

**Социокультурная функция образования в России:
опыты философской аналитики**

Санкт-Петербург

2023

УДК 168.522

ББК 71.0

Монография подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в соответствии с исследовательским проектом № 20-013-00865 «Социокультурная функция образования в России: философская аналитика»

Рецензенты:

доктор философских наук, профессор Соколов Борис Георгиевич,
доктор педагогических наук, профессор Ядровская Елена Робертовна

Авторы:

Балакирева Татьяна Андреевна (глава 10)
Беззубова Ольга Владимировна (глава 7)
Колосков Александр Николаевич (главы 4, 5)
Маковецкий Евгений Анатольевич (глава 6)
Могилевич Мария Николаевна (главы 8 и 9)
Ноговицын Никита Олегович (главы 1-4)
Смирнов Алексей Викторович (глава 7)

Социокультурная функция образования в России: опыты философской аналитики. Коллективная монография. / Ноговицын Н.О., Балакирева Т.А., Беззубова О.В., Колосков А.Н., Маковецкий Е.А., Могилевич М.Н., Смирнов А.В. – СПб.: Сборка, 2023. – 192 с.

Монография написана коллективом авторов, объединенных работой над исследовательским проектом, название которого адекватно названию монографии. Новизна проекта обусловлена комплексным подходом к исследованию социокультурных функций образования в России; включением в научный оборот новых эмпирических данных; применением теоретических подходов, соответствующих современному мировому уровню.

Книга может быть адресована всем, занимающимся исследованием проблем современного мира, студентам, обучающимся по смежным образовательным программам, широкому кругу читателей.

ISBN 978-5-85263-121-3



9 785852 631213

© Балакирева Т.А., 2023
© Беззубова О.В., 2023
© Колосков А.Н., 2023
© Маковецкий Е.А., 2023
© Могилевич М.Н., 2023
© Ноговицын Н.О., 2023
© Смирнов А.В., 2023

Оглавление

Введение	3
Раздел 1. Социокультурные функции образования в современной культуре	
<i>Глава 1</i> Смысл образовательного текста в современной культуре	15
<i>Глава 2</i> Виртуальные технологии в образовательном процессе	25
<i>Глава 3</i> Гипертекст как форма современного образовательного текста: игровой аспект	35
<i>Глава 4</i> Производство искусства в образовательном процессе. Аксиологический аспект	44
Раздел 2. Образовательная система в отечественной традиции – исторический контекст	
<i>Глава 5</i> Просвещение и образование в пространстве политического	57
<i>Глава 6</i> Отечественные традиции в образовании: XIX век	70
<i>Глава 7</i> Конструирование субъекта в пространстве советской школы: репрезентация в искусстве	102
Раздел 3. Вовлечение обучающихся в процесс образования: геймификация как тренд	
<i>Глава 8</i> Междисциплинарный образовательный потенциал практик art & science в цифровой культуре	133
<i>Глава 9</i> Игрофикация образования как современный тренд и способ анализа образовательных процессов	139
<i>Глава 10</i> Педагогическая функция научно-фантастических произведений литературы и индустрии компьютерных игр в современной культуре	150
Библиография	183

Введение

В ваших руках книга, обобщающая трехлетнюю работу коллектива философов и культурологов, осуществляемую в 2020-2022 годах. В ней представлены результаты исследований стремительных изменений современной жизни и тектонических социокультурных сдвигов, формирующих парадигму современного образования. Монография затрагивает широкий круг тем, что обусловлено философско-культурологическим подходом и разнообразием научных интересов участников проекта. В ней обсуждаются проблемы отечественных традиций в образовании, влияния технологий на образовательный процесс, рассматривается связь социокультурных сдвигов и современных образовательных технологий, новые формы порождения смысла, повседневная культура и многое другое.

В рамках проекта «Социокультурная функция образования в России: философская аналитика» был проведен подробный анализ влияния современных образовательных технологий на формирование отдельно взятой личности и общества в целом. Анализ осуществлялся с учетом тех изменений, которые произошли в системе образования в последние годы, с применением современных философских методов исследования. Было прослежено влияние современной образовательной политики в РФ на формирование становление личности и формирование общества. Проведена философская аналитика моделей властных отношений и социального взаимодействия в современной образовательной системе Российской Федерации и альтернативные модели властных отношений и социального взаимодействия в образовательном пространстве РФ. Исследование позволило создать теоретическую и практическую модели функционирования современных образовательных технологий, обеспечивающих

формирование и фиксацию современных форм идентичности субъекта в актуальном культурном пространстве России в условиях цифровизации.

Актуальность данного исследования определяется активными социокультурными процессами, происходящими в сфере образования. В широком смысле процесс социализации меняется вместе с внедрением в образовательный процесс цифровых технологий по запросу времени. Дигитализированность образования становится запросом общества, новые члены которого уже не готовы и не способны воспринимать то качество и количество информации, получаемое посредством старых и «остаточных» медиа. Следовательно, в процесс преподавания и воспитания вовлекаются новые цифровые технологии, формирующие новые интерактивные методики образования. Причинно-следственная цепь, состоящая из запроса на них, внедрения их в общий процесс и проявления первых результатов в настоящий момент истории завершена. Однако философское осмысление первого этапа внедрения цифрового образования не проведено в должной мере и степени, поэтому необходимо и актуально провести настоящее исследование.

В узком смысле, на различных уровнях образования, реализуемого в настоящее время в нашей стране, анализ внедрения цифровых технологий так же полезен для идентификации тенденций дальнейшего развития стратегических направлений трансформации методик преподавания и воспитания.

На данном этапе развития информационного общества односторонняя модель трансляции знания «учитель-ученик» не является единственно возможной, а целью образования более не является подготовка кадров как механизма сложных социальных систем. Эти вызовы ставят перед «школой» задачи разработать новые модели социального взаимодействия, в том числе властных отношений в образовательном процессе современной России.

На место образованию как системному, последовательному способу интеграции индивида в социокультурную среду, а затем — профессиональную сферу, приходит образование как многообразие опытов: опыта ознакомления с различными явлениями своей и чужой культуры, профессиями, которые человек намерен освоить, и о которых

просто хочет получить дополнительное впечатление, опыта приобщения к жизни и деятельности другого человека. Форматы этого нового образования множатся с каждым днем, при этом большинство этих форматов — внеинституциональны. Онлайн и офлайн формы, индивидуальное консультирование формата «от человека к человеку» и общедоступные программы, вовсе игнорирующие характеристики потенциального слушателя, сверхкороткие форматы и многоэтапные — не существует даже внятной классификации всего того, что сейчас именуется образованием. Этот факт не оставляет сомнений в том, что теоретические высказывания о современном состоянии образования не просто актуальны, но и необходимы.

Актуальность определяется упором исследовательского потенциала на мультимедийные технологии в системе образования, в частности, роль онлайн образования в современном мире. Актуальность проблемы подтверждается недостатком философского осмысления возникающих в России новых образовательных практик, недооценкой их потенциала в формировании многогранного облика современной культуры, отсутствием анализа неоднозначной зависимости между характером коммуникативных стратегий и образовательной системой, воздействием средств интернет-коммуникации на базовые образовательные практики и процедуры усвоения информации.

Решение этой проблемы представляет интерес для всего спектра гуманитарных наук. Так, в социологии возможным применением данного исследования было бы более точное предсказание поведения конкретных единиц социума. В психологии — понимание того, как современное образование влияет на непосредственные повседневные практики и поведение человека. С позиции исследователя-культуролога, такая аналитика позволит получить целостную картину важной с точки зрения понимания и оценки современных культурных процессов, которые, в свою очередь, являются базовыми для формирования личности. Реализация проекта позволит выявить способы воздействия образовательных моделей на все сферы культурной, политической, социальной, повседневной жизни.

Образовательная среда является одним из самых важных факторов формирования культурной идентичности. Оставаясь неизменной на протяжении десятилетий, европейская модель образования зарекомендовала себя надежным способом формирования основных знаний, необходимых человеку в процессе социализации и в профессиональной деятельности. Но постоянное ускорение ритмов жизни, технический прогресс, приводящий к быстрым изменениям в процессах коммуникации, приводят к кризису классического образования и ставят его эффективность под сомнение. Проблема, по всей вероятности, заключается не столько в самой системе или ее организаторах, сколько в обучающихся, их способе мышления и культурной идентичности.

Возможны два объяснения этих процессов. Первый, встречающийся в научной литературе чаще всего, связывает описанные социокультурные трансформации с изменениями, происходящими в культуре и моделях коммуникации. Спорить с таким объяснением достаточно сложно. В данном случае мы хотели бы рассмотреть и другой аспект проблемы. А именно, постараться выявить некоторые аспекты образовательного текста, которые в свою очередь оказываются причиной изменений, происходящих в обществе.

