позиций — основные направления их активности, притязания, взаимные интересы. Все эти моменты ясны, выражены, четко обозначены, могут быть легко положены в основание модели и нанесены на карту в виде кружков, линий, стрелочек. И есть поля не структурированные, на которых происходит деятельность, но уловить и зафиксировать ее невозможно, поскольку неясно, из каких позиций она осуществляется, в каких целях, в рамках каких кооперации, в соответствии с какими нормами или договоренностями, и т. д. Это затрудняет работу по анализу и конструированию — но это и облегчает прямое действие на таком поле для людей, которым важно не связывать себя ни обязательствами, ни даже символическими представлениями о собственной фигуре. Такие персонажи в неструктурированном, беспозиционном поле могут легко ловить свою собственную удачу и свою выгоду.

Поэтому социальное структурирование не так-то всем и выгодно. Следствием этого стало состояние нашей социологической науки, которая, к сожалению, в последние десятилетия не развивается, а ведет локальные исследования по уже наработанным методикам, каковые исследования показывают, как обстоят дела в той или другой сфере, с той или другой социальной группой, но даже не объясняют, почему дела обстоят именно так. Это ярче всего проявляется во время избирательных компаний или маркетинговых исследований: социологи занимаются очень простыми вещами, например, подсчетом рейтингов или простой инвентаризацией пожеланий избирателей либо потенциальных покупателей, а не выяснением оснований для этих пожеланий и рейтинговых предпочтений, не моделированием реальных интересов и позиций людей. И такую работу ни в коей мере нельзя назвать «большой социологией» и тем более великой русской социологической мыслью, вносящей новый вклад в понимание «социального» и методики работы с ним. К сожалению.

Хотя насущная необходимость в том, чтобы появилась великая русская социология, конечно же, есть. В ней нуждаются все люди, которые занимаются социальным проектированием, реализацией социальных и культурных проектов. А любое конструирование себя — это во многом социальное конструирование и социальное проектирование, включающее в себя специальную работу с культурными основаниями и предпочтениями. Нельзя строить образ себя и план собственной жизни исходя из представления, что мир, в котором ты будешь жить и действовать, останется статичным, что изменяемся в нем только мы. Мир тоже изменяется, и в наши дни динамичнее, чем когда-либо раньше. Но чтобы человек это усвоил, у него должно возникнуть, а потом сложиться представление о современной социальной структуре, ее основаниях, ее основных элементах — социальных группах, занимающих субъектную позицию, — ее основных точках напряжения, и в итоге об основных направлениях и перспективах ее развития.

Любая структура — это всегда деление, всегда дифференциация. Самая простая дифференциация из ныне существующих — это традиционное для капитализма разделение людей с точки зрения капитала, когда группы населения различаются по уровню

доходов, если немного сложнее, то еще и по уровню и характеру капитализации материальных богатств. Но деньги, даже если это «работающие» деньги, находящиеся в обращении и дающие доход, создают только один из возможных типов капитала. Более того, когда мы начинаем говорить о других типах, например, о власти как о капитале, то быстро понимаем, что разные капиталы нельзя сравнивать даже между собой. Потому что есть еще более сложные их типы, трудно «фиксируемые» и оцениваемые численно, но притом напрямую влияющие на материальное благосостояние людей — символический капитал и информационный капитал. И ведь деление людей по количеству капитала разных типов — это только один тип деления, один тип стратификации. Я уже говорил, рассказывая про стратовое деление, которое пришло на смену классовому, что люди в наше время делятся по взглядам и убеждениям, по принадлежности к разным поколениям и разным профессиональным цехам, по разным убеждениям и самоопределениям — и типам убеждений и самоопределений. И так мы получаем более сложную картину общества — и более богатое поле для поиска возможных точек роста и развития.

Переходим на следующий уровень сложности — к социологии социального пространства. Два слова с корнем «социо-» в одной фразе — это не ошибка, не тавтология. Социальные процессы как любая деятельность происходят не в вакууме, а в конкретных пространствах, и вне пространств не существуют, более того, пространствами обусловливаются — такова логика деятельностного подхода в применении к каким угодно ситуациям и объектам рассмотрения. Но важно понимать, что социальное пространство, если брать геометрические понятия для его описания, — это не плоскость, это скорее *сфера* (и не зря

мы употребляем выражения «сфера деятельности» и «сфера отношений»!). Человеческая деятельность имеет разного рода последствия не только как прямые продолжения самого действия, но и обстоятельств этого действия — и поэтому необходимо рассматривать ситуацию не на плоскости, а в сфере.

Вообще в науке многие теории классического типа строились вокруг двух членов: «объект — субъект» — и их взаимодействия, влияния второго на первого. Потом стали говорить о том, что в этой паре оба члена могут быть субъектами, то есть обладать собственной волей и стремиться повлиять на другого, задать ему какое-то новое качество или побудить к новому действию. Но эта обновленная схема все равно рисовалась словно на плоскости, без рассмотрения того, как обстоятельства, условия, контекст, в котором взаимодействие происходит, влияют (могут влиять) на него. И эта схема предполагает, что по итогам взаимодействия изменения произойдут с субъектом, объектом, но не с пространством действия. Когда же мы говорим про пространственное мышление и про сферное мышление, то мы имеем в виду, что у этого взаимодействия есть последействие: есть эффекты, есть контексты, разного рода периферии и основания.

В сущности, классические и постклассические теории в науке можно различить по простому признаку. Классическая теория работает в системах закрытого типа, где специально проведена граница между рассматриваемым явлением и «всем остальным», тем многообразием жизни, в котором фактически это явление происходит. Вот пример из классической физики: учитель рассказывает на уроке про падение тела в вакууме или приводит пример, в котором идеальное тело катится по идеальной наклонной плоскости. Какой-нибудь шибко умный

ученик поднимает руку и спрашивает: «Ну, как же так, ведь не бывает идеально правильных поверхностей, все равно возникнет сила трения» или: «В известном нам мире тела не падают в вакууме, потому что там неоткуда взяться телам!» А учитель ему отвечает: « Представь себе, что все это происходит в закрытой системе, в которой нет никаких других, сторонних факторов и вообще сил кроме плоскости и тела, кроме вакуума и тела». И точно так же часто рассуждают авторы классических социальных теорий: «Представим себе, что система закрытая и рассматриваемые нами социальные группы взаимодействуют только друг с другом и больше ни с кем; что интересы этих групп, которые мы определили как главные, являются вообще их *единственными* интересами», и т. д.

А постклассическая теория как раз предполагает, что изучаемое явление находится во взаимодействии с другими, на него действует целый ряд сил, оно меняет свой характер от этого взаимодействия — и даже от того факта, что его кто-то исследует и, соответственно, тоже на него действует. И тут-то появляется представление о *сферности* социального пространства — когда нужно подчеркнуть открытость описываемого действия и весь спектр его эффектов, в том числе непрямых и отсроченных по времени, а также показать, что на ситуацию влияет множество разнообразных факторов, а не только зафиксированный нами субъект. Если снова брать в качестве примера физику, то видно, что на силовое взаимодействие двух тел влияют плотность воздуха, шершавая или неровная поверхность и много чего другого. И такое описание ситуации зафиксирует ее как ситуацию открытого типа. Такая фиксация гораздо лучше отражает истинное положение дел в его полноте, нежели фиксация через ситуацию закрытого типа. Жизнь вообще и социальная жизнь в частности — это всегда открытое действие. И когда мы конструируем собственную жизнь и пространство собственной деятельности, планируем свои действия, создаем обстоятельства, кроме нас все это определяется еще массой факторов, часто случайных, нередко противоречащих нашим замыслам. Наши собственные воздействия на объекты наших желаний вполне могут оказаться «неидеальными», не такими, как мы планировали, какие должны были привести к результату. И как «ответит» объект нашего воздействия, изначально тоже неясно — может и вовсе не ответить!

Такое длинное отступление про изучение социальной реальности и про типы научных теорий нам было нужно для твоего понимания: конструирование невозможно без познания и объяснения той социальной действительности, в которой ему предстоит происходить (или которую ему нужно преобразовать). А понимание и объяснение, и уж тем более последующее конструирование, в свою очередь, требуют таких методов и инструментов, которые позволят зафиксировать реальность в ее подлинном виде, а не в том, в каком нам хотелось бы ее видеть или было бы удобно видеть. Если же говорить про конструирование — инструменты должны позволять нам видеть все многообразие факторов, соучаствующих в нашем действии даже без нашего желания, зачастую корректирующих наши планы, наш образ идеального будущего — и изменяющих нас самих в процессе нашего действия.

Теперь, раз уж мы обратились при обзоре инструментов познания и конструирования к социологии социального пространства и к самому понятию пространства и сферы — остановимся на нем поподробнее, поскольку оно лучше, чем другие, опи-

сывает конкретные условия твоих возможных «конструкторских» действий.

Про силы и поля

Социальное пространство в самом общем виде можно описать как систему социальных позиций, структуру, в которой разнородно взаимодействуют разного рода субъекты. Но эта структура — не просто площадка, где кто угодно что угодно может делать. Она всегда содержит в себе *силу*. Взаимодействие происходит не по случайным поводам, не потому, что людям неймется и хочется посуетиться; принцип Портоса из «Трех мушкетеров», который, как известно, дрался потому, что дрался, в большом социальном масштабе не работает. Есть некие факторы мотивации, абсолютно воспринимаемые людьми как ценности или абсолютные препятствия, которые надо сломить, есть некие источники намерений и амбиций людей, которые задают основную «фабулу», направленность для событий и взаимодействий, происходящих в социальной сфере. И эти факторы представляют собой ту самую *силу*. А там, где присутствует *сила*, всегда, по аналогии с физикой, формируется *поле* с положительно и отрицательно заряженными полюсами напряжения.

Каковы природа и источники этой силы, и как формируются поля с зарядами полюсов? Субъективно настроенные историки, философы, даже некоторые социологи считают, что поле и его «заряды» создаются «простым» наличием субъектов какой-либо деятельности или какого-либо проекта относительно социального пространства. «Есть герой — есть история». Но это не так, само наличие субъектов полей не создает, как не создают накала битвы десятки оловянных солдатиков, стоящих на столе, даже если они очень красиво и правильно расставлены.

Чтобы выяснить, как и откуда берутся социальные поля, зафиксируй следующую очень интересную ситуацию: ценностные, мотивационные заряды этих «полей» создаются людьми и «живут» на людях, в их сознании и еще больше в подсознании: вспомни сюжет из начала нашей лекции о том, как уклад жизни начинает управлять человеком, даже если человек сам создал этот уклад. И люди начинают строить свои действия, в том числе планы свершений, по отношению к этим полям, к этим мотивационным полюсам.

Социальные «заряженные» поля могут быть политическими, но и не только. Художники, деятели искусства, религиозные деятели не в меньшей, если не в большей степени тоже создают эти поля, мотивационные заряды. Да и вообще для людей могут быть жизненно и сущностно («смысложизненно») важны самые разнообразные профессиональные среды, и практически в каждой из них ведутся споры и дискуссии о том, как работать лучше и продуктивнее, обсуждаются идеальные результаты деятельности — начиная от обслуживания и дополнительного использования сложной техники (посмотри хотя бы на сообщества профессиональных специалистов по компьютерам и их споры) и заканчивая вопросами защиты и возобновления окружающей среды. И в каждой из этих сфер начинают создаваться «поля».

Эти поля можно описать, их силовые, то есть ценностно-мотивационные полюса можно задать, стоящие за ними силы и даже векторы их действия можно нарисовать. Такое описание является неотъемлемой частью социального анализа.

Тебе важно понимать: социум организуется всегда как силовое поле, главное в нем — это социальные силы, организующие пространство и все основные события, происходящие в нем. В философии истории давно утвердился термин «движущие силы истории», и все споры в этой отрасли знания по большому счету вертятся вокруг того, как эти силы корректно описывать и какие же факторы являются этими силами: развитие экономики, типы социальных отношений, смена мировоззрений, смена технологий, экологическая ситуация или что-то еще. Но история — это динамика человеческого общества. А в своем «статичном» состоянии, в виде «социального пространства», общество тоже «собирается» из разрозненных людей с их интересами за счет сил и за счет них же удерживается, не рассыпается. Без «сил» — взглядов, убеждений, влияний, задаваемых разными видами *капиталов*, — могут существовать локальные, частные *отношения* между отдельными людьми (без этого просто не выжить), но не может существовать общество как целостность, как *пространство* действия и взаимодействия. Когда ты будешь читать произведения, рассказывающие о Смутном времени в России в XVII веке или о Гражданской войне 1917–1920 годов, например, «Дни Турбиных» или «Бег» М.А. Булгакова, «Окаянные дни» И.А. Бунина, или, наоборот, «Чапаева» Д.А. Фурманова, обрати внимание: там акцентируется потеря общего *пространства* жизни и деятельности, которое, хорошо или плохо, создавала царская Россия, там описываются локальные миры социальных отношений — между несколькими интеллигентами или между несколькими удаленными деревнями, которые живут в море хаоса, неорганизованности. Общие для всех силы, удерживавшие поле, потерялись. И в произведениях о Минине и Пожарском либо о финале

Гражданской войны часто очень хорошо видно, как появляется (делается явной или достаточно мощной) новая сила, которая заново организует собой пространство страны, будь то народное ополчение, освободившее Москву и выбравшее нового царя на новых условиях, либо ленинский план восстановления и электрификации. А пока это новое поле не сложилось, любые отношения выглядят как более или менее жалкие попытки выжить, несущие в себе какую-то заведомую обреченность. Чтобы это лучше понять, почитай художественные книжки про эпохи гражданских войн в нашей стране.

Так в чем же источник и природа сил, которые организуют собой социальные пространства? Ответ прост: это те самые капиталы, о которых мы уже говорили — начиная от экономического и заканчивая символическим. Понятие «капитала» очень сложное, вкратце скажу, что это до некоторой степени концентрация человеческих усилий по познанию и изменению действительности, оформленная как ресурс, как опора для следующих усилий, будь то деньги, будь то властные полномочия, опирающиеся на силу, будь то бренд — или будь то чтимая святыня. (Углубить и уточнить знания о капитале тебе предстоит самостоятельно, и не только читая книжки, но и работая с разными капиталами в твоей собственной жизни.)

Дело в том, что капиталы поддерживают социальные силы, определяют их структуры. Силовые полюса социального поля — это просто-напросто точки концентрации тех или иных капиталов (точки не только, конечно, скорее, соответствующие организациям или субъектам, обладающим капиталами, но и географические; например, в любой столице, как правило, концентрируются все четыре указанных нами вида капиталов; особенно это видно на примере Москвы, Парижа и Рима).

Каким образом капиталы определяют *структуру* социальных сил, можно лучше понять, снова обратившись к истории, на сей раз истории средневековой Европы.

Основой экономического капитала тогда была земля, но не вообще земля как географически описываемый кусок суши, поросший травой и прочей флорой. Не просто пустая земля. Капитал создавала земля, на которой стояли города и деревни. Деревни с крестьянами — либо крепостными, либо лично свободными, но юридически подсудными хозяину этой земли — приносят этому самому хозяину, феодалу, определенный доход — как правило, неплохой. Города, стоявшие на земле феодала, приносили еще больший доход, поскольку богатство, материальные блага производились там более интенсивно, чем в деревне, за счет ремесла и торговли, и более интенсивно накапливались в руках у богачей и в городской казне. Но в силу того, что город занимал землю графа, барона, герцога или еще кого-то, он обязан был платить вечную аренду. Заметь — город как инфраструктура и тем более как люди, и уж тем более как система связей и управляющих ими сил феодалу не принадлежал, по крайней мере с XII века (исключением были, правда, многие города в славянских странах, которые могли принадлежать магнатам, но это отдельная история для твоего самостоятельного чтения). И вот эта логика собственности феодала на землю сформировала все социальные отношения.

Община горожан, совсем не заинтересованная в выплате своих кровных денег феодалу за сам факт существования своего города именно здесь, у этого моста или этой судоходной реки, поневоле начинает осознавать свои интересы — гражданские интересы — на столкновении с интересами феодала и формировать гражданскую позицию. Чтобы отстоять свои интересы, община структурировалась, выделяла людей, наделенных особыми функциями, убеждала всех своих членов в предельной важности общественного служения, поскольку оно позволяет успешно противостоять хозяину и сохранить деньги каждого — так начало формироваться гражданское общество и гражданское сознание. Община, опираясь на свои внутренние структуры и дух своих членов, возвела неприступные стены — и против своего господина, если бы он вздумал принудить горожан к увеличенным платежам, и против внешних врагов, поскольку единственный смысл в существовании феодала для города был именно в военной защите от внешних захватчиков; с возведением стен и введением в городах воинской повинности барон или герцог становился окончательно бесполезен общине. В итоге формируются самостоятельные города, оторвавшиеся от земли за счет отрыва от ее основного хозяина, феодала; в городах формируется развитая самоорганизация людей, ответственность, вера в свои силы, в конечном итоге — новое мировоззрение. В конце концов появляются новые источники и символического, и властного капитала, которые уже дальше ведут к объединению стран под властью абсолютных монархов, а потом — к буржуазным революциям. Каждый капитал в своем развитии порождает новый, каждый новый капитал перестраивает общество и его связи «под себя», под свою возможность расти и функционировать.

Так же можем посмотреть и на самих феодалов, на дворян, на известных нам по книжкам и фильмам рыцарей (а каждый феодал был военным и поэтому рыцарем). Источник возможностей (не только материальных) был в обладании землей, населенной теми, кто способен к полезному труду; земля была привязана к титулу: герцогство заведомо больше

графства, а то, в свою очередь, больше баронства по площади, а эти площади привязаны к титулам. Титул, в свою очередь, можно заслужить своей доблестью — и тут уже в дело вступает властный капитал, ибо только стоящая над феодалом власть может пожаловать ему новый титул, а также символический капитал, потому что вне определенной культурной традиции и ее символов титул может совсем не быть связан с высокими личными качествами. Отсюда — постоянное соперничество рыцарей за титулы и лучшие земли друг с другом и еще более постоянное стремление показать свою доблесть, честь, бескорыстие и прочие хорошие качества. Одновременно сюда примешивается желание максимально отличить себя от горожан, на которых господа смотрели со смешанным чувством страха и презрения от их образа жизни и ценностей. Из этих оснований и сложилась высокая рыцарская культура, какой мы ее знаем, и опять-таки высокая степень самоорганизации среднестатистического феодала, постоянная готовность к оформлению и предъявлению своего «я», постоянная готовность к борьбе, отсюда — готовность к *конструированию* и высокая личная свобода.

Кстати, принято считать, будто средневековая удельно-княжеская Русь — с XI по XV век — не имела классического феодализма, в ней не было противостояния городов и феодалов, и как следствие не было двух разных типов культур и двух разных типов самоорганизации больших человеческих объединений. И, дескать, именно поэтому в России так слабы навыки свободы. Это не совсем так. Противостояния городов с феодалами у нас тоже хватало, взять хотя бы новгородское вече, которое превратило своего князя в простого военачальника, которого можно было менять; сходная ситуация была

и в Киеве, и во Владимире, просто про это очень невнятно пишут в учебниках истории. И две культуры были у нас, а к ним вдобавок крестьянская культура, которая на Руси отличалась от городской сильнее, чем в Европе. И наши дружинники-«рыцари» ценили личную славу и мерялись ею не слабее, чем их собратья в Европе, это можно видеть по былинам и по «Слову о полку Игореве». Проблема возникла, отчасти, вследствие татарского нашествия, которое разрушило города, перебило многих феодалов, поскольку они были ядром войска, и низвело всех, включая великого князя, до роли данников великого хана, заведомо внешнего и непререкаемого. Потом это сведение всех социальных групп до позиций «данников» во многом воспроизвелось в Московском государстве и Российской империи. Но, с другой стороны, наш народ занимался конструированием, реализовывал свой конструкторский потенциал в другом пространстве, для Европы не таком доступном, — в освоении новых земель, приспособлении их к жизни и перестройки привычного уклада на новый лад. То, что уклад жизни в Сибири не похож на уклад в европейской части страны, то, что даже сегодня сибиряки более независимы и энергичны, чем их соотечественники с другой стороны Уральских гор — подтверждение того, что навыки конструирования осваивались и в рамках нашей культуры, но только в иных условиях и с иными результатами (трудно сказать, лучшими или худшими), чем на Западе.

Структуры капиталов определяют структуру социальных сил. А это значит, что то, как устроен капитал, то, как он распределен, определяет и устройство социальных сил и социального пространства.

А теперь давай представим себе различные типы капиталов, попытаемся их перечислить. Но перед

этим заметим, что капиталом будет только тот ресурс, который можно конвертировать, использовать в своих действиях или в улучшении своего самочувствия, самосознания, в конечном итоге — свободы. Умение складывать из бумаги желтых бабочек там, где для поддержания и развития жизни людей критичны зеленые металлические черепашки, капиталом являться не будет. Итак:

Первое — капитал социального принуждения. Из всего, что говорилось выше, можно заключить, что это только возможности и ресурсы государственного аппарата. Но это далеко не все, поскольку в него входят еще и капитал нормы, обычая, традиции, которые заставляют меня (вопреки моему желанию) поступать так, а не иначе.

Второе — экономический капитал. Здесь все очевиднее: это материальные блага, делающие жизнь разнообразнее и интереснее, которые можно обменять на власть, привилегии, впечатления, знания. Но если эти блага просто лежат в сундуке или на банковском счете, а ты ими время от времени пользуешься, но не используешь для усиления своих возможностей, способностей, для развития своей деятельности (которая потом конвертируется или в дополнительные материальные блага, или в символический капитал) — это будут просто «сокровища». Материальные блага становятся капиталом лишь тогда, когда они рассматриваются человеком в качестве возможности для чего-то большего, чем у него есть сейчас — или чем он есть сейчас.

Третье — информационный капитал. Давно сказано, что тот, кто владеет информацией, владеет миром. В наше время эти слова стали еще более актуальны, нежели были в середине прошлого столетия. И опять-таки: это не любое знание, а лишь такое, которое позволяет тебе больше знать и понимать

в твоей деятельности, которое делает тебя сильнее и свободнее.

И четвертое — это символический капитал. Что это такое, будет проще и ярче объяснить в метафорической форме. Если капитал социального принуждения — это способность потащить за собой, то символический капитал — это способность сделать так, чтобы за тобой пошли по собственному желанию. Это такие образы, такие представления, сконцентрированные в конкретной фигуре или конкретном объекте, которые помогают человеку ощутить свою причастность ко всему человечеству за все века его истории, ко всей культуре, к высшим силам, как бы их кто ни представлял, как Бога или как Природу. И за счет этого — стать сильнее, мобилизовать все свои способности.

Здесь можно привести два очень ярких примера. В 1095 году папа Урбан II с кафедры призвал западноевропейское рыцарство к священной войне за Гроб Господень, находящийся в Палестине и на ту пору подконтрольный туркам-сельджукам, мусульманам. Он произнес пламенную проповедь, в конце которой провозгласил: «Так хочет Бог». И началась эпоха крестовых походов. Рыцари двинулись на Восток. Мог папа один им всем приказать, всем этим знатным феодалам, у многих из которых войска хватило бы, чтобы взять Рим штурмом? Не мог. Но значимость его персоны была такова, что одного слова хватило для войны, продолжавшейся несколько сот лет. И хотя крестоносцев вели на Восток, как известно, вполне материальные интересы, почему-то они не тронулись с места до призыва папы, хотя эти интересы назрели и стали очень больными за несколько десятилетий до того. Иными словами, нужна была символическая форма, почерпнутая из «Священного

Предания», чтобы организовать вполне насущный колонизационный процесс.

Второй пример связан с именем Наполеона Бонапарта. Когда им была проиграна кампания 1812 года, союзники сослали его на остров Эльба. Казалось, что он потерял все. Армию, трон, славу непобедимого военачальника. Но он решился на сумасшедший ход: вернуться во Францию практически в одиночку и отыграть ситуацию назад. При этом во Франции его не особо рады были видеть, и он знал об этом. Французы устали за время его бесконечных войн от постоянного напряжения сил, от бедности, от призывов в армию, от самого Наполеона. Тем более, что войны закончились конфликтом со всей Европой и поражением, взятием Парижа. Но, тем не менее, Наполеон решил вернуться. Он бежал с Эльбы с тысячей солдат гарнизона, добрался до Франции и пошел на Париж. Правительство отправило против него многотысячную армию под командованием маршала Нея. Того, с кем Бонапарт переходил через Неман и уходил из горящей Москвы. Наполеон повел свой невеликий отряд на армию Нея и, когда они оказались на расстоянии выстрела, воскликнул: «Ну! Вот я! У кого из вас хватит духу стрелять в своего императора?!» Через несколько дней армия Наполеона вошла в Париж.

Сюда можно добавить два примера из военной истории, когда сначала в 1608 году польская армия, действовавшая в России в Смутное время, застопорилась под Троице-Сергиевым монастырем, не таким уж важным военным пунктом, который, однако, отказался от капитуляции и защищался изо всех сил, а потом в самой Польше, в 1655 году шведская армия застряла в осаде под польской национальной святыней, монастырем в Ченстохове. И хотя обе

твердыни были не первостепенные, они были связаны с национальными святынями «покоряемых» народов, и завоевателям было важно их взять, а самим народам — отстоять. В обоих случаях завоеватели потеряли в этой обороне стратегическую инициативу и в конечном итоге были отброшены из страны — но инициативу они потеряли за счет ожесточенной обороны, которой не было бы в любой другой, не символически капитализированной твердыне.

Практики

И вот теперь давай вернемся к практикам. Потому что о них нельзя было говорить без понимания того, что такое социальные позиции, социальные силовые поля, разные виды капитала. Фактически практики гарантируются именно капиталами.

Вот пример. Уже упоминавшийся нами французский историк XX века Марк Блок писал, что профессия историка, бытие историка как практика невозможны без определенного символического капитала, связанного с исторической наукой в европейской традиции. Дело в том, что история Европы — это продолжение истории античной средиземноморской культуры. А история Средиземноморья во многом связана с историей авраамических религий: христианства, иудаизма, ислама; на них, как на базисе, строили свои цивилизации люди Европы и Ближнего Востока. И эти религии — это религии книг, религии, чьими основными священными текстами являются тексты исторические (ярче всего это видно в Ветхом и Новом заветах, в которых пророчества и обучение праведной жизни прочно связываются с описываемыми событиями некоего прошедшего времени). И именно такой символиче-

ский капитал, имеющийся у истории в европейской традиции, гарантировал ее существование в качестве практики, а затем — развитие из нее практики социологии.

Французский социолог конца XX века Пьер Бурдьё писал, что общество вообще стратифицируется преимущественно благодаря практикам. Возникают связи между людьми по их поводу, люди объединяются в сообщества вокруг практик, которые затем становятся социальными стратами. При этом очень часто эти люди физически, натурально, не объединяются, могут даже лично не быть знакомы. Но они объединены в определенной практике — как в определенной логике собственного бытия. И, конечно, надо констатировать то, что капиталы распоряжаются практиками.

Но здесь имеется один нюанс. Все-таки практики существуют на пересечении разных социальных силовых полей. И один капитал или одна точка приложения этого капитала не могут породить полноценную практику. В современном мире все работают со всеми. Иначе говоря, практику всегда формируют несколько капиталов и несколько полей.

Эту мысль о том, что в современном мире все работают со всеми, можно считать для некоторых стран и культур констатацией уже состоявшегося факта, а для некоторых — описанием ближайшей перспективы, прогнозом. Прогнозом, который, однако, заведомо сбудется — потому что не имеет шанса не сбыться.

Практики с течением времени будут все менее идеологичны и все более продуктивны: все меньше будут *утверждать* какую-либо идею или норму и все в большей степени создавать новые объекты, новые условия жизни, новые качества реальности. Идти не от предзаданных должных образов, а формировать это «должное» здесь и сейчас, в данных наличных условиях.

Проекты и каноны

Мы подходим к главной интриге нашей лекции, к точке, ради которой было рассказано все предыдущее. А можно ли *проектировать* практики? Можно ли таким образом *проектировать себя*? Практика и жизнь, точнее *способ* жизни, — это во многом синонимы. Для живого характерно ставить себе цель, полагать себя субъектом своего бытия и через это осуществлять практику. Это нормально. Не практикующий — не жив.

Но огромной амбицией будет попытка утвердительно ответить на вопрос: «Можно ли проектировать практики?» — амбицией, которая может определить цель всей жизни человека, ученого, управленца, «социального инженера». Вот дома проектировать можно, в наше время их не строят без проекта. Наверное, можно проектировать какие-то социально-экономические изменения — сейчас это делается, правда, с переменным успехом. Но можно ли проектировать *практики* — культурно-исторические, социально-культурные практики, задающие обстоятельства и способы жизни для человека?

Есть две версии ответа на этот вопрос, обе на сегодняшний день спорные, иногда подтверждающиеся, а иногда нет. Это версия философа, экономиста, революционера Карла Маркса, чьей энергии и идей хватило на то, чтобы действовать в XIX веке, но оставаться ценным методологом и инициатором споров до наших дней — и версия упомянутого нами социолога Пьера Бурдьё.

Версия Маркса заключается в том, что практика является культурно-историческим образованием,

и человек есть материал, который практика формирует во что-то, имеющее смысл, в том числе смысл для самого себя. Вот есть какая-либо культурная практика — и человеком в полном смысле слова ты станешь, только если станешь ее участником и деятелем. И большие группы людей, массы людей, на которых практики разворачиваются, исходя из этого утверждения, тоже оказываются материалом. Капиталисты и рабочие обладают разными классовыми интересами не потому, что так хотят, а потому, что включены в определенные социальные практики.

А Бурдьё переворачивает марксистские представления. Хотя он с ними соглашается и из них исходит, но словно продолжает логику Маркса и делает следующий мыслительный шаг. Бурдьё говорит, что практика есть субъективное представление человека об объективных структурах мира, то есть об объективных процессах природы и общества. Посредством практики человек *приспосабливает* эти процессы к себе, к своему способу жизни. В этом смысле человек сам формирует практики, хотя они разворачиваются на его «теле».

И здесь надо разобраться с самой идеей целенаправленного преобразования себя и окружающей действительности, которая оформлена в понятии «проектной культуры». Принято считать, что эта культура начала формироваться в XV–XVI веках, в эпоху Возрождения. Причем проектная культура или проектность как способ начинают рассматриваться в то время как характерная черта именно мышления, а не какой-либо иной деятельности человека. Здесь хочется привести один яркий пример, связанный с ремесленным производством или с ремесленной культурой.

Говоря про ремесленную культуру, мы имеем в виду культуру, связанную с каноном. И в контексте нашей лекции это момент принципиальный. Проектной культуре противостоит культура каноническая, проекту противостоит канон, проектная культура преодолевает каноническую культуру. Поэтому перед тем, как давать характеристики проектной культуре или проектному мышлению, надо оттолкнуться от их противоположности, то есть от канонической культуры.

Что было принципиально для ремесленника в Средние века в его производстве? Три важных параметра: идеал, смысл, инструмент воплощения. Для ремесленника был принципиально важен идеал *формы*, который он воплощал в какой-либо вещи — потому что любая вещь, которая создавалась, была будто проекцией в материальный мир вещи из мира горнего, небесного. Идеальная модель, воплощенная в конкретную форму. И идеальная форма гарантировала должное воплощение идеальной модели.

Вот, например, храмы. Все они заведомо отличаются друг от друга — но во всех них, по крайней мере принадлежащих к одной крупной эпохе, легко найти черты, совпадающие даже чисто визуально. Даже глаз непосвященного видит, что они все сделаны по канонам. У них разная конкретная форма, но она всегда соответствует идеальной модели или канону.

И самое важное, что не только храм или церковь, но и даже бытовые принадлежности делались по канону. Ремесленник не мог произвести кухонную посуду с такими орнаментами, которые придут ему в голову, проявить авторский подход, произвести творчество. Он мог, конечно, сделать некоторую модификацию, но в пределах определенного канона. И что потрясающе, так было во всем. Причем в каждом конкретном ремесле все эти знания были закодированы во вполне реальные математические

формулы. Например, у строителей был специальный шест с определенными разметками, который характеризовал классические размеры или классические пропорции дома в Средние века. Отсюда, кстати, известная идея «золотого сечения». В эпоху Возрождения им начали восхищаться как некой идеальной формой, но на самом деле оно было частью канона, обеспечивавшего воплощение идеального в реальности.

Второй момент, который очень важен в каноне, — это смысловой план. Все конкретные правила и каноны, облеченные в форму инструкций, все закономерности принятых технологий можно было объяснить, и объяснения эти, как правило, находились в божественной картине мира. К примеру, в византийской, а потом и в русской иконографии было принято изображать святых на иконах так, чтобы носки сандалий и края нимба находили на рамку. Делалось это не потому, что иконописец не рассчитывал пропорции. Нужно было показать возможность слияния с божественным в этой материальной, земной жизни. Точно так же, как фигура святого визуально выходит за рамки иконы, так и в жизни он может явиться в человеческом мире и прийти на помощь.

А третий момент канона — это свой язык воплощения замысла, устоявшаяся и обязательная для употребления знаковая система. Нельзя было перейти к другим обозначениям своих мыслей, даже если принятыми знаками они плохо «схватывались».

Интересно, что преодоление канонической культуры началось со сказок. То есть человек сначала в мышлении, сначала в форме шутки начал задавать канону вопросы. А что будет, если сделать немного иначе, чем ты предписываешь? Что будет, если тебя нарушить?

Вот одна средневековая сказка. В европейской культуре был забавный персонаж, что-то вроде мелкого чертенка из русских сказок. Крупно он не вредил, но как умел, старался. Назывался он Трикстер. Смыслом его жизни было именно испытание норм, правил и канонов на прочность, со всеми жизненными правилами и установлениями он старался играть, выходя за их пределы. Распорядок жизни в аграрном обществе был связан с тем, что из урожая нужно было оставить в семье ровно такую долю, чтобы ее хватило на пропитание и на посев весной. Трикстер вполне мог прийти в дом и уничтожить часть урожая — и не из прожорливости или пакостливости, а именно для испытания канонов на прочность, чтобы поставить людей в ненормальную ситуацию — и заставить действовать по-своему, не канонично. Не убить половину семьи (это очень горько, но в этом случае известно, что делать, случай каноничный), а именно заставить выйти из канона. Проявить авторское действие, достать зерно как угодно. Трикстер стал символом проблематизации, выросшим из недр средневековой народной культуры. Через его проказы и через обманутых им персонажей в мир начала входить идея авторства.

В реальной практике, в отличие от символического пространства, идею авторства, а соответственно, и идею проектного мышления, обусловило появление свободных горожан, лично не зависимых от произвола феодала. Появились те, кто претендовал на прибыль и свободное распоряжение ею. Через шаг они начали претендовать на некоторое собственное действие, конечно же, в определенных координатах. В этот момент каноническая культура начала преодолеваться.

Процесс этот не завершен по сей день, тогда лишь было положено начало. Не так просто разрушить

одну культуру и тут же взрастить другую. Нельзя думать, что в одночасье эта культура начала разрушаться, и на смену ей пришел проектный подход.

Кстати, само понятие проблемы, требующей разрешения, а следовательно, и само современное научное мышление, строящееся вокруг этого понятия, было бы невозможно без расшатывания канонической культуры. Канон — это проекция идеального в материальном, по этой причине проблемы в канонической культуре нет. В идеальном, дивинном, божественном не может быть проблем. Канон — это мир, сам себя уже подумавший, себя уже решивший. Вне канона видно, что мир слишком велик, что многие вещи в нем не стыкуются, что многие естественные процессы проходили бы результативнее при некоторой организации. Выделяются проблемы — и для них ищутся решения.

Чем стала для человека утрата канонической культуры — свободой творчества или, наоборот, пониманием того, что его окружают мириады проблем — об этом можно спорить. Ясно, что в тот момент, когда человек сам стал автором своего произведения, сам стал производить, у него стали появляться проблемы. И если в канонической культуре он решал их определенным, хорошо известным способом, закрепленным в традициях, в обычаях, то теперь уже человек стал понимать, что поскольку он автор, он несет ответственность за те проблемы, которые перед ним появляются. В тот момент, когда отмирает каноническое мышление, ему на смену приходит проблематизирующее мышление, главная задача которого заключается в фиксации разрывов, несовершенств, возможностей лучшего — и в постановке *задач* того, как этого лучшего добиться.

Перевести *проблему* в *задачу* — это не банально. Проблема ставится в ситуации разрыва, о которой

канон сразу говорил, как надо действовать, а без канона этот способ еще оказалось нужным искать. Правда, и канон описывал лишь неимоверно малое число проблем и проблемных ситуаций из всех тех, что могут стать перед людьми...

Перевести проблему в задачу — значит самому ответить на вопрос, как нужно действовать. Попростому говоря, как строить дома, как заводить семью и выстраивать в ней отношения, как в трагической ситуации себя правильно вести. Проблематизирующее мышление как раз позволяет начать отвечать на этот вопрос без канона. А это значит, что оно в результате позволяет создавать новые культурные формы и самое главное (или самое страшное) — это создавать новый метод и способ деятельности, и далее — новый образ жизни, новую практику.

Человек проектный

И здесь возникает очень интересная для нас сейчас постановка вопроса. Стандартная, но неизменно проблемная: постановка вопроса о человеке в его ипостасях.

Прежде всего это вопрос о саморегуляции или самоовладении. Его можно обозначить как поиск Пути, промысливание этого пути. Нужно определить его содержание и назначение — то есть свое собственное предназначение. Нужно поставить цель, которая обеспечит, организует собой этот путь. Это, если хочешь, силы. Это, если хочешь, энергия. Это, если хочешь, техника. И там, где путь, там онтология, то есть конструирование тобой оснований для мира твоей жизни, значимой для тебя реальности. И, соответственно, все это становится практикой. Но если мы фокусируемся на антропности, то есть на вопросе о человеке, то очень интересно, что при

переходе от канонической формы существования к проектной форме существования меняется вся антропность. То, на что раньше нужны были силы, теперь достигается без них, для чего нужны были техники, теперь обеспечивается прямым действием. И наоборот: появляются вещи, требующие сил и энергии, о важности которых ты раньше даже и не задумывался.

Поэтому переход к проектной культуре прежде всего меняет требования к человеку. Например, у него должны быть развиты рефлексивные способности. А также способность к удерживанию себя от панических состояний. Эти качества очень хорошо формируются в ходе мыследеятельностной или стратегико-тактической ролевой игры. Она дает испытание, и там сразу видно, кто боится, а кто нет, а дальше происходит работа по преодолению собственного страха. Потому что свобода — это, прежде всего, неизвестность и пустота, это отрыв от нормированной ситуации и в конечном счете от культуры — а он порождает страх.

Для становления человека необходим проект себя, необходима практика, необходимо мышление. Мышление — это уровень личного бесстрашия. Мышление — это когда ты готов нечто положить и стоять за него.

Через мышление происходит актуализация свободы, формируется проект себя, осваивается владение собой. Правда, когда мы говорим «владеть собой», то надо сначала понять все уровни невладения собой.

Вот яркий пример такого невладения: ты излагаешь идею, тебя критикуют, и ты начинаешь защищаться, а не отвечать на аргументы критиков. Это есть невладение собой, поскольку ты не понимаешь, что делаешь. Ты действуешь бессознательно. Ты действуешь из себялюбия, а не из той мысли, которую излагал, и которая встретила критику.

Представь себе такую картину: Древняя Греция, праздник театра. В специальной праздничной кассе каждому гражданину выдавали денег — оболов — чтобы он шел на трибуну, сидел и смотрел. Здесь же присутствовали авторы, в дальнейшем актеры, действующие лица. Каждый гражданин выполнял роль теоретика. Теоретик обязан был сидеть и смотреть. Он не выбегал на арену и не говорил, но он участвовал в представлении. И вот этот вот момент удержания себя в рефлексии, когда, с одной стороны, ты участник действия, ты смотришь спектакль, но ты не выходишь и не разговариваешь, а только моделируешь события внутри себя, позволял разворачивать внутри мышления значительно больше картин, чем у просто зрителя, не соучаствующего в действии, и чем у самого актера, который действовал, но не строил рефлексивную модель этого действия. Автор работает только в рамках техник, которые у него есть. Если у тебя есть способность изображать льва, то ты его изображаешь. А если у тебя ее нет, ты его не изображаешь. И вот актер развивает техники и искусство, а теоретик развивает мышление. Следовательно, обязанность человека ходить на праздники была средством развития теоретического мышления, а также средством овладения собой, становления не просто участником событий, но *рефлексивным* участником.

О тебе

Для нас, для тебя очень важны сейчас не только мышление, но и твои рефлексивные качества. Они должны быть для тебя как компас, который говорит, что сейчас ты живешь, ты воплощаешь практику, ты конструируешь мир вокруг себя.

Владеть собой — значит строить схему, когда всем кажется, что надо идти гулять или надо бежать рубить кого-нибудь. Владеть собой — это значит говорить, когда кажется, что ты не можешь говорить, или, наоборот, молчать, когда кажется, что нужно сказать. Владеть собой — значит выбирать эффективное поведение, соответствующее общей ситуации и твоей позиции, это решение твоей главной задачи — обеспечения проектности, то есть мышления и свободы. А не организовывать себя для того, чтобы поступать в соответствии с какими-то внешними правилами и канонами.

К примеру, «Триста спартанцев», действовавшие по правилам, требовавшим лечь костьми в Фермопильском проходе, но не сдаться, а не найти способ задержать врагов и при этом остаться в живых — это люди, непригодные для сегодняшней культуры. Это герои другой эпохи.

А вот какой герой сегодняшний?

Где этот самый идеал, который удержит в своей личности и в своем действии все: и цель, и путь, и силы, и энергии, и техники, и предъявит себя нынешнего и себя должного? Вот такой должен быть я. Вот это и есть.

Это значительно важнее, нежели способность управления капиталом. Потому что управлять капиталами на самом деле не очень сложно. А вот управлять собой как личностью, как деятелем, как живой концентрацией цели, сил, и прочего — это вещь необыкновенно сложная. Но иначе мы не реализуем свою свободу, потому что свобода — это прежде всего свобода управления собой. Свобода конструировать себя, свобода мыслить. Свобода сражаться, если нам, то есть тебе, надо устроить сражение с реальным противником. Уже пора? Уже готов?

Ты, наконец-то, должен заняться человеком. Я имею в виду Человеком как таковым и собой как человеком. Не только собой как учеником, школьником, студентом. Ты — это человек. И у тебя как человека должна — на уровне связывания разных сторон жизни между собой, на уровне рефлексов, на уровне энергий, на уровне сил — сложиться другая самоорганизация. И уже не в голове, не на уровне понимания того, «как надо», а в реальности, в твоем бытии, в твоем постоянном становлении.

Ты *себе* должен создать *себя*, стать проблемой самого себя и ее решением. А это не банально.

«БУДУЩЕЕ ПРОСТО ШЛО СВОЕЙ ДОРОГОЙ!»[1]

Будущее и Миры

Этот цикл лекций можно назвать «Основы философии самоопределения». Он подготовлен мной по мотивам исследования двух произведений братьев Стругацких. Одно из них называется «Туча», а второе — «Гадкие лебеди». Для нас с вами материалом рассмотрения будет текст киносценария «Туча», а в качестве объекта я предполагаю выделить способы представления Будущего. Должен сказать, что освоение разного типа гуманитарного знания вещь сама по себе очень проблемная. Как можно его осваивать? Существуют разные способы освоения людьми физики, химии, биологии — это хорошо делается в школах. Но вот освоение гуманитарных дисциплин очень затруднено, поскольку связано со специфическими методами понимания.

В своем курсе я не ставлю задачу литературоведческого, критического характера по отношению к тексту «Тучи». Я, скорее всего, даже не буду рассматривать сам текст. Для меня текст не принципиален, поскольку для меня «Туча» есть сценарий, а в сценарии интересен прежде всего текст образов, некий видеоряд. И поэтому я буду строить отношение к воображаемому фильму, который уже прокручен в моей голове и называется «Туча». То есть фактически за время подготовки к этим лекциям я, как режиссер, снял эту «Тучу», я ее смог увидеть. Я буду работать с картинами и образами, будто рассказывать про фильм, которого нет. Надо заметить, что эксперименты Стругацких, связанные с кино, не новы. Аркадий Натанович и Борис Натанович написали несколько сценариев по «Пикнику на обочине», а Андрей Тарковский поставил в свое время фильм «Сталкер». Тот, кто смотрел фильм «Сталкер» и читал «Пикник на обочине», мог заметить и понять, что Тарковский создал совершенно свою версию произведений братьев Стругацких. Он вложил в фильм те смыслы, которые, может быть, и не маячили в «Пикнике на обочине»; он, по существу, превратил его в некоторое экзистенциальное произведение. Я говорю это лишь для того, чтобы показать, что, может быть, у кого-нибудь в современном мире еще существует подозрение, что Стругацкие — это такая поп-культура, которая сейчас переиздается и т. д. Но я глубоко убежден, что произведения Стругацких являются классикой XX века.

К сожалению, жизнь и люди, особенно в нашей стране, устроены так, что в течении жизни общество не оценивает по достоинству заслуги и смыслы, которые были вложены в культуру тем или иным человеком. Но вот что странно: очень многие люди, включая поколение моих родителей и ваше поколение, говорят, что росли на Стругацких. Это очень примечательный факт. Поэтому мое обращение к произведениям Стругацких и, в частности, к произведению «Туча», для меня не случайно. Итак, поскольку

[1] Лекции, прочитанные в Школе Гуманитарного Образования.

я уже остановился на Стругацких, хочу рассказать небольшую предысторию, связанную с этими двумя произведениями.

«Гадкие лебеди» написаны в 1967 году. Это было принципиально новое произведение в творчестве Стругацких. Оно не было написано в той романтической традиции фантастики, к которой все привыкли. Оно очень долго ходило по редакциям, на него писалось много рецензий, но оно не издавалось. Случайно, то есть не по воле авторов, может даже тайно от них в какой-то степени, оно попадает за рубеж и издается в ФРГ в 1972 году. Конечно же, следует скандал: издание за рубежом! В СССР же оно ходит «в списках», то есть переписанное, распечатанное на машинке. Я даже это помню. Я захватил те времена, я тогда был студентом. Перепечатанный на машинке, соединенный скрепочками текст передавался в общежитии из комнаты в комнату. Была даже целая очередь, кто за кем читает. Для нас это было своеобразным глотком не столько свободы, сколько мышления о свободе. Впервые «Гадкие лебеди» в нашей стране были опубликованы только в 1987 году в журнале «Даугава» под названием «Время дождей». Здесь, в самой истории произведения, заложен некий авторский «выворот», некоторая авторская интрига. Дело в том, что в 1984 году Стругацкие пишут «Хромую судьбу», и в ней существует повесть «Гадкие лебеди». «Хромая судьба» устроена следующим образом: одна глава будто из нее, а другая из «Гадких лебедей», и они между собой чередуются. Тем не менее исторически мы должны фиксировать существование трех произведений. Это: «Гадкие лебеди», которое было написано в 1967 году, «Хромая судьба», написанная в 1984 году и включающая «Гадких лебедей», и произведение «Туча» — киносценарий по отношению к «Гадким лебедям».

Я решил начать с примечательного разговора с одним из учеников Школы Гуманитарного Образования. Он меня спросил об одной вещи, которую я перед этими лекциями решал для себя как проблему. Он спросил, еду ли я рассказывать про «Гадких лебедей» и «Тучу» или же я еду делать что-то другое. Я думаю, что все сами в состоянии прочитать текст. Поэтому, конечно, мне хочется сделать нечто другое. Я попытаюсь построить философско-методологический ряд по поводу ситуации человеческого самоопределения. Итак, вернемся к нашей теме. Как я уже сказал вначале, объектом нашего рассмотрения является весьма необычный объект — Будущее. Является ли Будущее хронотопом? Мы привыкли слышать: вчера, сегодня, завтра. Что есть Будущее в этом смысле? Есть ли это хронологическая фиксация того, что будет завтра, или это нечто другое? Давайте сначала попытаемся разобраться с языком мышления о Будущем. Посмотрите, то, что случилось вчера, оно же было, существовало, имело место быть, и в этом смысле оно есть, хотя и в прошлом. То, что происходит сегодня — оно тоже есть. А того, что будет завтра — его нет. Вопрос: разнокачественно ли это все? Дело в том, что когда мы перейдем в завтра, Завтра станет Сегодня, а само Завтра уйдет дальше. Завтра никогда не наступает. В этом смысле Будущее странный объект. Его нет.

Вопрос: Можно ли сказать, что человек живет одним днем?

А.П.: Как раз дальше я и хотел через отношение к Будущему положить понятие Жизни, а потом показать, зачем я читаю этот курс лекций, опираясь на произведения братьев Стругацких. Я думаю, что само понятие Человека сопряжено, связано с понятием Будущего. Понятие Будущего есть то, что опре-

деляет собственно человеческую суть. И строительство, формирование себя (о чем мы часто говорим), с моей точки зрения, можно осуществлять только через разные отношения к понятию Будущего. Итак, я поставил проблему: что есть Будущее? Достаточно ли его мыслить как простой хронотоп, который фиксирует, что Будущее — это то, чего нет сегодня, но что произойдет завтра как некоторое стечение обстоятельств? Это ли есть Будущее? Здесь возникает вопрос о том, что, может быть, Будущее не есть нечто, что существует для всех одинаково, в одинаковой мере. Когда мы говорим «Будущее», это ведь не вещь. И поскольку Будущее нам не представлено, не дано как вещь — одинаково объективная для всех, тогда получается, что Будущее есть совершенно специфический и уникальный объект в особом смысле слова. Это индивидуальный объект. И если продолжать рассуждения, то можно прийти к выводу, что Будущего как объекта нет, а есть лишь разные способы представления о самом себе, о своем собственном будущем. Мы не можем обсуждать Будущее абсолютно. О нем невозможно говорить как о некой норме, неком правиле, которое существует для всех одинаково. Будущее переживается нами по-разному, если, конечно, мы мыслим себя разными.

Таким образом, возникает утверждение, что Будущее осуществляется как какой-то внутренний акт. Оно не осуществляется вообще, всегда, везде и для всех. Оно осуществляется как нечто внутреннее в-себе-происходящее. Даже чисто психологически мы можем заметить, что иногда в нашей жизни бывают такие странные моменты, когда мы с кем-то долго не видимся или куда-то не ходим очень долгое время, и когда это случается, нам кажется, что это было только вчера. А бывает наоборот. Мы где-то

находимся очень часто, интенсивно работаем, мало спим, и нам кажется, что за три дня прошла целая вечность. Будущее есть некоторая внутренняя динамика, внутреннее движение, внутренний акт.

Вот с этих рассуждений о Будущем, с моей точки зрения, и возникают представления о человеке. Существует версия, что вообще-то говоря, все дисциплины и все науки о человеке — это есть дисциплины и науки о культуре. Еще Макс Шелер в 1926 году, когда выдвигал основания философской антропологии, говорил, что на самом деле все науки о культуре есть науки о человеке. Наши размышления о человеке — это есть размышления о мире, в котором живет человек. Я бы даже усилил и сказал во множественном числе: размышление о мирах, которые он себе представляет. Вот отсюда возникает наша тема. Под «Будущим» теперь я уже имею в виду некий уникальный и специфический, индивидуальный способ размышления о себе, ощущение себя, представление о себе. И жизнь в этом контексте — это усилие по формированию представлений о Будущем, очень непростое усилие.

Мне кажется, что произведение Стругацких «Туча», построенное на материале «Гадких лебедей», во многом стимулирует размышления о Будущем, то есть размышление о самих себе. Эти произведения демонстрируют, показывают ситуацию человеческого движения к формулированию проблемы Будущего. В этом смысле произведения Стругацких очень онтологичны, поскольку в них обсуждается проблема Реальности и Разных Миров.

Итак, на мой взгляд, «Туча» есть онтологическое движение, где определенным образом заданы множества миров, которые взаимодействуют между собой, и все это заканчивается определенным взрывом, где финал повторяется несколько раз. Это можно

сравнить с броском камня, когда этот камень постоянно ускоряется, а потом идет много кругов по воде, и самый последний круг — самый спокойный. Но на этом я попробую остановиться, когда буду говорить о стратегии написания произведения.

Итак, для меня «Туча» — это некоторое движение Миров или (я возвращаюсь к теме) представлений о Будущем. Мне кажется, авторы очень ярко и четко продемонстрировали понимание стратегий мышления о Будущем, понимание способов мышления о Будущем разными людьми. И я должен сказать, что это произведение о людях, о том, как они себе представляют Будущее. Именно так я вижу это произведение и именно в такой логике буду его обсуждать. Но поскольку мне кажется, что такие темы надо обсуждать с теми людьми, для которых существует проблема Мира и проблема взаимодействия онтологий (миров), то я избираю именно молодежную аудиторию.

Я хотел бы обратить ваше внимание на проблематику Будущего в коллективном залоге. Язык — это вообще потрясающе сферная и предельно онтологичная вещь. Если вы помните, то в произведении есть такой момент, когда в первый раз появляется Ирма. Она залезает через окно и говорит: «Здравствуй, папа! Ты нам нужен!» Когда мы говорим «Мы», мы уже определяем сферу, где мы есть, мы уже указываем на нечто, что нам позволяет говорить «Мы», на то, что нас объединяет. Ирма говорит: «Ты нам нужен». Будущее или мышление о Будущем может реализоваться лишь в некотором пространстве «мы», но реализуется оно лишь единственно возможным, уникальным способом. «Мы» — это место. Поэтому так: пространство «мы» необходимо для того, чтобы реализовать свою попытку исполниться, а уж попытка — дело индивидуальное.

Почему должны быть размышления о Будущем, а не просто о Мирах? Да потому что возможность признания Будущего (индивидуального и уникального) есть признание человеческого. Возможность того, что я признаю, что у кого-то есть Будущее, есть фактически моя фиксация того, что Он есть Человек. Отказ человеку в Будущем может звучать и формироваться разными способами. Он может осуществляться через общество (и мы видим примеры тоталитарных отношений); он может осуществляться через запрет отдельных людей, просто заключаться в сложившейся социокультурной ситуации, когда человеку отказывается в праве двигаться в других пространствах. Когда мы говорим о Будущем, мы признаем, что у Человека есть возможность создать свое уникальное Будущее.

В этом смысле размышления о Будущем, строго говоря, есть гуманитарный ресурс для определения себя в качестве Человека сегодня. Это есть признание права и возможности на самоопределение. Когда у меня спрашивают про идеологию Школы Гуманитарного Образования, про педагогическую концепцию, я всегда говорю, что она, так или иначе, заложена в произведениях Стругацких. «Возможности», «потенция» — это и есть для нас идеология, то есть признание того, что у молодых людей есть возможность реализации будущего. Это как пружина, которая может развернуться. А потенция (как сила) изначально не дана человеку, она им формируется через сомнение в том, что этот мир устроен правильно и я должен спокойно жить в этом правильном мире. И, кстати, в произведениях Стругацких это является ключевой линией. Я долго размышлял, зачем Стругацкие вводят детские персонажи, ими же написано достаточно много вещей, в которых их нет? А потом вдруг «Гадкие лебеди», «Хромая судьба», «Отягощен-

ные злом». Стругацкие не были педагогами, и, как мне кажется, не держали педагогической рамки. Это видно по их произведениям. Они нигде, как вы заметили — ни в «Гадких лебедях», ни в «Туче» — не показывают коммуникацию между мокрецами и детьми. Там таких взаимодействий не показано, а только лишь обговариваются некие контуры. В «Отягощенных злом» есть некие разговоры педагога со своими учениками: он им дает задание, и они разговаривают.

Помните примечательный момент, когда они стоят в лицее, и лицей забрасывается камнями, он окружен полицией, что-то там сверкает... Моя версия состоит в том, что детский персонаж для Стругацких — это образ, в котором скрыта некоторая программа будущего, программа, которая может развернуться. Эти образы ребят им нужны как образы будущего или, говоря жестче, как материал, на котором Будущее может реализоваться.

О понятиях анализа

Сейчас я попробую задать некоторую схематику того, как можно работать с разного рода деятельностями и коммуникациями. Сразу надо заметить, что если мы хотим получить какой-то смысл, то мы должны создать ситуацию деятельности и ситуацию коммуникации, взаимодействия. Поэтому в контексте нашего с вами обсуждения мы должны понимать, что мы не можем просто так подойти к произведениям, поскольку они для нас не будут представлены ни в какой деятельностной ситуации и ни в какой коммуникации. Что я имею в виду, говоря о коммуникации читателя произведения? Речь не идет о натуральной коммуникации, разворачивающейся между разными людьми. Совсем не обязательно, чтобы вы с кем-то обсуждали прочитанное. Читательская коммуникация — это коммуникация моих внутренних голосов между собой, внутренних позиций при работе с произведением. Так, например, при чтении «Града обреченного» Стругацких я, как читатель, могу занимать до пяти различных позиций. Полисистемность или многоплановость произведения для меня продуктивна.

Существенен вопрос о том, как происходит акт понимания и какой смысл для нас с вами имеет само произведение. Я выделил как минимум два типа работ, которые могут происходить над художественным произведением: первый тип — это построение ноэмы; второй тип — построение топоса.

Первый тип работ связан с тем, что когда мы рассматриваем произведение, то при этом словно накладываем уже имеющийся у нас опыт представлений и работы с произведениями на тот материал, который лежит перед нами, то есть на конкретное произведение. В результате этого у нас возникают смыслы. Это будто смыслы первого порядка, когда мы понимаем это произведение.

На втором этапе мы берем эти понятые смыслы и начинаем их для себя оформлять, пояснять. Я както приводил пример с произведением М.Ю. Лермонтова «Мцыри». «Мцыри» — это произведение о некоторой истории или ситуации, но это произведение не о нас с вами, не о нашей свободе. Читатель может в своем анализе дойти до такого уровня, когда он уже будет рассматривать не саму сюжетную линию, не те смыслы, которые присутствуют в этом произведении, а начнет понимать и ощущать тот дух свободы, который он сам же для себя создает. Он уже будет думать не про Мцыри, а про себя. Этот этап я назвал этапом создания топосов или собственной картины жизни. Таким образом,

я сказал, что читать книгу, смотреть художественную постановку не имеет смысла само по себе (мы же не литературоведы), а только в том случае, когда мы можем словно оживлять эти произведения для оформления своего Мира, Мира, в котором мы хотим или собираемся жить.

Жизнь — это же некоторая программа, некоторый способ, который на нас не падает «с неба». Жизнь сама не приходит к нам. Мы должны ее создавать. Как мне кажется, вы не собираетесь существовать в чужих мирах, вы не собираетесь проживать не свои, чужие жизни. Как мне кажется, вы озабочены проблемой создания того Мира или того Дома, в котором будете жить именно вы.

Исходя из традиций немецкой классической философии принято разделять два типа категорий — конститутивные и регулятивные. Конститутивные категории являются мыслительными средствами полагания, установления. Они указывают на наличие объекта и произносятся в залоге «это есть». Конститутивные понятия указывают на существование, например, сознания. Оно есть. Оно само себя полагает. Регулятивные категории — это те, с помощью которых мы может организовывать что-либо. А что можно и нужно организовывать в философском смысле? Свое мышление. То есть регулятивные категории связаны со способами мышления или с приемами и методами того, как надо мыслить. Иначе говоря, регулятивные категории отвечают на вопрос «как делать».

Почему я обсуждаю эти категории, почему они, с моей точки зрения, необходимы в нашем разговоре? Дело в том, что, на мой взгляд, характеристикой «Тучи» как произведения является такое понятие, как онтологическая фантасмагория (под словом «онтология» я имею в виду его предельное значение —

мирополагание). Мы с вами знаем, что этой истории никогда не было и что такая история вообще не возможна. Так не бывает, чтобы город захватила какая-то черная стена, да еще водяная, которая называется Туча. Анализируя текст, мы видим, что каждый раз авторский переход осуществляется не через реальную ситуацию, что конец каждой части или начало следующей есть совершенно фантасмагорическая вещь.

Первая часть для меня заканчивается в тот момент, когда Нурланн поднимается над Тучей на вертолете и видит затопленный город. Ему отвечают, что это просто какая-то воронка и все, ничего больше нет. А вообще-то говоря — пустыня. Мы часто смотрим на одно и то же и видим разное. Это очевидная авторская фантасмагория. Кстати, жанр фантасмагории присущ не только фантастике, и даже наоборот, может быть, для традиционной фантастики он как раз и не присущ. Традиционная фантастика просто описывает другую реальность. Что же делает фантасмагория? Она переворачивает реальность. Так не бывает, что нормальный человек Нурланн и нормальный летчик смотрят на одно и то же и видят разное. Так не бывает. И вот каждый кусок в романе заканчивается такими фантасмагориями. Кстати, там есть один совершенно потрясающий момент, когда в комнату в гостинице, где сидят взрослые и идет разбирательство «почему вы так обращаетесь с нашими детьми», вводят мальчика. Все оборачиваются к нему лицом, разговаривают с ним, но Нурланн его не видит и не слышит. Такие элементы также можно интерпретировать как определенные онтологические фантасмагории. Мне кажется, что в произведении постоянно полагаются новые миры, новые реальности, и авторы постоянно с ними играют. Авторы словно смеются над читателем, играют

с ним, поскольку все каждый раз переводится в новую реальность. Например, Нурланн только что общался с военными. Для них ситуация абсолютно ясна. Туча — это обыкновенное природное явление, стихия, с которой надо бороться. И тут все переворачивается. Мы вдруг понимаем, что вообще-то туча — это не туча. И дети — это не дети. А если вспомнить ситуацию, когда мы только что привыкли, что туча — это некое непонятное явление природы, и вдруг из нее раздается голос... Нас дурачат. Но одновременно нас не дурачат. Авторы постоянно манипулируют с мирами. Только они покажут один мир, и читатель привыкает к этому миру, как появляется другой. Причем появляется совершенно сумасшедшим образом: с помощью какой-то невероятно фантасмагорической вещи просто меняется рамка. Мальчик, которого не видит Нурланн, или Туча, которая для всех разная. Смена Миров происходит фантасмагорическим образом.

Теперь о том, что это произведение есть для меня с точки зрения смысловой интерпретации. Для меня как читателя и смотрящего фильм это история освобождения человека или история перехода из одного мира в другой. В этом смысле это произведение является демонстрацией акта самоопределения. Человек участвует в процессе движения онтологий, то есть движения Миров. Это движение его захватывает, и, в конце концов, с ним что-то происходит. Он начинает уже не насильно перебрасываться из одной реальности в другую, а начинает двигаться по некоей не то что собственной воле, но по некоему внутреннему ощущению, по внутреннему голосу. Но для того, чтобы рассматривать это произведение как историю самоопределения, я должен ввести понятие самоопределения, а далее и все остальные регулятивные категории.

Итак, самоопределение в самом предельном, в самом обобщенном смысле является переходом из одного мира в другой, из мира, какой он есть, в мир должного, в мир того, каким он должен быть. Значит, если я это произведение рассматриваю как историю самоопределения, то я должен ввести такие регулятивные категории, с помощью которых мы сможем эти миры описывать, как-то их схватывать.

Итак, первая категория или первое онтологическое понятие, которое уже обсуждалось, — это понятие места. Место — это не только то, где в данный момент географически, физически находится человек. Это смысл, исходя из которого он что-то видит. Таким образом, место можно охарактеризовать дважды: первый раз — то, где он находится, а второй раз — то, исходя из чего он видит, воспринимает. Но надо понимать, что когда мы говорим философским языком, мы имеем в виду не географические или физические места, а те места, которые порождает сам человек. Например, место человека по отношению к смыслу или к понятию Будущего. Место — это ответ на вопрос «Где я?» и «Кто я?»

Второе понятие — понятие пространства — характеризуется, как правило, качественным прилагательным. Пространство — это характеристика того, в какой реалии находится человек, в какой реальности в данный момент он себя мыслит, чувствует, ощущает. И при этом он сам отвечает для себя на этот вопрос, фиксирует, в чем находится, и что вокруг него является существующим. Например, иногда люди говорят: «Ой, какая у вас теплая обстановка!» Они имеют в виду некоторое комфортное психологическое пространство.

Поэтому понятие пространства может относиться к любой реалии, не только физической или

социальной. Могут быть различные смысловые пространства, например, пространство математического знака. Я уже говорил, что задумывал этот курс не столько как рассказ про произведения Стругацких и ввод философских понятий, сколько как обсуждение тех средств, которыми молодой человек может пользоваться для организации собственной жизни. Так вот, ответ на вопрос о том, в каком пространстве я нахожусь, — это ответ на вопрос, связанный с собственным существованием. Если человек не фиксирует это, то, надо понимать, что он человек, которым управляют. Им управляет все, включая ситуацию, в которой он находится, поскольку управлять — это же не обязательно давать кому-то какое-то указание напрямую. И мы прекрасно понимаем, что, например, реклама управляет нами в очень большой степени, создавая для нас пространство интерпретаций.

Итак, вопрос про пространство — это вопрос про реальность, в которой я себя мыслю и в которой я нахожусь. Место — это ответ на вопрос, кто я такой в этой реальности, где я в этой реальности, какая картина разворачивается передо мной из этого места. Следующее понятие — топика. Топика есть совокупность мест, в которых человек себя мыслит, и которые могут находиться в разных пространствах. Кстати, интересно, у Мераба Мамардашвили есть такое понятие — психологическая топология пути, я про это еще скажу.

Еще одна группа понятий — это понятия онтологии и рамки. Онтология (если буквально с греческого переводить это слово) — это учение о сущем или ответ на вопрос о том, как устроен мир на самом деле. Однако выражение «на самом деле» имеет очень тонкий смысл — не что есть мир с единственно правильной, авторитетной, общей для всех точки

зрения, а что есть мир для меня на самом деле, как я сам мыслю мир, чему я приписываю статус существования.

Вообще здесь классический философ мог бы меня существенно поправить. Он бы мог сказать, что понятие онтологии относится не к человеку, а к культурной традиции. Но дело в том, что в XX веке понятие онтологии стало употребляться и по отношению к сознанию отдельного человека, поскольку возникло предположение, что современный человек может быть носителем и даже гарантом определенных онтологических представлений. Онтология и место — это разные понятия, они не рядополагаемы. Онтология — это то, что возникает в ходе осмысления, что есть мир. Но это осмысление, конечно, потом уже связано с местом, которое человек начинает занимать.

Рамка или главный онтологический принцип — это указание на первичную онтологическую единицу. Первоначальная онтологическая единица есть понятие, фиксирующее «клеточку», из которой может развернуться весь мир и на основе которого даются основные ответы про этот мир. Для некоторых философских школ такой единицей является понятие Социума: благодаря социуму все происходит, человек живет в социуме, человек есть существо не божественное, а прежде всего социальное. Для других школ такой единицей является понятие Космоса: Космос все создал, человек есть существо космическое, обладающее космическими связями, все живет по законам Космоса.

Когда я говорил, что произведение Стругацких «Туча» есть онтологическая фантасмагория, я имел в виду, что в нем авторы постоянно меняют онтологические рамки. Помните, нечто похожее было и у Булгакова в «Мастере и Маргарите»?

Вопрос: Чем отличается место от позиции и чем отличается место от онтологической единицы?

А.П.: Аристотель в свое время написал работу «Топика», где ввел понятие о месте. Этим понятием мы пользуемся до сих пор. Топика, по Аристотелю, — это общие исходные пункты для изложения темы. Вообще нужно сказать, что часто понятия деформируются в истории культуры. Кант, например, под местом понимал пространство возникновения понятий. Он говорил о том, что есть места, в которых возникают понятия. А я в настоящий момент обсуждаю место как то, где находится человеческое: проблема человека — это проблема его места. Но я словно обсуждаю это в стиле М.К. Мамардашвили, то есть как «мое место, которое я определяю». Мое место как мой Дом. Кстати, образ Дома очень часто имеет место быть в литературных произведениях.

В «Мастере и Маргарите» был такой персонаж по фамилии Бездомный. Это же недаром. И недаром то, что Виктор Банев из «Гадких лебедей» и Нурланн из «Тучи» живут в гостиницах. У них нет в этом произведении Своего Места. Нет места у Нурланна — он его ищет. Нет места у Виктора Банева — он его тоже ищет. Кстати, главный герой «Степного волка» Германа Гессе тоже снимает квартиру. Иначе говоря, место для человека есть некоторое пространство свободы. А пространство свободы есть пространство собственной самости. Именно это я и имею в виду, когда употребляю понятие места, рассуждая о Стругацких. Виктор Банев и Нурланн бездомные не только потому, что живут в гостиницах. Это — поиск.

Мераб Мамардашвили однажды прочитал цикл лекций (а недавно вышла книга) под названием «Психологическая топология пути» на материале

произведения Марселя Пруста «В поисках утраченного времени». Так вот, этот текст про людей, про внутреннее человеческое, про места. Кстати, еще один яркий для моего поколения пример — это фильм Алена Паркера «Стена» («The Wall») как видеоряд одноименного альбома группы «Pink Floyd» 1979 года. Там главный герой не просто ищет место, он двигается в разных пространствах. Поиск топологии пути — это, пожалуй, одна из главных тем искусства и философии XX века.

Авторское топирование, или Стратегия произведения

Надо помнить, что все, что я говорю, — это мои версии, связанные с видеорядом и с делением текста «Тучи» на периоды. Причем эти версии возникают из того обстоятельства, что я это произведение определяю как историю переходов, и уже исходя из этого я определяю периоды в этом фильме. Кстати, в художественных фильмах эти переходы делаются так, что там одна картинка вдруг сменяется другой, и мы чисто физически не замечаем, когда один кадр сменяет другой. Например, в фильме «Брат» я увидел один очень интересный режиссерский ход. Когда заканчивается один эпизод, картинка тушится до темноты, а потом из темноты плавно возникает другая картинка. Так там делаются авторские режиссерские отбивки. Одна часть прошла — и для зрителя все потухло. Потом начинается другая часть. И можно сказать, что современная режиссура пользуется уже другими, я бы сказал, сверх-художественными средствами, в данном случае — видеосредствами. В произведении «Туча» таким художественным средством отбивки, или перехода, как мне кажется, являются фантасма-

гории, ситуации некоторой ирреальности. И авторы задействуют эту фантасмагорию в том момент, когда им нужно изменить пространство. Только что зритель был в одном пространстве, заданном авторами, а потом он вдруг переходит в другое пространство. И на вопрос, почему он переходит, я отвечу, что у него нет другого выхода. И заметьте, что само произведение тоже заканчивается фантасмагорией, когда мы видим зеленую траву, часовню, молодых ребят на лошадях, падающий снег, встающих из травы людей. Мы же понимаем, что эта ситуация полностью символична. Стругацкие заканчивают свой фильм не только фантасмагорически, но и символически. А дальше они уже перехода не делают. Они уже будто научили зрителя делать эти фантасмагорические переходы... и вот он конец фильма.

Произведение не заканчивается реально, оно заканчивается ирреально. Стругацкие выступают для нас как Учителя в том смысле, что они учат нас переворачивать пространство. Они будто уже научили своего главного героя это делать. Они «протащили» его сквозь это вместе с нами, зрителями. И теперь они оставляют нас. Теперь мы должны сделать это сами. Фильм заканчивается. Но все только начинается. Когда заканчивается фильм, для нас все только начинается.

Итак, о стратегии произведения. Я уже сказал, что периоды в произведении характеризуются особым вывертом. Было одно пространство и нам были явлены одни миры, одни онтологии, а потом благодаря фантасмагории идет какой-то выверт, своеобразная рамочная игра. Я бы сказал, что идет постоянная провокация. Авторы нас постоянно провоцируют, словно переводят нас из одной логики в совершенно другие. При этом заметьте, те проблемы, которые описаны у Стругацких, не решаются в логике того пространства, которое они сами описывают. Проблемы этого города не решаются средствами этого мира. Когда Нурланн приезжает в город, когда они только едут в машине, там есть один очень интересный момент, связанный с методом. Нурланн стоит с военными и говорит: «Я полагаю ударить сюда. Для начала рассечем ее пополам. Если повезет, мы сразу накроем активную зону. Здесь проходит магнитный меридиан. Вот по этому проспекту». То есть Нурланн едет к Туче со своей логикой, со своим представлением об устройстве мира этой Тучи. Он еще не знаком с этим миром, но он убежден, что так, в такой логике можно работать с этим миром. И во всем произведении демонстрируется с помощью этих выворачиваний в разные пространства, что нет логики этого мира, мира этого города, чтобы решить проблему Тучи. Не решается проблема Тучи с помощью Бога. Не решается проблема и социально — дети же уходят. Не решается проблема дождя, он идет и идет. Не решается проблема тем, чтобы выпытывать что-либо у этих детишек, они не разговаривают. Они говорят: «Вы все равно этого не поймете». Заметьте, дети в этом произведении молчат. Они говорят: «Вам это не надо». Или не отвечают вовсе. Они будто демонстрируют собой, что логика этого мира не решит проблему с Тучей. А ведь логика как средство задается представлениями о мире. Проблема логик — это очень важный вопрос. Поскольку логика есть способ — способ мыслить, способ чувствовать, способ жить, способ любить, способ готовиться к Будущему. Эти способы задаются миропредставлениями, которые существуют у человека. А внутри миропредставлений существуют и представления о самом человеке. Кстати, в произведении есть один замечательный момент. Нурланн говорит:

> «...Не так все это просто. Никому еще пока не удалось придумать, что подобает человеку, а что — нет. Я лично думаю, что ему все подобает. Такая уж это обезьяна с гипертрофированным мозгом».

Он, конечно, смеется. Но заметьте, это он говорит не про себя. Нурланн все-таки герой Стругацких, традиционно сохранивший градус рефлексивного отношения к миру.

Теперь о кризисе миропонимания. Если говорить про наш сегодняшний реальный мир, то на примере с экологическими проблемами это очень хорошо видно. Не могут быть экологические проблемы решены теми средствами, которые сегодня в основном апробируются. Экологическая проблема не решается социальными штрафными санкциями. Нужно новое миропонимание, в котором есть понятие Природы. Вот тогда человек начнет относиться к природе по-другому. Должно быть другое миропонимание в педагогике, чтобы появился человек другого типа. А сейчас нам зачастую в качестве примера инновационной педагогики приводят образовательные программы, большей частью построенные на старых, простых поведенческих, бихевиористских моделях. Эта модель когда-то была актуальна и работала. Но разве можно на этой модели воспитывать человека, который будет жить в XXI веке, когда будут разворачиваться совершенно другие процессы! Эта модель удачна в том случае, когда мир устойчив, когда человека надо научить стабильным действиям: если у тебя будет вот это, то ты должен поступать вот так-то.

Поэтому, мне кажется, что не только у современного молодого поколения ситуация личностного кризиса по поводу собственных путей, но это ситуация массовая. Юношеский кризис (кризис молодого поколения) совпадает с мировым. Произведения Стругацких, как мне кажется, ставят именно эту проблему. Они не дают ответа на вопрос, какую логику, какое миропонимание нужно избрать, но они проблематизируют уже тем, что показывают: логик бывает как минимум две.

Итак, я продолжаю разговор о периодах произведения. Я выделил пять периодов и три финала, и внутри первого финала — четыре рефлексии. Первый период — это период первого явления мира Города. Заметьте, что первый период начинается с ситуации Нурланна, с того, как он едет в своей машине. Но, тем не менее, этот период — период явления мира Города, поскольку Нурланн и Город неразделимы. И прямое указание на это есть в тексте, когда Нурланна спрашивают о том, правда ли, что он из этого города. Он отвечает, что это правда, и, показывая пальцем на карте города места, говорит: «Здесь я родился. Здесь я жил. Здесь я венчался». Вначале Нурланн принадлежит этому городу. Он и Город — нечто общее и единое. Интересно заметить, что явление Города нам еще до появления Города как такового начинается со следующего отрывка:

> «Под низким пасмурным небом, под непрерывным сеющим дождем по мокрому асфальтовому шоссе движется колонна машин: длинный лимузин впереди и три огромных автофургона следом. На мокрых брезентовых боках фургонов знаки “опасный груз”».

Что будет, если это все представить визуально? Для меня, например, этот момент отождествился со сценами про Вьетнам, которые я видел в фильме «Форрест Гамп». Там постоянно было темно, шел дождь, и при всем этом была война. Дождь и война. Фильм «Туча» начинался бы с пасмурности, с дождя.

Это начало конфликта, демонстрация конфликта. Конфликт показан здесь как приближение гибели. В этом первом этапе-фрагменте мы видим не только пасмурность, но еще и въезд в Город. Здесь я обсуждаю Город как некоторый символ, и этот символ имеет свой конкретный знак.

> «Граница города обозначена гигантским медным барельефом городского герба: обнаженный богатырь с ослиной головой поражает трезубцем гидру о трех головах — две из них мужские, третья женская».

Это символика города. Город начинается с удара, с поражения. В этом фрагменте показано и отношение к инородному явлению. Это отношение совершенно свойское, отношение, в котором не дана возможность быть Другому. Нурланн говорит:

> «...распространяют легенду, будто Туча — живое существо. Это вздор. Туча — это аэрозольное образование довольно сложной и не вполне понятной структуры».

Это значит, что он уже знает ответ на вопрос, что же такое Туча. В этом его миропонимании туча может быть только этим. И этот первый период, как уже говорилось, заканчивается фантасмагорией — бесшумными ударами молнии. Фантасмагория Стругацких позволяет нам перевернуть предыдущие представления. На этом заканчивается первый период. Напомню, что каждый период будет заканчиваться подобным переворачиванием.

Второй период — это период, когда мы уже недоумеваем по поводу Тучи, а дальше нам уже является ее загадочность. Но надо заметить, что загадочность Тучи является не сама по себе, а по отношению к другим людям. В этом периоде мы наблюдаем, как к Туче относятся разные люди, как они

ее понимают. Мы наблюдаем здесь тех, кто в произведении получил название «Агнцев Страшного Суда» — Бруна, адвоката-проповедника. И этот период опять заканчивается фантасмагорией. Молния попадает в человека. Самое интересное, как говорил Брун, что это совершенно безвредно. При этом человек что-то ощущает, ему нечто является, а дальше он просто встает и идет. И Нурланн все это наблюдает. Он едет по Городу и видит все это. А затем все это заканчивается ударом молнии в человека, который встает и идет дальше. Какая ситуация теперь у ученого, который приехал бороться с природной стихией? Возникает некоторая интрига по поводу природы Тучи, но о мире Тучи пока нет никаких представлений. Туча еще пока нечто такое, что существует в этом мире.

Третий период — это период первого столкновения между миром Тучи и миром Города. Но столкновение не явное, а опосредованное. Это столкновение происходит через детей. Дети выступают некоторыми посредниками, поскольку они одновременно пребывают и в мире Тучи, и в этом мире. Этот мир в третьем периоде представляет Нурланн. И столкновение с детьми происходит в нем. Первое, что происходит — это явление дочери. Именно так только и можно назвать ее появление. Она говорит потрясающую вещь: «Папа. Ты нам нужен». В этом смысле словом «нам» она отделяет себя и кого-то еще от Города. Нурланн-то ведь приехал, потому что он был нужен Городу. А тут кто-то говорит: «Ты нам нужен». Есть кто-то еще. Кроме стихийного бедствия есть еще «Мы».

Итак, первый период я охарактеризовал как явление Мира Города. Второй период — как полагание Мира Тучи, но со знаками вопроса. Во втором периоде начинает полагаться Второй мир. В третьем

периоде начинает возникать столкновение Миров через детей-посредников. Причем, если первый и второй периоды заканчиваются яркими фантасмагориями (в первом периоде — замешательством Нурланна перед разным явлением Тучи разным людям; во втором периоде — Нурланн видит пораженного молнией человека, с которым после этого ничего не случилось), то третий период явной фантасмагорией не заканчивается. Он заканчивается разговором Нурланна с ребятами в гостинице. Но на самом деле для Нурланна некая фантасмагорическая — проблемная — ситуация явлена, потому что он видит детей как тех, которые несут идеологию Другого мира. В некотором смысле он удивлен, но в то же самое время он еще сопротивляется им. Вспомним, например, разговор про естественное и неестественное.

Теперь я думаю, почему авторы не выворачивают эту ситуацию как фантасмагорическую или, вернее, почему я как зритель этот период заканчиваю на разговоре с детьми в гостинице. Это, как мне кажется, происходит потому, что если изначально мы все переходы рассматривали как фантасмагорические, то здесь мы уже можем дойти до такой степени ясности, что нам уже не нужно осуществлять фантасмагорический переход. Нам нужно понять столкновение Нурланна с детьми как нечто реальное. Они уже на понятийном уровне обсуждают, что естественно для человека, а что — не естественно. Это настолько мощный диалог, что уже нет необходимости вводить фантасмагорический момент.

Четвертый этап можно охарактеризовать как проявление онтологии Города. Нам являют Город в еще одном приближении, но это уже не простое приближение, а приближение на основе взаимодействия двух Миров. Ключевым моментом этого периода является диалог между Нурланном, Хансеном и Бруном. Они начинают обсуждать Тучу не как Тучу. В этот период появляется некоторый элемент сомнения. А когда появляется элемент сомнения — это значит, что начинает происходить полагание Другого Мира. И полагание мира Тучи начинает делать пьяный Хансен. Здесь нужно особо подчеркнуть слово «пьяный», но не в том смысле, что Хансен — алкоголик, а в том, что к нему относятся как к пьянице, а что с пьяного возьмешь. Это похоже на бутафорию. Пьяный что-то говорит, и к этому нельзя относиться серьезно. Итак, первое полагание мира Тучи происходит несерьезными устами, устами пьяного человека. Это тоже какая-то игра.

Мы сейчас не разбираем персонажей, но надо обратить внимание, что Брун не простой персонаж, он из КГБ. Он только прикидывается санитарным инспектором, а на самом деле он, еще в застенках пытая людей, понимал, что такое Туча. Брун глубоко убежден, что Туча — это не туча. Но для нас это пока еще не явлено, поскольку этого откровения Брун пока не делает.

Фантасмагория в этом периоде двойная. Первую фантасмагорию вводит Хансен. Хансен вводит версию появления Тучи.

> «Да, муниципальная площадь, — соглашается Хансен. — Но плохо вы знаете историю родного города. На этой самой площади: XIII век — восстание “серых”, за день отрубили восемь сотен голов, в том числе сорок четыре детских, кровь забила водостоки и разлилась по всему городу; XV век — инквизиция, разом сожгли полтораста семей еретиков, в том числе триста двенадцать детей, небо было черное, неделю падал на город жирный пепел; XX век — оккупация, расстрел тысячи заложников, в том числе двадцать семь детей, трупы лежали на брусчатке одиннадцать

дней... XX век! А бунт сытых в шестьдесят восьмом? Две тысячи сопляков и соплячек под брандспойтами, давление пятьдесят атмосфер, сто двадцать четыре изувеченных, двенадцать гробов... Сколько все можно такое выдерживать? Вот и лопнуло».

Вот и появилась Туча. Пьяный Хансен делает какие-то нереальные для Нурланна версии появления Тучи. Он будто говорит: «Мы ее породили». Но все равно Хансен обсуждает появление Тучи, исходя из собственного мира. Онтологически он тоже не идет до конца. Он не может представить, что Туча может быть сама по себе. И именно в этом периоде Нурланн садится на вертолет, летит над Тучей и смотрит вниз. Если говорить о видеоряде, то тут можно сделать красивое операторское решение — дать два плана. Первый план — Нурланн смотрит на Тучу сверху вниз и видит затопленный город, море, из которого торчат церковь, ратуша... Потом камера поворачивается в сторону пилота: «А что видите вы?» Вот тут камера уходит вниз и можно дать тот план, который видит летчик. Он видит другое. Можно представить, что происходит со зрителем. Туча — это не туча. Зритель начинает недоумевать. Это одна из самых ярких фантасмагорий произведения.

Пятый этап — последний, потому что логика движения онтологий в моем понимании здесь заканчивается (хотя потом будет четыре финала). В пятом этапе происходит взаимодействие между миром Города и миром Тучи. Это взаимодействие происходит в образе Нурланна, потому что именно Нурланн видит во время обстрела Тучи детей. Больше их никто не видит. Если в четвертом этапе воздействие через детей было опосредованно, то здесь Нурланн бежит за детьми, он их видит. В этом смысле повесть как движение разных Миров друг к другу, к их взаимодействию и столкновению, окончена. Это произошло. И этот последний этап заканчивается фантасмагорией, когда самого Нурланна поражает молния и когда ему дается знак. Знак в форме его видения. Туча дала ему знак — это конечное взаимодействие. Всё! Что значит это «всё»? «Всё» в том смысле, что дальше никаких насильных для Нурланна столкновений не будет. С Нурланном сделано нечто такое, что позволяет остановить повесть, потому что дальше инициатива будто переходит от авторов к Нурланну.

А далее финалы. Финалы — это откровения, финалы — это понимания. Эти откровения тоже даются через фантасмагории, но уже другого рода.

Первая фантасмагория возникает в сознании Нурланна, когда они обсуждают детей. Он говорит:

«...Не умеем мы с ними больше ничего делать. Только убивать и умеем. Всю жизнь мы только тем и занимались, что превращали их в таких, как мы. А теперь они отказываются превращаться, и мы стали их убивать».

Это онтологический финал. Это будто признание за детьми (на самом деле не за детьми, а за Тучей) наличия Другого.

Предпоследний финал заканчивается явлением Голоса. Уставший спокойный голос. И фантасмагорией-то это назвать трудно, потому что такое может произойти, Голос может раздаться. Возникает ощущение, что динамика произведения — здесь, на финалах, — уже прекратила существовать. Прекратился конфликт, прекратилось столкновение онтологий, и Голос спокойно говорит: «Уходите отсюда». Столкновения нет.