Известно, что изменение каналов коммуникации напрямую влияет на содержание сообщения¹. Это означает, что каждое существенное обновление стека информационных технологий приводит к очередным подвижкам в механизмах восприятия, форме доступного знания.

Изменение технологий достаточно удачно ложится на классическую смену поколений. Так, сейчас принято говорить о трех поколениях:

- Поколение X (1963–1984 г. р.)
- Поколение Миллениум или Y (1984–2000 г. р.)
- Поколение Z (с 2000 г. р.), которое и будет обучаться по ФГОС ООО в ближайшие 10 лет.

¹ см., например, Маклюэн М. - Галактика Гутенберга: Сотворение человека печатной культуры. Киев: Ника-Центр, 2004.- 432 с.

- Поколение Альфа (с 2011 г. р.), находится на стадии формирования, исследований, посвященных данному поколению на данный момент практически нет.

Если поколение Y очевидным образом сформировалось под влиянием информационных технологий, компьютеров и экранов, то поколение Z выросло в окружении сенсорных экранов, тач-интерфейсов и быстрого интернета. Подобная смена технологий не могла не сказаться на отношении к знанию и образовательным технологиям.

Важно понимать преемственность поколений. Чаще всего говорят о том, что поколение Z было воспитано поколением X. Если поколение Z воспитывается в условиях доступности мультимедийных технологий, то их родители принадлежат к «Digital Immigrant»², т.е. они освоили мультимедийные технологии в процессе обучения. Дети поколения Z фактически зависимы от интернета присущих ему механизмов коммуникации, для них они являются чем-то естественным, само собой разумеющимся, примерно, как вода из крана или вкус кока-колы.

Основные черты мышления представителей поколения Z, которые бросаются в глаза и очевидным образом влияют на процесс обучения:

- отношение к интернету как к чему-то естественному, сопровождающему человека по жизни. Функции интернета не ограничены работой или учебой, он присутствует и используется повсеместно.

- доступность информации. Это поколение живет в мире доступной информации. В их мире информация не является чем-то труднотупным, она естественным образом может быть найдена в нужный момент. Как и ожидалось, это не делает представителей этого поколения более образованными, но формирует отношение к знанию и механизмам его получения.

- избалованность развлечениями. Дети этого поколения принимают ту информацию, которая им понятна, актуализирована для них.

² Barlow J. P. A Declaration of the Independence of Cyberspace // https://web.archive.org/web/20071028001921/http://w2.eff.org/Censorship/Internet_censorship_bills/barlow_0296.declaration. Дата обращения – 20.10.2002

- склонность к восприятию информации через интернет. Человек устной культуры требовал постоянного повторения знания и различных мнемотехнических приемов, а человек письменной культуры предпочитал линейную форму изложения знания. Для поколения Z естественными являются нелинейные формы изложения знания – гипертекст, кибертекст и другие аналогичные формы подачи знания.

Эти черты естественным образом сказываются на процессе формирования культурной идентичности поколения. В рамках данного текста под культурной идентичностью мы понимаем осознанное принятие человеком соответствующих культурным норм и образцов поведения, ценностных ориентаций и языка, понимание своего «я» с позиций тех характеристик, которые приняты в данном обществе, самоотожествление себя с культурными образцами именно этого общества³.

Из вышесказанного следует, что культурная идентичность поколения Z, очевидно, должна отличаться от идентичности предшествующих поколений. Вполне естественно, что ей соответствует другое отношение к жизни, другие ценности. Эти ценности все еще формируются в рамках образовательного процесса, но совершенно иначе.

Основные требования к образовательному тексту со стороны поколения Z:

- изменение схемы обоснования авторитетности текста. Утрата доверия к классическим схемам легитимации текста и формирование новых схем – таких, как понятность, применимость и цитируемость.

- требования к формату образовательного текста. Учебник становится понятнее не просто если он иллюстрирован, но визуальная составляющая должна дополнять текстовую, нести в себе максимальное количество информации.

- вовлечение обучающихся в процесс. Пассивное восприятие не является для поколения Z естественной формой усвоения знания. Требуется постоянное участие в формировании знания – от подтверждения понятности в виде лайка до постоянного контроля за

³ Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации. М., 2003. С.54

процессом обучения в виде разнообразных форм интерактивного обучения.

- постоянные отсылки к применимости знания. Поколение Z выросло в условиях избыточности информации, поэтому для его представителей простая представленность знания не является достаточным поводом для того, чтобы заинтересоваться им. Знание должно быть актуализировано через отсылку к настоящему или будущему⁴.

Надо заметить, что система образования достаточно требовательна к обучающимся уже хотя бы потому, что они проводят в ее пределах достаточно много времени и вынуждены соответствовать хотя бы минимальным требованиям для прохождения базовой аттестации. Вполне естественно, что институты образования занимают в сознании место, схожее с фигурой Отца в психоаналитической традиции⁵.

Представляется что влияние образовательной системы на культурную идентичность поколения Z может быть двояким.

Классический образовательный текст, требующий пассивного восприятия и заучивания достаточно абстрактной информации, не может вызвать полного понимания со стороны обучающихся. Важно то, что это непонимание они, очевидно, могут проецировать не только на предлагаемую информацию или на личность учителя, но и на ту систему ценностей, которая утверждается образовательной моделью. Другими словами, школа (в широком смысле этого слова) формирует контркультуру в чистом виде.

С другой стороны, многократно замечалось⁶, что представители поколения Z естественным образом ориентированы на получение знания, хорошо понимают его ценность и необходимость. С этой точки зрения образование может и должно вызывать интерес у обучающихся. Для этого образовательный текст должен быть хорошо структурирован, должным образом актуализирован, в нем должна присутствовать визуальная информация и интерактивные технологии. Этот сценарий

намного более позитивен так как он позволяет выстроить обучение таким образом, чтобы обучающиеся принимали базовые ценности участвовали в образовательном процессе. Одним из самых важных условий успешности данного сценария является интерактивность процесса. Знание не должно «констатироваться» ли «навязываться». Вместо этого образовательный текст должен быть выстроен таким образом, чтобы обучающийся сам пришел к нужным выводам, сделал их актуальными и интересными для себя лично. В этом случае формирование культурной идентичности может быть много более управляемым, а базовые ценности, предлагаемые образовательной системой, будут поняты и приняты с большей вероятностью.

Традиционно считается, что социокультурная функция образования заключается в том, чтобы использовать преемственность исторически сложившихся культурных ценностей в процессе социализации личности, при этом человек рассматривается не только как носитель культурных ценностей, но и как творец новых.

В гуманистической направленности образования целевая установка состоит в том, чтобы не сформировать, а найти, поддержать и развить человека в человеке и заложить в нём механизмы самореализации, саморазвития, саморегуляции, необходимые для его свободной гражданской и профессиональной ориентации и способности развернуть свой внутренний духовный потенциал. В реализации этой цели определяющую роль играют субъекты образовательного процесса, которые должны «инструментировать» его как свободно избираемую обучающимся деятельность; т. е., во-первых, создавать наилучшие условия для его целенаправленного социально значимого развития, воспитания, обогащения знаниями и опытом; во-вторых, управлять этим процессом в согласовании с его внутренними потребностями и интересами. Иными словами, образование должно способствовать тому, чтобы индивидуум смог обрести себя, выбрать и выстроить собственный мир ценностей, войти в мир знаний, овладеть творческими способами решения научных и жизненных проблем, открыть рефлексивный мир собственного «я» и научиться управлять им.

⁴ Джеймисон Ф. Постмодернизм и общество потребления // Логос # 4 2000 (25) с.63-77

⁵ см. Мазин В. Стадия зеркала Жака Лакана. — СПб.: «Алетейя», 2005. 422 с.

⁶ Коатс Дж. Поколения и стили обучения. М.: МАПДО; Новочеркасск: НОК, 2011. История башкирского народа в семи томах. Т. 5. Уфа, 2010. – 356 с.

Классическая педагогика полагает, что, приобретая готовые знания и навыки, таким образом обучаемые постигают внутреннюю логичность ситуаций и будут ею руководствоваться на практике. Однако вместе с усвоением готового дифференцированного знания усваивается репродуктивный характер мышления, что недопустимо на современной стадии развития общества.