В конце произведения фантасмагория используется уже не как элемент проблематизации, а как элемент спокойного полагания. Зритель уже готов к тому, что появляется этот Новый Мир. Хотя, ко-

нечно, с точки зрения того человека, который был перед телевизором два часа назад, если ему сразу показать последний кусок, то для него это будет фантасмагорией и нереальностью. Но тот, кто прошел через весь этот ряд, для него последний образ травы, молодых людей на лошадях, снега, часовни, он явный, реальный, он — существующий.

Что я попытался сделать при характеристиках этих периодов и финалов? Я как зритель или как понимающий попробовал проследить лично свое движение, свою динамику относительно этого произведения. Зритель прошел через это «игольное ушко», и эта реальность теперь ему дана.

И в конце потрясающий текстовый финал:

> «Будущее не собиралось карать. Будущее не собиралось миловать. Будущее просто шло своей дорогой».

Миры не пересекаются. В конце конфликт снимается. Если найден Свой Мир, то конфликта нет.

Вопрос: А что есть?

А.П.: Понятие «свой» указывает на понятие бесконфликтности.

Вопрос: А конфликт как что понимается?

А.П.: В данном случае под конфликтом я имею в виду столкновение онтологий.

Вопрос: А что еще, кроме конфликта, вызывает развитие?

А.П.: Этот вопрос интересно-символичный. А поскольку мы обсуждаем «Тучу», то я бы его отнес к ситуации, когда Нурланн выступает в гимназии перед детьми, когда они его спрашивают про прогресс, а потом о том, есть ли прогресс у человека. Через что достигается прогресс у человека? Кроме

понятия развития существует еще понятие совершенствование. Я не обсуждал персонажей. Я так и не ответил на вопрос, кто для меня главный герой. Я не строил динамику развития человека. Я не рассказывал историю людей в этом произведении. Если бы я начал строить динамику движения Нурланна, то я, наверное, выделил бы другие периоды. Я попробовал рассказать все так, как будто в этом произведении нет людей. Я рассказывал свою историю как зрителя. Я говорил про динамику произведения, и в этой динамике я фиксировал конфликты между онтологиями и их столкновения. Можно и слово «конфликт» не употреблять, а говорить «столкновение» или «пересечение». Мне хотелось на этой динамике показать, что произведение говорит о движении Миров, мировоззрений, способов, логик по отношению друг к другу.

Вопрос: Свой мир однозначен или же он может меняться?

А.П.: Само понятие «свой мир» говорит о том, что он есть. И в каждый момент (здесь я уже обращаюсь к немецкой классической философии, вернее, к неокантианству) имеется такое понятие, как «присутствие». Когда мы начинаем обсуждать человеческую динамику, мы на самом деле начинаем обсуждать одну потрясающе интересную вещь — собственную историю. Причем специфика словосочетания «собственная история» заключается в том, что в начале стоит слово «собственная». Это слово «собственная» я рассматриваю не в смысле «имеющая отношение к моему телу и к моей жизни», а в смысле «особенная». Собственная история начинается именно с особенного. Когда человек может выделять особенности в своей жизни, тогда и появляется его история. А когда не может, тогда

появляются высказывания типа «Моя история — это история государства» или «Моя история — это история партии». Вопрос про свою историю — это вопрос про историю смысловых удивлений. Есть ли у нас наша история? Есть ли история у Нурланна? Есть ли вообще история у человека? Может ли быть у отдельного человека история? В мире Города ее быть не может — «родился здесь, женился там...». На этом этапе своих рассуждений я не выходил на историю человека, в данном случае на историю Нурланна. Я это делал сознательно, поскольку мне хотелось подчеркнуть историю Нурланна по отношению к Мирам. Его история — это следующий этап. Если самоопределение — это переход из одного Мира в другой, то сначала надо осуществить их полагание, зафиксировать их.

Если признаваться до конца, то пять периодов — это для меня действительно движение онтологий, а финалы — это движение самого Нурланна. Поэтому повесть про Город закончилась после этих пяти этапов. Потом начинается уже какая-то другая история.

Антропологические итоги

Я пытался прояснить свою позицию по отношению к произведению «Туча» как к тексту, в котором заявляются различные пространства. Когда я вводил представления о периодизации, или хронологии произведения, я взял за основу принцип движения двух Миров по отношению друг к другу. Первый Мир — это мир Города, или Город как Мир; второй мир — это Туча как Мир. Далее все пять периодов были направлены на прояснение, с одной стороны, принципов мира Города, а с другой стороны, представлений о мире Тучи.

И все, что происходило с людьми Города или с людьми Тучи (детьми), для меня не было событиями, связанными с людьми. Глядя на людей, я видел другое. Я видел Миры и движение Миров навстречу друг к другу. Этот исследовательский прием лежал в основе всего моего рассуждения, то есть я принципиально пытался не останавливаться на персонажах. Я пытался выстраивать план Миров, реконструировать мир Города и делать какие-то догадки про мир Тучи.

Может быть, у меня были ошибки. Может быть, Туча не является миром; через нее только можно проникнуть в какой-то иной мир, отличный от мира Города. Тогда мы должны понимать Тучу как некий механизм проникновения в мир Другого. Мне кажется очень символичным то, что Стругацкие не рисуют мира Детей или мира Тучи. Нет ни одной сцены, изображающей, что же происходит там внутри. В этом смысле Стругацкие поступили так же, как они поступили в «Гадких Лебедях», где мы не находим ни одной сцены взаимодействия детей с мокрецами. Авторы, как мне кажется, оставляют возможность построения мира самим зрителям, они их провоцируют, проблематизируют, выводят из этого Мира.

В такой логике я двигался. Выше я сказал, что есть финалы. По объему произведения финалы занимают почти половину. Но можно же было структурировать произведение по-другому. Почему именно так? Потому что, мне кажется, наступил какой-то момент в произведении, когда взаимодействия этих миров начинают разворачиваться уже на уровне одного конкретного человека. И по определению этот персонаж должен называться главным героем. Для меня таким главным героем является Нурланн. Причем у меня есть ощущение, что Туча провоци-

ровала Нурланна пять раз. Он был каким-то очень своеобразным, избранным из этого Города. Он же живет жизнью Города, он же сам отсюда. Но Туча его постоянно провоцирует. Вспомним, например, момент, когда он видит детей, идущих в Тучу во время обстрела, а никто другой не видит.

Поэтому сейчас стоит перейти к следующему этапу нашего разговора и обсудить историю Нурланна, поскольку взаимодействие миров переходит в другую плоскость, в плоскость появления человека. Здесь надо отметить один интересный феномен, что сначала люди порождают миры, но потом миры порождают людей. В этом месте мы выходим на одно из ключевых понятий произведения — это понятие естественного и искусственного. Но об этом в следующий раз.

Я знаю, что вы обсуждали эти лекции, и у вас появились вопросы и суждения. С удовольствием их выслушаю.

Марина Балашкина: 1) Принадлежал ли Нурланн миру Города, и если принадлежал, то каким образом? 2) В чем основания перехода из одного мира в другой? 3) Что является источником движения человека, его динамики?

А.П.: Вы правильно заметили. Ситуация Нурланна действительно интересная. Он приезжает в этот Город и смотрит на все со стороны.

М.Б.: Он может этого и не знать, но занимать в Городе какое-то место. Но его место не такое, как у всех горожан, а особое.

А.П.: Да, он не разделяет ничью позицию. У него какое-то свое место.

М.Б.: Но он при этом никак его не метит.

Реплика из зала: Защита, оберегание Города как защита своего прошлого.

А.П.: Причем интересно, что после окончания каждого фантасмагорического периода идут куски, связанные с детством Нурланна. Причем куски очень символические и однозначно понятные. Первый кусок про то, как его поймал хулиган и побил. Второй — про отца, с которым не повезло. Третий — как дети уходили, видение-явление. Мне кажется, что те пятнадцать лет, что его не было в Городе, он ничего не делал. Да, он был профессором. Он занимался физикой и какими-то исследованиями. Да, скорее всего, он принадлежал Городу, этому миру, поскольку он использовал методы, средства и понятия именно этого мира.

М.Б.: Но в то же время — почему Туча выбрала его? Она же его постоянно дурачила. У других все было однозначно и все сходилось, а у него нет.

А.П.: Мне не ясно, кто кого дурачил. Здесь может быть двойная логика. С одной стороны, можно говорить, что Туча его дурачила, а с другой, что Туча дурачила всех остальных. Но мне симпатичен вариант, когда для всех существует возможность проникнуть в Другой мир — и для детей, и для взрослых. Но проникают только ребята. В конце есть потрясающий момент, когда Ирма говорит: «Папа, пойдем с нами».

Проникнуть в Тучу может каждый, и если именно так рассматривать произведение, то получается, что Туча — это не угроза. Туча — это возможность. Возможность состояться, возможность быть. Если ты проник в Тучу, то придется создавать свой мир. И можно сделать потрясающий вывод о том, что люди Города не имеют Мира. Они живут в ситуации разрушенного Мира, в ситуации катастрофы и могут так жить много лет. Катастрофа как катастрофа всей жизни. Тогда произведение можно рассмотреть

по-другому: Туча как возможность исправить эту катастрофу, как возможность создать Мир.

Мне кажется, что Нурланн не просто принадлежит миру Города, более того, он лучший из этого мира. Лучший в том смысле, что он наиболее четко понимает принципы его устройства. Помните, как он говорил, в каком месте лучше разбить Тучу, или как лихо ставил военных на место. Он лучший в этом мире, он хорошо понимает правила игры. И тем не менее его выбирают, или, может быть, даже он выбирает, чтобы попадать во все эти ситуации.

М.Б.: Тогда получается, что в ситуации встречи с Будущим его затягивает Прошлое.

А.П.: Не только прошлое. Он живет жизнью этого мира, но я думаю, что его принципиально отличает от типичных представителей этого мира то, что он где-то чувствует, что вообще есть «пустое место» или возможность, и это его всю жизнь «подзуживает». Недаром же идут эти воспоминания о детстве. В мире Города нет проблемы, связанной с наличием человеческого. Там человек не обсуждается как то, что имеет место быть уникальным, отдельным образом. А Туча задает новое пространство. Все произведение можно рассматривать не как столкновение разных Миров, а как то, что в одном мире нет этого пространства, а другой мир изначально предусматривает наличие пространства для отдельного человека. То есть в Этом Мире нет места отдельному человеку, а Туча будто предлагает создавать мир, где это место есть.

Перейдем ко второму вопросу. Конфликт у Нурланна начинает разворачиваться тогда, когда появляется Туча. Когда Туча появляется, тогда и проблемы возникают. Что-то где-то есть у него внутри, некоторая направленность, некая возможность или

некоторая обособленность. Эти все сцены из детства, которые вставлены в текст — это история индивидуальности, история становления. Эти истории из детства тем и хороши, что они очень долго стоят перед человеком. Например, история Нурланна, связанная с отцом, или история с хулиганом. Нурланн уже не держит зла на отца, он уже не держит зла на хулигана, но он, скорее всего, вспоминает те свои состояния. Он держит в памяти эти смыслы. Он понимает, что когда в детстве (и не только в детстве) случались конфликты, то их нельзя было решить при помощи норм и принципов Этого Мира. Прав хулиган на улицах Города. Маленький Нурланн обязан был подчиняться. Он не мог ему не подчиниться, у него не было другого выхода. И все это кровоточит. И мне кажется, что с этого сомнения о том, какой можно найти способ, начиная от отдельных ситуаций и заканчивая жизнью, начинается история индивидуальности и переход к чему-то другому. В одном пространстве проблемы не решаются. Нужна возможность перехода.

Подходим к третьему вопросу. Тучу можно обсуждать как мир и как возможность, как пропуск. Это разное.

М.Б.: Я имею в виду Тучу как мир пропусков, то есть когда человек там, у него своего мира пока нет. Туча — это возможность создания своего мира для каждого человека, правила игры в ней задаются человеком. Может, Туча может быть и миром, и возможностью одновременно? То есть Туча — это не мир, а мир миров.

А.П.: Туча — это, может быть, и есть особый мир, состоящий из возможностей. Здесь мы закладываем абсолютно другую природу мира: не как того, что в нем что-то есть, а как того, что в нем может быть.

Тогда Туча — это мир совершенно другой природы, в нем регулятивные и конститутивные категории другие.

Представим себе, что произойдет, если слово «мир» поменять на слово «жизнь» для отдельного человека. Если рассматривать свою жизнь как возможность, а не как предзаданнность, то получается, что в Туче можно существовать. Тогда мыслить свою жизнь можно не с точки зрения того, что я уже сделал и что я есть сегодня, а с точки зрения того, какую возможность я буду избирать. Возможности лежат не вне человека, а внутри. Если человек не отвечает на вопрос о том, в каких пространствах он существует, в каких мирах он живет, то он не имеет право задавать себе вопрос, как он будет развиваться, потому что законы развития определяют законы тех миров, в которых живет человек.

Сейчас в наших рассуждениях мы должны отвлечься не только от физических представлений о Туче, но и от тех представлений о физическом пространстве, о которых я говорил выше. Сейчас мы должны уже как-то иначе мыслить. Так что вопросы о том, что Туча — это пространство, плоскость или линия, снимаются.

В истории философии это место называлось поразному. Например, экзистенциалисты считали, что это место имеет собственную субстанцию. Они бы на вопрос о том, что же такое Туча, ответили бы, что Туча — это пространство, в котором есть сущее. Моя же версия заключается в том, что там нет никакого сущего, а сущее, человеческая суть, заключена в траектории человеческих возможностей. Тогда здесь появляется и функция сути, и функция рефлексии. Мне кажется, что человек — объект такой природы, который не развивается в общепринятом смысле слова. Я бы сказал, что человек осуществляется. Мы,

когда говорим «развитие», сразу предусматриваем, что есть линия развития, то есть определенность и заданность. В нашем языке существует множество метафор и мифов. Один из них, в частности, о развитии человека. Мне кажется, что это не совсем верная установка для тех людей, которые принимают идею самоопределения, поскольку идея самоопределения уже изначально предполагает идею уникальности и пути. Поэтому люди, находящиеся на пути самоопределения, должны понимать, что их уникальность заключается не в том, что они занимают какие-то особенные пространства, а в том, что они способны простраивать путь, которого никогда не было и которого больше никогда не будет. Но смысл самоопределения не в том, что такого пути никогда не было и не будет, а в том, что иначе эти люди не могут прожить свою жизнь.

Я бы хотел остановиться и напомнить вам об отрывке из «Тучи», где Нурланн и ребята обсуждают, что естественно для человека, а что нет. Думаю, что для вас сегодня это ключевой вопрос. Да, и не забывайте: «Будущее просто шло своей дорогой!»

МЕТАФИЗИКА КАК ГУМАНИТАРНАЯ ПРАКТИКА АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ[1]

(историко-философское исследование)

Я попробую выделить средства, с помощью которых современное познание схватывает, «улавливает», имеет возможность познать человека. Я не буду относиться к ним критически или оценочно, а лишь попробую выделить средства, с помощью которых в современном мире можно увидеть человека или увидеть человеческое. Жанр работы я бы определил как исследовательский дискурс. Какова его организационная структура?

Во-первых, я попытаюсь выделить познавательное средство «схватывания» человека — средство его рассмотрения. Прежде всего, это кантианское отношение к человеку, которое прорабатывалось в работах самого Канта и его последователей, в частности баденской школы. Я буду опираться на труды Виндельбанда, Риккерта, Дильтея.

Во-вторых, выделю средство, называемое гуманитарными науками, с помощью которого схватывается сущность человеческого.

[1] Лекция, прочитанная на ежегодной конференции Школы Гуманитарного Образования «Проблема человека как проблема способа самоопределения».

В-третьих, используя привлекаемые из истории метафизики схемы и демонстрируя определенный способ мышления, покажу, как с помощью средств исследовательских гуманитарных практик и существующих средств познания возможно описать человека, возможно помыслить его и что именно возможно мыслить.

В-четвертых, буду делать педагогические выходы из содержания. Педагогику я начинаю рассматривать как антропопрактику, в том числе как средство работы с самим собой. Выходы будут носить рефлексивный характер размышлений на тему. Здесь также будут излагаться принципы существования Школы-лаборатории Гуманитарного Образования, ее концептуальные основания.

Кант в своей работе «Логика. Пособие к лекциям» (1800) заложил основы той антропологической революции, плоды которой мы пожинаем до сих пор. Это была не только антропологическая революция, это была линия размышления, линия философского дискурса, который длится и до сегодняшнего дня. Кант определяет задачи философии через три вопроса: «Что я могу знать? Что я должен делать? На что я смею надеяться?» Все обобщает четвертый вопрос: «Что есть человек?» Он словно определил и «о-предел-ил» философию вокруг этого вопроса, привязав всю линию философских размышлений к этой странной сфере, к этому странному объекту — Человек.

Кант не оставил нам ответы на эти вопросы. Он их только поставил, но так, что философские системы XIX века сражались вокруг этого стержня, вокруг этой проблемной сферы — что есть человек. Замечательные слова Мишеля Фуко («Слова и вещи») о том, что именно этот кантовский вопрос «подспудно и заранее смешивает эмпирическое и трансцен-

дентальное, разрыв которых показан Кантом», стали отправной точкой XX века.

Разбираемся, что имел в виду Кант и на что ссылается Фуко. Кант выделяет онтологию как продукт человеческого мышления. Тогда, если человек является объектом онтологии, он сам есть продукт нашего мышления. Человек есть порождение человека. Кант отмечает, что представление о мире и само устройство мира есть проблема прежде всего познания, потому что познание имеет отношение к человеку и средство познания есть у человека.

Кант фиксирует, что все метафизики и онтологии порождаются именно средствами познания и благодаря им человеком. Но тогда и сам человек как объект, и представления о нем зависят от средств познания самого же человека, и проблему человека мы можем рассматривать как проблему познавательных средств, что и зафиксируем. Мыслить о человеке мы можем исходя из того, что мы имеем в арсенале своего познания.

С одной стороны, я могу пойти в своем рассуждении по логике, заданной моими приближениями, но, с другой стороны, мне очень хочется остановиться на Канте, на его принципиально важной для нас философии, чтобы продемонстрировать, как логика Канта в теории познания распространяется на самого человека. Мы сделаем это для того, чтобы потом, пройдя по этажам истории философии, вернуться к Канту и вспомнить, как это делал Кант и как мы сделаем это в конце.

Уходим в историю философии, демонстрируя один из ходов мышления, сделанный Кантом.

Проблема человека заключается в тех средствах познания, с помощью которых мы его можем изучать. У Канта эти средства распадаются на два типа: эмпирические и трансцендентальные. Опытное по-

знание отвечает на вопрос: «Что у нас есть для того, чтобы мы могли это познать?» Для этого у нас есть априорные понятия, например, представления о пространстве и времени.

Мы не можем спорить или противодействовать Канту. Это его логика.

Мы должны ее понять. Эмпирическое есть природное, данное нам извне, то, в чем мы черпаем опыт. Трансцендентальное — мир второй природы, данный нам до опыта или вне опыта. Тогда мы должны иметь два типа познавательных субъектов. Один субъект — эмпирический, другой субъект — трансцендентальный. Эти субъекты могут находиться и в одном представителе, в одном индивидууме, но выполнять разные функции. У Фуко мы находим странную гипотезу о том, что познание — процесс целостный, но взаимообусловленный.

У Канта трансцендентальное обусловливает эмпирическое. Но может ли трансцендентальное быть обосновано эмпирическим? Фуко вводит нечто новое в схему Канта. Он вводит субъекта-посредника. Это тот, кто сочленяет в себе и тело, и культуру, и опыт тела и культуры. Как исследовать посредника? Фуко обращается к исследованию *переживаний. Только в переживании человеком, в переживании его опыта тела через опыт культуры и наоборот*, дается нам возможность это исследовать. Эта схема гносеологическая.

Назовем ее познавательной схемой Канта.

Педагогическое отступление. Схема позволяет нам начинать мыслить о самом педагогическом исследовании: что нам нужно соотносить между собой, какие искать предпосылки и причины. Схема может научить нас тому содержанию передаваемого опыта, который мы осуществляем в процессе образования, деления его, создания условий ситуаций, где возмож-

на деятельность одного или другого субъекта, а также деятельность на сочленение.

Пожалуйста, формулируйте вопросы. Тем временем я напомню логику. Если мы признаем, что проблема человека есть проблема способа познания, то возьмем и посмотрим, как в истории философии эта проблема реализовалась. Первый этап пройден. Положена схема, в которой познание как-то дифференцируется.

Вопрос: Что такое познание?

Ответ: Это процесс, в ходе которого мы можем «взять» мир! Я пытаюсь отвечать на такие вопросы метафорично, сохраняя их безрамочность, но при этом оформляя в некоторый смысл, на который потом можно было бы накладывать рамки.

Вопрос: Вы говорите о том, что в процессе познания мы можем схватить мир?

Ответ: Да.

Вопрос: И тогда познать человека?

Ответ: Да, это именно тот способ, с помощью которого мы можем «взять», или, как говорит В.В. Мацкевич, «уловить» человека. Это трудно схватываемое явление. Оно есть и его нет. И это очень принципиально.

Фуко отмечает, что не было «человека» в философии до XIX века. С появлением человека в философии вся философская мысль принципиально изменяется. Человек — это то, что не дано нам просто так, как какой-то объект. Это есть нечто другое. Нужны какие-то особые средства познания, чтобы это «взять». Познание существовало и до XIX века, оно было, были средства познания. Но почему, как пишет Фуко, не было человека? Почему он не был

взят? Мы же знаем множество антропологических представлений до Канта. Познать — это взять. Помните: взять предмет в форме деятельности, познать мир в форме деятельности. Взять можно нечто. А если его нет?

Вопрос: Вы говорите, что человек — продукт мышления. Мне непонятно: мышление принадлежит человеку или это независимая субстанция?

Ответ: Этот вопрос связан с конкретным философским самоопределением. Я рассуждал от имени кантовской философии. Все представления есть представления человека. Все зависит от способа познания. Так и возникает трансцендентальный идеализм. В этом смысле человек есть порождение человека. Если в рамках порождения есть мышление, то оно есть.

Вопрос: Не могли бы вы пояснить, что вы имели в виду, говоря о человеческом в человеке?

Ответ: Нет, я не могу пояснить это вне рамок какой-либо школы (традиции). Я это попробую сделать лишь в конце.

Вопрос: Смысл введения субъекта-посредника? Его вводят, потому что субъект трансцендентальный — непознаваемый — или потому, что в нем находят отражение два субъекта?

Ответ: Мне кажется, что Кант в своих основных работах так или иначе вводил этого субъекта, субъекта-посредника. Как мы можем разорвать схему познания, если в качестве субъекта рассматриваем человека? Ведь Кант начинает сочленять на каком-то фокусе эмпирическое и трансцендентальное.

Вопрос: Значит, смысл введения — это сочленение?

Ответ: Да. Во-первых, сочленение, во-вторых, переживание, говоря языком Фуко. Переживание есть последствие сочленения.

Вопрос: Кант говорил о том, что трансцендентальный субъект непознаваем?

Ответ: Кант говорил о том, что трансцендентальное лежит вне познаваемого. Итак, была гносеологическая схема. Переведем эту схему, следуя за Кантом, в схему эпистемологическую, схему системы знаний о человеке. Тогда для нас само явление человека начинает распадаться на две составляющие: ноумен — постигаемое разумом, феномен — постигаемое чувственным опытом.

Тейер де Шарден в работе «Новый человек» говорит, что мы должны работать не с человеком вообще, а рассматривать человека как явление, рассматривать его сущность как сущность особого рода. (Шарден был членом иезуитского ордена и пытался так глубоко выделить божественную сущность человека, что был потерян сам бог.)

Но мы — у Канта. Еще нет споров об антропологическом, еще философскую мысль не захватил океан мышления о человеке, еще не исчезла сама философия. Мы еще на уровне перехода от одной мыслительной формации к другой. У нас есть феномен и ноумен. Ноумен — то принципиально другое, этого нет в объективной действительности. Можно сказать, что это понятие без предмета. Это объект мысли, разума, и относится он только к сферам мысли. Но к каким мирам принадлежат эти два объекта?

Кант идет дальше и говорит, что есть мир имманентный и есть мир трансцендентный. Имманентный — пребывающий внутри (сознания). Да, он пребывает внутри сознания. Но опыт сознания есть

эмпирический опыт. Этот мир не есть продукт внутреннего Я. Он из эмпирического. Опыт сознания есть печать эмпирического. Содержание сознания есть феноменальная память, те явления, которые сознание фиксирует, то есть этот мир самоопределяется внутри границ возможного опыта. Он в опыте, весь этот мир, он внутри.

Трансцендентный — перешагивающий за наш опыт. Это не дано сознанию, он не принадлежит внешнему миру. Он не имеет дела с феноменом. Объекты этого мира: бог, душа, бессмертие, любовь. Прочтите работу философа Соловьева «Смысл любви». Там любовь — понятие трансцендентного мира.

Это лежит за пределами опыта. Кто поспорит, что познание бога лежит за пределами опыта? Либо познание свободы? Почему сегодня было так трудно говорить о самоопределении? Да потому, что у свободы нет оснований в этом мире! Кант говорит, что человек принадлежит двум мирам: имманентному и трансцендентному. В имманентном мире он песчинка, частичка. В трансцендентном — наделен свободой. Свобода есть обращение к богу, любви, бессмертию.

Например, вот как Сартр использует понятие трансцендентный. Он пишет, что человек трансцендентен, так как выходит за рамки любого возможного опыта. Человек является трансценденцией (первое схватывание), поскольку создает и присваивает трансцендентное. Именно в этом трансцендентном, пишет Сартр, возможно пространство человеческой свободы, необходимое условие самосозидания человека. Парадокс заключается в том, что это трансцендентное, в котором человек свободен, создает сам человек. Куда идти за свободой? Теперь можно пойти к Фуко, к его фразе о том, что Кант смешивает эмпирическое и трансцендентальное. Он, как сказоч-

ный герой, который все перемешивает, заканчивает сказку, а дальше — разбирайтесь сами.

Педагогическое отступление. Я делаю для себя вывод, что если мы обеспокоены формированием этого мира, мы должны запускать гуманитарные практики как практики трансцендирования и рефлексию этих практик. Это и есть образование. И тогда педагогика, которая так самоопределяется, переворачивает все традиционные представления о педагогике. Она становится другой, она начинает реализовывать другие практики, не практики познания, в которых нужны 10 уроков в день. В этих практиках происходит совершенно другое. И они никогда не договорятся. Одни практики существуют целую эпоху, а время других еще не настало: они — эти гуманитарные практики — представлены пока лишь как прецеденты!

Вопрос: Что толкает человека на создание трансцендентного мира?

Ответ: Я продолжу метафорическую цепочку: понимание того, что он человек.

Сейчас поясню. В работе с Дильтеем, в третьей части нашего дискурса, мы узнаем, что, делая типологию метафизических систем, он извинялся перед читателем и писал, что, к великому своему стыду, не может выделить основания той типологии, которую будет осуществлять. Я их назову, это очень метафорично и красиво. Это способы разгадки жизни. Человек сталкивается с жизнью и, переживая ее, находит в ней загадки. Из этой загадки и вырастает человеческое. Почему появляется загадка? Не появляются же загадки у всех остальных, а у человека — появляются. Почему жизнь остальных существ не меняется, а наша жизнь меняется постоянно? Потому что мы мечемся от одной разгадки к другой. Сама действительность, столкновение с жизнью вынуждает нас искать ответ на загадку.

Вопрос: Чем отличаются понятия трансцендентный и трансцендентальный?

Ответ: Трансцендентальный имеет отношение к теории познания. Это метод, связанный с критическим идеализмом, который говорит, что существуют доопытные условия познания (я бы сказал, «не опытные»). Трансцендентный имеет отношение к онтологическому и говорит о том, что существует такой-то мир. Кант вначале употреблял их как синонимы. Далее, вводя гносеологический и эпистемологические аспекты, он начал разводить эти понятия. В современной философии мы наблюдаем употребление выражения «трансцендентальный субъект». Познает же он трансцендентно.

Вопрос: Что толкает человека на понимание себя, своей сущности? Можно ли сказать словами Достоевского: «Человек есть тайна, я занимаюсь этой тайной, потому что я хочу быть человеком»?

Ответ: Дильтей писал, что наиболее четко вопрос о человеке стоял в трех сферах: поэзии, религии, философии. Работа Вильгельма Дильтея «Типы мировоззрения и обнаружение их в метафизических системах» (1901) построена очень красиво, в ней автор переходит от одной сферы к другой, исследуя поставленный вопрос по разным сферам. Что же касается Достоевского, он удерживал идею космизма, вертикали человека, через его тексты можно выйти на такое понимание.

Вопрос: Феномен, ноумен — это ваши категории?

Ответ: Нет. Это Кант. Я лишь интерпретатор, желающий вдохнуть в старую идею некий антропологический смысл, которым можно пользоваться.

Вопрос: Переживание жизни — это осмысление жизни?

Ответ: Давайте оставим это как интригу. Столкнемся с Дильтеем, тогда и попробуем ответить.

Вопрос: Что такое «вещь в себе»?

Ответ: Феномен — являющийся. В философии Канта он выступает как вещь для нас, как явление — нам оно дано. А ноумен — вещь в себе, та, что скрыта, мы не можем «взять» ее в опыте, не можем с ней встретиться.

Далее в рассуждении небольшое отступление. Мы не можем относиться к человекознанию как к объектно-предметной сфере, подход к которой заимствован в естественнонаучной традиции. Нам нужны не естественнонаучные, а другие средства. При этом мы должны понимать, что у нас нет цели ответить на вопрос: «Что есть человек?», превращающий его в объект действительности. У нас есть цель понять специфику сферы человеческого как созданной сферы, как определенной сферы его развития, им же и созданной. Кант не имеет в виду человека как объект. Он имеет в виду вопрос наших средств: где они?

Здесь мы подходим ко второй части нашего размышления по поводу природы этих средств. В истории культуры были выделены (разделены) науки о духе и науки о природе. Науки о духе (или о культуре) содержат в себе идеографический метод. Разработкой этого метода занимались и представители неокантианской баденской школы Виндельбанд и Риккерт. Этот метод позволяет выделять индивидуальные особенности, представлять уникальное, описывать отдельное. Другой метод, номотетический, говорит об общих законах и принадлежит к сфере наук о природе. С помощью этого метода обобщают человека как объект эмпирический, обобщают многообразие его опыта.

Педагогическое отступление о применении гуманитарного знания при процессе обучения и образования людей. Был задан замечательный вопрос:
«Если человек не изучает гуманитарные знания, значит, он не развивается?» Я бы поставил этот вопрос в еще более жесткой форме. Человек может изучать гуманитарные знания в школе или вузе, но другой момент, как это знание разворачивается, как оно реализуется, как он к себе его применяет. Если гуманитарные знания начинают превращаться в выделение законов и принципов, в обобщение, тогда это одно. Они в таком случае не схватывают индивидуального, уникального, отдельного. Вопрос педагогических технологий заключается в том числе и в способе разворачивания гуманитарного знания.
Содержание образования не может быть заложено в эмпирическом обобщении. Не в этом суть современной педагогики. Если человеку не продемонстрирован способ разворачивания гуманитарных знаний именно так, чтобы выделить уникальное, чтобы соотнести свое уникальное человеческое с этим культурным знанием, то для него предмет история есть то же, что и механика.

Замечательно по этому поводу пишет Фуко («Слова и вещи»): «На самом деле гуманитарные науки имеют очень большую специфику, ее очень трудно уловить». Он говорит, что в разные культурные эпохи были разные представления по поводу выделяемых объектов. Фуко выделяет три принципиальные эпохи и соотносит их с тремя различными системами знаний, задаваемыми предельными трансценденталиями: языком, трудом, жизнью. Это был первый момент.

Второй момент — относительно самих гуманитарных объектов (мы уже затронули это на примере Фуко). То, что Фуко начинает осмыслять по поводу языка и жизни, это и есть объект гуманитарных дисциплин XIX–XX веков.

Гуманитарные объекты не есть объекты сами по себе, а есть рефлексивные знания по поводу этих объектов. Центральный объект гуманитарных наук — человек. Гуманитарные науки родились в тот момент, когда в западной культуре появился человек как то, что следует помыслить, схватить. Гуманитарные дисциплины появляются там, где есть задача схватывания человека.

Человек для гуманитарных наук — это живой организм, который изнутри жизни строит представления и живет благодаря им. Скорее всего, не сам человек, а именно эти представления, которые возникают у человека по поводу оснований его жизни, и есть тот самый объект гуманитарных дисциплин. Вот это то самое, что мы ищем.

Педагогическое отступление. Трансляция способов порождения рефлексивных надстроек формирует человека, поскольку они есть представления о том, как человек строит свою жизнь. Задача педагогики — сделать нечто для того, чтобы рефлексивные надстройки возникли.

Теперь можно ввести изначальную принципиальную типологию педагогик: одним нужна эмпирия, а другим — практики трансцендирования, или гуманитарные практики. (Отсюда происходит название нашей школы, а не потому, что здесь изучаются определенные предметы.) Это принципиально, и потому все педагогические средства должны измениться. Мы не сможем добиться этого большим количеством лекций о чем-либо. Фактически наши сессии — это попытка развернуть практики трансцендирования, связанные с мышлением.

Принципиально иное отношение в ШГО и к ученику. Это не ученик в традиционном понимании. Здесь существует пространство трансцендентальных субъектов вместо ученика и учителя. Это участники трансцендентальной практики. У трансцендентального субъекта есть определенный образ жизни, как

у рыбы — вода, у птицы — ее полет. У трансцендентального субъекта есть трансцендентальная практика. Он ее должен осуществлять. Он может осуществить ее в одиночку, а может — не в одиночку, и тогда педагогика превращается в педагогику тьюторства. Это совместное осуществление практики, особый образ жизни. Это не школа, потому что здесь если что и транслируется, то проблема.

Подведем некоторые итоги. Мы пришли к тому, что, во-первых, человек есть проблема средств познания, наших с вами средств, с помощью которых мы познаем себя. Во-вторых, человек есть продукт рефлексивного сознания, или знания гуманитарного (так, как мы его определяем). Здесь я хочу сделать остановку подобно той, которую в свое время сделал Кант. Не идти дальше, потому что за этой чертой начинается та самая бездна, в которую человек проваливается и из которой восходит. Дальше начинается пространство индивидуальности.

Мы не можем идти дальше не то чтобы все вместе, мы не можем идти с помощью коллективно выработанных средств, вернее, мы не можем использовать их. Как говорит Фуко, здесь начинается антропологическое безмолвие, или безмолвие познания. Далее я оставляю каждому право на это безмолвие. Хочу лишь как некий культурный носитель описать и передать те средства улавливания человека, которые мы наблюдаем в истории философии и метафизики. Я не хочу превратиться в оратора, который проводит средства познания человека, поскольку это уже безнравственно. Я хочу быть тем, кто лишь говорит о том, как это было. Я хочу, чтобы человек понял, что было до него, чтобы он столкнулся с культурными средствами, а дальше — это его проблема.

Я взял схему типологизации, предлагаемую нам Дильтеем в работе «Типы мировоззрения и обнару-

жения их в метафизических системах», и попробовал через анализ различных философских систем показать, какие средства в них используются, чтобы уловить в человеке человеческое или познать человека. Перед тем, как ввести схему типологизации, Дильтей извиняется перед читателем за то, что не может выделить основания для типологизации. Он тоже начинает говорить о переживаниях! Он говорит, что метафизические системы создаются в тот момент, когда отдельный человек сталкивается с жизнью. Например, человек сталкивается со смертью, но не может ее познать. Дильтей говорит, что такое переживание и есть та самая жизненная загадка. Он опирается на эту загадку — не разгадку — и на ее основе пытается положить метафизические системы.

Первая характеристика в нашем анализе — онтологическая, она отвечает на вопрос: «Что человек знает или может узнать?» Вторая — гносеологическая: «Как человек познает?» Далее я попробую из первых двух характеристик вывести третью, ради которой мы и устраиваем весь этот дискурс. (Я не положил эту схему в самом начале, потому что не хотел поступать научно. Тогда бы исчезла интрига.) Эта характеристика — пространство возможности антропологического схватывания. Именно в этом пространстве можно схватить человека и воздействовать на него. Найти его я предоставляю вам. Оно может пониматься двояко: это пространство, за которое мы можем «схватить» человека, и, с другой стороны, он сам может «схватить» и ответить себе на вопрос: «Что есть я?»

Итак, Дильтей выделяет первую метафизическую систему — натурализм.

Он говорит: «Здесь человек находит себя определенным». Природа его сделала, и он будто в ней растворен. В качестве онтологической действительности для него выступает жизнь природы. Но здесь есть некоторые рефлексивные отступления, связанные с развитием человека в этой концепции. Жизнь какой природы? Например, физической, но можно пойти дальше и сказать — социальной. (Субъективный налет мешает мне работать: поскольку я принадлежу к одной из этих концепций, а должен сделать так, будто ни к одной из них не принадлежу.)

Главной онтологической проблемой этой теоретической концепции является поиск ответа на вопрос: «Если мир устроен механически, как часы, то как определяется духовная жизнь, если она есть?» Ответ дал в свое время Лукреций: «В человеке все естественно. Все возникает естественным образом, в том числе и разного рода духовное». С этой точки зрения все можно объяснить. Эта концепция, согласно которой все цели лежат в природе, сыграла решающую роль в борьбе с церковью.

Познавательным механизмом натурализма является чувственный опыт. Сенсуализм утверждает, что все познание возникает из чувственного опыта. Протагор говорил: «Человек есть мера всех вещей». Это значит, что человек строит себя на основе чувственного опыта, а так как чувственный опыт есть данность, то человек есть отображение внешнего мира. Но за что же его можно схватить? Что же можно понять, анализируя человека в этой концепции? С помощью этой теории мы можем познать не только чувственные переживания, но и переживания человеком законов мировоззрения (и заметьте, в каждой теории будет свой тип переживания!).

Вторая метафизическая система — идеализм свободы. Основной посыл, из которого возникает идеализм свободы, заключается в миропонимании согласно идее свободы. Это значит, что свобода человека существует. Тогда в качестве онтологической

действительности мы наблюдаем мир индивидуальности как особенную картину мира — «самомироздание» (термин Дильтея).

Замечательный пример находим у Канта: бог не есть существо вне меня, но если бог есть, значит, бог есть во мне (хочется продолжить: бог есть я). Появляется другая действительность, полностью персонифицированная. Кант в своих трудах называл это — трансцендентный дух, то, что присуще человеку. Например, свой бог, своя свобода, своя любовь. Далее у Дильтея идет совершенно поэтический текст. Было очень сложно выделить некоторые метафизические мысли и гносеологические основания. Мне пришлось составить свое мнение по поводу этого текста, и я написал, будучи человеком, сформировавшимся на идеях Канта, что главный механизм познания — свободная воля, а также сознание своих предпосылок.Что мы можем с помощью этого здесь схватить? Мы можем уловить святость, или духовную правду, и познать человеческую уникальность, или целеполагающую волю. Сознательную святость, понимаете? Не естественную, а сознательную, то есть определенную. Дильтей говорит в конце этой части: «Но основания для этого мы нигде не можем найти. Они только в самой деятельной натуре», — и перечисляет имена тех мыслителей, которые принадлежали к этой концепции: Анаксагор, Сократ, Цицерон, Аристотель, Кант.

Дильтей после натурализма и идеализма свободы говорит: «Но ведь это не все!» Он вводит еще одну концепцию — объективный идеализм. В качестве онтологической действительности здесь выступает сущность мира. Мир устроен как единая сущность. Гегель это называл абсолютом — единым началом, или мировым духом, который пронизывает все, в том числе и человека. Я бы еще добавил, что все

онтологические теории есть теории Большого (все есть целое). Там, где речь идет про гносеологические основания, Дильтей не совсем ясен: сплошной поэтический язык, очень красивый. Дильтей говорит, что в этой теории человек отдыхает. Это расслабленный созерцатель, который наблюдает мир, который знает, что он ему тождественен. Там сплошная поэзия — «созерцательное мышление» (термин Дильтея). Это мышление в мире, оно из него, оно ему принадлежит и восторгается и этим миром, и своей тождественностью ему. (Эта теория во многом связана с таким ее представителем, как Джордано Бруно.)

Что здесь мы можем познать? В антропологическом плане мы можем познать суть высшего начала как суть мира и суть человека одновременно, мы можем выделить тот момент, когда человек себя соотносит с миром, выделяет общее между собой и этим миром. В идеализме свободы личность была противопоставлена всему миру, а здесь она растворена, но не потеряна, как в натурализме.

Итак, вот эти средства: чувственный опыт, свободную волю и созерцательное мышление — мы имеем, чтобы уловить человека, чтобы он сам себя уловил. Все ли это? И что еще нужно?

Это была попытка подвести вас к некоторому тупику, который каждый должен раздвинуть индивидуально.

> *Вопрос*: Может быть, для каждого человека это свое? Зачем отстаивать одну идею на всех? У каждого свой уровень сознания.

Ответ: Метафизики — это не просто системы знаний, это особые системы. Они настолько организуют человека, что это не просто спор о каких-то научных понятиях, это полагание разных сфер существования как сфер самоопределения.

ГУМАНИТАРНЫЕ КАРТЫ НОВОЙ СТРАНЫ[1]

...Сидя на красивом холме,
я часто вижу сны
и вот что кажется мне,
что дело не в деньгах,
и не в количестве женщин,
и не в старом фольклоре,
и не в новой волне,
но мы идем вслепую к странным местам,
и все, что есть у нас — это радость и страх.
Страх, что мы больше, чем можем,
и радость оттого, что все в надежных руках.

Борис Гребенщиков

Свое выступление я хотел бы начать с одной вполне знаковой истории. В период с 1994 по 1995 год в Школе Управления Вячеслава Рудольфовича Лозинга в городе Кемерово мы проводили ряд образовательных модулей — ОДИ, имитационные игры, интенсивные семинары.

Это все происходило за городом в лесу. И во время нашего мероприятия, поскольку были свободные места в другом корпусе, заезжает известная молодежная группа, чуть позднее назову ее, хотя вы и сами догадаетесь. Итак, участники группы приезжают после концертов в разгоряченном состоянии, подогретые концертом, поклонниками и другими напитками. И в этом состоянии они очень хотят обратить на себя внимание старшеклассников и особенно старшеклассниц. А я — молодой начинающий тьютор, и в мои обязанности входило не только рассказывать подросткам всякие умные вещи, но и держать оборону во время дискотек. Дальше эти звезды приходили к нам, а я стоял в дверях и их не пускал. И после того как я отбил их очередную попытку, один из них стал со мной разговаривать. В своем «креативном» состоянии он сказал вещь, которая меня тогда задела: «Неужели вы думаете, что вы действительно влияете на них?» Я говорю: «Да, конечно, они приезжают, учатся». А он отвечает: «Ты послушай внимательно, подо что они сейчас пляшут». А ребята в этот момент осуществляли дискотеку под песню «Я на тебе как на войне» группы «Агата Кристи» — их группы. И он так, с довольным видом, развернулся и удалился, и больше они не приходили. Фактически они и так были с нами. Вот такая была межкультурная коммуникация.

А для меня же образы поколения были растворены в нарождающейся культуре. Я сейчас остановлюсь на формах культуры и искусства, а потом попробую сделать философско-рациональную выкладку по поводу организации мышления нового поколения.

Эта организация вынашивалась, так сказать, на собственном теле, из акта собственной истории.

В 1986 году повсеместно появляется знаковая песня Константина Кинчева «Мое поколение» из альбома Алисы «Энергия» (1985), где звучат следующие слова:

[1] Доклад, прочитанный на Форуме Поколений.

Мое поколение молчит по углам.
Мое поколение не смеет петь.
Мое поколение чувствует боль.
Но снова ставит себя под плеть.
Мое поколение смотрит вниз.
Мое поколение боится дня.
Мое поколение пестует ночь.
А по утрам ест себя.

Эта была своеобразная легитимизация противопоставления через приговор даже не системе, а, скорее всего, ментальности, существующей вокруг.

Позднее Юрий Шевчук и группа «ДДТ» в свойственной им жестко социальной манере фиксировали и разрыв — болезненный разрыв со страной, вернее, с определенными представлениями о стране:

Боже, сколько правды в глазах государственных шлюх.
Боже, сколько веры в руках отставных палачей.
Ты не дай им опять закатать рукава суетливых ночей.
Черные фары у соседних ворот,
Лики, наручники, порванный рот...
Сколько раз покатившись, моя голова
С переполненной плахи летела сюда, где...
Родина! Еду я на Родину!
Пусть кричат — уродина!
А она нам нравится спящая красавица.
К сволочи доверчива...

«Родина»
(альбом «Черный пес Петербург», 1993)

А с середины 90-х годов творчество «ДДТ» — это фактически какой-то социально-экзистенциальный опыт поиска собственной идентификации людей, рожденных в одной стране, взрослевших в другой, живущих в третьей:

И чем дальше, чем круче— и почти закат.
Здравствуй, Древняя Русь! Я твой нервный брат.
Что вернет нам надежда, что спасет красота?
Ты вчера был... хозяин империи, а теперь сирота—
Рожденный в СССР.

«Рожденный в СССР»
(альбом «Рожденный в СССР», 1997)

Линии социально-ментального поколенческого противостояния можно зафиксировать как определенный лейтмотив фильма Сергея Соловьева «Асса» (1987). Во многом это уже мифопоэтическая работа на фоне жесткого сюжета — такой фильм контрастных интерпретаций. С одной стороны, обаятельная Татьяна Друбич, сюжет из жизни двора Павла I, «Город золотой» Гребенщикова, подобный Белому Озеру и Медной Горе в русской сказке. А с другой стороны, холодно-циничный постсоветский бандит-убийца (Святослав Говорухин), совершенно спокойно, по-американски, убивающий мальчика Бананана («Африка», Бугаев), и Цой в конце фильма, выходящий из очередного Дома культуры, где ему только что зачитали правила поведения художественного коллектива (ансамбля), выходящий под ставшую почти гимном «Перемен»:

Мы не можем похвастаться мудростью глаз
И умелыми жестами рук
Нам не нужно все это, чтобы друг друга понять.
Сигареты в руках, чай на столе—
Так замыкается круг,
И вдруг нам становится страшно что-то менять.
Перемен!
Требуют наши сердца!
Перемен!
Требуют наши глаза!
В нашем смехе и в наших слезах пульсация вен.
Перемен!
Мы ждем перемен!

Виктор Цой, конечно же, был человеком, «сумевшим до такой степени увлечь целое поколение своей свободой думать и говорить, переживать и сопереживать, видеть и ненавидеть, заразить (в лучшем смысле этого слова) своим подходом к жизни, к жизненным ценностям в нашей отдельно взятой стране. Простой смертный человек, возможно, как личность не понятый до конца (или вообще не понятый) нами, теми, для кого был, наверное, ниспослан свыше: Богом ли, дьяволом ли?» — так писали о нем в газетах[1].

В. Цой и «Кино» уже не разворачивают линию социального противостояния, поэтика их ряда— это скорее портрет внутреннего ощущения и определенного поколенческого восприятия действительности:

В наших глазах крики «Вперед!»
В наших глазах окрики «Стой!»
В наших глазах рождение дня
И смерть огня.

«В наших глазах»
(альбом «Группа крови», 1988)

Хотя следует заметить, что на этом фоне, так или иначе, разворачивается энергия действия. Да, пожалуй, это и придавало романтизм происходящему: во всем этом была Энергетика Поступка.

Контуры его были не ясны: конкретного рецепта тогда получить было невозможно, но интенция — импульс движения, если хотите, ответственность, задавалась:

Нам уже стали тесны одежды,
Сшитые вами для нас одежды,

[1] *Ягольник, А.* «Место для шага вперед». // Комсомольское знамя (г. Киев). — 1990. — 23 сентября.

И вот мы пришли сказать вам о том,
Что дальше
Дальше действовать будем мы.

«Дальше действовать будем мы»
(альбом «Группа крови», 1988)

Безусловно, Цой был поколенческой персоной, и его восточная жесткость — это все-таки не боевое искусство, это, скорее, искусство иметь свой путь. Это поколение не социальных революционеров и не погромщиков эпохи, а людей, просто игнорирующих миры, которые им противны, тем более:

Все, что мне нужно,
Это несколько строк
И место для шага вперед.

«Место для шага вперед».
(альбом «Звезда по имени Солнце», 1989)

Уже не столь социально жестко, скорее, более художественно и мифопоэтически разворачивалась линия поколенческого неоромантизма. Яркими представителям этой волны были группы свердловского рок-клуба и, прежде всего, «Наутилус Помпилиус», который «Князем тишины» (альбом 1987 года) возвестил о новых настроениях:

Здесь составы вялы, а пространства огромны,
Здесь суставы смяли, чтобы сделать колонны,
Одни слова для кухонь, другие для улиц,
Здесь сброшены орлы ради бройлерных куриц,
И я держу равнение, даже целуясь, на
Скованных одной цепью,
Связанных одной целью.

Сделав такой «мрачный словесный диагноз тоталитарной системе»[1], впоследствии «НП» становится

[1] *Троицкий, А.* Рок в Союзе: 60-е, 70-е, 80-е. — М.: Искусство, 1991. — С. 160.

порывом уже не социального, а экзистенциального, личностного освобождения, будто оправдывающего уникальное и индивидуальное. Отсюда особая роклиричность и метафоричность сюжетов и имен (названий): «Крылья», «Воздух», «Дыхание», «Одинокая птица», «Колеса любви», «Живая вода» и др. По существу, для юношества эти символы были и остаются своеобразными «метафорами себя».

Кстати, эта линия неоромантизма была использована в фильме «Брат» (1997) режиссера Балабанова с Сергеем Бодровым в главной роли, и этот фильм, несмотря на все свои художественные достоинства-недостатки, безусловно, является поколенческим фильмом подобно «Ассе». Линия экзистенциального поиска свободы ярко разворачивается к середине 90-х как своеобразный ответ уже не на встраивание человека в систему соцмашин, а на тотальное равнодушие к сущностно-человеческим проявлениям и в этом смысле на резкий разрыв в поколенческой преемственности в России.

Все-таки с «Аквариумом» я бы связал другую линию в поколенческой идеологии — линию культурного восхождения или попытки метафизической интерпретации — задавание новых мест и пространств жизни и самоопределения. Цитировать здесь можно многое, но вот одно из любимых:

На каждого, кто пляшет русалочьи пляски,
Есть тот, кто идет по воде.
Но каждый человек, он — дерево,
Он отсюда и больше нигде.
А если дерево растет, то оно растет вверх,
И никто не волен это менять.
Луна и Солнце не враждуют на небе,
И теперь я могу их понять.

«Капитан Воронин»
(альбом «Письма капитана Воронина», 1997)

По всей видимости, для поиска поколенческой логики необходимо делать не только срез популярности, но и фиксировать принципиальную смену мировоззрений и практик интерпретаций. Поколенческая логика несет свою систему символов и обозначений:

Поколение дворников и сторожей
Потеряют друг друга
В пространствах бесконечной земли,
Все разошлись по домам;
В поиске время, когда каждый третий — герой,
Они не пишут статей,
Они не шлют телеграмм.

«Поколение Дворников и Сторожей»
(альбом «Равноденствие», 1987)

Борис Гребенщиков оказался во многом «поколенческим культуртрегером», обозначив и обустроив места жизни если не поколения в целом, то его интеллектуальной и духовной «прослойки».

В рамках этой поколенческой линии я бы отметил особым образом литературное творчество братьев Стругацких, которое, несмотря на огромные издательские тиражи, сегодня во многом не исследовано. По всей видимости, нашим критикам не по зубам этот русский постмодерн. Названия произведений «Гадкие лебеди», написанных в 1967 году, и вышедшей в 1984 году «Хромой судьбы» стали нарицательными: в них Стругацкие развернули версию Маргарет Мид о префигуративных культурах, то есть таких типах культур, в которых младшие начинают учить старших. Стругацкие разноплановы, но вот одна из последних вещей — «Отягощенные злом» (1988) — еще раз обращает внимание на то, что «власть над будущим дана только учителю — в буквальном смысле этого слова: обучающему

не зрелых мужей, а детей. Воспитателю» (Зерналов, 1994. С. 493). «ОЗ» — «Отягощенные Злом» — завершают футурологию Стругацких. Нет, неверно: не футурологию, а, скорее, интерактивное исследование — поиск метода организации Будущего. Это и сделало Стругацких писателями для нескольких поколений.

Пространство, которое я очертил, вполне можно назвать полем поколенческого формирования, полем энергетики, на котором росли и образовывались люди; полем знаков, которые были и во многом до сих пор остаются знаками самоопределения. Почему какие-то линии культуры становятся поколенческими? Наверное, потому что они задают контексты восхождения и в этом смысле контексты антропологии или поэтики человека. На линиях гуманитарной антропологии и появляются поколенческие проекты. Проекты, в которых человек становится как институт. И если так понимать поколение, то тогда хронику, этапность поколенческой смены следует рассматривать через точки развития, точки импульсов гуманитарной антропологии, растворенной в практиках Человека.

* * *

Далее я бы хотел остановиться на формах массовой культуры, где так или иначе презентируются формы и знаки современной идентичности, и на вопросах практической антропологии в связи с этим.

Во многом медиаобраз современного поколения схвачен и растворен в образе Шалтая-Болтая в рекламе резинки или в рекламе пива «Клинского», где молодое поколение — полностью разоформленное, разболтанное, его невозможно «схватить». И есть только один вопрос: «Кто пойдет за пивом?» — это

главный онтологический вопрос, который задает всю бытийную структуру.

Вообще на телевидении можно выделить несколько образов молодых людей, и все они попадают в один ряд, который я бы назвал «Молодой человек как придурок времени». Продолжу этот ряд — реклама «Фанты», где они почему-то вдруг разом начинают радоваться, кричат «Воды! Воды!», как будто этим детям родители долго не давали пить и есть. Это — радостное поколение, оно постоянно радуется.

Или другая реклама, где молодые люди едят картофельные чипсы, картофель попадает в лоб молодому человеку, и он падает без памяти. Это образ современного «придурка».

Еще одна линия в рекламе — это то, что у нас растет сексуально здоровое поколение, например, джинсовая реклама, когда молодые юноша и девушка на скорость надевают джинсы, потому что к ним заходит мама.

Единственная образовательная реклама — это реклама «Растишки», в которой мальчик искренне хочет подрасти и поэтому ест эту еду. Отталкиваясь от этих ироничных примеров, я бы сказал, что мы имеем дело с образом предельно не собранного поколения, предельно не мобилизованного, подчеркиваю, не с поколением, а с образом. Оно словно противостоит предыдущей тоталитарной идее мобилизации, не только социальной, но мобилизации по всем поводам.

Мераб Мамардашвили очень много говорил о собранном субъекте. Мамардашвили утверждал, что человек есть существо, которое благодаря своей воле и своим способностям может мобилизовываться, и тогда у него появляются человеческие возможности. «Собирать себя в точку». Он вообще писал

на образном поэтическом, во многом феноменологическом языке, где резкие рассудочные конструкции не проходят. И это для теории самоопределения очень существенно, поскольку теория самоопределения в деятельностной традиции говорит о процессах и о движении человеческом, а феноменология говорит об остановках. И я могу учитывать не только линию СМД[1]-антропологии, я могу учитывать и линию остановок. И в этом смысле в педагогике самоопределения есть образовательная задача для юношества. Эта задача, как ни странно, связана со способностью выполнять команду «Стоять!» А эти формы демократизации в образовании, которые приводят к полной развинченности, когда люди считают: «У меня есть мнение и его должны слушать, потому что у меня есть мнение», все эти «дебаты» и «толерантности», в которые, кстати, вкладываются ресурсы! Откуда у молодого человека есть мнение? Мнение появляется наверху, в трансцендентальной сфере, а не в этой горизонтальной линейной ситуации. Начинают учить риторике прежде, чем появится мировоззрение. При этом они говорят: «Нельзя людей перебивать. Мы все равны». Но Альфред Вебер писал, что «равенство в США, равенство в Европе и равенство в России очень сильно друг от друга отличаются».

Потому что наше равенство, к сожалению, — это равенство всех перед всеми. У нас в ШГО есть такой принцип: «Равенства нет». Если ты опоздал на общее заседание, ты уже не равен своим товарищам, хотя бы полчаса помолчи, чтобы разобраться. Во всяком случае, вопросы на этом докладе ты задавать не должен. Это не этично — ты опоздал. Представьте себе, толерантность иногда не этична,

[1] СМД — системомыследеятельностный.

особенно, если ты не демократией, а делом занимаешься.

Поэтому главная задача — научиться «стоять». Потом начинаются вопросы: что мне делать с остановкой, как дальше двигаться. Современные педагогические концепции, выросшие из социальной среды постсоветского общества, говорят, что основная команда — это «Иди!» «Иди, делай, действуй!»

Я выражаю тут одно опасение в сфере практической антропологии или гуманитарной педагогики — у нас еще нет «стоячей теории», теории остановки. У нас все теории про действие и деятельность, они технологичные. Но надо заметить, что практика — это действие нетранзитивного типа. Практика не имеет окончательного материального результата, говорил Аристотель. Но многие из нас при этом, совершая действие, часто не совершают практику. Нам нужна «стоячая педагогика». У БГ «Человек он дерево, он отсюда и больше нигде». Гуманитарная педагогика — это о том, что человек — это дерево, и как ему стоять. С моей точки зрения, это и есть современная мобилизационная педагогика. Потому что после остановки он может мобилизоваться сам, в отличие от того, когда он был вчера мобилизован и как его вчера вооружали. Мне кажется, что СМД-антропология эту проблему не решила, но так или иначе начала ставить, например, в работах, связанных с развитием идей Л.С. Выготского.

Исследователи часто допускают ошибку, думая, что с помощью одной теории, одной редукции можно вырастить практику. А этого сделать нельзя. Нужно брать дополнительные ветки, в данном случае я обсуждаю феноменологическую линию. И вводить ее для того, чтобы построить полноценную практику работы с юношами.

* * *

Третий момент связан с попыткой показать некоторый метод, методологию построения карт Страны нового поколения или карт самоопределения. Для этого я ввожу представления о трех модусах существования бытия.

Это модусы возможностей, необходимостей, действительностей. С третьей линией я связываю понятие «карта» или метод гуманитарной картографии. Прорабатывая категорию возможностей уже не как бытийную и онтологическую, а как антропологическую, мы выделяем несколько слоев введения этого понятия. Это слой натуры — натурального, или слой материально-вещного. Если предмет — это редукция в науке, то вещь — это редукция употребления в нашей жизни. Следующий слой — слой деятельностный, который уже работает не с вещью, а с системами. Третий слой — слой гуманитарного, здесь мы работаем со смыслами. Четвертый — семиотический, слой чистой гуманитаристики (от прообраза «чистое мышление»). Кстати говоря, «чистое мышление» проработано менее всего в СМД-подходе.

Гипотеза наша заключается в том, что введение категории «практика» обозначает замыкание всех слоев, «практическое замыкание».

Замыкание, следовательно, некоторая корреляция слоев по отношению друг к другу. Что это значит для образовательной программы, то есть для создания собственного культурного тела? Надо понимать, что есть слой науки, научного знания, слой методологии, методологического знания об организации деятельности, слой смыслов — это слой философской ответственности и философских проработок, и более верхний слой — это слой поэтики и символики.

Теперь давайте еще раз на новом уровне замкнем все это и назовем это практикой.

Что значит говорить «я — практик»? Это значит, что мы должны удержать слой знакообразный, слой мифологий и ментальностей; слой смыслов, которые начинают существовать, и их приходится реализовывать; слой деятельностей, организацию всей деятельностной системы и потом понимание того, с какими вещами и предметами мы имеем дело. Эта логика принципиальна и она обозначает организацию полноценной практики.

Далее очевидно, что по оси «необходимость» фиксируются точки природной необходимости, социальной необходимости, экзистенциальной необходимости, культурной, родовой, религиозной. Ряд можно продолжать. Логика продолжения — это проектный шаг. Мы вводим те необходимости, которые нужны для нашего замысла, и полагаем их. Конкретика слоя необходимости — это вообще принадлежность к той или иной культурной традиции, потому что в одной традиции существуют одни необходимости, а в другой — другие.

Соединение поля возможностей с теми или иным необходимостями и порождает представление о поле действительностей, или о гуманитарных картах. Новые карты — это вопрос о существовании действительностей.

Сейчас многие обсуждают проблему проектных менеджеров, говорят, нет у нас таких менеджеров, и давайте их будем готовить. И очень распространены методики социальной возгонки. «Давайте, соберем их в одном месте один раз, что-нибудь с ними там поделаем, они станут “молодыми, энергичными, грамотными” и получится “новый молодой народ”, и дальше они все сами сделают». Это как раз вопрос о разных действительностях. Потому что су-

ществует другая логика, например, гуманитарного образования, которая говорит: «Нет, топ-менеджер так не готовится. Для того, чтобы приготовить топ-менеджера, нужно разбираться вон оттуда, с тех знаково-семиотических высот, и разбираться с образами, с ментальностью, с теми смыслами, в которых они живут и воспитываются.

Лучше начать со старших подростков. Если начать лет в 13–14, то к 25 что-нибудь получится.

Во многом сегодня в стране распространены карты, полученные другими методами, поэтому иногда новое поколение и проходит мимо тех проблем, которые они актуализируют. Вот, например, карта социально-экономического кризиса, которую проповедуют многие представители власти, фактически блокирует принятие решений, связанных с развитием; такие карты продолжают процессы стагнации, не активизируют человеческий потенциал, проповедуют социальный страх, продолжают национальную депрессию. Уже трагическую иронию начинают вызывать те представители власти, которые упорно настаивают на дефиците бюджетов, многие годы не пересматривая саму структуру бюджета. Да и даже в городах с наполненными бюджетами ряд социальных и гуманитарных проблем тот же.

Точно известно, что старшее поколение управленцев не имеет гуманитарных карт, то есть проектов по обеспечению полного цикла жизни человека, проектов по поддержке новых смыслов жизни, даже проще, просто смыслов жизни на территории.

Та или иная проблема может стать нашей, если у нас есть возможность решать ее в своих координатах, своими методами, на своих картах. Если у нас нет такой возможности, если мы не подключены к процессам управления, то это не наша проблема,

мы за это не ответственны. Надо научиться иногда проходить мимо.

Пусть ситуация взорвется — дорастет до такой степени, когда станет ясно, что пора менять методы — пора менять Карты Страны.

В качестве актуальных для России гуманитарных карт, в которые мы (поколение) можем вложиться, я обозначаю следующие.

- *Карта гуманитарного Духа* или *мышления* — «культурного производства». Может быть, инфраструктурой такой карты станет сеть новых университетских кафедр, образовательных и исследовательских программ.

- *Карта региональной рефлексии* — «территориального переформатирования», карта оформления смысла жизни людей на этой территории, поиска новых значений территорий на картах страны и мира.

- *Карта мест памяти* — там, где «хранится и форматируется живая память»: музейные сети, памятники, храмы, организованные символы и т. д.

- *Карта гуманитарных коммуникаций* — «производство новых отношений» между различными субъектами власти, общества, СМИ, предпринимательства. Это карта социально-гуманитарных техник соорганизации.

- *Карта образов жизни* — «легитимных сообществ», оформление и анализ жизнедеятельности общин, групп, конфессий — карта групповых смыслов и целей.

Именно с этими картами мы связываем и поколенческие задачи.

В заключение, проблематизируя самого себя, хочу задать вопрос: «А другие карты?» Пока мы проходим мимо.

Материалы, использованные при подготовке текста

К первой части

1. Аквариум. 1972-1992: Сборник материалов. // Сагарева, О. — М.: Алфавит, 1992.
2. *Барановская, Н.А.* Константин Кинчев. Жизнь и творчество. Стихи. Документы. Публикации. — СПб.: Новый Геликон, 1993.
3. БГ. Сборник. // Сост. Б. Николаев. — Тверь: Леон, 1996.
4. Дело мастера Бо. Сборник. // Сост. М. Васильев. — СПб.: Творческое товарищество «Сестра», 1991.
5. *Житинский, А.* Путешествие рок-дилетанта. — Л.: Лениздат, 1990.
6. Легенды русского рока. «Кино» [Электрон. ресурс]. — Электрон. дан. — Режим доступа: http:// www.rock.ru/rusrock/kino.
7. *Мид, М.* Культура и мир детства. Избранные произведения. — М.: Наука, 1988.
8. Мир ДДТ [Электрон. ресурс]. — Электрон. дан. — Режим доступа: http://www.ddtworld.spb.ru.
9. *Некрасов, С.* Власть как насилие в утопии Стругацких: опыт деконструкции [Электрон. ресурс]. — Электрон. дан. — Режим доступа: http://sf.convex.ru/abs/rec/recol.htm.
10. Официальные сайты А. и Б. Стругацких [Электрон. ресурс]. — Электрон. дан. — Режим доступа: www.rusf.ru/abs/; strugacki.ru.
11. Официальный сайт группы «Аквариум» [Электрон. ресурс]. — Электрон. дан. — Режим доступа: http://www.aquarium.ru.
12. Официальный сайт рок-группы «Наутилус Помпилиус» [Электрон. ресурс]. — Электрон. дан. — Режим доступа: http://www.nautilus.ru.

13. *Рыбин, А.В.* Кино с самого начала. — Смоленск: Ток, 1992.
14. Спайт рок-группы «Алиса» [Электрон. ресурс]. — Электрон. дан. — Режим доступа: http:// www. 16.alisa.ru.
15. *Стругацкий, А.Н., Стругацкий, Б.Н.* Собрание сочинений. В 10 т. — М.: Текст, 1994.
16. *Стругацкий, А.Н., Стругацкий, Б.Н.* Страна багровых туч: Повесть; Рассказы; Статьи, интервью. — М.: Текст, 1993.
17. Творчество братьев Стругацких в калейдоскопе критики: [Отрывки из критических статей] // Измерение Ф: информационно-литературный журнал фантастики. — 1990. — Вып. 3.
18. *Троицкий, А.* Поколение рок-н-ролла в стране большевиков. // Литературная газета. — 1990. — 10 января.
19. *Троицкий, А.* Рок в Союзе: 60-е, 70-е, 80-е. — М.: Искусство, 1991.
20. *Харитонов, Н.* Империя ДДТ. — М.: Вагриус, 1998.
21. *Цой, М., Житинский, А.* Виктор Цой: стихи, документы, воспоминания. — СПб.: Новый Геликон, 1991.

Ко второй части

1. *Ван Дейк, Т.А.* Язык. Познание. Коммуникация. — М.: Прогресс, 1989. — 312 с.
2. *Вебер, А.* Избранное: кризис европейской культуры. — СПб.: Университетская книга, 1998. — 565 с.
3. *Громыко, Ю.В.* Выготскианство за рамками концепции Л.С. Выготского. К идее мыследеятельностной антропологии. — М.: Пайдея, 1996. — 238 с.
4. *Деянов, Д.* Неклассическая рациональность и коммуникативная стратегия. // Дискурс. Коммуникативные стратегии культуры и образования. — М.: РГГУ, 1998.
5. *Мамардашвили, М.К.* Необходимость себя: Лекции. Статьи. Философские заметки. — М.: Лабиринт, 1996.
6. *Щедровицкий, П.Г.* Л.С. Выготский и современная педагогическая антропология. // Тьюторство: идея и методология. Материалы I Межрегиональной тьюторской конференции. — Томск, 1996.

К третьей части

1. *Генисаретский, О.И.* Начала знаний о культуре. // Августр: Педагогический методологический альманах. —1993. — № 1–2.
2. *Генкова, М.* Тело и практическая логика: Хабитус и Хабитат (Мысленный эксперимент по методике Пьера Бурдьё). // Критика и семиотика. Научное издание. — Новосибирск: Издательство ИДМИ, 2000. — Вып. 1–2.
3. *Делез, Ж.* Критическая философия Канта: Учение о способностях. Бергсонизм. Спиноза. — М.: Пер Се, 2000. — 351 с.
4. Понятие практики и практичности. Методологическая дискуссия. // Коммуникация: исследовательская гипотеза и принципы организации. — Владивосток, 2000.
5. *Попов, А.* Педагогические сети в стране сгоревших телебашен и затонувших подлодок. // Управление школой. — 2000. — Октябрь.
6. *Щедровицкий, Г.П.* Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология. — М.: Путь, 2000. — 384 с.

ПОКОЛЕНИЕ ПРОРЫВА[1]

Идеология работы

Понятие практики — одно из основных для многих гуманитарных технологий в современной России. В отличие от деятельности, которая разворачивается линейно и последовательно и может быть разбита на процедуры, практика мыслится как органическое целое, не до конца сводимое к предметной составляющей и к технологическим моделям. Такое понимание задает гораздо более обширное поле зрения на практику (практическое, практичность), чем традиционное для инженерного и гуманитарного мышления противопоставление разработки и практической проверки; сами схемы и модели технологически организованной деятельности есть единицы организации практики как объемлющей системы.

Практика разворачивается одновременно:

1. Как условие бытийной реальности. Воплощенная онтология (картина мира) и принцип мышления устанавливающего субъекта в мире. Такое мышление, являющееся реальным мышлением

[1] Работа подготовлена в рамках проекта «Наследник».

субъектов практики, мы можем обозначить как практическое мышление, противопоставляя его теоретическому мышлению субъекта познания, глядящего на мир будто извне.

2. Как основание самоопределения и жизнестроительства (sellbstbestimmung), горизонт, позволяющий поместить частные цели в более общее целое, соотнести эти цели с условиями длящейся и воспроизводящейся жизни. Еще в традиции античной философии, у Платона и Аристотеля, именно такие цели были представлены как практические.

3. Как условие активности, целеустремленности и направленности, представляющее собой не только внешний набор требований и задач, но и внутреннюю организованность субъекта практики (habitus).

Для нас наиболее актуальна гуманитарная практика, связанная с включением взрослеющего поколения в цепочки воспроизводства общественной и культурной преемственности («наследования») — практика самоопределения, в отличие от практик социализации и профессионализации, разворачивающихся на той же возрастной группе. В силу особенностей жизни современной России такая практика не может сводиться к решению только образовательных задач; она требует выстраивания идентичностей и императивов, позволяющих взрослеющему поколению выстроить и идентифицировать себя как поколение с историческими, а не только частными и групповыми целями и задачами. Такая практика может быть названа поколенческой практикой.

Разрушение структур практики, полная смена горизонта практического поля, «разрыв нити времен» опасны социальными извращениями, которыми полна история России. Это, например, отказ от родителей и их предательство. Это убийство, обоснованное идейными соображениями (как, скажем, преступления Раскольникова, Смердякова, кружка бесов у Достоевского). Это уничтожение собственной нации (ГУЛАГ). Это насильственная смена идентификации («советские нации», разрушение идентичности таких социальных групп, как казачество и крестьянство). Подобные технологические эксперименты опасны тем, что после победы приходится уничтожать не только проигравших, но и победителей (волны Большого террора в СССР, уничтожившего несколько «поколений победителей»).

Эти примеры демонстрируют опасность механического вмешательства в ткань культурного бытия и преемственности, попыток насильственного «внедрения» новых практических полей и горизонтов. Говоря метафорически, чтобы сохранить культурную сущность эпохи, нельзя, «нажимая на одни клавиши», не оберегать другие — так задается ограничение на любую гуманитарную технологию, претендующую на разворачивание нового пространства практики.

В современную эпоху такая полная смена практического поля, по-видимому, невозможна в силу ментального разнообразия, конвергенции культурных и жизненных «миров», толерантности. Поэтому логически и технологически некорректно (даже из лучших побуждений) говорить о программировании поколенческого перехода как слома (перелома). Корректным будет обозначить зоны поколенческих прорывов — тех практик, через которые возникают люди новые, но не отчужденные от собственного бытия (разворачивающегося в том числе в линиях преемственности). По форме эти зоны могут быть предельно разными — от ненависти к порядку вещей, протеста и самопожертвования, до встраивания в него и профессиональной направленности — но они должны быть размещены в конкретном

практическом поле, в условиях определенной несомненной нормы.

Пространство поколения может быть выстроено не в каждой сфере общественной жизни; по-видимому, идентификация и самоидентификация поколения возможны лишь в сферах эпохальных актуальных практик и технологий (символы поколений в разное время: «птенец гнезда Петрова»; «декабрист»; «молодой инженер»; «шестидесятник»). В целом параметр оценки появления нового поколения и новой поколенческой практики — это появление новой схемы организации фрагмента человеческого бытия (социокультурной системы) и новых техник работы со своим самочувствием и внутренним миром, с бытийной (экзистенциальной) сферой.

Ускорение технологических и социокультурных перемен приводит, с одной стороны, к тому, что люди становятся существенно различными в интервале трех-четырех лет. С другой стороны, эти различия сегментированы по профессиональным сферам (наиболее заметна смена поколений в сфере IT; в то же время смена поколений в образовательной среде малозаметна) и по стилям потребления (в первую очередь потребления, связанного с «высокими технологиями» и досугом). Мы видим, как при жизни одного физического поколения меняются геоэкономические эпохи, переоформляются даже такие, казалось бы, незыблемые области, как сфера интимности (Э. Гидденс) и сущность церкви (Ю. Хабермас, А. Кураев).

Интересно отметить, что этимологически термин «поколение» имеет один корень со словом «колено». Как отмечает О.И. Генисаретский, «это то, что сгибаемо, что позволяет нам продвигаться, двигаться в жизни. Если вы держали в руках Библию и заглядывали в Ветхий Завет, то вы знаете, что «коленом» назывались не возрастные группы, а Семьи». Иначе говоря, «колено» — это группа людей разного возраста, но имеющая общего предка.

В современной России, конечно, нет Семей в таком понимании. В то же время можно выделить разные способы идентификации и самоорганизации современных Семей.

1. Семьи становящиеся, еще не вышедшие на путь самоопределения. Базовый процесс этих семей — самообеспечение.

2. Семьи, ориентированные на мейнстрим современной ситуации. Базовый процесс этих семей направлен на то, чтобы «жить, как все», «жить не хуже соседа», чтобы «все как у людей» (свадьбы, похороны, дети, работа, развлечения).

3. Семьи, существующие вне каких-либо исторически оправданных контекстов, ориентированные на принадлежность к социальному классу. Прежде такие семьи были характерны для традиционных укладов, в первую очередь для крестьянства; теперь они являются инструментом консервации и «буфером», смягчающим последствия социальных сломов (например, распада СССР и экономического кризиса).

4. Семьи «либеральные», ориентированные на веер возможных, но высоких результатов. В СССР такими были, например, «династии» людей искусства.

5. Семьи «стратегические», способные иметь и понимать собственную специфику, ставить долгосрочные цели; к таким семьям относятся «династии» в собственном смысле.

С некоторой долей условности к этой типологии могут быть привязаны разные стратегии идентификации и формирования жизненных целей, задающие социальную и поколенческую дифферен-

циацию по следующим группам: массовая (группа потребления); конъюнктурная группа; протестная группа; самореализующаяся (творческая) группа; пассионарная группа. Очевидно, что поколенческие практики существуют во всех перечисленных группах — но эти практики, как и сами группы, очень разные, и для каждой из них должна существовать своя позитивная поколенческая идеологема.

В качестве гипотезы можно сформулировать типы позитивных идеологий позиционирования и идентификации поколения:

1. *Массовая* (группа потребления). Пребывает в поисках схем прорыва из безресурсной социальной ситуации: в основном в нее входят представители разного рода «окраин», географических, социальных и культурных. Обладает огромной энергетикой и является образцом формирования массовых поколенческих стереотипов (в том числе продуцируемых массовой культурой и рекламой, задающей стили потребления).

2. *Конъюнктурная*, самая многочисленная, хотя и менее заметная, чем массовая, характеризуется развитой аналитической компетенцией, ориентирована на занятие мест в схемах управления (среднее звено менеджмента, государственный и муниципальный аппарат). В этой группе можно выделить «прогрессистов», способных вырабатывать схемы организации общественных структур, внедрять новые стандарты организации деятельности.

3. *Протестная* (маргинальная группа) представляет собой социально-психологический слой, признающий идею социальной справедливости, поддерживающий наиболее сильные субкультурные образования. Ориентирована на смену социальных норм, поиск новых форм жизни, альтернативных стратегий социализации и стилей потребления, является базовой для формирования поколенческих движений.

4. *Творческая* ориентирована на собственные эксперименты, на душевный комфорт и самореализацию. Представители этой группы игнорируют социальные контексты и ограничения, испытывают презрение к тем, кто олицетворяет собой эти контексты — как к чиновникам и политикам, так и к социализированным сверстникам, отождествляют личное благо и благо всеобщее, наиболее достойной деятельностью полагают творчество.

5. *Пассионарная* — группа, элитная по самоопределению (независимо от социального положения), существующая в более сложных контекстах знания, культуры и, соответственно, индивидуалистская и малочисленная. Наиболее рефлексивный и крайне редкий слой. Идеология группы характеризуется осознанной увлеченностью Делом. Представители группы также ориентированы на самореализацию, но через поиск собственного Призвания и Предназначения, на развитие определенной сферы практики и занятие субъектной позиции в деятельности.

На основе этой типологии можно выделить типы социальных технологий, образовательных практик, образов досуга, наиболее адекватных каждой группе; для наглядности сведем их в таблицу (см. с. 158).

Технология работы

Следует определить, с поколением каких практик актуально работать сейчас, и выделить базовую проблематику, характерную для создания актуальной ситуации. По всей видимости, это идея конкурентоспособности нашей цивилизации (при всех особенностях — восточная версия европейской цивилизации, исторически связанная с восточным

Группа	Социальные технологии	Образовательные практики	Образы досуга
Массовая	Встраивание в электоральные и потребительские технологии	Доступные постсоветские образовательные институции — массовая школа, «среднее» высшее образование В потенциале — массовый тренинг («тренинг социальной вменяемости»)	Развлекательное потребление. Мода. Экспериментальные пробы разнообразия жизни Коммуникативные наблюдения
Конъюнктурная	Технологии построения карьеры	Ориентация на заданные работодателями стандарты либо на престижные университеты страны. Озабочены резюме В потенциале — тренинговое обучение управлению	Деловой досуг. Имитация «этикетных форм» светской жизни Корпоративные стандарты совместного досуга Познавательные формы, путешествия
Протестная	Альтернативные социокультурные формы: субкультуры, интернет-позиционирование, легкий экстремизм. Технологии социального Движения	Игнорирование формальных институтов образования. Интернет-образование. Специальная литература Практики в профессиональных сферах В потенциале — тренинговое обучение социальной политике и технологиям общественных связей	Социально-коммуникативный досуг Игровые ролевые формы досуга Участие в общественных событиях
Творческая	«Технологии индивидуальности» — капитализация собственного имени	Встраивание в специальные факультеты и мастерские В потенциале — обучение на тренера своего мастерства	Досуг свободного творения. Создание самодостаточного произведения и своей жизни как произведения Альтернативное творчество
Ассионарная	Технологии эзотерических сообществ: научных школ, орденов, религиозных групп, закрытые элитные клубы	Индивидуальные образовательные стратегии-конфигураторы, где формальные институты не являются ведущими. Выявление «тайного знания» — знания миссии — через непосредственное общение с представителями сообществ В потенциале — тренинги по конструированию реальностей Будущего	Поисковый досуг. Расширение горизонтов собственного мировоззрения. Выход за границы (рамки) убеждений своего сообщества

христианством), конкурентоспособности технологий организации жизни с точки зрения Русского мира.

Такая постановка вопроса и темы лишь отчасти может показаться избитой и банальной; мы считаем ее не просто актуальной для страны и культуры, а «поколенческой». Такой ракурс должен превратить идею конкурентоспособности Русского мира из глобальной в идею повседневную и личную, связанную с формами организации жизни, в том числе с новыми стандартами образования, карьеры, потребления. И наоборот — личные размышления человека о собственном будущем могут выливаться в воспроизводство всеобщей рамки.

С нашей точки зрения, России (как и Китаю) суждено быть Империей. А это означает, что любой проигрыш глобального масштаба — геоэкономический, геополитический, геокультурный — приводит к потере имперской позиции. Имперская позиция характеризуется наличием: имперской (системообразующей) нации, великого языка, большой священной территории (Земли), мирового религиозного центра, определенной исторически сложившейся ментальности, наличием практик, в которых нация является бесспорным мировым лидером. По этим параметрам современная Россия — дважды непрактическая страна.

Во-первых, внутри страны нет ориентиров, задающих горизонты Призвания и Служения, нет внятного ответа на вопрос, чему (и кому) нужно, можно и должно посвящать жизнь. Критерии успеха всех традиционных сфер деятельности практически нивелированы, обесценены, представление об успешном человеке никак не может вырваться из теневой экономики и цинизма. Быть «кем-то», определять себя через собственную жизненную позицию и при-

частность «большим» целостностям, а не через стандарт потребления, стало не модно. Тотальный геоэкономический проигрыш привел к технологическому параличу; большинство практик (наука, образование, производство, управление) замещаются муляжами, вследствие чего — массовая ориентация на включение в схемы экономического распределения и формального карьерного роста.

Во-вторых, на мировой арене Россия не является в настоящее время лидером практик и технологий, за исключением производства определенных видов вооружения, экспортируемых в технологически менее развитые страны.

Индивидуальный контекст самоопределения связан с жизненной ставкой на вхождение в определенные практики. А такая двойная непрактичность актуализирует как никогда вопрос о поколенческой идентификации: действительные контексты для самоопределения отсутствуют! Следовательно, контекст самоопределения необходимо конструировать, создавать условия для актуализации реальности значимой практической сферы, в том числе заново переосмысливать саму эту сферу. В этом и есть базовая технологическая рамка поколенческой практики.

Логика перехода к имперской ситуации может быть выстроена с помощью поколенческой энергетики и конструирования идентичности поколения. Очевидно, что логика перехода, совершенная странами Восточной Европы (бывшими странами социалистического лагеря и бывшими советскими республиками) для России заведомо не работает, поскольку превращает ее не в «цивилизованную европейскую страну», а в периферию западного мира (Б. Кагарлицкий). В том числе любое технологическое заимствование, в первую очередь — заимствование гуманитарных технологий, должно сопровождаться появлением особых инновационных схем соорганизации и синхронизации.

Следует учесть, что ядром практического является технологическое. Однако технология еще не есть практика; как отмечал еще Платон, «стратег не тот, кто знает, как строить корабли, а тот, кто знает, когда и сколько кораблей необходимо строить». Безусловно, можно обучиться на Западе тому, «как строить корабли» (подобно тому, как это происходило в Петровскую эпоху). Но при этом следует учесть, что есть и свои традиции «строительства», например, в России есть инженерные школы, литературные и театральные традиции, киноискусство, практики управления и территориального освоения, физико-математические открытия, педагогические инновации, уникальные способы организации жизни крестьянских общин и производственных артелей, практики русских единоборств.

К сожалению, глобальной внутреннеполитической ошибкой является тотальное игнорирование человеческого потенциала 140-миллионного населения России.

Внутренняя политика, являющаяся, прежде всего, социальной политикой, осталась политикой сдерживания человеческого потенциала, в том числе: по типу базового действия — социальным вспомоществованием и социальным попечительством; по типу субъекта социальной ответственности — патерналистской моделью с элементами общественной модели; а по типу участия государства — административной политикой. Такая политика делает невозможной любые практики капитализации и мобилизации человеческих ресурсов. Поколенческая же политика должна как раз акцентироваться на создание человеческого капитала как национального богатства.

Исходя из вышесказанного, можно выделить направления поколенческой политики и единицы «поколений», с которыми нужно работать:

1. Новое поколение управленческой мысли и менеджмента.
2. Новое поколение практик развития человеческих ресурсов.
3. Новое поколение произведений искусства и культуры.
4. Новое поколение научных разработок.

Ответим теперь на вопрос, какая идеологическая рамка должна задавать энергетику формирования новых поколенческих практик. Прежде всего, на наш взгляд, эта рамка связана со схемами прорыва, выхода из невозможности непосредственного продолжения существующих форм жизни и деятельности и из общей бесформенной социальной и культурной ситуации. Такая идеология, в той или иной степени, близка всем поколенческим группам. Прорывы также можно дифференцировать, в том числе и привязав к поколенческим группам: личностные и компетентностные переходы, социальные лифты, экономические схемы, открытия... В целом дело идет к тому, что прорыв становится уникальной нормой жизни.

Выработка таких схем прорыва в сфере своего самоопределения и может стать содержанием поколенческой работы. С одной стороны, эти схемы прорыва будут являться «авторскими» технологиями конкретных людей, с другой стороны, должны начать определять бытийный каркас поколения, формировать онтологические ответы. Следующим шагом является оформление и закрепление системы возникающих понятий и схем, а затем и описание языка «поколения прорыва». Распространение такого языка, его социализация, впоследствии институциализация закрепит поколенческую миссию новых россиян в масштабе как минимум первой половины XXI века. Отметим, что «язык прорыва» сегодня существует среди китайской молодежи, но отсутствует в западной Европе.

Идея прорыва (в различных смыслах и уровнях) превращается в соответствующую национальную поколенческую идею для разных слоев населения. При выработке схем прорыва выяснится необходимость в появлении групп прорыва — команд, способных производить новые понятийные единицы и схемы деятельности. Есть смысл требовать, чтобы в команду входили представители всех поколенческих групп, тогда разнообразие форм и оснований самоопределения станет условием для создания реального механизма и схемы организации необходимого фрагмента жизнедеятельности. Технологически такие схемы, устроенные позиционным образом, должны отрабатываться в системе тренингов и имитационных игр, в которые вовлечены группы прорыва.

Стартом для поколенческой работы, «началом» честного и предметного разговора (а молодежь, как и дети, одновременно доверчивы и чрезвычайно чувствительны к искажениям и умозрительным спекуляциям) с целевыми группами, должен быть четкий ответ на вопрос о современности: «Что современно знать?», «На что современно надеяться?», «Во что современно верить?» (почти как у Канта).