Подобная модель образования, свойственная абсолютному большинству стран мирового сообщества, во второй половине XX столетия исчерпала себя. Устранить такое положение и дать свободу мышлению может не реформирование блока общемировоззренческих дисциплин инновационными методами – это путь тупиковый, а лишь предоставление возможности личности для самообразования и образовательной самореализации посредством открытости образования на протяжении всей жизни, то есть непрерывного образования.

Связь образования со всеми сферами общественной жизни реализуется непосредственно через личность, включенную в экономические, политические, духовные, иные социальные связи. Образование является единственной специализированной подсистемой общества, целевая функция которой совпадает с целью общества. Если различные сферы и отрасли хозяйства производят определенную материальную и духовную продукцию, а также услуги для человека, то система образования «производит» самого человека, воздействуя на его интеллектуальное, нравственное, эстетическое и физическое развитие. Социальный контроль. Образование в конечном итоге определяет позицию человека в обществе, его возможности, цели, достигаемые в обществе и способы вознаграждения за труды, сам труд, мировоззрение и т.д.

1. Трансляция и распространение культуры в обществе. Она заключается в том, что посредством института образования происходит передача от поколения к поколению ценностей культуры, понимаемых в самом широком смысле слова (научные знания, достижения в области искусства, моральные ценности и нормы, правила поведения, опыт и навыки, присущие различным профессиям и т.п.). На протяжении всей истории человечества образование являлось главным источником

знаний, инструментом просвещения общества. Также не следует забывать о том, что культура каждого народа имеет свои национально-этнические особенности, а стало быть, система образования играет исключительно важную роль в поддержании и сохранении национальной культуры, ее неповторимых и уникальных черт, приобщаясь к которым, индивид становится носителем национального сознания и национальной психологии. Из неё исходит такая функция образования как генерирование, сохранение культуры общества.

2. Воспроизводство социальных типов культуры. Образование придает знанию технологичность, конструктивные формы, благодаря которым становится возможным его систематизировать, компоновать, транслировать и накапливать в возрастающих объемах. Передача знания и опыта становится динамичной, массовой, открытой.

3. Инновация в сфере культуры осуществляется через образование избирательно. Общественная система образования транслирует лишь часть инноваций, достигнутых в культуре. Принимаются инновации из русла доминантной культуры, не несущие опасности для целостности данной социальной организации (стабильности ее управленческих структур). В отношении других инноваций, даже прогрессивных, система образования может служить своеобразным заслоном.

4. Формирование и воспроизводство общественного интеллекта (менталитета, определенных отраслей и социальных технологий интеллектуальной деятельности) включает в себя положения, сформулированные еще Дюркгеймом: распространение существенных знаний через обучение, привитие индивидам познавательных навыков. Система образования стала многоотраслевым комплексом, ее цель -- не просто передача знаний и развитие личности, но интеллектуальное сопровождение развития общества. Мировые лидеры стремятся контролировать образовательные комплексы в разных зонах мира, передавая свои образовательные технологии или иные модели, специально разработанных для других стран.

5. Формирование у молодого поколения установок, ценностных ориентаций, жизненных идеалов, господствующих в данном обществе. Благодаря этому, молодежь приобщается к жизни общества,

социализируется и интегрируется в социальную систему. Обучение языку, истории отечества, литературе, принципам морали и нравственности служит предпосылкой для формирования у молодого поколения общеразделяемой системы ценностей, благодаря чему люди учатся понимать других людей и самих себя, становятся сознательными гражданами страны. Содержание осуществляемого системой образования процесса социализации и воспитания детей в значительной мере зависит от господствующих в обществе ценностных стандартов, морали, религии, идеологии.

6. Воспитательная функция образования заключается в обеспечении процессов социализации личности и ее гражданского становления, передачи новым поколениям отечественного и мирового культурно-исторического опыта. Украинская школа должна воспитывать у граждан высокое государственное достоинство, честность и благородство перед Родиной.

7. Обучающая функция образования заключается в обеспечении процесса овладения человеком знаниями, навыками и умениями в рамках учебных заведений и различных сфер жизнедеятельности общества.

Выше описанные функции образования являют собой составные части такой функции образования, как социализация личности, особенно молодёжи, и её интеграция в общество. Именно образовательные учреждения (и не только они) готовят определённые навыки у человека для выполнения им определённой социальной роли при определённом статусе.

Раздел 1.

Социокультурные функции образования в современной культуре

Глава 1 Смысл образовательного текста в современной культуре

Предметом данного исследования модель актуализации смысла образовательного процесса в современном мире. Автор рассматривает базовые для данной темы теории выражения смысла – модель Г. Фреге, Л. Витгенштейна, а также такие современные теории философии смысла как концепцию Николаса Лумана. Современная культура во многом основана на принципиальном недоверии к метанаррации. Эффективной в этих условиях становится модель высказывания, в которой количество мета высказываний сведено к минимуму, а суждения обосновываются не через отсылку к авторитету или опыту автора, но каким-либо иным способом. Также намного понятным будет высказывание, требующее активное участие в познании и построении модели изучаемого предмета – пассивное восприятие не является типичным для многих современных моделей сознания.

Постоянные изменения в социокультурной сфере бросают вызов современной системе образования. Под вопросом оказываются не только цели или задачи, но и сам смысл процесса образования. Трудность описания и решения данной проблемы заключается в том, что изменения в контексте образовательной среды коренятся в самых разных областях человеческой деятельности – от изменений в коммуникативных технологиях до трансформации моделей идентичности. В то время как педагогика отвечает на вопросы о методах современного эффективного процесса образования, философия, очевидно, может ответить на вопросы о возможных целях и базовых, наиболее фундаментальных моделях образования. Подобная локализация целей и задач, лежащих в основе образовательного

процесса не может, наверное, быть сформирована без участия философских дисциплин⁷.

В этой статье мы рассмотрим некоторые аспекты формирования смысла образовательного текста. Мы исходим из того, что классическое, пришедшее еще из XIX века, понимание процесса образования как процесса передачи информации от ученика к учителю не является эффективным в современной культурной ситуации. Можно выделить несколько причин данных изменений. Наиболее очевидной⁸ является постоянно увеличивающаяся доступность информации для учеников. В рамках не только школьной, но и вузовской программы, все основные тексты, темы и сюжеты присутствуют в глобальной сети в таком количестве, что найти ответы на все основные вопросы не представляется сложным. Проблема качества этой информации редко очевидна ученикам и, следовательно, не является существенной для их отношения к лекциям и урокам. Аналогичным образом часто решаются многие тесты и задания, для которых уже не требуется самостоятельно проводить анализ, подчас решения находятся достаточно быстро или вообще самостоятельно (например, благодаря контекстной рекламе).

Другой проблемой⁹ является падение авторитета учителя или преподавателя. Вполне естественно, что учитель не может быть авторитетным ученым во всех тех темах, которые он затрагивает в процессе реализации образовательной программы. В рамках классической образовательной парадигмы это компенсировалось достаточным для конкретной образовательной модели уровня знаний. С современным миром легко найти изложение практически любого материала в изложении хорошего специалиста, перед которым уровень обычного, даже очень хорошего учителя, оказывается не самым высоким. Естественно, есть и другие причины. Все это ставит перед

⁷ Назаров А. И. Принцип комплементарности в медиа-образовании // Международный журнал. Устойчивое развитие: наука и практика. 2014. № 1 (12). С. 118–121.

⁸ см. Лазуткина Е. В. Медиа-образование взрослых в условиях трансформации современной медиа-среды // Открытое и дистанционное образование. 2015. № 1 (57). С. 9–14.

⁹ Кирия И. В. Онлайн-образование и "креативная мифология": феномен массовых открытых онлайн-курсов через призму критической теории медиа // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. 2019. № 1. С. 3–24.

системой образования достаточно сложную задачу по перестроению всей логики образовательного процесса и смещению смыслового центра с подачи материала в какую-то другую сторону.

Мы кратко охарактеризовали две проблемы современного образования и можем заметить, что одной из самых важных сторон или граней обеих проблем является смысл образовательного текста. Другими словами, одним из причин кризиса современного образования является элементарное непонимание учениками того, зачем их учат и почему выбраны именно эти, а не какие-то другие образовательные технологии¹⁰. Понятно, что решить данную проблему однозначно в данный момент вряд ли возможно. В рамках данной статьи мы ограничимся одной небольшой, но, как представляется, достаточно важной целью – рассмотрим некоторые философские концепции, высказанные в XX веке и имеющие прямое отношение к проблеме формирования смысла текста вообще и смысла образовательного текста в частности.