И ключевой, базисный вопрос: «В чем современная ситуация?» Конструирование идентичности поколения начинается с фиксации того, в чем состоит ситуация поколения, входящего во взрослую жизнь именно сейчас.

ШКОЛА ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ — АБСОЛЮТНО ПОКОЛЕНЧЕСКИЙ ПРОЕКТ[1]

На старте своего выступления я бы хотел остановиться на вопросе о практической организации мира. Сразу хотел бы предостеречь вас от противопоставления понятия «практическое» по отношению к понятию «теоретическое». Я не имею в виду, что есть теоретические представления о мире, а есть практические представления о мире. Я имею в виду то, что есть практика, и можно мыслить мир с точки зрения представлений о практике и об организации мира как совокупности разных практик. Именно такое представление является для нас базовым в проекте Школы Гуманитарного Образования. (Надо признать, так случилось по факту нашего с вами рождения, мы родились в то время и в том месте, где уровень гуманитарного развития не достаточен для того, чтобы человек спокойно и самостоятельно мог принимать решения в сфере своего собственного самоопределения.)

Огромная территория, например, от Ижевска до Южно-Сахалинска, по существу, сегодня не имеет

[1] По материалам лекций, прочитанных в Москве, Ижевске, Томске.

источников или средств для того, чтобы принимать решения относительно самих себя и относительно того, как распорядиться собою в будущем. Что это значит? Это значит, что долгое время, в том числе и сейчас, эта огромная земля традиционно мыслилась как земля, на которой уже приняты все решения, земля, на которой уже понятно, кем быть и каким быть, земля, на которой уже по факту своего рождения ты принадлежишь к некоторой стратегии, некоторой программе и некоторому проекту. В этом смысле сопротивление людей такому раскладу вещей вводит их в размышления о смыслах существования на этой территории. Я бы даже сказал по-молодежному: формате существования.

Под форматом я прежде всего имею в виду формы самоорганизации. Наш коллектив занимается философскими практиками. Но наша жизнь складывается так, что невозможно в начале XXI века заниматься философией по-кантовски. Я имею в виду то обстоятельство, что он всю жизнь провел в Кенигсберге, не выезжая оттуда ни на один день и создавая свои работы в глуши собственного кабинета. А с другой стороны, я глубоко убежден, что надо именно по-кантовски, поскольку Кант писал, что философия — это та дисциплина, которая действительно нужна людям и которая им помогает жить. Заметьте, помогает жить и принимать решения. И в этом смысле мы дистанцируемся от аудиторной философии, связанной с пересказом студентами философских текстов. Я считаю, что философия — это такая странная практика, которая, с одной стороны, должна быть культурна, а с другой — предельно личностна.

Возникает логичный вопрос: если философия личностна, имеет авторский характер, то на каких практиках или на какой жизни современный фило-

соф должен разворачивать те или иные свои умозрительные суждения. Мы думаем, что такой практикой являются современные практики управления. И это не достижения XXI века. Еще Платон указывал на то, что настоящими управленцами должны становиться философы, правда, после пятидесяти лет. В словах Платона скрыта большая мудрость, потому что философия по своей природе есть анализ, говоря современным языком, рефлексия таких практик, которые принципиально определяют жизнь людей в ту или иную эпоху. В этом смысле практика управления сегодня должна быть, с одной стороны, пронизана философией, а с другой стороны, в основе практик управления должны лежать различные философские размышления.

Теперь вам становится понятным, почему понятие «практика» мы не противопоставляем «теории». Мы считаем, что нет каких-то там «белых воротничков» и «синих воротничков». В гуманитаристике такого разделения нет, потому что нельзя быть «белым воротничком» и просто, сидя за столом, якобы порождать какой-то текст. Оснований для его порождения нет. Но, с другой стороны, нельзя быть просто менеджером, принимающим факсы, работающим на компьютере и при этом принимающим принципиальные решения. Поскольку для принятия принципиального решения, для стратегического управления нужны размышления не только о натуральной житейской ситуации; нужны более высокие размышления. На мой взгляд, в вашем Лицее[1] разворачивается одна из мощнейших и красивейших утопий — утопия «просвещенного управления». Этой утопии насчитывается не одно столетие, но в чем оригинальность хода ваших педагогов? В том, что вот этих просвещенных управленцев здесь собираются тиражировать массово, в отличие от Александра Македонского и других известных деятелей, которых выращивали по одиночке.

Итак, мне кажется, что в стенах этого Лицея живет энергетика формирования гуманитарного управленца, того, кто способен принимать стратегические решения не из существующих, наличных ситуаций. Того, кто способен задействовать разного рода культурные смыслы, основания, но при этом с учетом ситуации. Поэтому мне кажется, что кроме традиционных образовательных форм, связанных с изучением предметов в этом заведении, должна существовать энергетика принятия решений. Дальше возникает вопрос: за какие решения вы сегодня реально несете и можете нести ответственность?

Мне кажется, что это вопрос, который в педагогике ставился неоднократно: как сделать так, чтобы молодой человек, который по факту своего социального положения еще не имеет реальных форм ответственности и пока ни за что не отвечает, мог эту ответственность прожить и научился принимать решения?

М.П. Черемных (директор Гуманитарного лицея г. Ижевска): Как вы относитесь к массовому выращиванию управленцев?

А.П.: Хорошо отношусь, поясню на своем опыте, почему. Через Школу Гуманитарного Образования в год проходит около тысячи человек, из них дипломы защищают 10–15 человек в год, это около 1 %. Я считаю, это успех. Полагаю, что ШГО — школа массовая. При этом мы постоянно разворачиваем тезис о том, что равенства нет. Это значит, что старт может быть у всех одинаковый, но дальше в силу каких-то обстоятельств, прежде всего в силу соб-

[1] Речь идеь о Гуманитарном лицее г. Ижевска.

ственного самоопределения людей, мы имеем совершенно различные результаты. При этом я не считаю, что те, кто не входят в эти 10–15 человек, оказались неуспешны, у них есть свой результат.

Мне кажется, что управленческое образование во многом формирует идеологию нового поколения. Она оседает на уровне идеалов, ценностей, форм организации жизни, одежды, моды и т. д. И если все колледжи, лицеи, учебные заведения открытого образования начнут формировать идеологию нового поколения — с одной стороны, а с другой, начнут выполнять функцию подготовки к чему-то — к управлению, дизайну, художественным практикам, то ничего нет страшного, что у них остается 10 человек. Поскольку эти люди будут выполнять важную функцию. С другой стороны, такого рода проекты и программы не могут обходиться без новой идеологии. Новая идеология — это волна, которая начинает мотивировать, подогревать этих молодых людей на образование. Образования без этой энергетической волны не бывает. Поэтому к практике массового выращивания управленцев отношусь хорошо, если там есть эта волна. На одном из наших недавних мероприятий мы обсуждали понятия «молодежь» и «поколение». Выяснилось, что это совершенно два разных понятия. Обычно под молодежью подразумевают тех, кто молод, этакая молодая поросль. А поэтому для «молодежи» надо создавать отдельные программы, желательно МЖК (это когда молодые кандидаты наук строят себе жилье и не занимаются наукой).

И всю энергетику с канала социальных изменений перевернуть туда. Еще армия, это тоже такой «молодежный проект» — «школа жизни». Поэтому сначала надо побывать в армии, чтобы часть романтических ценностей у молодого человека исчезла,

затем надо его засадить, чтобы он строил себе квартиру лет пять, чтобы потерял квалификацию. И когда он полностью потеряет ценности и квалификацию, его можно встраивать в общество, потому что в этом обществе главное — не принимать никаких решений. Поскольку все решения, в том числе и относительно тебя, уже приняты.

А вот поколение — это те или тот, кто имеет некоторую идеологему движения не просто вперед, а какого-то иного движения. Это может выражаться в самых различных формах, начиная от сексуальной революции и рок-н-ролла, заканчивая новыми представлениями о собственном образовании и об организации собственной жизни. Я думаю, что последние события, произошедшие в США (имеется в виду 11 сентября 2001 года), могут иметь очень серьезные не только геополитические и военные последствия, но и идеологические. Как ни странно, это трагическое событие может повлечь за собой волну идеологических перемен, в том числе в молодежной культуре.

* * *

Мы, конечно, не можем говорить за существующую палитру образов жизни, которая нарождается в современном обществе (я имею в виду не только российское, но и мировое общество), но мне кажется, что мы можем начинать обсуждать такое новое явление, как проектно-программная организация жизни.

Если во второй половине XX века такие деятельности, как проектирование и программирование, связывались, прежде всего, с ВПК, с организацией деятельности военных и близких к ним подразделений, то на следующем шаге проектирование и про-

граммирование стало использоваться в инженерии. Начинают появляться представления об автоматизированных системах, в том числе об автоматизированных системах управления. Следующим шагом использования проектно-программного подхода была так называемая социальная инженерия. Социальная инженерия связана с построением разного рода общественных структур, их организации и соорганизации. Но на рубеже XX–XXI веков с инженерным подходом начинает конкурировать принципиально другой подход — гуманитарный. Представители его тоже называют себя представителями проектно-программного подхода. Но если инженерную логику можно назвать «логикой прогрессорства», то гуманитарии начинают обсуждать идею проектирования и программирования на фокусе принятия человеком соразмерного ему решения. После того, как мы перестаем с вами мыслить деятельность в инженерном ключе (а проектно-программный подход — это подход, связанный с организацией деятельности), мы перестаем думать, что там есть ответы на все вопросы (что такое цель деятельности, каковы задачи, средства, орудия и основные механизмы). Если мы с вами такие чистые теоретики, то мы, конечно, можем написать: «цель, задачи, средства» и наивно полагать, что если мы 11 сентября 2001 года отдадим кому-то эту нашу разработку, то другими людьми деятельность будет воспроизведена. Это если мы с вами наивные инженеры. Таким образом можно действовать по отношению к природным объектам и процессам. Но когда мы с вами начинаем работать с обществом, с социальной материей, с большими группами людей и отдельными людьми, мы вдруг начинаем понимать, что наша теоретическая конструкция проваливается.

Мне кажется, что гуманитарное сознание работает, прежде всего, с тем, что по-простому можно назвать «поправками на ветер». Это подобно тому, когда мы стреляем, но знаем, что есть ветер, и пулю снесет в момент выстрела. В жизни, в ситуации реального принятия решений все, как ни странно, зависит от этих поправок. И знаний о поправках нам необходимо больше, нежели чем о самой структуре деятельности. Это имеет прямое отношение к вашему образованию. Вы 10 лет изучаете представления об основных структурах: математике, физике, химии и много еще чего. Но в 13-м классе, я имею в виду в жизни, вы вдруг начинаете понимать, что на самом деле все это хорошо, но при этом столько есть условностей, столько реальных ситуаций, что если вы будете действовать напрямую, очень быстро проиграете.

Представьте, что вы изучаете в солидном университете представления об организации и менеджменте, и там нарисованы все эти американские структурки, схемки, потоки и все остальное. А затем вы приходите на отечественное производство или на рынок гуманитарных услуг. Как сказал один мой очень успешный знакомый, я, конечно, схему деятельности знаю, но ее знают многие. Понимаете, искусство поправок на ветер. Искусство ориентации в ситуации. Мне кажется, что проектно-программный подход в гуманитарной оболочке все больше и больше необходим, поскольку мы вдруг выясняем, что пока мы с вами получали образование, готовились к той или иной деятельности, сама эта деятельность уже принципиально изменилась. Мы с вами идем, но вот того, куда идем, уже нет. Способность ориентации в таких ситуациях я и называю гуманитарным подходом, или гуманитарным отношением.

Если обсуждать в логике противопоставлений, то проектная культура может быть противопоставлена так называемой канонической культуре. Каноническая культура есть нечто замкнутое, существующее в жестком соответствии с законом, образом, образцом.

Считается, что расцвет канонической культуры приходится на эпоху позднего средневековья, и вы, надеюсь, понимаете, почему. А проектное мышление в этот период в некотором смысле сужается, поскольку в тех местах, пространствах, где существует каноническая культура, нет большой энергетики для авторского действия. И история устроена так, что можно очень длительное время прожить без авторского действия. Это время обеспечивается канонической культурой.

Здесь есть один тонкий момент, который для вас, как для людей молодых, должен быть важен: не надо думать, что проектирование — это абсолютно авторское действие. Проектная культура тоже «культурна», и это принципиально. Она позволяет «микшировать» культурные образцы, то есть соединять, употреблять, использовать тем или другим образом. Кстати, возникновение проектной культуры так или иначе связано с исторической ситуацией, когда человечеству перестало хватать естественных ресурсов и пришлось думать о принципиальной смене производственного цикла, технологий, образцов и даже целей.

При этом надо учитывать, что проект всегда выращивается только «на собственном теле» проектировщика, исходя из его собственной проблематики, в контексте его несогласия со своим внутренним миром. Но поскольку вы люди молодые, и на вашем теле не паразитирует так много проблем, которые бы призывали вас к проектной деятельности, то так

или иначе организаторы этого мероприятия пытались вам показать на материале уже сложившихся культурных прецедентов, как возникали подобные проблемы и как происходило проектирование.

Следует понимать, что инженерный подход, в рамках которого во многом становилось проектирование, не применим к гуманитарным объектам. Он не применим к процессам человеческого выбора, человеческого самоопределения, коммуникаций между людьми, поскольку прогноз, связанный с этими процессами, невозможен. Эта проблема начала осознаваться во второй половине XX века как необходимость разработки и введения методов гуманитарного проектирования. Методы гуманитарного проектирования необходимы нам, если мы ставим задачу развития в отличие от задачи прогрессирования. В отличие от прогресса развитие предусматривает наличие ценностей. Только относительно заявленной ценности мы можем судить, что происходит — развитие или деградация. В этом смысле развитие субъективно, а вопрос о выборе единицы развития всегда приводит к столкновениям, а следовательно, является вопросом политическим.

Вопрос: Правильно ли я понимаю, что в основе развития лежат ценности? Что тогда лежит в основе прогресса?

А.П.: Техногенные прототипы. Вот мы наблюдали недавно ситуацию одного из закрытых сибирских городов. Там около 70 тысяч жителей, и почти все они уверены, что хорошо живут. Недавно в этом городе построили замечательный музей в стиле модерн, подобного я в Сибири не видел, но он по выходным закрыт. Спрашиваем, почему. Отвечают: «Так выходной же у всех». Вот это и есть вопросы о единицах развития.

Если мы с вами собираемся осваивать проектно-программный подход, то, конечно, должны удерживать систему представлений об организации деятельности, и, прежде всего, понимать, что такое рамочная установка, или горизонт, относительно которого осуществляется дело. Во-вторых, мы должны понимать цели и обладать способностью целеполагания. В-третьих, мы должны понимать, что такое задача. То есть мы должны четко представлять, что такое морфология и структура, как на ней может «жить» цель и функционал, и что такое поле смыслов, в котором это все находится. Иначе говоря, мы должны уметь присваивать разным ситуациям, объектам и явлениям статус деятельности.

В 1996 году, когда страна находилась в странном промежуточном состоянии, и было совершенно непонятно, чему и как учить детей, мы заявили необычный проект в сфере дополнительного образования старшеклассников, построенный на разворачивании ими практической образовательной задачи. Сегодня продвижение этого проекта уже закономерно, он начинает двигаться сам, и более того, идеология новых форм работы, нового содержания образования для старшеклассников, заявленные в проекте как идеология самоопределения, уже стала нормой во многих федеральных и региональных документах. Педагогика самоопределения, гуманитарные технологии, индивидуальные образовательные программы — эти слова стали сегодня на слуху. Проект встал на ноги и уже требует плотного исследовательского режима, режима, связанного с подготовкой кадров. Уже надо делать клуб (ассоциацию) выпускников, привлекать их к дальнейшим разработкам. Вообще, я заметил, что шестилетняя история проекта для современной российской ситуации — это уникальное явле-

ние. С 1996 по 2001 год в России многое изменилось. Не только президент и политическая карта страны. Изменилась коньюнктура, ментальность. И, самое главное, происходит ценностная поколенческая реформация. То поколение учеников, которое сейчас активно входит в жизнь, — это совершенно другие молодые люди, нежели те, с кем мы начинали работать в 1996 году. Поэтому я обращаю внимание стажеров и аспирантов на то, что, когда мы начнем дальше проектировать Школу, мы должны исходить не из своих выдумок пятилетней давности, а ориентироваться на результаты фокус-групп, пока несколько поколений учеников и выпускников находятся здесь. Вот эта шестилетняя история... Как в свое время сказал Шопенгауэр, «мир есть воля и представление». Так и проект ШГО держится на двух вещах — на представлении о мире, о реальности и на убежденности в эту реальность. Убежденность здесь граничит с представлением о воле. Если вы внимательно посмотрите на историю Школы Гуманитарного Образования, а она довольно интересно описана во «Введении в педагогику самоопределения» (2001), то вы увидите, что в нашей истории было несколько волевых точек — точек принятия решений. Недавно мы с Ириной Проскуровской посчитали, что за последние годы мы раз пять уходили с прежней работы. А недавно на некоторые из них вернулись, но уже на других условиях. Смысл работать в государственных структурах прекращается после третьего увольнения. Потом люди просто начинают делать свой проект, прикрепляясь при этом к той или иной государственной структуре.

И каждый раз получалось так, что мы крепились к большей структуре. Сейчас мы дошли до субъектов Федерации. Мне кажется, что за эти шесть лет нам удалось сделать самое главное — удержать те

ценности, которые нас всегда вдохновляли, и те цели, исходя из которых мы каждый раз восстанавливали проект, двигали его дальше и двигались сами. Я считаю, что не существует натурального, простого ответа на вопрос «зачем вам нужен этот проект». Когда меня об этом спрашивают, я отвечаю: «Чтобы было». Культура вообще такая вещь, про которую нельзя прагматически сказать, зачем она нужна. ШГО — это поколенческий проект. Ситуацию, в которой он начинал разворачиваться, я бы назвал ситуацией социокультурного развития. Было абсолютно неясно, какая чаша политических весов перевесит, и в какую сторону будет двигаться страна. В таких ситуациях всегда очень сложно выстраивать фундаментальные, глобальные проекты. И вы понимаете, что образование относится к ряду как раз таких проектов, потому что проектировщик берет на себя ответственность за молодые поколения, и у него должна быть обоснованная версия того, каким будет мир и какими должны быть младшие. И вот перед нами встала задача — на каком языке мы будем учить молодых людей разговаривать и видеть мир. Думаю, что мы поступили правильно — мы не учили их никакому языку.

Вслед за Павлом Малиновским я бы выделил четыре варианта, которые можно рассматривать как возможные сценарии дальнейшего развития социокультурной ситуации. Первый вариант нам достался еще из тех времен, когда на мировой карте существовали две большие державы, два Мегапроекта. Эти два мегапроекта находились в ситуации конкуренции между собой. Вы, наверное, уже не знаете, а ваши родители хорошо помнят выражение «холодная война». Поколение наших и ваших родителей жило в ситуации культурной поляризации. И для многих этот сценарий еще не закончился. Другой вариант возможного развития событий: сегодня очень серьезно обсуждается идея культурной макдональтизации, от слова «МакДональдс». Это такая организация, где торгуют американской едой. При этом я к этим сценариям не отношусь ни как к хорошим, ни как к плохим. Вполне возможно, чтобы сохранить культурные основы, нация примет вариант культурной изоляции, а различные государства будут ставить ряд культурных преград на интеграцию.

И мы уже знаем такие примеры. Наконец, возможен сценарий культурного диалога, когда разные страны будут взаимодействовать на основе культурной коммуникации. Итак, четыре сценария — поляризация, макдональтизация, изоляция, диалогизация. При этом, как вы понимаете, не понятно, к какой логике культурной ситуации вас нужно готовить. Кстати, это основная образовательная проблематика, с которой столкнулось наше поколение.

Почему я называю проект ШГО поколенческим? Я думаю, что сила проекта ШГО была в том, что мы не стали гадать и не стали просчитывать ситуацию вашего будущего. Проект устроен так, что это право остается за самими участниками проекта. У взрослых (экспертов ШГО) есть лишь версия того, как будет развиваться сценарий, но эта версия — не абсолютно правильное знание школьного учителя, а лишь одна из возможных экспертных версий.

Вообще, мы стараемся приглашать разных экспертов, чтобы они не были согласны друг с другом. И чтобы построить собственную позицию, ученики должны сами выстраивать коммуникации с этими людьми. Я думаю, что этот проект поколенческий еще и потому, что его делает мое поколение, тем, кому сегодня около тридцати.

Это очень принципиально. Проект делает то поколение, которое воспитывалось на произведениях

братьев Стругацких, на поэзии БГ, на лирике Шевчука. Хотя для культуры это в некотором смысле нонсенс. Потому что эту функцию по отношению к вам должно было взять на себя не наше поколение, которое старше вас на 10—15 лет, а то, которое старше вас на 25—30 лет. Но если мы посмотрим на это поколение, то увидим, что так исторически сложилось, что им никогда не приходилось выращивать на себе новые антропопрактики. А вторая ситуация связана с тем, что мир просто стал мобильнее, и цели и задачи, которые были у того поколения, автоматически перешли к более младшим. Правда, теперь остался вопрос: чем же будет заниматься более старшее поколение? Но так или иначе цели и задачи переместились ниже. Заметьте, это касается не только нашего, но и вашего поколения. На вас влияет та же «волна», и вы вынуждены начинать брать на себя ответственность за принятие тех решений, которые раньше «детям» принимать не приходилось. И заметьте, ситуация образования не провоцировала человека на то, чтобы он принимал решения в таком возрасте. Я думаю, что эти решения в целом можно охарактеризовать как решения по поводу собственного самоопределения в этом мире.

Теперь следующий момент. Мне кажется, что проект ШГО отличался еще и тем, что в то время, как вся педагогическая общественность наперебой обсуждала «портрет выпускника», у нас не было четких установок, каким должен быть человек. К счастью, мы избежали этой натурализации, возможно, благодаря больше не педагогической, а философской интенции. Теперь, конечно, понятно, что мы разрабатывали новый антропологический проект, проект таких «людей “Х”», вы наверняка видели этот фантастический фильм о молодых людях, которые обладают не обычными, а суперспособностями.

Я вспоминаю эти годы — 1996–1998 годы, которые проходили в таком романтическом, экзистенциальном ключе. Это было наше собственное состояние и ощущение себя. Сейчас трудно сказать, чему мы пытались тогда учить детей, но что принципиально важно, перед детьми возникали люди, открытые к социальному, культурному, этическому конструированию, которые набирались окаянства осмыслять существующие нормы и строить собственные версии и мнения по отношению к этим нормам. Проект ШГО можно назвать проектом человека самоопределяющегося, человека, организовывающего мир и представления о мире. Я бы сказал образно — в безвыходной ситуации, когда плот несет по морю и не понятно, куда его прибьет, человек самоопределяющийся — это тот, кто может не просто найти выход из этой сложной ситуации, но суметь так ее проинтерпретировать, чтобы выход был. Это и есть, на мой взгляд, «портрет выпускника» ШГО.

Семен Борзов, ученик ШГО, г. Междуреченск: В одной книге я встретил такой тезис, что государственные механизмы не потерпят в себе чего-то независимого. Вы согласны с этим? Это про то же самое, что и «Люди“Х”».

А.П.: В последнее время в ШГО мы стали обсуждать такое странное понятие, как государственная антропология. Под ним мы имеем в виду государственную позицию относительно того, каким должен быть современный человек. Мне кажется, что сегодня антропология Российского государства должна быть связана с человеком самоопределяющимся, с человеком, который может, прежде всего, организовывать ситуации собственной жизни. Другого хода у страны просто нет. И другого ресурса тоже нет. Идеологический ресурс закончился. У го-

сударства, на мой взгляд, наступила уникальная возможность (правда, чтобы ее реализовать, надо и концепцию государства сменить) выстраивать иной тип отношений с человеком: превращать его не в инструмент государственной эксплуатации, а реализовывать другой сценарий, когда человек имеет возможность выращивать на материале своей жизни новые государственные формы, иметь версию по поводу нового государства, и это будет одной из версий, которая помогает ему двигаться.

А. Скалон, эксперт ШГО: Знаете, Конфуций когда-то сказал, что у приличной жены муж — не инструмент. Вот и у приличного государства инструментов не бывает. Государство — это рамка, способ сосуществования людей, данный им в окружении других людей.

Если бы вся земля стала Россией, не дай Бог, конечно, то мы бы и внутри нее выделили государство и обозначили границы. Потому что есть еще и ограничение сложности, в которой можно существовать. Советский Союз рухнул не потому, что его три человека собрались и разделили, а потому, что он был слишком сложным, чтобы существовать в этом мире. Государство — это одно, а принципы, на которых оно существует — совсем другое. Джефферсон как-то сказал, что хорошее государство — то, которое не дает людям убивать друг друга и не слишком дорого для них стоит. Такое государство и имеет достойных людей.

С.Б.: Можно ли сказать, что в СССР люди работали на благо государства, а сейчас государство должно работать на благо людей?

А.С.: Знаете, если государство начнет работать на ваше благо, я вам не завидую. Роль государства не в этом. Роль государства «быть рамкой». Может ли «работать» на вас рамка картины? Да, наверное, если она

подчеркивает ваше достоинство. Государство — это не слуга народа. Например, США — мощная олигархическая группа, которая всем говорит, что они демократическое государство. И там есть люди, которые думают, что живут в демократическом государстве. Но есть группа, которая понимает, что это не демократия, а правила игры. Они составляют примерно 70 % американцев. Вероятно, что и у нас сложится какая-то такая схема.

А.П.: Я вас предупреждал, что у экспертов свои, устойчивые взгляды. Но вопросы вы им задавайте. Они вас не учат, а говорят то, что думают, хотя и весьма обоснованно.

М. Балашкина, тьютор ШГО: Правильно ли я понимаю, что, присваивая проблему, человек самоопределяется? Но с какой стати ваши гуманитарные карты станут моей проблемой? Что во мне должно произойти, чтобы это стало моей проблемой? Каким образом самоопределение может соотноситься с проблемами, которые на самом деле человеку не принадлежат? Я могу думать о себе, а могу вообще не думать и жить при этом прекрасно.

Мне кажется, что такого рода проблемы, связанные не с моим личным контекстом, а, например, Сибири, России, возникают в тот момент, когда человек начинает мыслить себя не только как внутреннюю целостность, а позиционировать себя в большие пространства. Например, пространства управления. И тогда моя деятельность сегодня должна быть соразмерна управлению этой вот мелкой единицы, а завтра должна быть соразмерна управлению Сибирью. Человек, который думает про свое будущее, позиционируется в социальном контексте, а не только в своем личном. Он начинает претендовать на выход в большие пространства.

А.П.: Заметьте, что проблема никогда не существует объективно, как данность. И еще нужно от-

ветить на вопрос, в какой реальности эта проблема существует. Одни видят эту проблему, а для других ее просто не существует. И это нормально. Вопрос признания проблемы — это еще не самоопределение, но это шаг к нему.

Нам часто приходится заниматься вопросами управленческой переорганизации. И очень часто возникает ситуация того, что многие управленцы просто не видят проблемы и поэтому не выстраивают своей позиции. У них все хорошо, хотя на словах все плохо. В этом смысле они — никто. Разговариваем с одним управленцем в сфере образования на уровне субъекта Федерации. Спрашиваем его: «Вы кто?» Он отвечает, что он начальник такого-то отдела. «А в процессах реформирования региональной системы образования вы кто?» С этим сложно. Заметьте, проблем объективно не существует, они в наших головах. Иногда на то, чтобы сформулировать и зафиксировать проблему, уходят годы. Порой для людей легче этого не делать.

Вообще возможность самоопределения появляется в тот момент, когда мы признали, что Мир есть Проблема. Недавно мы с Ириной Проскуровской обсуждали возможность переорганизации одного вуза, и у нас появилась очень интересная схема взаимодействия системы бакалавриата и магистратуры. Как мы решили построить высшее гуманитарно-технологическое образование? 4 года — это получение базового гуманитарного образования. А далее 2 года в магистратуре, где студент может выбрать PR, организационный консалтинг, психологию, рекламу и т. д. Заметьте, какой может интересный получиться набор — например, он менеджер, но в сфере культуры. Потому что, с одной стороны, он должен понимать про разные реальности, с другой стороны, уметь их организовывать. А сейчас как? Либо

культурологи, либо менеджеры. Кто такой сегодня выпускник-культуролог? Юноша со взглядом горящим. И больше практически ничего. Культурой не надо заниматься, ее надо уметь делать в рамках культурной политики. Теперь другой крайний вариант — те, которые умеют бегать, менеджеры. В голове ни одной мысли, сделать по большому счету ничего не могут. Они могут быть хорошими исполнителями, но не могут гуманитарно мыслить, не могут комплексно простраивать и организовывать деятельность. Нет контекста, рамки и представления о реальности. У нас в стране сегодня владение компьютером и знание английского языка — высшее образование. Пик успеха. Нет, уважаемые, это все минимальные навыки! Более того, знание основных философских и культурологических концепций — тоже должно быть как «чистить зубы». Самое необходимое и потому самое эксклюзивное сейчас — это практическое мышление. В скобках хочу заметить, что Кант в свое время обсуждал идею практического разума в контексте представлений об «автономной воле». Следующий вопрос — о профессиональной подготовке. Я бы здесь воспользовался термином «транспрофессионализм». Транспрофессионалы — это люди, которые обладают такими уникальными способностями и возможностями, которые позволяют им менять материал. То есть менять то, с чем они имеют дело. За счет чего у него возникает возможность такой смены? Мы отвечаем: за счет мышления. Мы, конечно, никогда не ставили задачу в 18 лет сделать из человека такого профессионала, но старались, чтобы состоялось некоторое профессиональное самоопределение. Прежде всего уважение к мышлению. Уважение к мышлению — это понимание того, что ничего не случается само по себе, что дело требует усилия, воли, специальной организации и соорганизации,

что без этого невозможно никакое управленческое решение. Помните про спор физиков и лириков? В каком-то смысле этот спор продолжается и сегодня, это спор между лобовой прагматикой и рефлексивным отношением к миру. Самое главное, чтобы в нашей Школе сохранялась ценность практического мышления.

А.С.: А можете ли вы сказать, на каких дисциплинах лучше всего образуются эти транспрофессионалы, из чего они легче вырастают?

А.П.: Если взять, например, журналистику, то это не дисциплина, а современная полипрофессиональная деятельность. Журналист по принципу должен обладать как минимум двумя специализациями: это филология и знание той практической сферы, в которой он работает. В логике дисциплины мне на этот вопрос ответить сложно. Я думаю, что для того, чтобы возникали эти самые гуманитарные транспрофессионалы и происходило подобное самоопределение, надо создавать такие «поля», на которых бы происходила актуализация уже не дисциплинарного, а практического знания. Потому что при делении мира на предметы и дисциплины путь к самоопределению закрыт.

И все-таки я знаю немало замечательных попыток, когда талантливые педагоги начинали обсуждать в старшей школе не только сами школьные предметы, но и их историю и философию. Мне кажется, все они пытались в рамках существующей институции проделать именно этот ход: открыть пространство метапредметности и метадисциплинарности, выйти в поле смыслов и уже там открыть возможность гуманитарного самоопределения. Думаю, что транспрофессиональное самоопределение — это момент и условие современной свободы.

Что это значит? Это независимость от принадлежности к одному профессиональному сословию, отсутствие привязки к постоянному месту работы, личная и профессиональная мобильность. Понимание, что прежде всего твой потенциал есть твой индивидуальный капитал. Я очень доволен тем, что хотя наши выпускники еще и не стали такими профессионалами, но они достаточно быстро движутся. Они учатся в вузах, в аспирантуре и при этом имеют свои проекты, активно работают в наших проектах. Мне кажется, что самое главное — воля, мышление, цели и ценности — эти четыре составляющих современного профессионализма у них есть.

И самое последнее, о чем я не могу не сказать: ШГО — это претензия на создание нового, или иного, образа жизни, попытка оформления новых структур человеческого бытия. Почему я позволил себе так выразиться? Потому что с самого начала проект ШГО была нашей юношеской попыткой совершить невозможный маневр, «выскочить» из той постперестроечной ситуации, не дожидаясь, когда линейные ценности выживания будут переведены (в том числе и на наших телах) в массовые формы жизни и мироощущения. И не надо к ШГО относиться как к школе. Сейчас мы понимаем, что никогда не строили школу — этот социально-политический институт в советском смысле слова. Мы строили собственно образовательный институт, который теперь мы называем Институтом Человека. Но если Школа, то именно так, с большой буквы, в древнегреческом смысле слова — как досуг, как свободное время для свободной постановки и решения целого ряда частных — индивидуально значимых — проблем.

А.С.: Я согласен с Александром Анатольевичем в том, что это не школа. Это такая штука для подростков,

куда попадают самые любопытные. Люди, которые желают сами думать. И 1 % — это очень хороший результат для таких схем. Мне такой тип образования очень интересен и он очень полезен. Я тоже считаю, что мир не делится на физический и химический, что это человек для удобства разделил мир на дисциплины. И мне кажется, что транспрофессионализм нарабатывается там, где учат мыслить системно. А следующий важный этап — это понимание того, что существует социальный опыт, наслоения, традиции, которые передаются от поколения к поколению. Сейчас мне вдруг стало понятно, в чем смысл старости. Это мостик, который перекинут между парадигмами и поколениями. Старый человек — это тот, кто сохраняет ценности Шопена, пройдя через век «Битлз».

С.Б.: Можно ли, используя метафору Шопенгауэра, сказать, что если я имею волю и представления, то я буду знать, куда плывет мой плот, и я смогу им управлять?

А.П.: Сегодня мы все находимся в ситуации фундаментальной неопределенности. Ни один культурный сценарий не явен. Помните древнекитайское проклятие «Не дай вам Бог жить в эпоху перемен»? Мы с вами живем в эпоху перемен. В эти моменты и появляются разные новации в сфере образования и педагогики. Они появляются на разрывах, на проблемных точках. Мы понимаем, что находимся с вами на одном плоту. И поэтому мы не обучаем вас, а пытаемся вместе учиться. Учиться соорганизовывать мир, создавать ситуации. Но сколько прошло времени, чтобы стало возможно об этом спокойно и легитимно говорить?

ПОДГОТОВКА НАСЛЕДНИКОВ[1]

Его привела, буквально за руку, мама. Посадила за большой круглый стол рядом с другими подростками. Отвела меня в сторону и сказала: «Саше-Жене еще 14 лет, и ему уже ничего не интересно. Говорят, что вы можете!» И ушла. Сегодня Женя заканчивает экономический факультет, специализируется на каких-то там банках и финансах, мы с ним поддерживаем дружеские и иногда деловые отношения, но чего же я все-таки «мог» или, вернее, может построенное нами инкубационное пространство — своеобразная пайдейя — ШГО (Школа Гуманитарного Образования) «для подготовки Наследника», я не задумывался. Предложение «Со-Общения» — хороший повод это сделать.

Я начал этот проект в 1993 году как проект легитимизации пространств самоопределения человека в посттоталитарной стране. В 1996 году уже оформились базовые форматы, темы, содержание, название (Школа Гуманитарного Образования) и, что важно, появились первые клиенты, заказчики, потребите-

[1] Статья, подготовленная по заказу гуманитарно-технологического журнала «Со-Общение».

ли... Эпоха 1990-х годов была бурная: государство и бизнес не знали еще, кем они будут, мы про себя этого тоже не знали, но сохраняли порой необоснованную последовательность: четыре раза в год проводили пятидневные сессии (от 70 до 240 человек), на которые ученики и их тьюторы порой добирались из разных регионов страны по два-три дня; создавали культурно-образовательные центры на местах, проводили публичные форумы, организовывали общественные организации, выпускали газету и журнал... успевая при этом защищать кандидатские диссертации, концептуально описывающие всю эту стихию. (Не буду углубляться, тем более что издано уже семь выпусков нашей серии «Философия и педагогика самоопределения», и там все подробно описано.)

Как к этому относились чиновники, можно себе представить — от непонимания до иступленной агрессии — и тут все ясно. А вот отношения родителей были очень разноплановы, поскольку у них тогда зачастую не было (у многих и сейчас нет) целей по поводу детей, а если и были какие-то амбиции, то, в общем-то, из дежурного советского набора. Что же касается ребят, то некоторые из них даже специально подрабатывали, чтобы участвовать в образовательных программах. Был даже вполне реальный эпизод, когда мне мама одной из учениц с раздражением жаловалась, что ее дочь либо учится в школе, либо занимается у нас, либо сидит в читальном зале, а с родителями фактически перестала общаться. Я ей тогда ответил (после этого эту фразу родителям я повторял много раз): «Семье не нужно конкурировать с образованием детей, необходимо образование детей сделать семейной стратегией». И сегодня у нас есть площадки, которые организуются советами таких семей, которым есть что передавать своим

детям, то есть наследство. Мы невольно проводили ассоциации с «Гадкими лебедями» и по этому поводу я прочитал публичный цикл лекций по интерпретации киносценария Аркадия и Бориса Стругацких «Туча».

Сегодня уже многим понятно, что наследник не возникает автоматически, лишь по факту своего рождения. Порой наследство бывает такого рода, что принятие его или управление им требует особой органики — «антропоструктуры». И как выясняется, ни один вуз и ни одна школа специально «антропоструктурированием» не занимается: не желает, например, сын известного академика заниматься теоретической физикой, а сын известного бизнесмена органически не готов к предпринимательству, а дети известного политика равнодушно относятся к концепту открытого общества. И дело не в отсутствии какой-либо оспособленности, дело в антропонических возможностях: Мышление, Воля, Терпение, Самоорганизация, Идентификация, Интересы, Стремления, Убеждения... Дух. Школы, даже якобы самые инновационные, с этим не работают, и понятно — у них просто другие задачи. (Я веду уже многолетний спор, где доказываю тьюторскому сообществу, что в школе не нужны тьюторы, а необходимы новые институциональные проекты, созданные из тьюторской парадигмы, то есть из мыследеятельностной рамки.)

Итак, как правило, вся проблема не в новом наборе знаний и каких-то навыков у наследников старшего подросткового и юношеского возрастов, а совсем в другом: в рефлексивно-управляющих компетенциях. То есть наследник должен обладать специфическими формами самоорганизации, позволяющими ему управлять наследством. Родители ему передают наследство, я, как тьютор, должен

научить его способам конструирования Мира этого Наследства. Ни много ни мало. Наследство без онтологии наследства — бессмыслица: бизнес или дело будет закрыто, переведено в другие активы, спущено. Поэтому тьютор — это конструктор онтологии — Мира деятельности и смыслов культуры и жизни людей в этой деятельности. Конечно же, истинное образование — это образование Верности Человека. И пусть постмодернисты будут удивлены, услышав это от меня, поскольку последние 10 лет я писал только про «самоопределение». Самоопределение есть конструирование Пути Восхождения, конструирование Пути Дела. Дело с большой буквы есть легитимизация Мира, то есть Стратегия Наследника. Конструирование Миров — вот базовая деятельность в процессе подготовки наследников. Может быть, это мы делали тогда в том уже далеком 1996 году.

Итак, «его привела, буквально за руку, мама. Посадила за большой стол рядом с другими подростками. Отвела меня в сторону и сказала: “Саше-Жене еще 14 лет, и ему уже ничего не интересно. Говорят, что вы можете!” И ушла». Привожу текст впечатлений его сверстницы, ученицы ШГО.

> Чем был интересен, примечателен этот мальчик? Во-первых, это, конечно же, было имя — Саша-Женя или Женя-Саша — и связанная с его возникновением легенда. Родители, когда пришло время давать имя, не сошлись во мнениях. Отец хотел назвать сына Евгением, а мать — Александром. В свидетельстве о рождении его записали Евгением, но каждый из родителей звал его по-своему: один — Женей, другой — Сашей. Он выделялся тем, что в публичных режимах делал очень интересные суждения с оправданной претензией быть экспертными. Обладал глубокими знаниями в сфере культурного и был не поверхностен. В частности, большая его гордость — великолепная коллекция классики на дисках.
>
> Он был единственным, кто у нас говорил о родителях, и не наедине, а в компаниях. Всегда был в курсе отцовских дел. Еще был мотив его постоянных стажировок в организации отца. Причем он стажировался там, где необходимо разбираться в сложных ситуациях с управленческими цепочками, заниматься оптимизацией схем управления и вводом новых элементов. Женя носил одежду и аксессуары с символикой фирмы — основного поставщика отца.
>
> Когда нам случилось вместе работать над текстом «Шаг в будущее», он проявил настойчивость и системность в достижении результата. И, что важно, он всегда отличался широким видением дальнего горизонта. Например, он всерьез обсуждал выбор вуза, причем в контексте семьи. Если мне не изменяет память, экономический факультет в соседнем городе они выбрали, исходя из семейной логики, что сын должен быть ближе и помогать.

Итак, очевидно, что Сашу-Женю уже к 14 годам не интересовал окружающий его мир: банальная средняя школа, которая ни за что не может нести ответственности; городской «совок» (омерзительный в своей обветшалости и унижении людей); сверстники с бытовыми интересами, навязанными «запутавшимися в эпохах» взрослыми. У меня есть подозрение, что бизнес как таковой ни тогда, ни сейчас его особо тоже не интересовал. Сашу-Женю мог заинтересовать «удивительный и чудный Мир», в котором ему было бы место, где он был бы нужен. Необходимо было для него и подобных ему создать такое пространство.

Онтологический смысл самого сопровождения наследников, с моей точки зрения, не несет манипулятивно-зомбирующего характера управления сознанием. Мы опираемся, прежде всего, на ра-

циональные, разумные, в том числе мыслительные техники самоорганизации, поскольку убеждены, что природа современных «практик верности» носит рационально-рефлексивный характер. (У наследника не должно быть зависимости от наследства, у него должны быть оформлены компетенции управления наследством.)

Конструирование Пути Наследника рассматривается нами как организация практики самоопределения. В этой организации принципиально выделение следующих аспектов:

— такое совместное конструирование должно задавать межпредметное единство Мира, создавая своеобразный ответ на ситуацию человека в постмодернизме;

— такое конструирование должно происходить в среде, где есть подобные субъекты как с подобной задачей, так и с самоопределенческими задачами другого плана;

— в таком конструировании неизбежно должно происходить в процессе проблематизации освобождение от деятельностей, препятствующих принятию поставленной задачи;

— само это конструирование должно быть обусловлено как значимое событие, формирующее индивидуальную историю человека;

— в таком конструировании должны создаваться представления о Мире самоопределения как о системе знаний, обеспечивающих палитру будущих действий.

Ключевой же вопрос организации антропопрактики самоопределения — это вопрос о содержании, статусе и механизмах так называемых образовательных задач, через которые проходит человек в наших системах подготовки. Образовательная задача словно скрепляет категориально-технологические

структуры всей системы подготовки, конституирует образовательную среду, управляет реальностью жизнедеятельности людей, включенных в образовательное событие.

Постановка образовательной задачи есть социотехническое действие по организации коммуникаций, обслуживающее процессы самоопределения. В отличие от натуралистических и сенсуалистических подходов, педагогика самоопределения переносит образовательную деятельность на историко-культурные аспекты практик человеческой субъективации. Анализ же практик субъективации на материале личной истории и есть процесс индивидуализации, то есть процесс конструирования Миров своего Будущего. Поэтому принятие образовательной задачи есть принятие идеи наличия собственной исторической задачи. Это и есть главный результат в подготовке так называемого наследника. Время персональной опеки в педагогике и образовании давно закончилось; «индивидуально-образовательное сопровождение» — не более чем метафора. Искусство тьютора — это организация пространств, многих и разноплановых, в которых возможно осуществление конфигураторов собственной идентичности и соучастие в конструировании этой идентичности. Наверное, проект Школы Гуманитарного Образования был и остается гарантией разворачивания веера таких пространств.

Собственно, в прямом смысле слова ШГО, конечно же, школой не является, а является площадкой по принятию антропологических решений. Думаю, что без наличия наших развернутых площадок никакое «онтологическое образование» невозможно, тем более подготовка наследников. Причем парадокс заключается в том, что в классическом западном варианте наследники воспиты-

вались в закрытых условиях: персональная опека мудреца, закрытые колледжи, ограниченный контингент общения. Однако в проекте открытого образования ШГО рецепт иной: вместо мудреца — специально подобранные разноплановые архивы электронных текстов и встречи с независимыми экспертами; вместо закрытого колледжа — перечень образовательных событий, общение с тьюторами; вместо ограниченного контингента — веер коммуникаций, дискуссий, тематические клубы, свое издание. По существу, это пространство собственной пробы своей версии и своего решения; и пока для него (наследника) это проба безопасна. Именно здесь он почувствует силу и слабость позиции, именно здесь он, как в зеркале, оценит себя через сверстников и мэтров мысли и дела, именно здесь он столкнется с проблемой наличия родовой стратегии. Конечно же, пространство проб не для «тепличных мальчиков и девочек», но все зависит от того, чего действительно хотят родители?! Ведь, по всей видимости, Наследнику придется делать уже следующий *шаг*!

Да, я чуть не забыл про нашего героя. Но, в общем-то, он написал все сам. Сохранились записи Саши-Жени разных возрастов о его пребывании в ШГО.

Я и мышление... (I курс ШГО, 8 класс)

Следя за собой, я заметил интересную особенность: в различных ситуациях я руководствуюсь разными принципами. Где-то эти принципы взяты из науки, где-то из философии, а где-то из мифологии. Попавших в такую ситуацию я назвал «люди с неорганизованным мышлением».

В какой-то момент эти люди начинают задавать вопросы, например: «какова цена жизни», «кто он такой», «как взаимодействовать с обществом» и т. д. Вообще, эти вопросы сугубо индивидуальны. Задавшись подобным вопросом, они будто подходят к перепутью дорог/типов мышления. Куда пойти? Какой тип мышления сделать ведущим? А может быть, все оставить, как было раньше? Это я называю самоопределение в мышлении, то есть определение рамки мышления. Организованным мышление становится, когда человек может точно сказать, какой тип мышления у него ведущий, и по жизни действовать, исходя из этого. Сюда можно добавить слова Канта о том, что если человек замыкается в какой-то одной сфере мышления, то ему нечем самопознать человеческий разум. Он становится одноглазым чудовищем, а второй глаз ему нужен, чтобы самопознать разум, без чего у него нет мерила величия наших знаний.

О сессии ШГО, организованной во Франции (10 класс)

Одним из самых потрясающих моментов в нашей поездке было посещение школы.

Там произошло то, что называется «столкновением культур». Мы разворачивали смыслы, которые сами для себя фиксировали и создавали, а французские школьники говорили о том же чисто формально. По сути дела, это был спор между формальным и собственным видением себя и мира. Можно сказать, что эти школьники были менее свободны, чем мы: у них гораздо больше формальных смыслов. Здесь у меня появился вопрос: «Понимают ли они эти смыслы?» Вопрос остался без ответа. Пожалуй, главным результатом моей поездки во Францию стало понимание того, что смысл не может быть вербализован, если не создано пространство его разворачивания (представления). Нельзя объяснить, что такое свобода, предварительно не задав пространство существования свободы.

Игры и неигры в индивидуальность (I курс университета)

Все началось с игр в индивидуальность. Говорят, у всех бывает кризис переходного возраста. Начинается у всех одинаково: ссоры с родителями, громкая музыка, пофигизм. Однажды надоедает протестовать в одиночку. Начинаешь искать себе компанию (точнее не ты ее ищешь, а она тебя). Если попадешь в объемлющую компанию, то от тебя уже ничего не зависит. Твое мнение должно укладываться во мнение всех остальных. Отнесение себя к подобным движениям придает силы: «Я — часть большого» — какая уж там индивидуальность. Маленькие же компании или тихо протестуют, или что-то делают. Мне повезло — я попал во вторую... Потом начали появляться проектные идеи. Актуальными стали социальные отношения, статусы, имиджи. Это были попытки социализации. Мы начали расходиться по своим углам, проектам. Началась серьезная социальная индивидуализация, у каждого свое дело... Желание быть культурно индивидуальным было всегда (несколько наивно, но все же). Культура, а тем более индивидуальная, — это восхождение к чему-то. Нащупывание сущностей, их фиксация, разворачивание. Это попытка собрать мозаику из смыслов, текстов, воспоминаний, фильмов, музыки. Чаще это какие-то невербальные вещи, прочувствование; «кристаллизация вечности»; попытка нарисовать портрет себя на культурной ткани...

ПРИЛОЖЕНИЯ

Владимир Максимов[1]

«СПЕЦНАЗ» ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Основные типы образовательных практик, в которых я работаю, — это практики университетского типа, возраст участников этих проектов от 13–14 лет до 30–35.

Если говорить об идеальном адресате моей работы, то это молодой человек, который ориентирован на достаточно свободное перемещение из одного региона в другой. Такой тип молодых людей на коммуникативных рынках будет все чаще отвоевывать себе места как путешественник во времени, пространстве, человек, быстро меняющий среду обитания, меняющий техники, адаптационные и коммуникативные. Мне самому, условно говоря, от 15 до 45, и в различных контекстах я могу действовать по-разному.

Самоопределение сейчас очень частый термин, и по частоте употребления этого термина можно очень точно определить, с какой позицией ты имеешь дело. Сама идея самоопределения — это, конечно, педагогико-антропологический миф, она складывается из нескольких допущений, можно даже предположить, в каком ареале это возникало, в каких культурных контекстах эта идея обрабатывалась как доминирующая. Ее состав определяют два момента.

[1] *Максимов, Владимир Владимирович* — доцент Центра языковых коммуникаций Томского политехнического университета, кандидат филологических наук.

Первое — самость. «Я» как некоторая очерченная непрозрачная структура. «Я» собственно неконтролируемое извне и неуправляемое извне сильными процессами или более сильной волей, то есть допускается наличие достаточно большой «зоны тотальной уединенности». «Я» может всегда оставаться центром, тяжелой точкой. Такое допущение является ничем иным как проявлением педагогического романтизма. Да, это ставка на фигуру сильного человека.

Второе — это, конечно, определение. Определение — это выход из ядра на некие пределы, расчерченность уже пограничных контекстов как «еще моих». Здесь важна тонкая граница между «Я» на линии предела, но еще внутри своего и «Я» за рамками своего. Момент перехода за — еще один рефлекс в сторону педагогического романтизма, ставка на бесконечное расширение возможностей.

Педагогика самоопределения работает на подростковый возраст, или, условно говоря, на отрезок между начальной и старшей школой. Полагаю, это самый тяжелый отрезок внутри жизненной траектории, который еще доступен прямому педагогическому воздействию. Предполагается, что самоопределившаяся личность — это продукт нашей деятельности в дидактическом поле, на нем выращены базовые способности понимания, рефлексии и т. п., и такой самоопределившийся субъект уже может быть выведен за рамки педагогического контекста.

В проекте ШГО эта проблема была, на мой взгляд, одной из основных. Выпускники выходили в формально рефлексивную позицию, и А. Попов всеми силами способствовал этому. Сначала были созданы некоторые прецеденты, а теперь создается рекрутинговая контора, которая должна трудоустроить людей определенного типа способностей. В постсоветской ситуации это типичный ход.

В проекте ШГО для меня ценно другое: стратегии самоопределения вводились в экологической рамке, не было манипуляций, внешних заказов. Другое дело, что сама ситуация в сибирском регионе постоянно заставляла учитывать нарастающее внешнее давление на проект. Я понимаю, что участники ШГО и лидеры этого проекта вынуждены были решать не только образовательные задачи, но и задачи политического, профессионального и социального уровней.

Это очень важная вещь, потому что с ней напрямую связана такая проблема, как проблема молодежных субкультур. Я знаю, что в любом процессе, удерживающемся в образовательной среде, рано или поздно возникает момент автономизации, появляются отношения «мы — это мы». Есть опасность увязнуть в своем домашнем хозяйстве.

Вторая проблема связана с тем, насколько мы сегодня можем говорить о генерации, есть ли то, что мы можем четко очертить и определить как поколение. Новое поколение, некий поколенческий ход — что это? Это не только тема социологического видения ситуации, это тема вообще антропологического видения, системно-антропологического. Не стоит быть банальным, говоря о вечном разрыве между поколениями и т. д., не стоит даже считать, сколько лет реально удерживается генерацией на плацдарме. Речь о другом: о возможностях воображения, включаются ли связывающие нас стратегии и структуры символической игры. Эта деятельность не связана с политическими амбициями выросших из молодежной генерации людей, которые сейчас проходят в другую позицию — управляющих, менеджеров молодежи.

Третья проблема — это проблема репертуара престижных профессий и связанных с ними социальных траекторий. Насколько это интерпретируется не в ценностной рамке «карьеры», «успешности», а в рамке актуального деятельностного контекста, собирающего весь мой опыт. Является ли профессионализм координирующей системой экологически взвешенных и в этом смысле оплачиваемых, инвестируемых тобой взаимодействий, или мы проваливаемся в ситуацию депрофессионализации и нужно отказаться от принятых стратегий профессионального роста или вообще поставить профессионализм под сомнение как ведущую идею, переключив свое внимание на что-то другое, например компетентность.

Любой выпускник любой школы самоопределения — это человек недисциплинированный в принципиальном смысле этого слова. Когда он попадает в жесткую социальную среду, например вуз после школы, он оказывается на нулевой отметке, потому что там другие правила игры, другая система контроля и давления. Эта нечувствительность к процессам нормализации — то основное, что я мог бы обозначить в негативе.

Но есть замечательный ресурс. Потому как техническое видение себя как самоопределяющегося субъекта — это не просто ценность, это ход на инструментальное видение ситуации. И он может в коротком типе разрезанной деятельности быть очень активным, точным и эффективным. Другое дело, что

ему нужно это поле рассеченной деятельности найти или спроектировать.

Отсюда четвертая проблема: насколько связана типичная фигура выпускника школы самоопределения с проектностью как установкой сегодняшнего дня. Является ли это для него актуальным, если он долгое время пребывал в экологическом, имитационном пространстве, где все возникало на полупонимании, где все можно было делать потому, что рефлексивно виделось очень многое. Каков статус проекта в кругозоре этого человека, группы, суммарного объекта? Насколько они чувствительны к такого рода вызову? Я склонен считать, что такой суммарный субъект школы самоопределения — это будто инициатива, больше направленная на программы, а не на проекты. Программа — это мягкая вещь, она предполагает видение разных мест в предполагаемом контексте взаимодействия. Включающиеся в нее (а это может быть сто человек, пятьсот, полирегиональная ассоциация) просто по этим местам перемещаются и им важен сам момент перемещения в мягко очерченном пространстве. Такая блуждающая ассоциация, которой не важна территория или регион. Это объект, вполне упакованный для встречных манипуляций. Что-то архаическое: люди, ищущие и идущие вперед, — поисковый субъект. Это прекрасно, потому что отрабатывается ресурс мобильности и готовности двигаться в разнообразных тканях. Хотя здесь возникает вопрос: а что остается? Следы, некоторые сетевые контексты, связи, есть ли они? Где те средства, при помощи которых мы можем хотя бы на некоторое время зафиксировать перемещение и направить его по целям. Я думаю, что школа самоопределения как некоторое разворачивающееся массовое движение, дизлокализированное, но ассоциированное, есть

прецедент. Я бы назвал это так: это группы «спецназа» в образовательном пространстве. Они, двигаясь, прошибают лбами все насквозь, валятся, потому что очень много изувеченных, очень много искалеченных — ветераны образовательных войн 1990-х годов. Но сам ход, «спецназовский», СОБРовский, великолепный, так как вводит новые правила возможной экономической интерпретации ситуации в образовании. Во что вкладывать деньги? В какого рода траектории и темпы? Сейчас они вкладываются в просевшие, статусные места: университеты, институты, школы, спецшколы, авторские школы, частные школы. Но это закапывание денег в землю. А эти части спецназа, они, по сути дела, формируют в своем экономическом кругозоре другие бюджеты. Перемещение требует определенных затрат. Перемещается группа из каких-то людей, они будут выполнять такую-то задачу, и так как расширяется ситуация, то приблизительно понятно, сколько это стоит и на какого рода заказчиков и посредников выходить. Это уже совершенно другой тип просчитывания ситуации.

ШГО, вообще школа самоопределения — это одна из линий конверсии традиционного образовательного пространства. Выпускник обычной школы, вуза, он сразу вписывается в рабочие места, помещается в социальный формат. А здесь совсем другое. Нет инфраструктур, ставится под подозрение даже сетевая, потому что нужно вовремя переместиться, нужно двигаться сразу в разных направлениях. Здесь в качестве продукта выступает не социоморфный человек.

Всеволод Авксентьев высказал сильную идею образовательной пары. Действительно, до каких минимальных границ мы можем сужать групповой контекст взаимодействия в ШГО? Одни гово-

рят «генерация», «поколение», другие — «лидеры», третьи — «субкультура». Образовательная пара — минимальный коммуникативный агент, вооруженный и очень опасный. Это наряд, вышедший в дозор, охраняющий невидимые границы, умеющий великолепно стрелять и использующий скорость. Этот агент — образовательная пара — является той единицей, которая вполне хорошо улавливает механизм конверсии в образовании. Не так давно в Москве появилась книжка «Динамические пары». В них рассказывается о тех деятелях искусства, которые работают в паре и друг без друга не развивают проекты. Причем основания этой парности самые разные. Сфера деятельности — искусство в постмодернистском варианте. Они делают многое и разное: и социальные перформансы, и политические акции, и рекламу, и PR. На мой взгляд, эта динамическая пара и есть аналог образовательной пары, и здесь стоит хотя бы бегло сказать пару слов о позиции тьютора, которая способна эти дуэты создавать и удерживать.

По моему мнению, Александр Попов — уникальный тьютор, накопивший фантастический опыт реальной деятельности. Тьютор является тем субъектом творческого сопровождения образовательных инициатив, который себя имитационно ставит рядом со стажером и отрабатывает в этой ситуации поиск того другого, кто уместен в отношениях с этим стажером как парный субъект.

Я думаю, за этим типом образования, а именно педагогикой самоопределения, большой сектор будущего, по крайней мере, это очень рыночная стратегия. Я думаю, в конечном счете это будет один из самых сильных образовательных брэндов.

Татьяна Ишмуратова[1]

ЧТО ТАКОЕ ШГО?

«Школа — это не здание! Это — событие проживания нового опыта», — сделала вывод десятиклассница Алена после своей первой сессии в Школе Гуманитарного Образования.

Что такое Школа Гуманитарного Образования на самом деле? Это на самом деле Школа. Но не в смысле привычной внешней атрибутики: каждодневный калейдоскоп учебных предметов, уроки, звонки, домашние задания, учебные планы и показатели успеваемости, мы все это проходили. ШГО — это специальным образом сконструированное современное образовательное пространство, где для авторов, ведущих и участников образовательных программ самым важным предметом внимания и действия является жизнь молодого человека, участника образовательной программы — с его желаниями, целями, возможностями и перспективами. Вспоминая первые личные ощущения от встречи с этой технологией, могу сказать следующее: такого мощного образовательного эффекта на себе не ис-

[1] *Ишмуратова, Татьяна Владимировна* — советник проректора НИУ «Высшая школа экономики», г. Москва.

пытывала никогда. Прожитый на программе внутренний опыт говорил о том, что за три календарных дня прошло как минимум три года.

Все мы живем в определенный исторический период, принадлежим определенной культуре, связаны определенными социальными отношениями. Но целостного представления о современной картине мира, к сожалению, не возникает даже у прилежного школьника, который проводит за учебой 14–16 часов в сутки. В 14–17 лет наступает момент принятия собственных решений, связанных с собственным Будущим. Вот тут и возникают проблемы. В растерянности и ребенок, и семья. Где взять знания и способности, воспользоваться которыми можно не только при ответе у школьной доски, но и в решении жизненных ситуаций? Несмотря на то, что процесс самоопределения становится для этого возраста самыми актуальным, вопросы, связанные с личными намерениями, либо не обсуждаются вообще, либо обсуждаются в логике «какой вуз выбрать».

В этом плане Школа Гуманитарного Образования — проект, специально созданный для молодых людей. Сегодня это сеть открытых образовательных площадок, действующих в различных городах России, программы которых построены на основе эксклюзивных методик и разработок. Школа уникальна как содержанием, так и своими антропологическими эффектами.

Период обучения в Школе Гуманитарного Образования — два года. Годовой цикл состоит из трехчетырех сессий — выездных интенсивных школ, где ребята не только участвуют в предложенных образовательных программах (слушают серьезные лекции, работают в группах, делают собственные доклады, презентируют идеи, разрабатывают проекты

и многое другое), но и лично общаются с ведущими экспертами страны, профессионалами и тьюторами. Главное, что они, пусть пока в модельной форме, самостоятельно решают разнообразные жизненные задачи. В решении предложенных задач участники вынуждены начать смотреть на себя и на ситуацию, в которой находятся, будто со стороны. Проделав это мыслительное движение в учебных режимах, они уже переносят это умение и в реальную жизнь, начинают задумываться: «Что вокруг меня происходит? Какой я? Кем быть? Что делать?» Эта способность — рефлексия — позволяет осознанно относиться к жизни и принимать участие в строительстве собственной судьбы.

Сама тематика образовательных программ позволяет получить реальные представления об экономических, политических и культурных процессах, происходящих в стране и в мире. Например, на сессии «Геоэкономика и рынки современных профессий» ребята под руководством ведущих экспертов делают не только анализ, но и прогноз развития экономики, описывают рынки современных профессий, разрабатывают собственные бизнес-идеи. Таким образом, в сознании ребят появляется целостный пласт представлений — об экономике, тенденциях ее развития и компетенциях, которыми должен обладать современный человек, чтобы жить и осуществлять деятельность в этом пространстве. На следующих этапах формируется представление о геополитике и геокультуре. В модельной игровой форме они осуществляют пробу действия, приложения себя в будущем к той или иной сфере, попытку определить то место, какое они хотят занять. Каждой теме посвящены отдельные выездные школы-сессии. Наложение этих трех пластов, трех срезов современного общества — экономики, политики и культуры,

позволяет сформировать целостное представление о том пространстве, в котором мы живем и в котором молодому человеку предстоит найти и утвердить, позиционировать себя.

Завершает годовой образовательный цикл сессия «Миры управленческих стратегий», на которой в игровой форме осваиваются современные управленческие практики.

Второкурсники помимо непосредственного участия в сессиях начинают работать над дипломом. Диплом ШГО — это проект собственного профессионального будущего, иногда даже концепция под будущий бизнес-план. Под руководством тьютора молодой человек проделывает достаточно серьезную работу, в процессе которой ему важно выяснить, каким делом в жизни он действительно хочет заниматься, сделать ставку на уже имеющийся опыт и компетенции. Необходимо описать выбранную профессиональную сферу: историю становления и развития, ее структуру и современные формы институализации, уже освоенные практики и технологии, проблемные зоны и перспективы развития. Определив интересующую проблематику, предположить версии ее решения. Придется поработать, в том числе и с экспертными изданиями; «повисеть» в профессиональных, а не в тусовочных чатах, вникая в обсуждаемую тематику; лично пообщаться с ведущими профессионалами и организовать себе практику. В ходе этой работы тенденции развития современной экономики, политики, культуры становятся особенно актуальными. Приходит понимание того, что все мировые процессы оказывают непосредственное влияние на организацию жизни любого человека. Уже на этом этапе наш выпускник сталкивается с необходимостью ответа самому себе на такой вопрос, как собственное предназначение в жизни.

Важным этапом является сопоставление уже имеющихся собственных компетенций с требованиями, предъявляемыми к профессионалу Будущего. Наличие целостного представления о мире, проекта своего Будущего и осознание собственных дефицитов дают возможность начать работать над собой. Появляется *индивидуальная образовательная стратегия*, которая направлена не только на получение предметных знаний. Необходимо сформулировать целый комплекс мероприятий по самосовершенствованию и приступить к их реализации.

Изначально человек существует в достаточно жестких рамках, заданных государством, социальными институтами, страхами взрослого поколения и собственными иллюзиями. За него уже многое определено и решено. Подросток в этих рамках не имеет пространства для собственного движения и потому либо начинает бессмысленно бунтовать (все знают формы этого юношеского бунта), либо впадает в апатию, когда ему уже ничего не интересно. В ШГО человек получает такое гуманитарное «оснащение», что эти заданные рамки в его новой картине мира переосмысливаются, он сам начинает задавать себе жизненные пределы, формировать образ будущего жизненного пространства.

Тем самым задается поле для самостоятельного определения профессиональной и не только профессиональной жизни, поскольку самоопределение — это не выбор из того, что есть, это размещение себя в пространстве Будущего. Этого пространства еще нет, но оно уже обусловлено, с одной стороны, цивилизационными процессами, с другой — личными интенциями каждого из нас. Формирование собственного образа Будущего и размещение его на рынке Будущего — это и есть образование.

Многих родителей волнует вопрос: «Что делать, если ребенка ничего не интересует и о будущем он не задумывается»? Можно поместить его в образовательную среду, которая создается искусственно, например, как в ШГО, где подросток, попадая в некоторую ситуацию жизненного выбора, решает ее в пробном поле тренинга. Либо образовательные проблемы-ситуации создаст сама жизнь, просто в жизни все более рискованно и опасно. Мы часто недооцениваем своих детей. Совершенно обычные девчонки и мальчишки через пару сессий уже выделяются умными глазами и осознанным отношением к жизни. У них появляются и желания, и сила, и воля для собственного движения.

Сложно объяснить, что такое ШГО на самом деле, человеку, который не был на ее сессиях. Но тот, кто однажды вступил в эту реку, быстро убеждается в том, насколько актуальна тематика, обсуждаемая на сессиях, человекосообразны и эффективны образовательные технологии, разработанные автором и руководителем Александром Анатольевичем Поповым. Наши ребята расшифровали название школы следующим образом: Школа — это место встречи, Гуманитарного — человеческого, Образования — значит образа. Место встречи и формирования человеческого образа. И действительно — собственного человеческого образа.

Михаил Немцев[1]

Реальность массового тренинга[2]

Массовизация — естественный этап развития гуманитарного проекта, то есть институциализированной практики изменения человеческого сознания согласно некоторым идеальным образцам[3]. Такие проекты часто начинаются незаметно. Они будто вкрадываются в повседневность, уже пронизанную чужими институциональными связями, прошитую линиями чужого (этому проекту) форматирования, покрытую следами чужого (и хорошо, если можно восстановить — чьего именно!) проектного действия. Там, где уже прорастает какое-то (не всегда даже и придуманное кем-либо) будущее, пробивается новая трава. Смысл существования гуманитарного проекта — утверждение своего образа будущего, соответствующего идеям создателей

[1] *Немцев, Михаил Юрьевич* — к. филос. н., научный сотрудник Института Философии и Права СО РАН (г. Новосибирск), выпускник Школы Гуманитарного Образования.

[2] Впервые опубликовано в: *Немцев, М.* Реальность массового тренинга. // 60 параллель. — 2008. — № 4 (31). [Электрон. ресурс]. — Электрон. дан. — Режим доступа: http://www.journal.60parallel.org/ru/journal/2008/31/307.

[3] *Немцев, М.* Очерк истории Школы Гуманитарного Образования. // От пятнадцати и старше. Новое поколение образовательных технологий. — М.: Демос, 2006. — С. 105–159.

проекта. Отверждение его на людях, которых проект включает в себя. Которые приходят в него, входят в зону его действия, чтобы... чтобы что? У каждого — свои причины для этого.

В конечном счете не очень и важно, как человек оказался в том или ином месте. Важно — почему и для чего он там остался. Если происходит реальное включение в разворачивающуюся практику изменения структур сознания, гуманитарный проект растет. Начавшись в виде локальной авторской инициативы, использующей сравнительно небольшие (и часто — жестко ограниченные) ресурсы, он увеличивает масштаб воздействия.

Вероятно, наиболее успешное массовое воздействие в культурно (исторически) значимом масштабе производят такие гуманитарные проекты, которые начались как локальные контингентные инициативы. На раннем этапе прорабатываются организационные схемы и идеология проекта. В это время основные линии инвестирования привлекаемого проектом и в проект капитала:

1) институционализация, включающая:
   а) организацию системы взаимодействия с действующими во всех сегментах пространства-времени факторами, взаимное наложение которых определяется именно в процессе институциализации, поскольку она впервые и «вырезает» эти сегменты согласно масштабу, в котором этот проект в конечном счете и предполагает разворачиваться,
   б) создание ресурсной базы;
2) детальная проработка идеального основания гуманитарного проекта.

Локальный масштаб действия позволяет здесь точно отслеживать «ответы» окружения на действия проекта. На этом же этапе проясняется, собственно,

мера «идеальности» предлагаемой новации. Реальное изменение сознания участников проекта проявляется в их активности по изменению собственных жизненных миров. А обусловленная локальным характером действия проекта близость этих людей, «наглядность» изменения их состояний и поведения приводит к быстрой оптимизации гуманитарного содержания и форм/методов его реализации[1].

Постепенно проект переходит от непосредственного воздействия на сравнительно небольшую группу своих участников к массовому действию. Его масштабом становится географическая территория — город, регион, страна. Действие проекта становится неиндивидуализированным. Множество приходит, множество уходит. Остаются те — и это контингент гуманитарных проектов, — кто стал проблемой для самого себя, кто использует этот проект как ресурс трансформации собственной идентичности.

Предельный масштаб массовизации гуманитарных проектов — глобальный процесс развития новых индивидуальных и групповых идентичностей[2].

Далее рассматривается конкретный случай массовизации современного российского гуманитарного проекта, действующего в образовательной сфере, и вариант решения того, как может быть организовано массовое действие в образовании и отдыхе.

---

[1] В случае, когда проект «проскочил» первую фазу, в силу ли чрезвычайно благоприятных условий, или потому что изначально замыслен был как массовый, эта «обкатка», по-видимому, может быть пропущена. Тогда проект не вступает в диалог со своими пространствами-временами, а просто разворачивается. Может быть, до тех пор, пока «давит» и может это себе позволить.

[2] Здесь уместно вспомнить описание Энтони Гидденсом трудностей формирования современным человеком «рефлексивного проекта самости» (см.: *Giddens, A.* The Consequences of Modernity. — Cambridge: PolityPress, 1990).

Образование в отдыхе

Каждое лето десятки тысяч детей покидают города с их надоевшими школами, и в определенном удалении от того и другого проводят часть своего времени. Летний детский отдых — это сравнительно малозаметная, но значительная часть образовательной индустрии. Детский отдых обычно считают видом досуга: дети за зиму устали от учебных занятий, и летом они должны позагорать, покупаться, подружить с ровесниками.

Школа Гуманитарного Образования предлагает провести это радостное время с пользой — для образовательного отдыха.

Само это словосочетание кажется ироническим: разве может быть отдых (= развлечение) образованием? Конечно, каждая интенсивная сессия для школьников может стать жизненным событием, в котором обучение каким-то практикам имеет третьестепенное значение. С другой стороны, именно обстановка летнего загородного лагеря с его расслабленно-романтическим настроением и возможность провести длительную сессию (больше 5–6 дней осенних или весенних каникул) с разнообразными режимами дают возможность организовать особое образовательное событие. В программах открытого образования летние школы занимают особое место.

Чтобы организовать качественный отдых, но соединить его с интенсивным гуманитарным образованием, следует особым образом выстраивать весь режим работы интенсивной летней сессии (школы). Родители отправляют детей в летние лагеря, прежде всего для отдыха, рассматривая какую-то там образовательную программу как полезное, но не обязательное дополнение к нему. В Красноярском крае,

где эти сессии финансируются краевым бюджетом, замечено, что многие родители вообще не читают рекламные проспекты с описанием интенсивной школы, почитывая только описание дополнительных (с позиции организаторов школ) развлекательных услуг, стоимости и дат. В других регионах, где бюджет сессии создается преимущественно или полностью на деньги родителей, они относятся к содержанию программы внимательнее. Однако до сих пор только некоторые специализированные предметные летние школы (типа новосибирской «Летней Школы по программированию») представляются родителям преимущественно образовательным режимом. Программа интенсивных школ открытого корпоративного университета, развивая летний образовательный отдых, вводит в массовое сознание населения новый стереотип качественного проведения досуга. Используемая методика совмещения различных досуговых, учебных и организационных процессов позволяет учащимся относиться ко всем происходящим на сессии процессам как к полям для развития собственных стратегий. Здесь развлечения — спортивные игры, вечерние дискотеки, вольное проведение свободного времени и т. д. — поддерживают образовательные режимы: чтобы решить поставленные перед ними задачи, учащиеся должны рассматривать все происходящее на сессии как единый развивающийся процесс, последовательно приближающий их к решению одной задачи, и в рамках которого стирается различие между обучением и развлечением. Решение этой образовательной задачи — логическое завершение интенсивной сессии. Но для него необходимы продуманные коммуникативные стратегии участников, направленные на весь коллектив школы и на членов своих групп. Задачи, которые само развитие ситуации игры ставит перед

участниками, требует от них использования развлекательных режимов для зарабатывания и капитализации собственного символического капитала, условных очков или баллов. Они вместе с возникающими неформальными связями будут инвестированы в поздних периодах сессии в политический процесс. Каким бы условным он не был, появляется возможность организации открытой ситуации, в которой участники включаются в реальные ситуации конкурентной борьбы за социальный статус. Баллы не дают им реальной политической власти, но становятся реальным ресурсом развертывания индивидуальных стратегий.

Сессия Интенсивной летней Школы: от карт к выборам

Летние сессии всегда занимали особое место в программах Школы Гуманитарного Образования. Они замыкают годовой цикл, и в них в свернутом виде представлены схемы организации образовательных режимов других годовых сессий. Здесь создается совершенно особое образовательное событие.

Вся образовательная программа Школы Гуманитарного Образования рассчитана на два года. Первый год обучения — первый курс школы — предназначен для организации самоопределения учеников. Решая образовательные задачи — анализируя социокультурные объекты, картируя практики, имеющие место в регионе, учащийся оказывается в ситуациях, требующих особого отношения к предметному материалу[1]. Он вынужден занять позицию.

[1] *Попов, А.А., Проскуровская, И.Д.* Понятие образовательной задачи в контексте теории педагогики самоопределения. // Открытая модель дополнительного образования региона. — Красноярск, 2004. — С. 212–225.

Сама по себе «образовательная задача» предполагает самоопределение и позиционирование как нормы организации образовательного процесса. В этом есть определенный элемент принудительности: учащиеся школы оказываются проблематизированы искусственно. Работа над образовательными задачами на сессиях вынуждает их осваивать эти нормы. Условия задачи амплифицируют их самосознание, приписывая им способность искусственного рефлексивного отношения к своему образу жизни, к повседневным практикам. Поэтому движение через сессии неизбежно проблематизирует идентичность учащихся, и тогда запускаются сложные психические процессы самосознания и самоанализа. Цель организаторов — сделать так, чтобы базовые процессы, структуры и схемы мышления — рефлексия, проектирование, программирование, «шаг развития» и другие — были освоены учащимися как средство решения проблем собственного развития и трансформации собственной идентичности. При этом надо учесть, что возраст учащихся как раз и предполагает, что вокруг проблем своей идентичности и их решения организуются интересы и создают область интересов, мыследеятельностные схемы и анализ материала здесь становятся методиками «заботы о себе». По-видимому, неизбежным эффектом реализации этого подхода становится отказ части участников программы от дальнейшего участия в ней. Если они осознают причины своего отказа, то эту «пробу» надо признать удавшейся.

В Красноярском крае традиция таких интенсивных летних школ фактически оформляется в серию регулярных тренингов, а они приобретают новое качество — становятся массовым региональным тренингом. Цель — создать среду, в которой значительная часть молодых жителей региона может

наращивать значимые компетенции, а часть из них сможет выстроить собственную индивидуальную жизненную стратегию. В последнее время коллектив ШГО использует выражение Б.Д. Эльконина «инфраструктура человеческого роста». Формирование таких инфраструктур — длительный и непредсказуемый процесс, но его-то запуск является целью таких тренингов. В контексте такой инфраструктуры образовательные программы становятся машиной общественных изменений.

В 2001–2005 годы на основе единой концепции открытого образования, реализующего цели педагогики самоопределения, сформировано несколько образовательных программ: к базовой «Школе Гуманитарного Образования» (ШГО) добавились «Школа региональной аналитики» (ШРА), «Школа рекордных стратегий» (ШРС). Эти программы имеют общую структуру модулей, используют одинаковые методики, но содержательно различаются. Это позволяет включать в программу детей с различными целями и предпочтениями и использовать разные институциональные пути набора людей. Затем в рамках программы они свободно перемещаются из программы в программу, выбирая, какие интенсивные школы им удобнее всего посетить. Различие содержания сессий в рамках конкретных программ позволяет получить опыт применения типичных гуманитарных техник и методов самоорганизации на разном материале. Содержание всех трех программ едино. Конкретные методики, образующие программу каждой школы, различаются тем, на отработку каких компетенций они направлены. Гуманитарное образование позволяет освоить несколько базовых жизненных практик. Мера их освоения и есть мера компетентности отдельного человека.

Человеческая жизнь едина. Разные жизненные процессы поддерживают и взаимоусиливают друг друга. Поэтому в программах летней школы постоянно осуществляется переход от режима к режиму в последовательном движении к решению образовательной задачи.

В настоящее время методика проведения интенсивной летней школы как тренинга нацелена на обеспечение следующих базовых образовательных процессов:

1) освоение проектного мышления и выстраивания индивидуальных практик;

2) освоение практик командообразования и коллективного мыследействия, позволяющего проектировать эффективную практическую стратегию;

3) навык управления своим социальным статусом, формирования и удержания позиции, без чего невозможно управление.

Они разворачиваются в ситуации игры. Поэтому летняя сессия называется «имитационно-ролевой игрой». Правда, не совсем корректно говорить о «ролях»: в ходе коллективной работы над образовательной задачей формируются различные позиции относительно путей их решения. Эти позиции определяются культурным капиталом участников, их мотивацией и целями относительно всей сессии. Все это как раз и проявляется в том, какую стратегию поведения внутри группы и внутри всей игры избирает участник. Чужую позицию занять невозможно. Но при развитом рефлексивном отношении к собственному стратегическому проекту можно относиться к собственной позиции как к роли; такие участники получают максимальное удовольствие от самой игры. От «игрового» рефлексивного позиционирования к «настоящему» позиционированию

в социальной кооперации переход небольшой, и он осуществляется в конце игры.

Программа интенсивных сессий школы формировалась под влиянием норм организации Организационно-Деятельностных Игр. Поэтому в ходе тренинга его участники разделяются на группы. В первый период игры группы работают над одним заданием, но — каждая в своей манере и в своем темпе. В этот период уже выделяются (отмечаются тьюторами/игротехниками[1]) активные участники, которые на следующих этапах начнут действовать во многом самостоятельно по отношению к своим группам. Игровое задание на этом этапе состоит в следующем. Участники школы разделяются на группы, каждая из которых создает свой «мир» — некое общество, размещенное на некоторой «фэнтезийной» территории. «Мир» может быть страной, группой стран, и пр. Группы создаются тематически, то есть не на основе личной симпатии к ее (будущему) лидеру или «землячества», а при выборе между

[1] В последнее время в российском альтернативном образовании слово «тьютор» стало употребляться очень часто и при этом получило не свойственные ему раньше значения. В первоначальном значении этого слова оно описывает длительное индивидуализированное взаимодействие ученика и учителя. (См.: *Проскуровская, И.* К вопросу о реконструкции исторических оснований тьюторства (на материале истории английских университетов). // Открытая модель дополнительного образования региона.— Красноярск, 2004. — С. 251–262; *Рыбалкина, Н.* Индивидуальная образовательная история — рабочая онтология тьютора. // Педагогика самоопределения и гуманитарные практики. — Барнаул: АКИПКРО, 1999. — С. 83–97.) В практике многих школ «тьютором» называют и игротехника, и «пионервожатого», и консультанта, и т. д. Ничего хорошего в этом нет. По-видимому, для обозначения собственно «тьюторства» сообществу придется в ближайшие годы вводить новый концепт, чтобы называть именно практику совместной работы над индивидуальной образовательной историей.

несколькими презентуемыми принципами устройства создаваемого общества (культурно-политической системы).

Создание «миров» идет постоянно на двух уровнях: 1) идеологическое конструирование и создание утопических образов — «придумывание» идеи и принципов организации, и 2) конкретизация этого идеального образа через рисование карты «страны», поиск соседей, насыщение ее ресурсами. При сценировании особое внимание надо уделить рисованию карт. Любые утопические проекты конкретизируются при рисовании карты территории, ее анализе и уточнении. Последовательность заданий выстраивается таким образом, чтобы проблематизировать группы: им приходится или отвергать «нереализуемые» на карте, которая выступает своеобразным табло утопического сознания, образы и прожекты, либо перестраивать их. При этом создается сложный пространственный образ общества. «Мир» является моделью действительной общественной системы.

Такие сюжеты легко воспринимаются участниками — детьми, поскольку все читали фэнтези и ко времени участия в этом тренинге уже прошли другой массовый тренинг — мысленную реконструкцию пространств, где происходит действие романов фэнтези[1].

На втором этапе начинается объединение «миров» — сначала через поиск общих границ, затем через согласование историй. Поводом для объеди-

[1] Иногда в основе сюжетного задания может лежать фабула того или иного известного произведения фэнтези (см. описание игры «Властелин колец» с реминисценциями из книги Толкиена в: *Попов, А.А., Проскуровская, И.Д., Балашкина, М.Г., Юрасова, М.Ю.* Возможности поколения и индивидуальные шансы. Ч. I. — М.; Томск, 2004. — С. 88–112).

нения миров, принудительным условием в игре становится установка на появление геополитического вызова. «Игротехник» сообщает участникам игры, что «где-то» в игровом пространстве заявила о себе мощная империя, предполагающая подчинить себе все эти «миры», и выдвигающая каждому из них условия, неприемлемые, исходя из идеологии этого «мира»[1]. Для противостояния этому внешнему вызову необходимо создание единого государства с эффективным централизованным управлением. Это управление (центральная власть) должно, с одной стороны, эффективно мобилизовывать ресурсы отдельных «миров» ради ускоренного социального и технологического развития перед лицом внешней опасности, а с другой стороны, сохранить уникальность, индивидуальность каждого мира. Каждый «мир» выдвигает свой проект объединения, и этот образ будущего стремится обобществить. Начинается этап политической борьбы. Наиболее проработанные и привлекательные для представителей разных миров образы будущего становятся основой идеологии отдельных претендентов на пост «главы» будущего единого мира. Вокруг этих идеологических программ формируются «предвыборные политические блоки». Миры сохраняются, но их значение уменьшается: между собой конкурируют теперь политические блоки.

[1] На летней сессии в июне 2006 года в Красноярском крае формулировка этого внешнего вызова была облегчена тем, что все группы рисовали свои «миры» как размещенные на островах или группе островов. Окружающий их единый великий океан был тем пространством, из далей которого и «заявила о себе» эта агрессивная империя, названная на этой игре «Карфагеном».

Рождение демократии из духа фэнтези

В конце сессии специальное время для групповой работы из расписания «исчезает», группа вынуждена организовать свою работу таким образом, чтобы и выполнить задание, и принять участие в спорте, дискотеках, консультациях и других радостях летней жизни. Поскольку в это время группы существуют уже несколько дней, в них оформляется собственная групповая динамика, усиливается внутригрупповая солидарность; организаторы стремятся к тому, чтобы потенциальные лидеры групп заняли определенные позиции относительно стиля работы группы и приемлемого уровня погружения в задания. Поэтому в течение этих дней происходят переходы из группы в группу, объединения групп. При этом участники школы вырабатывают личные коммуникативные и практические стратегии. Но усиливается и групповой контроль.

Первый этап завершается выдачей паспортов, которые фиксируют число участников групп, то есть сторонников того или иного «мира»; но теперь каждый носитель паспорта, то есть фактический участник игры, должен занять позицию по отношению к проектам объединения миров согласно идеологии своего «мира». Он не может выступать с позиции неангажированного гражданством в конкретном мире «просто» участника игры — в ситуации противостояния политических блоков это невозможно.

Особый интерес представляет категория «неприсоединившихся». Всегда есть какое-то количество детей, приехавших ради отдыха без образования. Они постоянно присутствуют в пространстве школы, порою вообще не появляясь на общих за-

седаниях и других содержательных режимах (хотя в дискотеках участвуют с удовольствием)[1]. Однако это сообщество представляет собой своеобразный полигон для коммуникативных проектов представителей других групп. В третьем периоде игры, при подготовке к финальным выборам, численность групп и политических блоков начинает играть важную роль, и ориентированные на успех участники разных блоков вынуждены изобретать методики вовлечения этого «пассива» в ряды своих активных сторонников.

Завершается игра выборами лидера — «властелина колец». Они, как правило, проходят в несколько этапов, причем используются различные системы демократического голосования. При этом участники игры осваивают практическую схему демократического представительства: лидер предвыборного блока не может единолично организовать предвыборный процесс. Если члены его блока не будут действовать, он не привлечет достаточного количества голосов и не победит. Те, кто полагается на личное обаяние, а не на более-менее проработанную программу будущего устройства объединенного мира (где требуется специально оговорить статус каждого «мира»), также, как правило, на выборах не побеждают.

В политический предвыборный процесс, с его естественным соревновательным азартом, инвестируются накопленные ранее личные и групповые очки-баллы. Тогда оказывается, что любой вид успешной активности в рамках игры может быть соответствующим образом капитализирован. Выделяются те, кто был с самого начала целенаправленно активен[1] — перед выборами они оказываются в сильной позиции ресурсообладателей.

[1] В 2002 году это сообщество было названо «Мордор»: «в отличие от других миров, Мордор сразу реализовался в игровой действительности. Жители Мордора пользовались правом лежать все время на кроватях, рисовать страшные рисунки и ничего не делать» (*Попов, А.А. и др*. Возможности поколения и индивидуальные шансы. С. 96) — то есть иметь типичный «лагерный досуг». Однако в ситуации игры такое времяпрепровождение становится все менее приемлемым для самих участников школы.