Начинать анализ в данном случае, как ни странно, приходится с самого начала философии смысла. Несмотря на то, с конца XIX века прошло много времени и написано много текстов, именно тогда были сформулированы ключевые моменты, пройти мимо которых совершенно невозможно. Одним из толчков к созданию теории смысла оказалось различение Г. Фреге смысла и значения¹¹. Фреге показал, что смысл не сводится к логике значений, ведь даже если оба объема пусты, предложение вполне может быть осмысленным. Смысл относится скорее к тому новому, что преподносится в предложении, к информации которая в нем выражается. В предложении высказывается некоторая мысль. Эта мысль заключается в установлении отношения объемов нескольких понятий. Смысл, как мы уже знаем, относится не к объему, а скорее к содержанию предложения. На уровне содержания происходит определение и уточнение ключевых для субъекта (того, о чем говорится в предложении) признаков. Это происходит через сравнение двух

определений – определения объема и содержания. Если эти объемы равны, значит предложение тавтологично, т. е. не имеет смысла. Исходя из формы самого предложения, объем предиката должен быть больше объема субъекта. Тогда смысл предложения будет заключаться в том, что субъекту будут приписываться все те признаки, которые являются ключевыми для предиката и информативным данное суждение будет постольку, поскольку оно уточняет основные характеристики субъекта предложения.

Смысл, таким образом, отличен и независим как от мысли предложения, так и от его истинности. Он относится только к содержанию, к определению, замкнут в предложении и не соотносится ни с чем вовне языковой сферы.

Уже из вышесказанного следует основное определение смысла. Смыслом по Фреге обладает знак, смысл появляется из-за того, что знак никогда не отсылает к значению непосредственно, но всегда указывает на что-то в этом значении. Иначе говоря, знак отсылает к значению, но заключает в себе лишь знание. Это знание всегда отличается от предмета и в этом отличии как раз и появляется смысл. Постольку, поскольку знание строится на перечислении признаков, строится на игре этих признаков, на их взаимодействии. Простая констатация через "Вот!" бессмысленна точно также как и полное совпадение свойств в тавтологии. Смысл есть, следовательно, содержание понятия или определение имени.

Позицию Фреге вряд ли можно назвать новой. Вполне очевидно, что именно на ней была построена классическая модель образования, в которой текст указывал на некий предмет (обычно отсутствующий в аудитории) высказывал некий смысл, связанный с этим предметом. Впрочем, как мы попробуем показать, в рамках реализации этой концепции в образовательном тексте есть серьезный недостаток – она практически не позволяет актуализировать текст, делать его важным для реципиента. Модель коммуникации, построенная на теории Фреге, априори предполагает заинтересованность слушателя или читателя.

¹⁰ Стребков А. И. Медиаобразование и образование: риски, потери и приобретения // Вопросы философии. 2020. № 3. С. 5–8.

¹¹ Фреге Г. Смысл и денотат // Семиотика и информатика. Вып. 8. М., 1977.

В ситуации реального образования дело обстоит немного сложнее. Проблема заключается в том, что далеко не любое знание изначально кажется обучающемуся интересным. И это отсутствие интереса связано не только со слабым знанием предмета или окружающего мира, но и особенностью мышления субъекта.

Если верно, что в предложении всегда выражается некоторое событие, то верно и то, что событие предполагает наличие фиксирующего его субъекта, и очень важным оказывается здесь то, что этот субъект никогда не бывает абсолютно беспристрастным. Люди всегда заинтересованы во внешнем мире, всегда испытывают какие-либо желания. Поэтому позиция говорящего весьма специфична: он описывает событие, не будучи безучастным к происходящему. Эту ситуацию развивает и углубляет на экспериментальном уровне Ж. Пиаже, которому удалось показать, что для того, чтобы начать говорить о чем-то, выйти за пределы тавтологичного крика, ребенку необходимо осознать свою позицию, себя. Поэтому первой позицией, которую занимает ребенок оказывается, по Пиаже, эгоистическая позиция, в которой ребенок уже осознает себя, но еще не признает мир. Потом ребенок наталкивается на то, что он как субъект представлен в происходящем лишь в точке зрения, и это вынуждает его признать независимость мира [9]. Пиаже показывает, что смысл утверждается часто не говорящим, но слушающим. И эта особенность построения текста исходит не от недостатка внимания или плохой технической оснащенности аудитории, но скорее основывается на имманентной структуре сознания.

Пожалуй, наиболее четко перелом отношения к формированию смысла в образовательном тексте можно увидеть в текстах М. Фуко. Одним из главных принципов исследования в его работах является принцип неопределенности объекта исследования, с его учетом он выбирает свои объекты. Фуко выбирает институты культуры, находящиеся на границе осмысленности – такие, как безумие или сексуальность. Другими словами, в текстах Фуко читатель сталкивается с выходом за пределы разумного или логичного. Одним из первых, кто

это заметил, был Ж. Деррида, который в статье про Фуко написал: «Работая над историей безумия, Фуко хотел – и в этом вся ценность, но также и невозможность его книги – написать историю самого безумия. Самого. Самого безумия. То есть, дав ему слово»¹². Как можно дать слово тому, чему нет полного определения, понимание чего менялось с эпохами? Этого нельзя сделать, если под вещью понимается только некоторая субстанция, если мы говорим об объекте. Если же речь идет о событии, о чистом отношении, то не возникает никаких проблем – нет этой вещи в себе, есть только нечто, что необходимо поймать, зафиксировать и расспросить. При этом ответ зависит целиком от условий фиксации, на чем Фуко и строит археологию – смотря по тому, в какой момент времени произойдет фиксация, ответ будет в каждый момент различный.

Для нас в текстах М. Фуко¹³ важно то, что он фактически помещает свои исследования за пределы логичного и понятного, т.е. исследует ситуацию, очень похожую на ту, которая возникает в рамках образовательной системы «я все рассказал, а они не поняли». Преимущества текста Фуко заключается в том, что, делая эту ситуацию частью истории культуры, он демонстрирует такой подход, при котором нет места классическому «не поняли», все становится понятным и логичным, даже в крайних ситуациях. Такой взгляд на проблему имеет серьезные преимущества поскольку позволяет посмотреть на проблему с двух разных сторон.

По сути, мы говорим о том, что в рамках образовательного процесса встречаются разные взгляды на одно и то же событие – взгляд учителя (и образовательной системы в целом) и взгляд обучающегося. Часто говорят о том, что одна из задач образовательной системы заключается в уменьшении этой разницы. Философия языка предполагает иной взгляд на эту проблему. Так, в основании философии смысла лежит категория события, которая чаще всего предполагает сочетание вещей. Речь идет о том, что смысл возникает только тогда,

¹² Деррида Ж. Письмо и различие. СПб.: «Академический проект», 1998 г. С.47

¹³ Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб.: АОЗТ «Талисман», 1994.

когда между несколькими объектами устанавливаются какие-то отношения. Здесь очень важно понимать, что Фуко работает не с тем событием, которое мы встречаем в работах Л. Витгенштейна, т.е. не с отношением вещей, а с чистым отношением, с эффектом, где бессмысленно спрашивать, между чем и чем должно устанавливаться это отношение. А если так, то совершенно невозможна никакая статичная привязка, вся структура постоянно изменяется, движется, она заиклена на саму себя, объясняется только из самой себя и, следовательно, не может остановиться в своем движении. Изменение структуры это одно и то же изменение, происходящее непрерывно, безостановочно и потому не позволяющее ничему остановиться, стать статичным. Отсюда эта неопределенность объекта, его смутность и внутренняя противоречивость. Отсюда же ясность отношений, понимаемая как динамика, если под объектом понимать переменную в функции структуры.

Вторая причина заключается в самой форме фиксации¹⁴. В сущности, есть два способа зафиксировать, удержать определенность такой системы. Это можно сделать или через функцию (поймать закономерность изменения), или через письменность (зафиксировать положение в данный момент времени). Археология некоторым образом совмещает в себе оба этих способа – она откапывает следы и, имея несколько разных следов, пытается объяснить внутреннюю логику изменения и восстановить тот порядок, который управлял изменением. При этом объяснить след сам по себе, вне изменения и его внутренней логики, совершенно невозможно. След не говорит о вещи напрямую, он говорит лишь о направлении и способе изменения и таким способом позволяет познать вещь. Что и происходит в археологии.

Тема образования, безусловно, не является главной темой в философии М. Фуко. Представляется, что его подход может быть очень результативным для анализа современной образовательной системы. Археология как метод, будучи направленным на анализ историко-культурных проблем, оказывается уместным при описании проблем в

¹⁴ Джорджо Агамбен. Что современно? Киев: ДУХ ІАІТЕРА, 2012.