После выборов заканчивается собственно игра. Школа продолжается — начинается четвертый этап: рефлексия. Как правило, это последний день работы школы. После анализа происходивших событий и лежавших за ними схем, которые участники должны были реализовать, эти ситуации проецируются на реальную ситуацию в регионе и на реальные жизненные ситуации участников. Игровая ситуация позволила им освоить полагание и стратегирование, а они аналогичным образом осуществляются и в реальных практических ситуациях.

В отличие от других интенсивных школ годового цикла, на этой почти не уделяется внимания анализу региональной ситуации и проектированию индивидуальных жизненных и образовательных программ. Это будет происходить на других школах годового цикла. Романтические условия летнего лагеря позволяют участникам программы включиться в игру, которая, в отличие от многих других игр, реально объединяет в себе знания, умения и навыки, взращивая у участников современные компетенции.

[1] На этот неявный аспект игрового поведения должно быть специально указано во время итоговой рефлексии.

Интервью с А.А. Поповым

Михаил Немцев: Александр Анатольевич, интенсивные летние школы — это именно гуманитарная технология?

Александр Попов: Это именно она. В нашей версии «гуманитарное» относится к организации пространства события человека. Поэтому задача, которую мы прежде всего ставим перед собой при организации гуманитарного тренинга — организация и обеспечение рефлексии. Когда участник в зеркале мероприятия видит свое отражение — средства своей коммуникации, работу своего мышления. В конце мероприятия они превращаются в реальный результат — в его рейтинг, в его самооценку и отношение к нему окружающих. В этом смысле это, конечно, не то же самое, что и многим знакомые «бизнес-тренинги». Мы ставим перед собой иные цели.

М. Н.: Почему вы называете серию летних интенсивных школ массовыми тренингами?

А. П.: Во-первых, потому что они изначально рассчитаны на одновременное участие около двухсот человек. Это не индивидуальное консультирование. Во-вторых, это тренинг в принципе может состояться только в качестве массового: индивидуальное проявляется на фоне массы. И, в-третьих, кроме глубинных компетенций, люди здесь действительно осваивают массовые, или сквозные, компетенции: организацию, коллективную деятельность (командность), понимание.

М. Н.: «Индивидуальное проявляется на фоне массы». Надо ли понимать эти слова так, что сама организация сессии, или тренинга, предполагает разделение участников на «элиту» и «массу»?

А. П.: И да, и нет. Нам нужно событие поступка. А поступок — это всегда социальное явление. Он производится «на людях». И в этом смысле для отдельного человека такое мероприятие во многом — проба публичности. Для тех, кто поучаствовал в этой пробе, мероприятие состоялось. Искусство технологии заключается в том, чтобы в этой пробе поучаствовало большинство. Мне кажется, что этим искусством мы овладели.

М. Н.: Когда происходит качественный переход, после которого серию интенсивных школ — как совокупность событий для двухсот человек — можно реально считать массовым тренингом?

А. П.: Вопрос очень хороший и сложный. Наверное, такой переход происходит тогда, когда в самых разных уголках страны мы видим схожие антропологические эффекты на участниках этого действия. И когда сама команда может, несмотря ни на что, в любой ситуации развернуть технологию. Причем, могу заметить, я всегда знаю, исходя из своих ощущений эксперта, удалось событие или нет.

М. Н.: Что такое в данном случае событие? Это же не шоу-бизнес.

А. П.: Я согласен с Б.Д. Элькониным, когда он говорит о событии так: «Участник пытался, но не до конца смог, и это осознал». Но это же означает, что событие создается отношением, так? Скажу жестко: очень многие не любят и не умеют проигрывать. А ведь если обратиться к этимологии этого слова, то проиграть — не значит быть побежденным. А значит «пройти игру». И еще не понятно, кто больше приобретает — непроблематизированный победитель или рефлексивный проигравший. Я как тридцатисемилетний мужчина стал понимать, что

сила человеческая заключается во многом в том, что не обязательно выигрывать в микроситуациях, а важно умение преодолевать себя, время и пространство на длинных дистанциях. Кстати, на этих длинных дистанциях конкурентов, как правило, и не остается. По-моему, именно это имеет в виду Ефим Островский, когда пишет о конкуренции с самим собой.

М. Н.: Конкурентов не остается, потому что они сходят с дистанции, или потому что наконец попадаешь в такое место или пространство, где конкурентов уже не может быть?

А. П.: А это одно и то же.

М. Н.: Насколько разработана в настоящее время технология проведения таких интенсивных школ и подобных тренингов? Можно ли ее считать уже готовым модулем, который может быть выполнен совершенно в любом месте и содержательно не привязан к региону и вообще к территории страны?

А. П.: С моей точки зрения, готово все. За исключением одной важной детали, над которой я сейчас и работаю: это подготовка стажеров, которые могут быть уже не тьюторами и тренерами на этих мероприятиях, а руководителями процесса разворачивания всей технологии. Для меня сегодня именно в этом и состоит вызов — в передаче опыта и имеющихся у меня компетенций.

М. Н.: Существуют ли аналогичные массовые тренинги в российской среде гуманитарных технологий?

А. П.: Начну с того, что в гуманитарно-технологическом и методологическом сообществе в последнее время массовые тренинги очень активно обсуждаются. Я в этих обсуждениях участвую, но при этом стараюсь сохранить свою позицию.

Я устроен не только как разработчик, но во многом и как продюсер и менеджер. Можно считать, что это — сильное самоограничение, потому что это означает: если ты говоришь мысль, то ее необходимо реализовать. Не можешь реализовать — молчи.

В течение года я работаю ориентировочно с полутора тысячами людей, причем встречаюсь с ними не один раз. Мои ученики, коллеги и последователи работают с аудиторией, насчитывающей примерно 500 человек. На всех — это около 10 000 человек. В общем, не сверхмного, но и не так мало. Во всяком случае для программы, которая не ангажирована ни крупной политикой, ни крупным бизнесом. Могу с уверенностью сказать, что наши технологии пробивают себе дорогу за счет годами разрабатываемого содержания, за счет философско-мировоззренческой основы, за счет серьезного технолого-методологического исполнения. Мы не лоббисты и, к счастью, или, к сожалению, даже не обладаем такими навыками. Сейчас существуют программы молодежных политических организаций, но они до сих пор производят такое впечатление, что сделаны, так сказать, с большим расчетом на телевизионную картинку прежде всего.

М. Н.: Статус образования и обучения в «массовом тренинге». Может ли вообще массовый тренинг быть реализован в виде образовательной программы?

А. П.: Мне, как вы понимаете, интересно заниматься образованием. При этом я предусматриваю наличие процесса обучения внутри образования. Наоборот же не бывает. В этом смысле мне кажется бесперспективным множество обучательных тренингов, посвященных традиционным организационным навыкам.

С моей точки зрения, массовый тренинг может быть только образовательным или, если хотите, мировоззренческим. Нет ни одной другой причины, ради которой можно устраивать массовый тренинг.

М. Н.: Насколько выпускники программ школ успешны в смысле традиционной деловой карьеры?

А. П.: Успешны! Однако следует заметить, что успешны-то они успешны, однако в обычных функциональных органах и структурах чувствуют себя не очень комфортно. Особенно в последние годы так называемой стабилизации. Эти люди ориентированы, как правило, на высокие практики служения и делового творчества. А сегодняшняя «стабилизация» — это средний и даже заниженный для России уровень использования человеческого потенциала. Поэтому, в общем-то, я испытываю удовлетворение, когда наши выпускники находят себя в том числе и за рубежом[1].

М. Н.: Какие основные практики осваивают здесь учащиеся?

А. П.: Я думаю, что одна из них — это базовая практика самоопределения. Это, скажем так, глубинная, экзистенциальная практика. Вторая, поверхностная — менеджерская, управленческая. Практика социальной организации, которая реализуется, когда, например, участники летних школ создают группы. Наконец, предметно-стратегическая практика — это пространственно-территориальная ориентировка. Это и есть «география человеческих перспектив».

При этом можно сказать, что в ШГО содержание предназначено для включения в глубинную практику самоопределения, а в этом — основной

[1] См. по этому поводу: Проект номер три (беседа: А. Попов — М. Немцев) // http://www.depo.org.ru/region/news/216.

смысл всей программы педагогики самоопределения. Именно эта практика оформляет все жизненное пространство выпускника ШГО. Но для этого она должна быть поддержана другими базовыми практиками: 1) стратегическим расположением себя в жизненных пространствах (ШРА) и 2) формированием коллективного взаимодействия в разных масштабах — от малых групп до корпоративных сообществ. Можно сказать, хотя это не совсем точно, что эту практику отрабатывают участники ШРС.

М. Н.: Как соотносится концепция школы «рекордные жизненные стратегии» с известной в отечественной образовательной практике концепцией «одаренных детей»? Занимается ли ШРС развитием «детской одаренности»?

А. П.: «Одаренные дети» — это популярная метафора. Никто за нее по настоящему не брался. С моей точки зрения, так называемые одаренные — это те, кто имеет небанальные жизненные стратегии, кто ставит перед собой небанальные и не ближние жизненные цели, вот и все.

М. Н.: Но каков масштаб измерения «небанальности» этих целей? С чем выпускник школы должен соотносить свои цели и задачи?

А. П.: Эти цели, прежде всего, не имеют отношения к плоскому прагматическому расчету. Это поиск себя в культурных практиках. Осознание себя элементом человеческой культуры, причем ее инновационным элементом. Понимание своего места и миссии в развитии той или иной культурной традиции, системы деятельности, практики.

М. Н.: А не противоречат ли такие приоритетные для школы цели, с одной стороны, формирующейся национальной идеологии служения замкнутому госу-

дарству, а с другой стороны — стремлению крупного бизнеса заказывать подготовку просто высококвалифицированного персонала?

А. П.: Честно говоря, про такие заказы с той или другой стороны я что-то особо не слышал. Полагаю, что сегодня бессмысленно формировать местнический патриотизм. Патриотизм невозможен без рефлексии. Это — понимание страны, ее истории и культуры в контексте мировой истории и мирового расклада современности. И только на этой основе возможно понимание своего места в этой стране. Патриотизм — это также возможность видеть конкурентоспособные аспекты собственной культуры и преимущества других народов. Это и есть патриотизм, или, говоря более современным языком, самоидентичность.

Что же касается высоковалифицированного персонала и корпоративных идеологий... Как известно, современный человек — больше, чем бизнес. К тому же теперь об этом написаны хорошие работы — я имею в виду «Бизнес в стиле фанк» Нордстрема и Риддерстрале[1] и других подобных им авторов. И уже становится все более очевидно, что высокий профессионализм и корпорации — это не очень близкие вещи. Потому что высокий профессионал — это свободный профессионал. А свободный профессионал сам в состоянии определять себе миссию, цели, все то, о чем я уже раньше сказал. На Западе это уже понимают. И в этом смысле — охотятся за головами.

Отечественный же бизнес пока не ставит сверхзадач, поскольку молод и не вступил в эру глобального мышления. Он переживает этап самоосознания. Часто при этом начинается активное создание так называемых корпоративных идеологий. Я не могу, к сожалению или счастью, относиться к этим интеллектуальным продуктам всерьез. Корпорациям пора уже понять, что считать свой трудовой этикет «идеологией», да еще и философией, это — проявление либо незнания, либо мании величия. «Шики-мики», как сказали бы в Германии. Поскольку мы выращиваем субъектность и индивидуальность, постольку наша идеология противостоит таким идеологиям.

[1] *Нордстрем, К., Риддерстрале, Й.* Бизнес в стиле фанк. Капитал пляшет под дудку таланта. — СПб.: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2003.

М. Н.: Но вы говорите про «служение». Вы противопоставляете «служение» и «верность»?

А. П.: Конечно! «Служить бы рад, прислуживаться тошно», — сказал Грибоедов. Очень часто компаниям нужна верность. Я бы даже сказал бы, «онтологическая верность». Но — нет, они никогда от нас этого не дождутся! Верность... щенячье заглядывание в глаза... А служить можно смыслу, идее. И только в идею стоит инвестировать собственную жизнь.

М. Н.: Спасибо. Последний вопрос из другой, более «низкой» сферы, но он неизбежно возникает при обсуждении таких программ, как ШГО. Каковы источники финансирования этой программы? И кто реальный заказчик?

А. П.: Сегодняшние заказчики ШГО — администрации субъектов федерации, администрации городов, это крупный бизнес, позиционирующий себя на территории. Это также частные вклады физических лиц — родителей. Кроме того — периодические грантовые вливания. Как видите, единого источника и единого заказчика нет. И, надеюсь, не будет. Такая стратегия позволяет оставаться самим собой.

Николай Верховский[1]

ШГО КАК ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ

В современной образовательной среде найдется не так много практик, которые пытаются работать с постановкой у учащихся картины мира. Еще меньше практик, которые учат конструировать картины мира. И уже совсем мне неизвестны образовательные модели, в которых: а) ставят картину мира, б) дают пробовать конструировать картины мира, в) работают над анализом и разработкой средств, позволяющих конструировать картины мира.

Подобная задача была поставлена на летней Школе Гуманитарного Образования (ШГО), проходившей на берегу реки Катунь в Горном Алтае, 1–10 августа 2006 года. Руководитель школы Александр Попов позвал меня на свое мероприятие, объяснив, что на мероприятии будет молодежная группа (Школа № 1) и взрослая группа (Школа № 2). Я должен был работать прежде всего со Школой № 2 по направлению «кадровые технологии». Необходимо было превратить Школу № 1 в объект работы Школы № 2.

[1] *Верховский, Николай Сергеевич* — директор по проектной работе Московской школы управления «Сколково», г. Москва.

За период моей работы с участниками Школы № 2 была проделана сложная работа, включившая в себя несколько процессов сразу: исследование, проектирование, командообразование, оргпроектирование и главный, как и на любой Школе Гуманитарного Образования, процесс — самоопределение. За время школы коллектив проделал следующие этапы работы по теме школы:

1) определение типологии площадок востребующих кадровую работу;

2) определение системы качеств, необходимых человеку для работы на этих площадках;

3) проектирование механизма оценки данных качеств у человека.

На оставшееся время школы у группы осталось задание: опробовать механизм оценки на коллективе Школы № 1 и построить программу мероприятий по развитию компетенций, необходимых для работы на современных кадровых площадках.

Хотя я сказал, что коллектив проделал первые три шага, это вовсе не означает, что участникам удалось выполнить стоявшие перед ними задания. Напротив, каждый проделанный шаг оставался будто не законченным, и поэтому, когда участники подошли к этапу разворачивания реального действия на коллективе Школы № 1, сама необходимость такого действия стала для участников откровением, проблематизировав все сделанные до этого наработки. Одно дело, когда участники строили рабочее представление: личности, команды, организации и корпорации (именно так были определены базовые площадки, востребующие кадровую работу), определяли абстрактные качества, необходимые для работы на данных площадках, и строили вероятный и очень приблизительный механизм оценки этих качеств. Другое дело, когда появилась задача работы

с реальным объектом, живым самоорганизующимся коллективом, каждое вмешательство в который может привести к непредсказуемым результатам.

Собственно вот эту работу — проектирование средств и опробование их на наличном материале я и называю новым шагом в образовательном событии ШГО, позволяющим совместить разные возрастные группы в одном действии. Получившаяся в итоге конструкция, состоящая из трех пространств: онтологического самоопределения (функцию этого пространства выполняли доклады с презентацией различных картин мира), онтологической пробы (детская игра в формирование миров) и онтологической работы (взрослая школа), позволила развернуть всю палитру действий по онтологизации. Иначе говоря, такая конфигурация образовательных форматов задала возможность разным группам участников и всему игровому коллективу посмотреть на онтологию со всех возможных сторон. Можно считать, что в ШГО возникла новая форма образовательной практики, имитирующей онтологическую работу во внеобразовательном пространстве.

Характерная особенность таких мероприятий — их эксклюзивность. Фактически такого типа содержание разворачивается лишь на определенном типе людей и при определенной тьюторской, игротехнической и экспертной поддержке. Нехватка специалистов, сопровождающих мероприятие, приводит к тому, что его очень не просто воспроизводить, ну а собственно фигура ведущего, который в данном случае является одновременно и автором программы, практически делает их уникальным событием, которое невозможно повторить без потери качества. Тем не менее можно выделить несколько важных частей, на которых, с моей точки зрения, держатся суть и организационный каркас школы.

Итак, в основе школы лежат три базовых процесса:

1) процесс самоопределения;
2) процесс управления;
3) процесс пробы.

Есть три формы, организующие эти процессы:

1) игра;
2) проектно-практический семинар;
3) лекции-демонстрации.

На стыке форм и процессов разворачивается тематическое содержание школы.

Таким образом, понятно, что для воспроизводства школы как формы необходимо подготовить состав ведущих, которые могли бы удерживать подобную конструкцию. При этом собственно тематическое содержание, обсуждаемое на школе, может изменяться и дополняться самим ведущим. Ведущий, обладающий такими компетенциями, это практически игротехник. Соответственно, для воспроизводства и массовизации данной практики необходимо организовать мероприятия по подготовке таких ведущих, которые, с одной стороны, могли бы выступать игротехниками, с другой стороны, теоретиками развивающих образовательных форм, с третьей, продюсерами и организаторами. Создание программы по подготовке ведущих — есть следующий шаг развития Школы Гуманитарного Образования.

Поскольку процесс самоопределения является массовым и всегда вызывает сложности у всех, кто с ним сталкивался, необходимо четко понимать технологию и объективацию результатов этого процесса, оформлять методику его организации и переводить практики, работающие с этим процессом, в ранг культурообразующих. Что и делает ШГО сегодня основой для массового тренинга.

Павел Глухов[1]

ОБРАЗОВАНИЕ БУДУЩЕГО: ОСВОЕНИЕ ПЛАНЕТ

В настоящем тексте изложены рамочные представления о том, каким образом может быть организовано открытое образовательное пространство в будущем, своего рода альтернатива традиционным принципам организации учебного процесса. Содержание данной статьи носит футурологический характер и представляется гипотетическим, но не безосновательным.

1. Актуальность футурологии в образовательной деятельности

Подавляющее большинство современных авторов научных работ и экспертов в сфере образования подвергают острой критике сложившуюся на настоящий момент систему отечественного образования. В частности, выделяется проблема массовизации образования, которая уже долгое время «подпитывает» дискурс в научном сообществе, оставляя так

[1] *Глухов, Павел Павлович* — научный сотрудник института системных проектов Московского городского педагогического университета, ведущий программ ШГО.

и не разрешенным противоречие двух подходов: индивидуально-ориентированное образование, которое направлено на учет особенностей каждого обучающегося при построении образовательного процесса, и массовое образование, которое развивает ценности широкой трансляции универсального знания или «знания для всех». В свойственной манере XXI века осуществляется попытка синтеза этих двух подходов, для снижения остроты имеющегося противоречия и предотвращения революционно-разрушительных последствий по отношению к имеющейся инфраструктуре и кадровому капиталу сферы образования. В попытке сохранить существующую образовательную платформу и реализовать инновации менее болезненно для сферы и отрасли образования, издаются стандарты, внедряются методики, проводятся курсы повышения квалификации, которые преследуют цель поэтапно адаптировать те или иные инновации в имеющуюся систему. Складывающаяся ситуация обеспечивает нагромождение педагогического содержания в сфере образования и непременно провоцирует дискурс вокруг эмпирических проблем как среди ученых, так и среди конкретных работников образования. Постоянно обсуждаются законопроекты, уместность того или иного подхода в конкретных школах с конкретными педагогами, которые итак переживают ряд организационных трудностей при реализации своей деятельности, и т. д.

Во-первых, данные обстоятельства замыкают сферу образования саму на себя, делают ее закрытой, недееспособной к диалогу с другими деятельностями и деятелями, что уже сегодня наблюдается достаточно отчетливо. Во-вторых, акцент на эмпирических проблемах делает разговор о будущем образования абсурдным для самих работников образования, которые должны осуществлять непрерывную пробу

спрогнозировать будущее, к которому они готовят детей, приходящих к ним на уроки/занятия/мастер-классы/кружки, и т. д. Большинство практикующих педагогов на предложение пофантазировать о будущем образования ответят, что данная затея является бессмысленной, так как не позволит решить проблем «здесь и сейчас», не оптимизирует учебные планы, не закроет ряд требований, предъявляемых к учителю, не обеспечит эффективной подготовки школьника к ЕГЭ. Просьба пофантазировать на тему образования будущего будет квалифицирована как бессмысленная трата времени. Данная сторона обозначенного выше противоречия и является для настоящей статьи отправной и принципиально важной для дальнейшего разворачивания содержания. Прежде чем перейти к основному содержанию, имеет смысл уточнить то, что понимается под «фантазировать про образование будущего» и в чем заключается принципиальная важность осуществления данной процедуры.

Прежде всего стоит определить фантазирование как жанр размышления и оформления размышления. Фантастику как жанр можно соотнести с фэнтези. Фантастика всегда имеет под собой те или иные логические основания и стремится к тому, чтобы логично и связно объяснить тот мир, который она строит. В свою очередь, жанр фэнтези не дает объяснения описываемого мира посредством логики. В этом смысле фантастику можно соотнести с реальностью, а фэнтези — нельзя. В связи с этим строить размышления в жанре фантастики важно и полезно. Хотелось бы подчеркнуть то, что важно строить именно размышление, сконцентрироваться на нем отстранившись от непосредственности эмпирических сложностей, сделать абстрактное размышление отправной точкой для установления принципов своей частной практики (в нашем случае — педагогической практики). Все дело в том, что за счет своего стремления к логической аргументации фантастика имеет большой прогностический потенциал, а это делает ее вполне реализуемой и материализуемой в соотношении с мышлением. Такого рода реализуемость находит свое подтверждение в попытках найти аналоги в современном мире школы будущего (в разных вариациях), которую описывали известные фантасты: Роберт Хайнлайн, Клиффорд Саймак, Иван Ефремов, Аркадий и Борис Стругацкие [3].

Таким образом, в данном тексте постулируется такой принцип открытости сферы образования, как открытость будущему, допущение разворачивания ряда фантастических, но содержательно и логически аргументированных сюжетов в сфере образования, которые позволяют реализовать будущее образования в его настоящем состоянии. Ниже будет следовать попытка описания одного из подобных сюжетов будущего, который обосновывает необходимость развития ряда учебных форматов и призывает акцентировать внимание на становящихся и активно входящих в образовательную действительность информационно-технических инноваций.

Мы не будем стремиться к изложению абсолютно отчужденного материала, а скорее осуществим пробу описать футурологическое будущее образовательного процесса на уже известном и достаточно дискуссионном подходе к обучению — проектном методе обучения. Стоит заметить, что представляемое описание не охватывает собой все школьные возраста, а фокусируется лишь на юношеском и подростковом возрасте — возрасте, в котором особо актуальны методы работы с будущим и собственным самоопределением в логике построения тех или иных жизненных перспектив [2].

2. Проектный метод обучения

Базовое противоречие проектного метода сегодня заключается в том, что его пытаются реализовать в дидактической логике и в традиционной организационно-педагогической системе. Дидактическая логика постулирует, что содержанием обучения является так или иначе организованная трансляция знаний, иначе говоря, освоение учеником системы понятий, признанных как наиболее значимые для поколений, входящих в жизнь и осваивающих универсальные и объективные нормы мышления и деятельности, в первую очередь зафиксированные в форме объективных знаний [5]. В свою очередь, дидактика воспроизводит классические способы работы со знанием и погружает ученика в исследовательский вид деятельности. Проектный вид деятельности тоже является исследовательским, но принципиально и онтологически иным исследовательским, противопоставленным классическому исследованию. Разница заключается в том, что классическое исследование ставит своей целью независимое описание объекта (исключительно объективное описание), когда проектирование ставит своей целью описание объекта, который изменит ту сферу или деятельность, в которую он будет погружен или к которой он будет применен (изначально субъективное описание с последующей реализацией) [4]. Но в рамках данной статьи нас не интересует дискурс вокруг данного противоречия. Нас интересует сама сущность проектной деятельности и рамочные характеристики некоторой истинности проектной деятельности. При том, что проектирование всегда имеет дело с будущим, тем самым представляет особый интерес.

Можно представить себе образование, которое осуществляется в проектном режиме только в том

случае и при тех обстоятельствах, когда осуществляется проектная деятельность и когда она имитируется. Следовательно, необходимо учитывать масштабы проектной деятельности, необходимо имитировать деятельность институтов, которые реализуют значимые проекты и т. д. В общем, необходимо соблюдать все атрибуты и параметры, которые свойственны проектной деятельности и соответствующим институтам. Что может служить прототипами? Запад давно представляет яркие культурные прототипы институтов проектирования: фабрики мысли (Think Tanks), НАТО, NASA и т. д. Речь идет о таких институтах, которые масштабны, которые работают с настоящими проблемами. Стоит подчеркнуть, что под проблемой, в парадигме проектного подхода, понимается дефицит знания в культуре человечества. То есть дефицит такого масштаба, который касается всего человечества, всего его культурного багажа и истории; дефицит, устранением которого не занимались никогда (может и занимались, но не устранили). Соответственно речь идет о таком знании, которое необходимо и актуально во всей глубине этого слова. В другом случае дефицит не был бы обнаружен или был бы гипотетическим, а мы говорим о реальных, требующих устранения. Что собственно и переводит дефицит в статус проблемы — это обусловленное требование и необходимость его устранения.

3. Сущность и масштаб проектной деятельности в школе на настоящий момент

Теперь обратим внимание на то, что сегодня называют проектированием в школе: обустройство сквера = урбанистический проект; облагораживание пляжа/ очищение пляжа = экологический проект; строительство сцены/ спортивного комплекса =

социальный проект; оборудование звукозаписывающей студии = социальный проект и т. д. Дело в том, что существующий подход к обучению через проектирование включает учащихся в имитацию организационных процессов проектирования. Включение в такие процессы само по себе важно для юношей и подростков, но это не есть включение в процессы проектирования, так как не подходящий масштаб и реалии не соответствующие. Такими путями можно научить детей правильно и грамотно оформлять документацию, писать тексты, которые *сопровождают* проектную деятельность, а не являются проектной деятельностью сами по себе, по своей сущности. Максимум, чего можно достичь такими организационными формами, — это научить детей воображать проблемы, понимать себя и свою работу как малую часть большей проблемы, можно научить осуществлять процедуры дробления проектной деятельности до конкретных видов работ, которые необходимо осуществить, например, поставить определенное количество лавочек в определенном сквере, подсчитать сколько это будет стоить и какие документы необходимо оформить, кому положить их на подпись и сколько времени это займет.

Очевидно, что в таких форматах не соблюдается масштаб и даже не имитируется масштаб, нет проблемы. Это обусловливается рядом моментов: школьники не могут решать больших проблем, они не профессиональны, нет компетенции, нет ответственности за решение и т. д. и т. п., и это понятно, но *не аргументирует названия метода обучения*, а это наша единственная претензия, если так угодно: называть точно и адекватно реалиям. Выход из данных трудностей был обозначен и в дидактике — это повторение (или подражание). Но мы говорим о деятельностной имитации институциональных

норм — в этом и заключался пафос и революционность проектного метода, когда его еще только описывал Дж. Дьюи.

4. Требования к масштабу проектной деятельности при ее воспроизводстве

Как понимать подходящий масштаб? Например, в ОАЭ (Объединенные Арабские Эмираты) в 2013 году сдан в эксплуатацию искусственный полуостров (проект Porto Dubai)[1]. К материку планеты достраивают полуостров и это есть масштаб проектирования. То есть в процессе данного строительства профессионалы передовой квалификации сталкиваются с такими сложностями и трудностями, которые не решались до настоящего момента никогда (во всяком случае, в сфере строительства), что превращает их в проблемы, так как данный полуостров строился не для декоративных целей, а для того чтобы на нем могли жить люди, он не должен быть разрушен, он должен быть устойчив к катаклизмам наравне с естественно появившимися полуостровами нашей планеты. Итак, это, конечно же, проект, в его реализации участвуют целые кластеры профессионалов: экологи выстраивают там экосистему, занимаются насаждениями, обеспечивают условия для естественного существования малых форм жизни (!); физики и ландшафтные дизайнеры выстраивают оптимальные формы, рельефы пространства, рассчитывают параметры и свойства почвы для строительства целых кварталов; урбанисты проектируют элементы города, которые там будут возведены, а социологи проектируют наполнение

[1] URL: http://www.archipelag.ru/agenda/povestka/evolution/goroda_future/dubai/

элементов, учитывают законы логистики и т. д. Porto Dubai — это *огромный комплексный проект, в рамках которого согласованы совершенно разные профессиональные группы, работа которых напрвлена на конструирование и сборку сложного объекта.*

Таким образом, для того чтобы дети могли входить в проектный режим работы и смогли осваивать проектные формы, нормы и образцы деятельности, необходимо их погружать в подобный масштаб деятельности проектирования, необходимо, чтобы они:

1) были включены в кооперативные сети;

2) предметом взаимодействия данных сетей является *один* проектируемый объект;

3) дети должны *создавать*, устраняя дефицит знания. Важно подчеркнуть, что речь идет не о дефиците информации, не о дефиците умения, не о дефиците данных или сведений, а именно о дефиците знания (для своего культурного уровня, а не в принципе для человечества) [3].

Понятно, что сложно представить себе то, как целые кооперативные сети подростков решают реальные проблемы. Но мы не говорим о воспроизводстве институтов проектирования на подростковом возрасте, мы говорим об имитации деятельности проектных институтов проектирования в подростковом возрасте. При этом процесс проектирования должен быть выстроен таким образом, чтобы он мог позволить подростку проявить собственную субъектную позицию и давать возможность реально действовать из данной позиции [1]. В свою очередь, воспроизвести — значит с точностью повторить все свойства, параметры, условия и т. д. Имитировать — значит достичь максимально похожего результата. А это, в свою очередь, значит достичь максимальной схожести параметров результата имитации с параметрами результата реального. Каковы данные параметры — это вопрос другого порядка, пока не охватываемого нами.

5. Планета как образовательный материал будущего: рамка проектирования

Итак, если мы хотим, чтобы школьники освоили проектную деятельность, то необходимо погружать их в процесс имитации проектной деятельности, где *воспроизводится соответствующий* ***масштаб*** *проблемы*.

Точка зрения заключается в том, что в будущем можно будет создать необходимые виртуальные условия, которые предстанут перед школьниками как проблемы глобального масштаба. На сегодняшний день в том или ином приближении такие виртуальные условия создаются в индустрии видеоигр. Иллюстративным примером является игра Civilization (*рус.* Цивилизация). «Цивилизация» — это компьютерная игра в жанре глобальной пошаговой стратегии. Игрок управляет государством, населением, экономикой, то есть всей цивилизацией. Конкурентами выступают другие виртуальные цивилизации, имеющие культурный аналог и воспроизводящие базовые принципы развития культуры и человечества. Фактически данная игра погружает в режим решения глобальных проблем, делает попытку их воспроизводства помещая игрока на позицию управленца высшей категории. Но такие игры в достаточно большой степени отчуждены и не имеют апелляции к какой-либо реальности, происходящей вне игры.

Таким образом, речь идет о том, что в старшей школе дети должны столкнуться с такой ситуацией, которая будет имитировать подходящий масштаб проблем, давать истинное представление о том, что

такое проблема, какие эмпирические сложности возникают при осуществлении попыток решения реальных проблем и т. д. Такой имитации можно достичь путем увеличения масштаба проблем (то есть не брать реально существующие, а конструировать проблемы, с которыми человечество может столкнуться в будущем или могло бы столкнуться в прошлом), делая их гипотетическими, но сопровождая их соответствующими специфике содержания проблемы материалами, визуализациями, инструментами и т. д. Одна из версий, которую мы и будем развивать далее по тексту, — брать проблемы с дальних горизонтов прогресса, например, проблема освоения новых планет. Такая проблема, с одной стороны, достаточно теоретична, с другой стороны, достаточно эмпирична при соответствующем информационно-техническом сопровождении. Здесь стоит напомнить, что речь идет о фантастическом сюжете.

Сегодня технологическая база позволяет нам мыслить о потенциале информационных технологий[1]. Таким образом, мы мыслим ситуацию, где осуществляется разработка подобного рода имитатора, который позволяет школьнику реально столкнуться с проблемами освоения планет. То есть разрабатывается программный код, который способен конфигурировать разные планеты, разные параметры данных планет, задавать модели поведения данных планет, производить какие-либо законы природы этих планет, которые не противоречат логике и законам нашей Вселенной. Речь идет о сложном и громоздком продукте, который позволяет еще вступать во взаимодействие с собой. Если мы говорим о процессе освоения планет, то необходимо учитывать то, что интерактивные возможности виртуальной модели такой планеты подразумевают строительство на данной планете, добычу ископаемых и ресурсов на ней и т. д. Представьте — виртуальная модель, имеющая собственное поведение (искусственный интеллект), позволяющая преобразовывать себя. Идея в этом и заключается. Сделать такие виртуальные модели материалом, на котором разворачивается процесс проектирования в старшей школе. Такая модель комплексирует в себе достаточно много предметных знаний: геология, география, химия, физика, астрономия, биология и т. д. Это, собственно, еще сильнее усложняет задачу разработки подобного рода модели, так как необходимо перевести в алгоритмы знания, накопленные многовековым путем осуществления научных открытий (!). Причем речь идет о самостоятельно функционирующих алгоритмах, которые будут взаимодополнять друг друга, создавая картину планеты, проявляя ее поведение, логику существования ее мира, и т. д. Учебный потенциал такой модели невообразим. Причем данная модель может явиться избыточной с точки зрения представлений о дидактическом материале, она содержит в себе все и сразу. Субъект, взаимодействующий с такой моделью, сам должен выделять в ней разделы, области и т. д., он ее познает, удерживая задачу *освоения*, — это и может выступить образовательным материалом будущего.

Визуально это может выглядеть по-разному, но как компьютерный симулятор поведения планеты с интерфейсом, с возможностями визуализировать данную модель в разных режимах и т. д.

Может возникнуть справедливый вопрос: почему таким же образом нельзя сконструировать полуостров, о котором шла речь ранее? С одной стороны,

[1] «Эпоха “гринфилда” в образовании» / Центр образовательных разработок Московской школы управления СКОЛКОВО (SEDeC), сентябрь 2013 г. URL: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/education_10_10_13.pdf

полуостров является более реалистичной виртуальной проектной задачей, чем модель вообще отдельного мира, что придает конкретики и эмпирики при решении возникающих задач, генерируемых моделью, но планета более эффективна с нескольких позиций:

1) модель планеты — это сверхмасштаб, что позволяет столкнуться с гипертрофированными проблемами для школьника. Это важно, так как именно гипертрофированные проблемы позволяют ощутить собственный культурный уровень (именно ощутить), столкнуться с дефицитами фундаментального характера и осуществить освоение именно теоретического знания. Так как мы берем рамку *освоения* планеты, то школьнику не избежать выхода на практическое описание своих теоретических тезисов;

2) модель планеты — это модель другого мира. Это позволяет сформировать очень важную характеристику — *проектное воображение*. Планета позволяет начать воображать. Аргументацию под обоснование важности данных процессов в проектной деятельности хорошо описал в своих лекциях В.Л. Глазычев[1].

Итак, *виртуальная модель — это материал, который представляет из себя целостный объект, содержит в себе комплексное взаимодействие разных автономных элементов, представленных для нас как научные предметы* (*география, биология, геология, экономика, социология и т. д.*). Автономность элементов определяется тем, что они содержательно самодостаточны (как научные предметы), но для того, чтобы они стали содержательным наполнением какого-либо целостного объекта, они должны вступать во взаимосвязь друг с другом, влиять друг на друга, создавать условия появления субъективно обусловленных результатов, эффектов и феноменов. В данном фокусе единицей обучения является *проблема*.

[1] URL: http://www.glazychev.ru/courses/pv&pg_2001-2002/pv&pg_annot.htm

Но работа с такого рода объектами может осуществляться кооперациями, которые соответствуют характеристикам и параметрам новой системы разделения труда. Как обеспечить такую работу, мы контурно обозначим в последнем разделе данного текста.

6. Модель полномасштабного проектного обучения на материале моделей планет: региональные кооперативные сети

Представьте, что у нас есть планета и ее необходимо освоить. На планете своя природа, свои законы, свои ресурсы, свои масштабы, своя фауна и т. д. Все другое, другая физика, другие объемы. Эту планету необходимо исследовать, освоить ресурсы, разбить на ней колонию и продолжить воспроизводство человеческого рода. Необходимо создать устойчивую социальную систему, создать экономику и т. д. Задача не из простых. И мы не касаемся задач, связанных с тем, чтобы добраться до этой планеты (мы предполагаем, что уже есть способ, он доступен и вполне реализуем).

Понятно, что такого рода задачи не решить одному человеку и даже коллективу людей. Такая задача решаема силами сложной, многопрофильной кооперации, которая требует качественной системы управления, алгоритмизации ряда процессов и т. д. Как создать такую кооперацию из школьников? Вопрос сложный как организационно, так и содержа-

тельно. Но мы попытаемся дать на него некоторые принципиальные ответы.

Итак, для того чтобы осуществить разворачивание такого рода кооперации на материале человеческого потенциала школьников, во-первых, необходимо полностью отойти от нынешнего понимания образования и организации учебного процесса. От классического понимания того, как должна быть выстроена инфраструктура и как должны быть сорганизованны педагогические позиции, как должна быть выстроена схема финансирования образовательного процесса и как должно осуществляться руководство. Это совершенно точно про будущее и мало про настоящее. В нашем случае — про фантастическое будущее образования.

Вновь представьте себе следующую картину: у нас нет прежней системы образования, теперь все организовано иначе; у нас есть региональный масштаб, в рамках которого выстроена единая система образования (во всяком случае в старшей ступени). По всему региону организованы разные образовательные центры, на базе которых располагаются профильные проектные кооперации. За каждой кооперацией закреплены научные консультанты, тьюторы, образовательные навигаторы и т. д. (целый список новых педагогических позиций не определяем в рамках данного текста). Тот или иной центр располагается в конкретном городе нашего региона. Например, в городе N1 занимаются проектированием биологических, геологических систем, производят ГМО и занимаются органикой; в городе N2 — инженерия и работа с наноматериалами, робототехника, электроника и т. д. Таким образом, каждый город — это центр какой-либо деятельности региона, там живут взрослые профессионалы в соответствующих областях знания. После окончания подростковой

ступени школьник выбирает тот центр, в который он хочет отправиться. Вся предыдущая ступень образования *готовит* его к этому выбору, работает с его самоопределением. Школьник делает выбор и отправляется на следующие три года получать образование в профильный проектно-образовательный центр. Такая процедура осуществляется каждым старшеклассником при поступлении в старшую ступень, происходят миграции по территориям региона, школьников располагают, обустраивают. Они проходят собеседование, где представляют свои индивидуальные образовательные стратегии, выбирают себе тьютора, и *по всему региону объявляется старт нового поступления старшей ступени*. Для команд проектно-образовательных центров всего региона генерируется одна планета с уникальными характеристиками и параметрами. В этом смысле у каждого образовательного центра есть доступ к модели. Сама модель генерируется в региональном центре. У центров есть соответствующее программное обеспечение, которое позволяет работать с моделью.

Итак, модель сгенерирована, команды получают доступ к ней. Первый год обучения уходит на исследование планеты. Разные команды должны познакомиться друг с другом, вступить в переговоры, понять свои задачи, начать предварительное исследование тех или иных феноменов. У каждой команды есть тьюторы, консультанты, руководители команды (руководитель проектной деятельности группы). При этом на модели видны действия других групп из других городов.

Вся логика обучения состоит из внутригрупповых работ и проектных сессий, которые бывают четырех типов:

1. Сессии внутри центра (то есть большая проектная группа разбивается на подгруппы, которые

встречаются в саморегулируемом режиме под присмотром руководителя проектной работой). Такие сессии собирают все подгруппы или некоторые подгруппы, где обсуждаются их кооперативные задачи.

2. Сессии, которые проводятся по инициативе той или иной группы с другими группами, с которыми вступают в кооперацию или имеют общие проблемы (сессии с группами из других городов).

3. Конференц-сессии. Здесь делятся результатами исследований и разработок в той или иной области (например, научной области). Такие сессии будут действительно продуктивными и на них будет разворачиваться имитация научного дискурса, так как школьники будут работать с реально-виртуальной проблемой, решение которой важно всем остальным старшеклассникам региона.

4. Сессии, которые проводятся со всей старшей ступенью региона (!). Под такие сессии у центра должна быть большая территориальная база, где могут разместиться несколько потоков старшеклассников. Например, такая первая сессия проводится после первого исследования планеты. Но масштаб общих сессий можно сузить: собираются делегаты от городских групп.

При этом внутригрупповые работы организованы в режиме индивидуальных консультаций, групповых собраний, самостоятельной работы (в рамках которой решаются задачи, поставленные группой) и совещаний. Важно, чтобы все эти формы имели реальные культурные аналоги из настоящей жизни профессионалов, политиков, ученых, являлись их прототипами.

Итак, школьнику предстоит несколько тактов за эти три года:

1) исследование планеты;
2) выделение проблем (начало освоения);

3) преодоление проблем (освоение). На данном этапе начинается строительство всего, что будет позволять людям жить на данной планете.

Таким образом, разные команды школьников в разных городах региона занимаются освоением планеты на протяжении трех лет. Кто-то строит города, кто-то выстраивает экосистему, кто-то строит транспортные сети, кто-то добывает и перерабатывает местные ресурсы, кто-то пишет законы и строит институты, проектируя социальные принципы, подходящие условиям данной планеты. Тем самым разворачивается масштабный имитатор новой системы разделения труда.

В мире, где система образования будет построена подобным образом, на следующих ступенях будут спрашивать у вчерашнего школьника: «А вы какую планету осваивали, что там за характеристики у нее были и на сколько процентов удалось освоить?» У всего регионального выпуска будет единый результат: процент освоения планеты.

Нельзя не признать утопичность данной фантазии, но покоя не дает то, что с точки зрения имеющихся данных и условий (объективных, а не субъективных) построение такого образования возможно и реально. Для разработки экспериментальной версии требуется лет 10–15, а при получении первых педагогико-исследовательских результатов — 13–18 лет. В мире, где дают такое образование, хочется жить, наука и проектирование становятся интересным и увлекательным видом деятельности автоматически.

Представленная рамочная фантазия (и подобные ей) может являться опорой при проектировании инновационных методов обучения. Например, сквозь призму таких представлений можно ина-

че выстраивать содержание таких предметов, как история, география или экономика, так как долгосрочная насыщенность сюжетом предмета (а не сюжет на один урок или смену на летней интенсивной школе) может положительно сказаться на интересе школьников и сделать сложный научный материал более доступным. С нашей точки зрения, дискурс вокруг фантастических представлений о будущем образования может сконструировать инновационный потенциал в сфере образования сегодня, сгладив остроту и преувеличенную важность дискурса вокруг эмпирических сложностей, о которых мы упоминали выше.