образовании – ровно постольку, поскольку мы имеем дело с отсутствием понимания, фундированным в иной точке зрения).

Образование в данном случае предстает как некоторый набор схем и кодов, управляющий формами выражения и воспроизведения, ценностями и иерархией. Образовательная система, следовательно, определяет структуру, способ и вид классификации, является основным фактором конституирования знания¹⁵. Иную позицию занимает наука, которая объясняет принципы и причины возникновения порядка. При этом если культура создает те коды, при помощи которых порядок, изначальная классификация фиксируется и воспроизводится, тем самым, во многом конституируя объект, то наука объясняет этот объект, исходя из логики классификации. Отмечено, что в современной многополярной и полифоничной культуре любая классификация должна быть открытой и допускать хотя бы тень сомнения [16]. Другими словами, образовательный текст не столько фиксирует четко выраженное знание, сколько подводит реципиента к необходимости с этим знанием столкнуться. В этом смысле образовательный текст, с точки зрения процесса восприятия оказывается похож на текст современных медиа. Важно отметить, что сходство – это не тотально, т. е. мы не говорим о том, что учебник, например, должен быть похож на газету или пост из социальной сети. Но механизм восприятия обоих типов текстов оказывается схожим, вне зависимости от того, предполагает ли образовательный текст подобное прочтение.

Один из возможных подходов к проблеме медийных текстов мы можем найти в работах социолога и философа медиа Николаса Лумана¹⁶. Луман говорит о том, что феномен медиа оказывается под вопросом, так как проявляется в операциях. С точки зрения вещей, рукописная книга не сильно отличается от газеты, поэтому реальность медиа может быть субъективной, то есть нереальной, а может проявляться не в предмете, а в действии. Возникновение медиа связано с машинным воспроизводством носителей информации. Машина выступает в

¹⁵ Маклюэн М. Галактика Гутенберга М.: Академический проект, 2018 г.

¹⁶ Луман Н. Реальность массмедиа - М.: Праксис, 2005 г.

качестве посредника и каким-то образом нарушает взаимодействие между автором (художником) и читателем (зрителем). Более того, экономя на интеракции, медиа заполняют ее место собственными, медийными, коммуникациями. Таким образом, сам феномен медиакультуры, с точки зрения Лумана, может быть обнаружен только в виде операций, производимых над текстом. Выделяются два вида коммуникаций – интеракция, взаимодействие между людьми, и медийная, предполагающая восприятие моделей, прошедших через машинное воспроизведение. Первоначально все выглядит так, как будто в обоих случаях предмет имеет смысл, т.е. реален, но в первом случае в восприятии предмета есть что-то от автора, а во втором от машины. Но по ходу развития сюжета возникает вопрос о том, может ли машина добавить что-то к имеющемуся сообщению. Понятно, что медийные коммуникации предполагают селекцию, которая вполне может осуществляться на базе технологий. Цель селекции – сделать сообщение реальным, «реальность вырабатывается внутри системы через придание смысла»¹⁷. Селекция подчиняется определенным правилам. Например, при выборе событий для ленты новостей предпочтительными критериями отбора являются новизна, количественные показатели, наличие конфликта в описываемом событии, локальная направленность, нарушения норм и правил и проч. Но в селекции не обнаруживается явного осмысленного начала – только расстановка акцентов и монтаж. Значит, медийные коммуникации не просто замещают тот смысл, который автор придает сообщению, каким-то своим, но их механизм действия существенно отличается от классического. Далее Луман вводит понятие рефлексивной системы кодирования. При этом «код системы массмедиа – это различие между информацией и неинформацией»¹⁸. Предмет в медиакультуре формирует сам себя, за счет различия между положительным сообщением (информацией) и отсутствием оно. При формировании образа предмета машина придает ему статус реального за счет селективности, проведения различия между существенным и

¹⁷ Луман Н. Реальность массмедиа - М.: Практикс, 2005 г. С. 16

¹⁸ Луман Н. Реальность массмедиа - М.: Практикс, 2005 г. С. 21

лишним. Таким образом, в текстах Лумана мы можем найти возможное развитие исходной ситуации. Смысл в его теории формируется не как способ представления некоего события, но в виде некоей рефлексии. Эта рефлексия совершается самим субъектом при встрече с неким событием (знанием, образом). Цель медиа – сформировать данное событие.

Концепцию Лумана можно расширить на современную образовательную ситуацию. Часто говорится о том, что с современным образованием необходимо увеличивать количество часов самостоятельной работы обучающихся, переносить активность на сторону того, кто учится. Задача преподавателя уже не столько дать знания или доступ к ним, но научиться добывать эти знания и пользоваться ими. Философия языка вполне подтверждает и обосновывает это утверждение.

Представляется, что краткий обзор философских концепций, сделанный в этой статье, позволяет утверждать, такие проблемы образовательной системы как непонимание и отсутствие мотивации обучающихся связаны, в том числе, с социокультурными изменениями современного мира. Изменение базовых механизмов коммуникации приводит к изменению структуры текста и, следовательно, его смысла. Мы показали, что в рамках современной образовательной системы классическая схема подачи информации, основанная на философских концепциях начала XX века, не является эффективной. Намного логичнее и уместнее оказывается принципиально иная модель, в которой задача системы образования заключается не только в том, чтобы дать обучающимся знания. Помимо этого, требуется, во-первых, отработать навыки применения полученных знаний на практике. А также актуализировать данное знание за счет придания ему статуса реального, действительного и востребованного. Данная статья, естественно, не претендует на полное раскрытие темы – мы лишь показали возможные векторы развития образовательной системы.

Глава 2 Виртуальные технологии в образовательном процессе

Пандемия породила всплеск интереса к дистанционному образованию и компьютерным технологиям, которые позволяют оптимизировать образовательный процесс и сделать его более эффективным. Одной из подобных технологий становится концепция симуляции реальности или виртуальной реальности. При правильной реализации данная технология позволяет с легкостью вовлечь обучающегося в процесс познания, сделать его более эффективным и простым. При этом, однако, возникает целый ряд проблем философского характера. Одной из таких проблем становится отношение между виртуальным миром и реальностью: произойдет ли перенос навыков, полученных в виртуальном мире, на повседневную жизнь; не возникнет ли путаница между настоящим и иллюзорным. Ответы на эти вопросы, естественно, могут быть найдены только в результате долгосрочного опыта. В данной статье будет проведен анализ основных философских подходов к проблеме различия виртуального и реального. Также будут проанализированы основные стратегии применения виртуальных технологий в образовательном процессе.

Первые опыты с построением виртуальной реальности начались еще во второй половине XX века и с тех пор концепт виртуальности принципиально не изменился. В основании идеи лежит представление о том, что созданный техническими средствами мир (или набор ориентированных относительно друг друга образов) можно передать человеку посредством различных органов чувств. Технически создание виртуального мира состоит из таких этапов, как генерация трехмерного образа, передача этого образа на органы чувств субъекта, сбор

информации по поведению пользователя и коррекция (изменение) образа в соответствии с обратной реакцией пользователя.

Особенностью виртуального мира оказывается то, что технология реализации очень сильно влияет на как сам виртуальный мир, так и на процесс включения в этот мир. Концепт виртуальности всегда оказывается достаточно далек от конкретной технической реализации. И как бы ни совершенствовались технические средства, концепт остается недостижимым.

Использование виртуальных технологий теоретически позволяет сделать процесс обучения иммерсивным, включить обучающегося с изучение материала. Этот эффект тем более очевиден, что современные дети растут в условиях повсеместного присутствия компьютерных технологий, для них это намного более естественная среда, чем классические носители знаний.

Связь виртуальной среды с включением в образовательный процесс подробнейшим образом рассмотрена в отечественной и зарубежной литературе. Обозначим только самые важные для нашего исследования имена. Исследованием искусственной среды обучения посвящены работы ряда авторов В.И. Панова, С.Д. Дерябо, Ю.С. Мануйлова и др. Ключевые отличия иммерсивной среды были подробно проанализированы С.Ф. Сергеевым¹⁹ и Ю.В.Корниловым²⁰. Андриухина Л.М. проанализировала зависимость включенности обучающегося от эффекта телеприсутствия, свойственному видеоконференциям и другим формам интернет-коммуникации [1]. Связь виртуализации с теорией медиа, переход от классического мультимедиа к мультимодальности рассмотрен А.В. Замковым [3]. Технологии, применяемые в образовательном процессе были подробно описаны А. Ю. Уваровым [9]. С философских позиций проблемы виртуальности исследовали С.

¹⁹ Сергеев С.Ф. Обучающие и профессиональные иммерсивные среды. – М.: Народное образование, 2008.

²⁰ Корнилов Ю.В. Иммерсивный подход в образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. вып.1 страницы: 174-178

Жижек, Ж.Бодрийяр, Ж.Делез, В.В. Савчук²¹, Б.Г. Соколов и И.Ю.Ларионовым²² и другие.

Необходимо отметить, что контекст существования образовательных технологий существенно изменился за последние несколько лет. Это связано как с современной социокультурной ситуацией, так и с прогрессом технологий. В данной статье мы проанализируем основные философские концепции виртуальности и выделим основные векторы влияния данных теорий на будущее дистанционного образования.

С точки зрения образовательного процесса виртуальные технологии являются очень перспективными. Они делают процесс обучения более наглядным, позволяют вовлечь обучающихся в процесс, облегчают коммуникацию при дистанционном обучении, появляется возможность использовать виртуальные лаборатории для изучения окружающего мира, формирования умений и отработки навыков, а также для демонстрации их освоения. Вместе с тем, часто отмечают, что подход к виртуальности в рамках классической педагогики не может охватить всех нюансов и перспектив данного направления. Ценность философского анализа заключается в том, что он может задать систему координат и обозначить возможные пути развития этих технологий.

Концепт виртуальности в философии имеет достаточно долгую историю и изначально этот сюжет не был связан с компьютерными технологиями, речь шла о том, как отличить реальность от в высшей степени убедительного вымысла. Классическим примером здесь может быть аргумент «злого гения» или бога обманщика, приведенный Р. Декартом. Декарт говорит о том, что мы не можем быть уверены в достоверности чувственных знаний пока не докажем, что создавший нас Бог не является Богом – обманщиком и что он не создал нас такими, что наши чувства нас обманывают. В рамках концепта виртуальности мы можем переформулировать эту гипотезу и изложить основную идею Декарта следующим образом: можем ли мы быть уверены в том, что то,

что мы видим в данный конкретный момент, не является виртуальностью и образ не рассеется через минуту, как только (и при условии, что) с нас снимут экспериментальную модель VR – очков с высоким разрешением. Французский философ делает вывод о том, что мы в принципе не можем доверять органам чувств – по крайней мере до тех пор, пока знание не пройдет сквозь призму разума.

В современной философии идея виртуальности имеет несколько иной смысл. Противопоставление между реальностью и виртуальностью оказалось снято, виртуальность же часто понимается как продолжение реального. Выделяется несколько типов виртуализации, таких, как виртуализация действия, виртуализация теста, виртуальное настоящее и виртуальность насилия. В отличие от социологического и педагогического дискурса, виртуальное как таковое не связано с компьютерными технологиями и рассматривается скорее как обратная сторона реальности, дополняющая и легитимирующая саму реальность.

Одной из самых известных философских концепций виртуальности оказывается модель французского философа Жюлья Делеза²³. Он полагал виртуальное идеальным, но реальным аспектом реальности. В качестве примера виртуального подобной концепции можно привести простые геометрические фигуры. Не существует идеальной прямой, круга или квадрата, эти фигуры просто не могут быть явлены в нашем опыте. Но, несмотря на это, мы не можем представить себе мир, в котором нет прямых и постоянно оперируем этими терминами. Когда мы указываем на относительно кривую фигуру и говорим о том, что она квадратная, квадратность не является материальным аспектом предложения, но оказывается значением, к которому данное суждение отсылает. Эту модель Делез отслеживает у Пруста (виртуальное «реальная, но не актуальная, идеальная, но не абстрактная») и дальше, через Чарльза Пирса до Дунса Скотта.

В концепции Делеза выделяется два аспекта виртуальности. Виртуальность – это поверхностный эффект, появляющийся как результат причинных взаимодействий на реальном, материальном

²¹ Савчук В.В. Режим актуальности. СПб., Изд-во СПбГУ, 2004.

²² Ларионов И.Ю., Соколов Б.Г. Мыслить (со)временность. - СПб.: Издательство РХГА, 2017.

²³ Делез Ж. Актуальное и виртуальное // Альманах «Восток», 2006, № 3, с. 11–14

уровне [12]. Это эффект появляется, например, когда мы смотрим на окружающий мир сквозь очки дополненной реальности и понимаем, что виртуальная компонента воспринимаемого мира зависит не от взаимодействий тел, но от логики программы. Другими словами, мы различаем цифровой эффект компьютерного алгоритма и физическое взаимодействие тел окружающего нас мира. Виртуальные образы реальны, но даны лишь как возможность. И дело не только в том, что компьютер может ошибаться, но и в том, что, если бы эти эффекты были реальны, виртуальность просто была бы лишней. Компьютерные образы лишены изъянов окружающего нас мира, но в высшей степени конкретны. Это приводит нас ко второму аспекту виртуальности – эта среда, несмотря на ее условность, обладает порождающими свойствами. Виртуальность меняет реальность.

Интеграцию реального и виртуального Делез объясняет через понятие длительности. Уместной здесь может быть аналогия с восприятием музыки. Мы знаем, что в каждый конкретный момент звучит отдельный тон, один то сменяется другим тоном. Но мы говорим о том, что слышим мелодию. Мелодия как таковая не звучит ни в какой отдельно взятый момент времени, но слышим мы именно ее. Мелодия как последовательность нот реальна в том смысле, что она звучала, но в то же самое время она не является реальной, ведь соединяются отдельные звуки только в моем сознании. Противопоставление реального и виртуального просто не имеет в данном случае никакого смысла. Более уместным оказывается сравнение реального и возможного. Так, когда я слышу отдельный звук, я знаю, что за ним могут последовать другие, из которых сложится известная мне мелодия. Реален звучащий тон, мелодия занимает место виртуального, она оказывается непрерывной множественностью, обладающей продолжительностью. Реальное само по себе не имеет смысла и не является чем-то завершенным. Но нечто реальное становится событием только когда оказывается частью непрерывной множественности, длительности, которая наделяет происходящее смыслом. «Виртуальные образы не более отделимы от актуального объекта, чем последний от

них. И именно они воздействуют на актуальное. С этой точки зрения они выстраивают для совокупности кругов или для отдельного круга континуум — пространство (*spatium*), определяемое в каждом случае через максимум мысленно представимого времени. С этими более или менее протяженными кругами виртуальных образов связаны более или менее глубокие слои актуального объекта. Они придают целостный импульс объекту: сами по себе слои виртуальны, но в них актуальный объект становится, в свою очередь, виртуальным»²⁴.

Интересное продолжение рассуждений Делеза мы можем найти в работах французского философа Пьера Леви. Леви указывает на то, что термин «виртуальность» происходит из латыни «*virtus*» означает силу или мощь. Он говорит о том, что виртуальное похоже на возможное, но есть как минимум одно существенное отличие. Возможное как такое актуализируется без каких-либо изменений, именно таким, каким оно было в статусе возможного. Если в возможном что-то поменялось – значит, изменился сам предмет в процессе становления. Виртуальное никогда не может быть реализовано именно в том виде, в котором оно было явлено, то есть изменения предполагаются самой природой виртуальности. Возможное уже присутствует в этом мире, ему не хватает только статуса существования. Виртуальное, для того, чтобы стать реальным, должно поменяться само по себе, существенно измениться. Если возможное уже сформировалось, то виртуальное находится в процессе становления. «... если выполнение компьютерной программы, которая по своей сути является чисто логической сущностью, подразумевает взаимосвязь между возможным и реальным, то взаимодействие между людьми и компьютерными системами обнаруживает диалектику виртуального и реального» [12, с.25]

Это различие между возможным и виртуальным можно сформулировать и с практической точки зрения. Когда мы говорим о возможном, мы изначально полагаем, что в этом мире могло бы быть что-то еще. В контексте образования подобные разговоры чаще всего отсылают нас к возможной коррекции исторического горизонта,

²⁴ Делез Ж. Актуальное и виртуальное // Альманах «Восток», 2006, № 3, с. 11–14

другими словами, ведет от решения к проблеме. Виртуальное, по сути, является вполне конкретным решением данной проблемы, поэтому оно позволяет перейти от этого решения к другой проблеме. Виртуальность оказывается вторичной надстройкой над миром возможного. Виртуальность «... превращает исходную действительность в частный случай более общей проблемы, на которой теперь делается онтологический акцент»²⁵. Леви показывает, что виртуализация не создает множества возможных вариантов, ведь в этом случае она не претендовала бы на статус реальности, но, наоборот, разрушала бы собственную актуальность. Вместо этого она онтологизирует один конкретный вариант решения проблемы, выстраивает мир исходя из того, что этот вариант является реальным и показывает возможные следствия данного конкретного решения, снимая при этом все другие возможные подходы.