Литература

1. *Генисаретский, О.И.* Социальное поведение как процесс. // Анналы ММК. К 70-летию О.И. Генисаретского. — 2012. — 550 с.
2. *Глухов, П.П.* Педагогическое содержание понятия «перспектива». // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам научно-практической конференции / под общ. ред. О.Г. Смолянинoвой. — Красноярск, 2013. — С. 84–88.
3. *Попов, А.А.* Образовательные программы и элективные курсы компетентностного подхода / предисл. В.А. Болотова. — М.: ЛЕНАНД, 2014. — 344 с.
4. *Попов, А.А.* Философия открытого образования: социально-антропологические основания и институционально-технологические возможности. // Томск: Бия, 2008.
5. *Щедровицкий, Г.П.* Система педагогических исследований (методологический анализ). // Педагогика и логика. — 1993. — С. 16–200.

Михаил Аверков[1], Семен Ермаков[2]

БЕГСТВО ОТ ШКОЛЫ ИЛИ ВЫЗОВ РАЗВИТИЯ?

В 1970 году американский социолог (хорват по происхождению) Иван Иллич издал книгу «Освобождение от Школы». В России эта книга была издана в 2007 году смешным тиражом в 5 000 экземпляров.

О чем он писал? О том, что чем больше государство вкладывает деньги в массовое образование, тем менее это образование эффективно. Чем больше тратится денег, времени, человеческих сил на контроль результатов образования, тем менее образование эффективно. Он не предполагал, не рассуждал, не строил гипотез, он располагал статистикой. По США и Латинской Америке.

Есть ли основания утверждать, что наша статистика даст другие результаты?

* * *

В 1970 Иллич описывал будущее «образование вне образования» (в то время как большинство из-

[1] *Аверков, Михаил Сергеевич* — директор красноярской региональной молодежной общественной организации «Сибирский дом».

[2] *Ермаков, Семен Вячеславович* — к. филос. н., научный руководитель открытых образовательных программ «Нооген».

вестных писателей-фантастов описывали «школу будущего»).

Кто оказался прав сейчас? Сперва кажется, что Иллич. Если мы договариваемся, что образование — это общее понятие для всего, что способствует обучению, воспитанию, социализации, профессионализации, освоению мировой и национальной истории и культуры, — что мы видим:

Самое очевидное: школьники и их родители платят деньги репетиторам и тратят время, чтобы достичь тех результатов, которые школа, по идее, должна обеспечить, но почему-то не обеспечивает.

Менее очевидное: в отличие от классической гимназии, описанной в многочисленных романах взросления, и от классической школы XX века (воспетой В. Драгунским, Л. Кассилем, Н. Носовым, другими детскими писателями, многочисленные «школьные» фильмы и выпуски «Ералаша»), современная школа перестала определять жизнь школьника. Современный школьник (особенно подросток) живет в социальных сетях, в сообществах по интересам, в «тусовке»; даже физически присутствуя на уроке, реально он находится, например, в своем смартфоне.

Школа пытается компенсировать это попыткой полностью захватить все свободное время школьников — через превращение факультативных занятий в фактически обязательные; через нагнетание представлений о ГИА и ЕГЭ как о чем-то сопоставимом с концом света — и навязывание подготовительных курсов (что, конечно, странно: ГИА и ЕГЭ предназначены для измерения того, чему в школе должны были научить на уроках); через увеличение объема домашних заданий. Что в итоге? Подрывается физическое и психическое здоровье: известные «профессиональные» заболевания — близорукость, сколиоз, гастрит дают пугающую статистику; к сожалению, отсутствует статистика по неврозам, но косвенно о невротизации школьников можно судить по количеству случаев немотивированного насилия. Уровень образованности выпускника, мягко говоря, не увеличивается.

Почему это происходит? Ответ, который мы можем дать вслед за Илличем (а также такими отечественными педагогами и психологами, как А.Н. Тубельский, Б.Д. Эльконин, К.Н. Поливанова): школа *не попадает* в те пространства, в которых у современного школьника реально формируются представление о мире, жизненные смыслы, основные *практически полезные* навыки и способы деятельности. Примеры отдельных учителей-энтузиастов, умеющих работать со сферой актуальных интересов ребенка, не меняют общей картины.

Мир, в котором растет и взрослеет современный ребенок, необратимо изменился. В чем?

* * *

1. Если полвека назад ценился работник, умеющий четко по инструкции выполнить набор типичных операций, то сейчас ценен тот, кто:

— умеет предложить нестандартный продукт (будь то повар в кафе или глава крупной корпорации);

— умеет проанализировать всю ситуацию целиком и найти решение, эффективное именно для этой ситуации (будь то автомеханик или политик);

— умеет *проиграть* разные варианты развития событий и сравнить их до принятия решения, имеющего реальные последствия.

2. Если полвека назад игра считалась необходимым, но, по сути, детским занятием (а сто лет назад серьезная педагогическая наука с игрой боролась), то сейчас игровые формы жизни — и жизнь

в играх — становятся определяющими для многих профессий и сообществ.

То, что многие молодые и не очень молодые люди тратят на компьютерные и ролевые игры все свободное время, зарабатывают деньги, чтобы потратить их — кто на новые игровые устройства, кто на игровые костюмы и оружие — уже можно считать своего рода наркоманией и уходом от реальности.

Но: в современных играх значительное время уходит на освоение правил и законов игровых миров; люди готовы долго и серьезно учиться, чтобы быть успешными в игре. И — первая ласточка, возможно, с развитием технологий это станет тенденцией: с появлением в армии США дронов (дистанционно управляемых летательных аппаратов) обнаружилось, что подростки, увлекающиеся авиасимуляторами, управляют этими дронами куда более эффективно, чем профессиональные летчики.

Психологи давно успешно используют ролевые игры для подбора персонала, обучения разрешать конфликты; военные и менеджеры используют «штабные игры» для анализа возможных вариантов развития событий и последствий принятия решений.

3. Мир глобализуется. Современный школьник может общаться не только с одноклассником или с соседом по дому, но и со своим сверстником из другого города, другой страны. Поводом для общения становится не соседство, часто вынужденное, а общность интересов и увлечений. Подобные сообщества были и раньше — клубы филателистов, шахматы по переписке, сети радиолюбителей... Но современные средства связи делают участие в таких сообществах гораздо более доступным, а их жизнь — гораздо более интенсивной.

Одновременно выпускник школы — если он только интересуется перспективными и престижными профессиями — вынужден понимать, что он будет конкурировать не столько с теми, кто находится рядом — а с выпускниками американских, китайских, индийских школ...

* * *

Современная школа это не то, что бы не заметила, но заметила в какой-то извращенной форме. В виде ужесточения формальных требований и преувеличенного внимания к формальным требованиям, когда, например, вопрос о посещаемости и школьной форме оказывается гораздо важнее вопроса о том, чему и как учить.

В виде перенасыщения школьных программ фактической информацией без ее систематизации, понимания хотя бы принципа, какую информацию можно считать достоверной, какую — нет. В совокупности с информацией, обрушивающейся из телевизора, кино и Интернета, это образует *информационную кашу*, когда для школьника субъективно рядом находятся битва за Сталинград и битва за Гондор, полет Гагарина и борьба джедаев с Империей.

В виде принципиального отказа от работы с эмоциональной и ценностной составляющей человеческой жизни.

Из такой школы в самом деле хочется бежать. Но идея бегства — непродуктивна. «Сбежавший» школьник не получает никакого образования вовсе, оставаясь в состоянии информационной каши, или получает его очень личностно и случайно, находя себе «гуру» в одной из многочисленных субкультур и не умея отличить его мировоззрение от картины реального, целостного и одновременно многообразного мира.

Альтернативной является стратегия *другого* образования. Ориентированного на то, чтобы вклю-

чить школьника в современные профессиональные практики и формы жизни, дать ему возможность быть в этих формах успешным. Дать возможность решать реальные задачи, ощущать реальную ответственность и одновременно возможность играть, экспериментировать с собственной социальной ролью, собственным статусом. Дать возможность самому конструировать *миры* своего знания и жизненных стратегий, выделять в этих мирах логические и этические принципы, ценности и приоритеты.

Все это *уже происходит* вне системы образования:

— клубы ролевых игр и исторической реконструкции, бережно воссоздающие особенности жизни придуманных миров и исторических эпох, от быта и поведения до мировоззрения и принципов веры;

— компьютерные игровые сообщества, построенные вокруг стратегических игр со сложной экономикой, политикой, инфраструктурами, и командных игр (как правило, военных симуляторов), требующих командного взаимодействия;

— субкультуры, требующие освоения сложных форм символического поведения, владения определенным кругом текстов и содержащихся в этих текстах смыслов, прежде всего — этических принципов;

— волонтерские объединения, решающие конкретные задачи: спасение леса, помощь бездомным животным, помощь больным или пострадавшим в очередном природном или техногенном катаклизме, эстетизация жизненной среды.

Список можно продолжать.

Важно, что и это, и большее — все, что связано с формированием мировоззрения, самоопределением, оформлением жизненной стратегии — можно делать и средствами образования. Другого, напомним, образования.

Формально такое образование считается дополнительным, но существенно отличается от системы кружков, студий, секций, дублирующих школьную классно-урочную систему и присущую ей фрагментацию мира на предметы, а предметов — на отдельные и не систематизированные фрагменты знания.

Реально оно происходит в формах интенсивных погружений, сетевых сообществ, клубов — важно, что эти сетевые сообщества и клубы не пускаются на самотек, а специально проектируются и управляются.

* * *

Основной единицей такого образования является образовательная программа. Это не план мероприятий и не поурочный план. Это способ программировать события, происходящие с участником, — в каждой программе свои, но реализующие общие принципы.

Каждая такая программа строится вокруг *образовательной задачи*.

Образовательная задача — это и задание, которое ставится перед школьниками, и образ того, что должно произойти со школьником, выполняющим задание. Такое задание всегда *открыто*, каждый раз может быть выполнено по-новому, и *провокативно*, предлагает сделать то, что невозможно сделать, или придумать то, что еще никто никогда не придумывал, или подумать о том, что сам школьник для себя считает невозможным и немыслимым.

Принципиально, что такие программы существуют в формах погружений, сообществ, клубов.

Для того чтобы образовательное событие состоялось, необходимо соответствующее *пространство*: интенсивные коммуникации, выстроенные вокруг одной сквозной темы, общий словарь, общее культурное поле, с общим кругом чтения, фильмов,

музыки — в котором школьник понимает, что *важно* прочитать, посмотреть, послушать не для оценки, а для понимания общих смыслов и общего словаря. В идеале — специально организованные и оформленные помещения (или, для сетевых сообществ — сайты и страницы в социальных сетях).

Опишем несколько примеров. Как из нашего опыта, так и из опыта наших «коллег по цеху». Описания эти заведомо контурные, про каждую из программ можно писать отдельную книгу, а то и несколько [1].

Возможные миры
(*другое название — «НооГен», Рождение Разума*)

Программа родилась в 1988 году в недрах красноярской краевой летней физматшколы [2]. Ее образовательная задача: показать школьнику, интересующемуся наукой, каким образом создаются научные понятия и научные картины мира. Отсюда форма задания, требующая построить научную теорию, удовлетворяющую всем правилам научных теорий, про «игрушечный», воображаемый мир.

Например:

— построить механику в мире с двумя независимыми и перпендикулярными временами;

— построить теорию истории и на ее основе создать описание истории некогда великого и гордого народа, реально никогда не существовавшего;

— построить научно строгую теорию беспорядка.

Школа Гуманитарного Образования

Так называется целый комплекс программ, объединенных единой дидактикой открытого образования, смысловой преемственностью и преемственностью форм работы школьников.

Первая программа родилась в середине 1990-х, и сегодня палитра программ ШГО разворачивается во многих российских регионах. Ее образовательная задача: продемонстрировать школьнику возможность разворачивания жизненной и профессиональной стратегии на основе набора смыслов, ценностей и отношения к миру. Отсюда, например, сюжет «миров жизненных историй», предлагавший реконструировать миры Аркадия и Бориса Стругацких, Льва Выготского, Михаила Булгакова — людей, имена которых однозначно отождествляются с созданными ими мирами мышления.

Развитие идеи привело к появлению программ, основанных на представлении о мирах, создаваемых определенными человеческими практиками.

Наиболее показательна программа Стратегических игр. Моделируется ситуация, очень частая как в старой, так и в современной фантастике. Земля создает колонию на другой планете. Для создания колонии нужно выбрать что-то одно, принципиально значимое для современного мира: семью, психологию, религию, политику, управление... Важно, чтобы выбранное было не отвлеченным смыслом или символом, а массовой практикой.

Вокруг каждого понятия строится мир, в котором важно продумать символику, внутреннюю структуру (географию), историю, организацию хозяйства... В итоге определяется, какой из миров оказывается лучшим. И выясняется, кто готов быть лидером такого мира. На основе такой технологии сегодня уже функционирует Российская Компетентностная Олимпиада (но это тема отдельной статьи).

Школа кино и театра

Театр в дополнительном образовании — массовая форма. Как правило, дети ставят пьесу, опреде-

ляемую руководителем студии, и *играют роли* (среди современных профессионалов кино и театра *играть роль* — худшая оценка непрофессионализма).

Кино (точнее, видео) также становится массовым по мере снижения цен на устройства для съемки и монтажа. Здесь, как правило, ценится спонтанность, в лучшем случае — умение найти красивый кадр.

Образовательная задача школы кино и театра — *проживание замысла*.

Умение *играть* значительно менее важно умения вжиться в роль.

Умение снимать или монтировать вообще не важно, на помощь школьникам придут профессионалы, которым нужно точно поставить задание.

Примеры заданий:

- найти в пьесах Шекспира спектр вариантов отношений «юноша-девушка» и поставить их (не жертвуя фактурой Шекспира) так, чтобы они читались как актуальные современным зрителем;
- найти и изобразить современного молодого человека (или группу), которые через двадцать-тридцать лет будут читаться как символ нашего времени и поколения.

Это всего три примера. Реально их значительно больше. Например, когда в Красноярском крае существовал (2001–2010) конкурс программ дополнительного образования (сегодня он возрождается), летом проходило около ста интенсивных школ, в течение года (три-четыре погружения в год) — около двадцати. Можно посчитать, какая это доля от трехмиллионного региона и около трехсот тысяч школьников (при 100–200 участников программы в среднем).

* * *

Оказывается, Иллич немного ошибся.

А правы оказались фантасты (Роберт Хайнлайн, Клиффорд Саймак, Иван Ефремов, Аркадий и Борис Стругацкие), описывавшие другую школу.

Литература

1. *Аверков, М.С., Ермаков, С.В.* Интенсивная школа как пространство переходов для юношеского возраста. // Педагогика развития: институциональные переходы в системе образования. — Красноярск, 2007.
2. *Ермаков, С.В., Попов, А.А.* Событие как единица образовательного проектирования. // Педагогика развития: образовательные результаты, их измерение и оценка. — Красноярск, 2008.
3. *Ефимов, В.С., Ермаков, С.В., Лаптева, А.В. и др.* Возможные миры. Практика творческого мышления. — М., 1993; переизд.: Красноярск, 1994.
4. От 15-ти и старше: Новое поколение образовательных технологий (к десятилетию Школы Гуманитарного Образования). — М., 2006.
5. Открытая модель дополнительного образования региона. // Коллективная монография / под науч. ред. А.А. Попова, И.Д. Проскуровской. — М.: ООО «ДОД», 2008. — 240 с.
6. *Попов, А.А., Ермаков, С.В.* Антропологическая революция: горизонты открытого образования. — URL: http://www.circleplus.ru/content/summa/27.
7. *Попов, А.А.* Будущее просто шло своей дорогой. Опыты конструирования возможностей. — Ижевск: ERGO, 2013. — 252 с.
8. *Попов, А.А.* Открытое образование: философия и технологии. — М.: ЛИБРОКОМ, 2012. — 256 с.
9. Рождение разума: знаки пути (к 10-летнему юбилею творческой педагогической группы Нооген): Сб. статей / под ред. В.С. Ефимова, И.Е. Кима, С.В. Ермакова. — Красноярск, 1998.

Михаил Аверков

ШКОЛА ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ АЛЕКСАНДРА ПОПОВА: ДВАДЦАТЬ ЛЕТ СПУСТЯ

Гуманитарно-технологический очерк

Публикуемый очерк рассказывает о гуманитарно-технологическом проекте «Школа Гуманитарного Образования» на протяжении 20 лет его существования.

Проект стартовал как программа дополнительного образования для юношества, которая была организована в форме интенсивных сессий и межсессионной работы. За 20 лет ему удалось стать инструментом гуманитарного развития для целого ряда регионов России; источником новых образовательных концепций, технологий, программ; проводником институциональных преобразований в образовании, молодежной политике, культуре; гуманитарной деловой сетью, объединяющей амбициозную молодежь и признанных профессионалов с рекордными стратегиями.

Как это стало возможно, каковы секреты успеха «Школы Гуманитарного Образования» и ее организаторов, в чем состоит их подход к гуманитарным технологиям и задачам их применения, каких новых рубежей может достичь школа и ее коллектив в ближайшем будущем? Об этом предложенный очерк.

Данный текст предназначен для широкого круга читателей, заинтересованных больше узнать об отечественных социотехнических и гуманитарных разработках и, возможно, включиться в круг их применения в качестве пользователя или автора.

Автор очерка — Михаил Сергеевич Аверков — руководитель общественной организации «Сибирский дом», работающей в сферах образования, молодежной политики, поддержки общественных инициатив, организации культурного творчества, на основе технологий, сходных с базовыми технологиями «Школы Гуманитарного Образования». Аналитик, историк; автор более 15 материалов по вопросам современных гуманитарных практик и их философских оснований; разработчик трех авторских образовательных программ. Автор художественной прозы и киносценариев, посвященных сюжетам человеческого развития и самоопределения в прошлом, настоящем и будущем.

8 марта 1996 года на базе отдыха под одним региональным центром в глубине нашей страны состоялась первая интенсивная выездная сессия Школы Гуманитарного Образования.

Тогда, в 1990-е годы, вообще появлялось много интересных образовательных программ, в том числе в «провинции». Некоторые из них были реализованы несколько раз, после чего мирно прекратили свое существование, оставшись, в лучшем случае, в аналитических и методических статьях, опубликованных в провинциальных педагогических сборниках. Другие закрылись в связи с общественным непониманием и неприятием, поскольку основывали свою работу на откровенно эзотерических идеях и соответствующих им психоделических практиках, — что, заметим, не умаляет некоторых выдающихся

технологических находок, сделанных в рамках этих программ. Третьи, напротив, «выжили» и либо были приняты на вооружение государственными и муниципальными системами образования, либо стали рентабельными коммерческими проектами — вполне самодостаточными.

На этом фоне и оказывается интересна «Школа Гуманитарного Образования». Она оставила свои методические и научные следы в большом количестве педагогических изданий — и не только в провинциальных, но и в общероссийских, и даже в международно читаемых. Она пережила конфликты и сопряженные с ними попытки «закрытия» — но не из-за использования психоделических или сектантских техник, а, напротив, из-за культивируемой ценности Разума и вытекающей из нее ценности Познания мира, как он есть и проектирования своей траектории в нем на рациональных основаниях. (О том, как именно это происходило, речь пойдет ниже.) Она реализуется до сих пор — и за свою двадцатилетнюю историю несколько раз кардинально изменила как свою форму, так — по мнению некоторых наблюдателей — и содержание, оставив, правда, неизменной миссию (про нее тоже будет подробно рассказано ниже). Она стала экономически успешным бизнес-проектом — и одновременно в ряде регионов стала проводиться в рамках государственного заказа и финансирования. Словом, все исходы, характерные для образовательных программ 1990-х годов, оказались свойственны и «Школе Гуманитарного Образования» — самое интересное, что именно все сразу!

И наконец, она с самого начала определялась как гуманитарная технология в обличии образовательной программы, то есть как способ решения культурных и социальных задач — и способ побуждения участников к постановке таких задач.

У этой программы, первый модуль которой состоялся в «длинные мартовские выходные» 1996 года, случились и иные исходы. Так, она вышла на федеральный, а потом и на международный уровень; ее принципы и идеи легли в основу федеральных образовательных концепций; на основе ее опыта стала складываться новая школа в гуманитарных науках — категорически дистанцирующаяся от традиционно понимаемой педагогики и утверждающая свою принадлежность не к ней, а к социальной философии. Все чаще получается и так, что ее ведущие оказываются уникальными, незаменимыми специалистами в ключевых направлениях современной социальной политики, например, в поддержке одаренных детей.

Но, пожалуй, главной примечательной чертой «Школы Гуманитарного Образования», которая уж точно свойственна совсем немногим проектам, родившимся в 1990-е годы, является удивительная жизненность и жизнеспособность, независимо от изменений социокультурной ситуации, произошедших за последние 20 лет как минимум дважды.

Ведь почти что все яркие образовательные проекты 1990-х годов, сохранившиеся до настоящего времени, сделали ставку на свою неизменность. Если какие-то тематики, технологии, формы возбуждения ученического интереса и деятельного включения учеников в заданное образовательное содержание, однажды зарекомендовали себя как эффективные (притом зарекомендовали преимущественно с «маркетинговой» стороны), то, как считают их разработчики и организаторы, их необходимо навеки сохранить в одном и том же, неизменном виде, который однажды когда-то обусловил успех.

Справедливости ради надо сказать, что это предположение зачастую оправдывается, поскольку ряд

социотехнических и психотехнических форм, используемых в программе, привлекают молодых людей сегодня так же успешно, как и 20 лет назад. Но такое «незыблемое следование успешному образцу» невольно напоминает мумификацию: организаторы образовательной программы начинают бояться что-либо в ней изменить, и даже в обстоятельствах, когда сами ученики предлагают осваивать прежнее образовательное содержание в новых формах, педагоги испуганно начинают говорить, что де «это невозможно» и «программа этого не предполагает».

«Школа Гуманитарного Образования» (условимся уже в дальнейшем называть ее аббревиатурой — ШГО — как ее называет большинство ее собственных педагогов и учеников) выгодно отличается от этих проектов тем, что не боится перемен. Раньше уже было сказано, что несколько раз за 20-летнюю историю она изменила не только базовые форматы и методики работы, но и основные темы, и даже конкретные цели. Это было закономерно: подростки и юношество «глубинки» в 1990-е годы для своего становления и конструирования жизненного пути требовали совсем другой информации, другого материала, других заданий и задач, чем, например, их сверстники 15–18 лет спустя, и уже не только в глубинке, причем самой разной, разбросанной по всей Российской Федерации, но и в мегаполисах. Но опасность не найти «нужного» формата во второй раз после того, как однажды такой формат «посчастливилось угадать», оставалась. Однако, ШГО не только не боится меняться, но каждая новация в ее содержании и технологиях, скорее, увеличивает как ее эффективность, так и популярность. Притом ни одна из этих новаций не изменила изначального посыла — научить ребят конструировать свою судьбу и «жить свою жизнь», исходя из максимально широкого спектра представлений об условиях такого конструирования в современном мире.

В чем же секрет ШГО, вернее, в чем ее секреты? Секрет жизнеспособности? Секрет успеха при всех изменениях и обновлениях? Секрет масштабируемости, которая позволяет на основе, казалось бы, частной, локальной программы выстроить не только региональные программы и структуры развития дополнительного образования, но и целостную модель гуманитарных практик, решающих средствами образования гораздо более масштабные задачи?

Разработчики программ ШГО и организаторы ее конкретных мероприятий неоднократно и терпеливо разъясняли этот секрет, и в устных выступлениях, и в статьях, и в пояснительных записках к официальным документам. Но за подробными и добросовестными описаниями последовательности действий, необходимых условий формирования компетентностей, организационных и педагогических приемов, обеспечивающих эти условия, все равно не просматривалась главная тайна. Почему другие педагогические команды точно так же ставят перед школьниками «актуальные» социально-аналитические задачи, организуют их поисковую работу в групповом режиме, работают с проектами собственного будущего — и встречают очень слабый интерес, или же не встречают никакого, а даже если и встречают — не умеют превратить этот интерес в план, в проект, в самоопределение ученика?

Чтобы прояснить эту тайну, мы взяли интервью у «отца-основателя» «Школы Гуманитарного Образования» — Александра Анатольевича Попова. Честно говоря, мы особенно не обольщались, что интервью хоть как-то прояснит наш вопрос, скорее, ждали, что оно даст ключи к собственному размышлению, которое и внесет ясность. Однако он оказал-

ся любезен и отвечал на вопросы максимально содержательно, искренне стремясь объяснить, в чем, как он сам считает, кроется секрет «жизненных сил» ШГО и ее возможности быть нужной в каждую новую социокультурную эпоху.

После того, как интервью было окончено, он посоветовал: «А превратите его в собственное исследование. Пусть мои тезисы будут такой нитью Ариадны, общей сюжетной канвой, а дальше — есть тексты, есть ученики, что-то я сам не знаю или не помню детально, некоторые форматы проводились уже без меня. Так будет содержательнее, да и интереснее читателю».

Так и составились эти очерки: сперва, тезисы главного разработчика программы (выделенные жирным курсивом) — и сразу же наш анализ этих тезисов, развернутые комментарии к свернутым в тезисах смыслам, разъяснение дополнительных контекстов, иногда — договаривание того, что не досказал главный разработчик «Школы Гуманитарного Образования». Кажется, нам удалось выяснить, по крайней мере, основные компоненты того секрета долголетия и жизненной силы, которым обладает ШГО. Если же читатель окажется не удовлетворен — пусть сообщает, и мы уже совместно предпримем новую попытку поиска!

А почему очерк называется «гуманитарно-технологическим», читатель поймет из текстов, которые опубликованы на сайтах: opencu.ru или http://gtmarket.ru/library/articles/7294.

КАК ПИСАТЬ ВЫПУСКНУЮ РАБОТУ В ШКОЛЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ[1]

Что такое выпускная работа в ШГО?

Обычно обучение в ШГО занимает около д*вух лет* (*восемь сессий*). За этот период участник программы осваивает основные компетенции, которые он должен освоить за время обучения в Школе, и уже начинает помогать и начинающим участникам программы, и проводящим сессии группотехникам. *Выпускная работа* (иногда в Школе ее называют «дипломной работой») — *естественный итог прохождения всей программы.* Она позволяет самому участнику почувствовать действительные результаты своей работы на протяжении этого времени. При работе над дипломной работой проявляются основные компетенции, которые осваиваются в ШГО.

В ШГО нет регулярного запланированного выпуска. Каждая защита дипломной работы становится особым событием, работа над каждой выпускной работой специально организуется во взаимодей-

[1] Подготовил М. Немцев.

ствии будущего выпускника и тьютора, консультантов и помощников. Указанный выше срок «два года» — это примерный срок, только сам участник программы может определить свою готовность завершить обучение. Может быть, после выпуска он останется в школе — но уже в новом качестве группотехника или менеджера. В некоторых случаях ученики ШГО готовили и защищали дипломную работу уже после 3–4 сессий, а другие оставались в школе больше трех лет.

Конечно, вы можете вовсе отказаться от мысли о написании дипломной работы и продолжать посещать сессии — среди всех возможностей, предоставляемых Школой для обучения и самоопределения, есть и такая возможность тоже.

Программа ШГО появилась в 1996 году. В то время дипломные работы выпускников были представлены в виде докладов на конференции. Некоторые доклады были затем опубликованы в специальном сборнике вместе с научными статьями других участников конференции.

Не на каждой сессии происходят защиты, а иногда на сессии происходит сразу две-три защиты. К концу 2007 года в ШГО было 150 выпускников, а на начало 2013 года — 226 выпускников. За 17 лет существования Школы через программы ШГО прошло около 15 000 человек, выпускные работы ученики ШГО выполняюли по собственному желанию. В 2004 году создана *ассоциация выпускников ШГО*, почти каждый год в разных городах проходят встречи выпускников. Сегодня старшее поколение выпускников ШГО начинает занимать влиятельные позиции в бизнесе, политике, журналистике, науке, образовании. Становясь выпускником ШГО, вы становитесь участником этого сообщества.

Структура и построение работы

Выпускная работа должна содержать три основные части:

1) описание и анализ сферы практики, в которой вы самоопределяетесь;
2) исследование и анализ вашей жизненной ситуации, оснований вашего интереса, причины вашего выбора;
3) программа непосредственных действий по вхождению в эту сферу практики на ближайший период вашей жизни (два-три года).

В первой части вы проводите исследование сфер общественной жизни, области практической деятельности, которая вам интересна. Под *практикой* подразумевается выделенная в обществе совокупность каких-либо деятельностей, в которых можно стать *профессионалом*, и которые позволяют вам реализовать свое жизненное *самоопределение*. Как вы уже знаете, «практика» не равна «профессии»: можно говорить о политической практике, которой занимается и профессиональный публичный политик, и консультирующий его аналитик-политолог, и государственный служащий. В первой части дипломной работы вы должны рассказывать именно об этой сфере общественной практики, которая вас привлекает. Это вовсе не означает, что вы уже должны быть способны назвать профессию, которая станет вашей профессией; может быть, такая профессия вовсе не существует, и вам только предстоит ее создать. Однако вы уже можете *описать компетенции, которыми должен обладать профессионал* в этой сфере общественной практики, и которые вы должны будете осваивать, чтобы войти в нее. Вы должны быть способны ясно объяснить,

что означает «эффективно действовать в этой сфере практики»?

В первой части необходимо:

1) назвать эту сферу практики;
2) рассказать ее историю в России и мире;
3) показать ее современное состояние;
4) предложить свой прогноз изменений в этой сфере в ближайшие годы, когда вы будете входить в нее;
5) показать, как эта общественная практика соотносится с другими общественными практиками, в чем ее отличие от близких областей, в чем ее своеобразие;
6) объяснить, в чем ее общественное значение, и почему, на ваш взгляд, «этим вообще следует заниматься».

Здесь не требуются подробности, требуется более-менее ясное, сформированное представление о том, чем вам предстоит заниматься. Используйте различные знания, полученные на Школе и самостоятельно, если можете, рисуйте карты, схемы, диаграммы.

Во второй части вы рассказываете о себе и показываете, почему вы намерены продвигаться и профессионально расти именно в этой области практики. Если в первой части вы исследовали современное российское и глобальное общество, в этой части вы рассказываете о самих себе. *Это — самоисследование, которое проясняет, что именно направляет вас в направлении этой сферы практики? Как и почему вы поняли свой интерес к ней, какая личная история предшествовала этому?*

Раз вы так долго участвовали в программе ШГО, то эта Школа стала для вас местом, где случались какие-то личные события, и они, вероятно, помогли вам лучше понять свои интересы, приоритеты и предпочтения. Расскажите об этом.

Эта часть выпускной работы может потребовать от вас длительного самоисследования, трезвости взгляда и определенной смелости в описании своего состояния. Опыт выпускников и опыт тьюторов могут помочь вам в этой действительно непростой работе, обращайтесь к ним за консультацией (см. ниже).

В третьей части вы «сводите» результаты практического исследования из первой части и самоисследования и самоопределения во второй части. В этой части вы строите свою *индивидуальную образовательную программу*, обоснованную вашей личной ситуацией и вашими представлениями и проектами относительно сферы вашей будущей профессиональной деятельности. Анализ вашей актуальной ситуации должен позволить понять, какие образовательные «дефициты» у вас есть, в чем ваши преимущества (и первое, и второе — это разные, но неотъемлемые аспекты вашей ситуации), и какая *стратегия* вхождения в избранную профессиональную сферу является наиболее привлекательной, «выигрышной». Исходя из этого, вы можете обоснованно построить свою индивидуальную образовательную программу, то есть чему, как и с какой целью вы будете учиться в некоторый ближайший период своей жизни. В эту программу входит объяснение (себе, а затем — другим), куда, в какой вуз и почему именно туда вы будете поступать; каковы будут ваши образовательные приоритеты в этом вузе; какое дополнительное образование вам необходимо. Поскольку человеческая жизнь едина, едва ли возможно провести четкую границу между вашим «официальным» образованием и дополнительным

образованием и получением практического опыта работы в избранной сфере, общением, которое тоже как-то будет помогать вам двигаться в этой сфере. *Обо всем этом предполагаемом вами содержании вашей будущей жизни тоже надо рассказать в третьей части.*

Хотя индивидуальная образовательная программа является важным компонентом проекта вашей жизни в будущем периоде, не стоит ограничивать себя только «образованием», обучением. Расскажите про свое будущее движение, даже если оно не связано напрямую с участием в каких-либо образовательных программах — про увлечения, интересы. Ваш рассказ должен позволить читателям вашей выпускной работы (и слушателям ее защиты) представить себе вашу жизнь в ближайшие два-три года и то, какое место в ней будет занимать профессионализация, вхождение в описанную вами ранее сферу практики.

Какие компетенции используются при написании работы?

Первая часть выпускной работы — это исследование профессиональной сферы, и здесь вы демонстрируете свою исследовательскую, аналитическую компетенцию. Вторая часть — самоисследование и самоопределение, выполняемые благодаря вашей компетенции самоопределения. Третья часть — это индивидуальный проект образования и профессионализации (обретения компетентностей), и она проверяет вашу проектную компетенцию. Консультации тьюторов и экспертов-консультантов, помощь всего сообщества Школы при написании выпускной работы позволяют вам развивать свои коммуникативные компетенции.

Конечно, едва ли возможно при написании выпускной работы самоопределиться «раз и навсегда», представить и провидеть всю свою будущую жизнь. Да никто и не ждет от вас такого. *Достаточно представить свое актуальное самоопределение и показать, что, исходя из этого самоопределения, вы будете делать в ближайший период своей жизни.*

Консультации

При написании работы вы можете обращаться к тьюторам и экспертам-консультантам.

Тьютором может быть сотрудник программы ШГО или любой человек, знающий принципы работы ШГО, который систематически консультирует вас в вашем гуманитарном образовании. Тьютор может помочь выбрать наилучший путь достижения ваших образовательных целей, а для этого — прояснить сами эти цели, найти консультанта или помощника и т. д. Общение с тьютором — долговременный процесс: начавшись при совместной работе над проектом вашей выпускной работы, такое общение может растягиваться на годы, уже после того, как вы закончили школу. Тьютор также передает вам опыт своего профессионального и личностного становления и организует ситуации самоопределения для вас.

Консультант помогает вам решить какую-то конкретную проблему или задачу, возникшую при работе над выпускной работой. Это человек, обладающий специальными, профессиональными знаниями в какой-то сфере практики (эксперт), опытом успешной деятельности в этой сфере практики и/или методологической и методологической техникой подготовки, проведения, написания и представления такого мини-исследования.

Найти своего тьютора непросто, но такое общение позволяет использовать чужой опыт, опыт всей Школы и эффективнее двигаться по своему пути, избегать многих ошибок, чувствовать себя увереннее в своем самоопределении. Консультантами могут выступить многие профессионалы, как участвующие в программе ШГО, так и приглашенные «со стороны». *Менеджер школы поможет вам найти консультанта.*

Нет смысла работать над исследованием для выпускной работы в одиночестве. Пользуйтесь помощью всей Школы!

Тьюторские отношения устанавливаются с теми сотрудниками программы, кто готов взять на себя такие обязанности и ответственность по отношению к вам. Приходите или пишите письма, и разговаривайте о том, что для вас важно — особенно о своей работе над выпускной работой!

Тьютор может быть и полезным консультантом для вас постольку, поскольку он является профессионалом, обладает специальными компетенциями. Чтобы найти консультанта, вам нужно следующее:

1. Прежде всего, *сформулировать* вопрос (запрос): *что именно вы хотите узнать.* Это можно сделать с помощью знакомого группотехника или друга или, кстати, тьютора.

2. Подумать, к кому вы можете обратиться с этим вопросом. Если вы не знаете такого человека, можно попросить помочь менеджера Школы или тьютора.

3. *Обратиться лично* или, предпочтительнее, *написать* электронное письмо (личную встречу тоже лучше предварить электронным письмом).

4. *Еще раз продумать* ваши вопросы консультанту, в каком порядке вы будете их задавать, и что вы на самом деле хотите услышать. Чем точнее и подробнее будут ваши вопросы, тем интереснее консультанту будет с вами разговаривать, и тем с большей пользой для всех вас пройдет ваша встреча!

5. Во время консультации или сразу после нее *договориться* о возможности дальнейшего общения, то есть узнать, когда, как и на каких условиях вы можете обращаться за консультацией, советом, рекомендацией по этому или другому поводу.

Не забудьте сказать «спасибо»!

6. После консультации подвести для себя ее итоги, осознать действительный результат для вас. Продвинулись ли вы в решении вашей задачи/проблемы? Что вы будете делать теперь? Без такого осмысления встреча может быть интересной и приятной, но не столь полезной.

Как происходит защита выпускной работы

Тот, кто участвовал в нескольких сессиях ШГО, уже обычно имеет опыт присутствия на защите выпускной работы. Это событие имеет *перформативное* значение: вслух проговаривая свое видение профессиональной сферы, самого себя и своего будущего, вы заявляете о своей позиции и принимаете ответственность за нее. До написания выпускной работы и ее защиты вы обсуждаете свое будущее с друзьями, родителями, самим (самой) собой, с тьюторами. Во время защиты вы публично заявляете: вот это моя жизнь (мое настоящее и мое будущее), и я считаю, что их нужно понимать именно так и к этому буду стремиться. Провозгласить это — значит сделать поступок; и выпускник ШГО — это тот, кто способен делать такие поступки публичного самоопределения.

Защита начинается с выступления выпускника, в котором он/она кратко рассказывает о своей выпускной работе, своих идеях и выводах. Также нуж-

но рассказать о том, *как* вы работали над выпускной работой: каков был ваш первоначальный план, как он менялся в процессе написания выпускной работы, с какими трудностями вы столкнулись, что вам удавалось особенно легко, с кем и о чем вы консультировались.

Обеспечьте себе максимальную наглядность. Во время выступления можно и нужно использовать схемы, графики, карты, рисунки. Если есть возможность подготовить PowerPoint-презентацию, это сделает ваше выступление еще более ярким и интересным для всех.

Во время защиты вам будут заданы *вопросы*. Эти вопросы могут касаться как непосредственно вашего выступления, так и текста вашей выпускной работы и той сферы практики, о которой вы говорите, и вашей образовательной ситуации. Этого не стоит бояться, даже если вопросы покажутся вам жесткими и неприятными — они нужны только для того, чтобы дать вам возможность продвинуться в понимании своей темы. Возможно, комиссия заметит какую-то неясность в вашем рассказе, или ваше суждение покажется необоснованным, и тогда вопрос позволяет прояснить эту неясность или уточнить суждение.

Вопросы также могут задавать тьюторы, эксперты школы, вообще все, кто присутствует на защите и кого заинтересовали ваши слова. Может даже возникнуть небольшая дискуссия, может быть, не имеющая непосредственного отношения к вашему выступлению, но, однако, она наверняка будет иметь отношение к вашей теме и поможет вам лучше понять себя. Поэтому *есть смысл записывать защиту на диктофон* — вы можете услышать много интересных и неожиданных суждений о теме своего выступления.

Средняя продолжительность защиты — от 20 до 60 минут. Здесь тоже нет никаких строгих правил.

Оформление выпускной работы

В ШГО нет строгих формализованных требований к оформлению выпускной работы. *Руководствуйтесь своим вкусом и чувством меры.*

Важно помнить следующее. Выпускная работа должна быть оформлена просто, четко и привлекательно для глаз. Аккуратность очень важна — вы таким образом показываете свою способность работать качественно. Текст должен иметь понятную структуру и производить приятное впечатление на читателя. Пишите простым языком, используя научные термины лишь в случае, когда вы не можете найти более простой синоним или когда этот термин имеет особое значение для вас; но в этом случае не стесняйтесь сложности. Стоит избегать также просторечных выражений, хлестких характеристик, крайне эмоциональных рассуждений «по поводу»: выпускная работа — не газетная статья.

Во Введении или Вступлении должны быть указаны *тема* работы (о чем вы будете писать), *мотивация* (зачем вы делаете это) и *порядок изложения*, в котором вы будете рассказывать о своих результатах. Работа *должна иметь внутреннее разделение* на главы или разделы — это не должен быть сплошной текст, в котором не понятно, где проходит граница между частями.

Все рисунки, диаграммы, схемы, таблицы, карты должны иметь подписи и нумерацию («рис. 1», «табл. 2.2» и т. д.).

Ссылки на используемую литературу должны быть оформлены *единообразно*. *Список всей литературы,* которую вы использовали, приводится

в конце текста. Сноски в тексте должны быть также оформлены единообразно либо как концевые, либо как постраничные ссылки.

В качестве образца оформления ссылок можно взять любую научную статью. При использовании любых материалов из Интернета необходимо указывать *полную* ссылку.

При использовании статистических сведений, таблиц, схем и графиков, также совершенно необходимо указывать источник, а при использовании фотографий и автора.

Выпускная работа должна содержать титульный лист с названием выпускной работы, именем автора, указанием на организацию, место и время защиты. Страницы должны иметь сплошную постраничную нумерацию.

Один из экземпляров распечатанной выпускной работы остается в архиве Школы.

На основе проделанной вами большой исследовательской работы вы можете подготовить публикации для изданий Школы, других молодежных журналов, газет, интернет-сайтов. Это — полученные вами результаты, они многим могут быть интересны. Пользуетесь собственным культурным капиталом!

Удачи!

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие

Асмолов А.Г. От Гадких лебедей к прогрессорам 5

Опыты конструирования 15

«Будущее просто шло своей дорогой!» 76

Метафизика как гуманитарная практика антропологического представления 114

* * *

Гуманитарные карты новой страны 132

Поколение прорыва 151

Школа Гуманитарного Образования — абсолютно поколенческий проект 164

* * *

Подготовка наследников 187

Приложения

Максимов В.В. «Спецназ» образовательного пространства 198

Ишмуратова Т.В. Что такое ШГО? 205

Немцев М.Ю. Реальность массового тренинга 211

Верховский Н.С. ШГО как онтологический тренинг 234

Глухов П.П. Образование будущего: освоение планет 238

Аверков М.С., *Ермаков С.В.* Бегство от школы или вызов развития? 257

Аверков М.С. Школа Гуманитарного Образования Александра Попова: двадцать лет спустя 268

Как писать выпускную работу в Школе Гуманитарного Образования (подготовил *М. Немцев*) 275

Александр Анатольевич Попов

Будущее просто шло своей дорогой

Опыты конструирования возможностей

Корректор *Е.В. Литовченко*
Дизайн обложки *М.С. Селиверстовой*
Компьютерная верстка *М.С. Селиверстовой*

ООО Издательский дом «ERGO»
www.ergo-izhevsk.ru
E-mail: office@ergo-izhevsk.ru

Сдано в производство 03.05.17. Печать офсетная.
Формат 84×100/32. Гарнитура Minion.
Заказ № .

Отпечатано с оригиналов заказчика
в ООО «Сарапульское полиграфическое предприятие»
УР, г. Сарапул, ул. Горького, 20

Отпечатано в России
ISBN 978-5-98904-317-0