Рассмотрим данную модель на конкретном примере из сферы образовательных технологий. Предположим, что в рамках образовательного процесса есть ситуация, в которой обучающемуся требуется распознавать большое количество образов и, при этом, нет цели запомнить их названия. Виртуальные технологии позволяют оптимизировать процесс и сэкономить время на работе с указателями, показывая ученику название картины. Подписи могли бы находиться в категории возможного, если бы мы, рассматривая образцы, жалели, что по умолчанию объекты не подписаны и приходится обращаться к справочникам. Виртуальные технологии позволяют сделать так, чтобы подписи появлялись автоматически перед глазами обучающихся. При этом появляется принципиальная неизбежность в виде формы и точности подсказок, времени их появления, уместности самого программного решения. Любое решение делает актуальным некую возможность, завершая форму изучаемого предмета. При этом, в свою очередь, возникает множество возможностей по усовершенствованию данного процесса. Виртуальность здесь не столько дополняет реальность, сколько меняет ее, обосновывая одну из возможных версий улучшенной (или, точнее, измененной), реальности.

²⁵ Делез Ж. Актуальное и виртуальное // Альманах «Восток», 2006, № 3, с. 11–14, С.12

Виртуальность в таком понимании не является, строго говоря, компьютерной технологией. Например, мы можем говорить о виртуализации человеческого тела благодаря рекламе и модным журналам. Человеческое тело по природе своей не является совершенным. В классическую эпоху «сделать тело более совершенным» можно было в основном в категории возможного – на живописном полотне или в скульптуре. В XX веке, с развитием технологий, появляются такие способы выстраивания тела как диеты, бодибилдинг и пластическая хирургия. Совершенное тело теперь становится одной из повседневных опций, получить которую можно несколькими разными способами. Возможное становится реальностью, но это порождает в свою очередь целую серию проблем, для которых приходится искать новую цепочку возможных коррекций.

Происходит экстернализация образа: «В течение длительного времени при создании коллективного тела и участии отдельных лиц в этом физическом сообществе использовались чисто символические или религиозные посредники: "Это мое тело. Это моя кровь". Сегодня в нем используются технологические средства»²⁶. Эти технические средства создают дополненный и усовершенствованный вариант человека, который, в свою очередь, становится знаком чего-то большего.

Если виртуализация тела – лишь пример, помогающий понять суть процесса, то виртуализация текста имеет самое непосредственное отношение к образовательному процессу. Общая схема аналогична – Леви говорит о виртуализации как о естественной схеме работы текста, в том числе образовательного. Этот механизм работы не поддавался рефлексии до появления компьютерных технологий так как воспринимался как что-то очевидное, само собой разумеющееся. Компьютерные технологии не породили процесс виртуализации, они лишь использовали уже существующий алгоритм и сделали его объектом философского анализа.

Леви говорит о том, что: «Иницируя попытку осмысления, исходящую извне меня, выкапывая, комкая и разрезая текст, включая его

²⁶ Mikropoulos, T. A., & Natsis, A. (2011). Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999-2009). *Computers and Education*, 56(3). P.41

в себя и разрушая его, мы помогаем возводить ландшафт смысла. Текст служит вектором, субстратом или предлогом для актуализации нашего собственного ментального пространства»²⁷. Текст, в том числе образовательный, делает осмысленным мир вокруг меня, подсвечивая и акцентируя мое внимание на вполне конкретных аспектах некоего события. Я могу, например, прочитав детектив, видеть везде преступников, а, основательно изучив учебник русского языка, видеть везде опечатки – так, как будто очки виртуальной реальности выделяют нужные объекты с помощью некоего алгоритма. Текст порождает пространство смысла, которое, в свою очередь, трансформирует жизненный мир субъекта.

Если работа с телом позволяет отделить субъекта от его тела, то гипертекст может сделать то же самое с изначальным текстом. Необходимость в гипертексте возникает в тех случаях, когда в текст не является однородным и содержит в себе определенные смысловые пробелы. Гипертекст позволяет успешно «прикрыть» эти лакуны, сделать текст более полным и завершенным. Другими словами, гипертекст, по сути, оказывается виртуализацией, актуализирующей исходный текст до какого-то более полного состояния.

«Таким образом, чтение и письмо меняются своими традиционными ролями. Человек, который участвует в структурировании гипертекста, который очерчивает возможные смысловые складки, уже является читателем. В свою очередь, человек, который актуализирует процесс или обновляет источники, помогает писать и воплощает в жизнь бесконечный акт письма. Переходы и перекрестные ссылки, пути первоначального смысла, которые создает читатель, могут быть включены в структуру корпуса. В гипертексте каждый акт чтения является актом письма»²⁸.

Современная образовательная среда неизбежно превращается в интегратор двух пространств - физического виртуального. Это процесс, очевидно, неизбежен, ведь он инициируется не только со стороны

преподавателей или учителей, но и с позиции обучающихся, которые получают огромный объем информации в глобальной сети. Философский анализ концепта виртуальности показывает, что виртуальность не просто дублирует или повторяет реальность. Необходимость в виртуальном пространстве возникает в основном в тех случаях, когда реальность (даже в качестве образовательного материала) оказывается недостаточной. В этом случае виртуальное замещает собой реальное, подставляя вместо нее одну из возможных версий существующего. В результате меняется не только представление обучающихся об изучаемом предмете, но, вместе с этим, меняется и сама реальность. Виртуальность оказывается в высшей степени эффективным инструментом трансформации социокультурной реальности.

²⁷ Mikropoulos, T. A., & Natsis, A. (2011). Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999-2009). *Computers and Education*, 56(3). P.49

²⁸ Mikropoulos, T. A., & Natsis, A. (2011). Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999-2009). *Computers and Education*, 56(3). P.59

Глава 3 Гипертекст как форма современного образовательного текста: игровой аспект

Современная социокультурная ситуация приводит к усилению роли компьютерных технологий в процессе образования. Интеграция высокотехнологичных решений достаточно часто опирается не на потребности самого образования, но на коммуникативные или организационные аспекты обучения. Современная педагогика все чаще сталкивается с необходимостью использования техники, для которых на данный момент не существует проработанных методических решений. Актуальность исследования заключается в проведении философского анализа возможных стратегий использования компьютерных технологий в образовательном процессе.

Для осмысления основных проблем виртуального образования, в статье применяются следующие методы исследования: герменевтический и синтетический методы, а также весь спектр структуралистских методов анализа текста культуры.

Теоретической базой исследования, наряду с трудами одного из самых известных исследователей виртуальной культуры М.Леви и таких исследователей современной культуры как Ж.Делез, Ж.Бодрийяр, С.Жижек, послужили публикации зарубежных авторов, в которых рассматриваются проблемы гипертекста и виртуальных технологий в современном образовании.

Практическая значимость исследования заключается в том, что раскрываемый в статье философско-методологический потенциал рефлексивного анализа виртуальной культуры может быть использован в педагогической деятельности для усовершенствования образовательного процесса. Это также может способствовать развитию плодотворного сотрудничества между философами и педагогами.

Одной из фундаментальных задач любого образовательного процесса является передача информации, коммуникация между учителем и учеником. Форма коммуникации влияет не только на продолжительность и скорость передачи информации, но и на содержание. Ускоряющиеся темпы развития технических средств и постоянная смена технологий коммуникации порождает необходимость обновления рефлексивного поля и смены основных теорий коммуникации.

В современной педагогике достаточно²⁹ часто говорится о том, что геймификация является необходимым элементом современного образования, который делает процесс иммерсивным и повышает вовлеченность обучающегося в образовательный материал. В данной статье мы постараемся проанализировать онтологические предпосылки восприятия процесса гипертекста и показать, как выглядит процесс восприятия электронного текста в контексте философского анализа.

Необходимо отметить, что структура смысла в современных текстах сильно отличается от классической когнитивной ситуации. В современной философии языка распространено представление о том, что смысл высказывания есть некое событие, указывающее на отношение вещей. Но структура современных текстов, как и то значение, к которому они отсылают, предполагают несколько иное определение смысла. Концепт события, отсылающий читателя еще к Логико-философскому трактату Л.Витгенштейна³⁰, предполагает изначальное соответствие высказывания реальному положению дел в окружающем мире. Проблема заключается в том, что высказывание в этом случае оказывается тавтологичным. Целью образовательного текста является формирование представления об изучаемом предмете у обучающегося³¹. Фундаментальной задачей здесь становится выстраивание структур (чистых отношений) как таковых. Исходное событие оказывается исторически определенным фактом, но не

²⁹ см. Варенина Л.П. Геймификация в образовании // ИСОМ. 2014. №6-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obrazovanii> (дата обращения: 27.10.2021).

³⁰ Витгенштейн Л. Логико-философский трактат // Витгенштейн Л. Философские работы. Ч. 1 М., 1994.

³¹ Корнилов Ю.В. Иммерсивный подход в образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 1(26) с. 174-178.

логичной последовательностью отношений. Под смыслопорождением здесь понимается выстроенная структура между читателем (обучающимся) и содержанием текста.

Мышление человека адаптируется к современной культуре и к привычным типам коммуникации [Савчук, 2004]. Образовательный процесс вынужденно подстраивается под естественный для обучающихся тип мышления и предлагает им оптимальную форму обучения. Именно поэтому в современном образовании все чаще используются информационные технологии. Технологический прогресс, однако, требует не просто внедрения компьютеров и обновления графического контекста, но и трансформации самой формы знания. Именно поэтому современная педагогика все чаще обращается к философии как дисциплине, изучающей самые фундаментальные стороны процесса коммуникации.

Распространение компьютерных технологий привело к изменению фундаментальных моделей коммуникации европейской культуры. Место линейного текста занял гипертекст, под которым обычно понимают «совокупность документов, содержащих текстовую, аудио и видеoinформацию, связанных между собой взаимными ссылками в единый текст». Чтение перестало быть линейным. Прыжки с одного места на другое, перескок с мысли на мысль стал простым и органичным, линейное и последовательное прочтение стало уходить в прошлое. Первое время гипертекст воспринимался как техническое новшество, которое лишь дополняло и облегчало обычный процесс чтения. Но с увеличением количества гипертекстовых вставок в ткань повседневности, этот формат достаточно быстро изменил психологию чтения и восприятия информации.

Для понимания роли гипертекста в обучении нужно понимать, что этот формат появляется в европейской культуре не столько в контексте технической коммуникации, сколько в качестве эстетического проекта. Сам термин был введен знаменитым американским философом и социологом Теодором Нельсоном (род. 1937) в 1965 году в докладе в докладе «Файловая структура для сложного, меняющегося и

окончательно неопределимого»³². Проект Нельсона был одновременно философским и техническим. Нельсон показал, что современные ему коммуникационные средства создавали множество текстов, существующих параллельно не пересекающихся буквально, но объединенных перекрестными ссылками. Гипертекст в этой модели был теоретической моделью, делающей доступным простому пользователю весь растущий объем данных информационной сети. Смысл введения данного формата был, по сути дела, экономическим – Нельсон говорил об экономии времени и оптимизации рабочего времени исследователя. Философским аспектом этой модели было то, что она позволяла самым разным текстам пересекаться одновременно и делал доступным любую точку текста в любой момент времени, т.е., по сути, объединяла пространство и время в единую протяженность. Определение гипертекста в контексте, собственно, компьютерных технологий возникло намного позже. Одна из первых версий такого определения принадлежит Джорджу Лэндоу, который в 1992 году описал ее как «текст, состоящий из блоков слов или изображений, соединенных электронными адресами, связками или маршрутами в бесконечном, постоянно незавершенном множестве текстов, описываемом терминами ссылка, нода, сеть, веб и адрес»³³.

Примерно в то же время, когда Нельсон опубликовал свой знаменитый доклад, гипертекст становится эстетическим проектом, причем не в электронном, а в бумажном формате. В качестве бумажного примера литературного развертывания гипертекстовой структуры можно взять роман замечательного американского писателя Томаса Пинчона «Выкрикивается лот 49». Роман был издан в 1966 году. В романе было огромное количество отсылок к различным событиям из области истории, а также перекрестных ссылок в пределах самого текста романа. Для читателей такого времени этот текст был в высшей степени непривычным, поэтому издание оказалось провальным. Критики говорили об отсутствии целостности эстетического проекта, для них он

³² Nelson T. Complex information processing: a file structure for the complex, the changing and the indeterminate // Association for Computing Machinery: Proceedings of the 20th National Conference. Ed. Lewis Winner, Cleveland (Canada), 1965.

³³ Landow, George. Hypertext: The Convergence of Contemporary Literary Theory and Technology. Johns Hopkins University Press, 1992.

выглядел запутанным и нелогичным. Возможно, если бы роман был реализован в современных технологических условиях, он был бы воспринят читателями с совсем другой реакцией. Но тогда его время еще не пришло.

Проект гипертекста имеет два основания - техническое и эстетическое. В первом случае гипертекст появляется как основа для оптимизации усилий читающего. Во втором – как попытка создать осмысленное целое из фрагментированного мира информации, продемонстрировать множественность и полифоничность современного мира. Оба эти горизонта все еще присутствуют в большинстве попыток ввести этот формат в образовательную систему, но в современном мире они чаще всего дополняют друг друга. Гипертексту свойственна одновременная избыточность и недостаточность. Такой текст в одно и то же время недостаточен в плане смыслов и избыточен в горизонте фактов. «Эта структура, с одной стороны, порождается технологией, но, с другой стороны, она отражает некие вполне определенные структуры нашего мышления. Особенно интересной она оказывается в тот момент, когда становится культурным феноменом».

Одной из наиболее перспективных форм гипертекста часто считают виртуальные технологии. Использование виртуальных технологий теоретически позволяет сделать процесс обучения иммерсивным, включить обучающегося с изучение материала. Этот эффект тем более очевиден, что современные дети растут в условиях повсеместного присутствия компьютерных технологий, для них это намного более естественная среда, чем классические носители знаний.

Необходимо отметить, что контекст существования образовательных технологий существенно изменился за последние несколько лет. Это связано как с современной социокультурной ситуацией, так и с прогрессом технологий. В данной статье мы проанализируем основные философские концепции виртуальности и выделим основные векторы влияния данных теорий на будущее дистанционного образования.

С точки зрения образовательного процесса виртуальные технологии являются очень перспективными. Они делают процесс

обучения более наглядным, позволяют вовлечь обучающихся в процесс, облегчают коммуникацию при дистанционном обучении, появляется возможность использовать виртуальные лаборатории для изучения окружающего мира, формирования умений и отработки навыков, а также для демонстрации их освоения. Вместе с тем, часто отмечают, что подход к виртуальности в рамках классической педагогики не может охватить всех нюансов и перспектив данного направления. [Замков, 2017; Dede, 2009]. Ценность философского анализа заключается в том, что он может задать систему координат и обозначить возможные пути развития этих технологий.

Эффективная форма виртуализации образования требует активного участия со стороны обучающегося. Проблема заключается в том, что нельзя заставить человека быть активным субъектом. Человек или сам, по своему желанию, участвует в происходящем или не участвует. В философской мысли лучше всего эта ситуация описывается в философии игры. Понятие игры было введено в философию языка Л.Витгенштейном [Смирнов, 2004]. Но для целей данной статьи намного лучше подходит концепция Йохана Хейзинги³⁴.

В основании концепции Хейзинги лежит сформулированное еще И.Кантом противопоставление свободы и необходимости, культуры и природы. Игра, считает Хейзинга, по сути своей, может случиться только в мире свободы. Именно поэтому игровое действие определяется в первую очередь сами субъектом изнутри. Любое действие может быть игровым и, наоборот, название «игра» совсем не гарантирует того, что игра действительно случится. Внешние правила ограничивают свободу и осложняют игру³⁵. Важно здесь то, что игровые правила дополняют внешние. Поэтому для Хейзинги проблема игры – это проблема отношения к происходящему или, другими словами, проблема точки сборки играющего субъекта на источнике правил данного действия. Свобода здесь – это возможность формулировать собственные правила. Уже такая формулировка показывает, что гипертекст, по сути своей,

³⁴ Хейзинга Й. Homo Ludens; Статьи по истории культуры. / Пер. с гол. Д. В. Сильвестрова — М.: Прогресс — Традиция, 1997. — 416 с.

³⁵ Аликин Виктор Анатольевич Идеи игры в философии постмодернизма // Вестник ВятГУ. 2014. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/idei-igry-v-filosofii-postmodernizma> (дата обращения: 30.10.2021).

превращает чтение в игру. Он предполагает большое количество маршрутов прочтения и, следовательно, смыслов данного текста.

Философский анализ игры можно продолжить теорией идеальной игры французского философа Ж. Делеза. Делез говорит о том, что заранее предопределенные правила распределяют гипотезы и шансы сторон. В идеальной игре: «1. Нет заранее установленных правил, каждое движение изобретает и применяет свои собственные правила. 2) Нет никакого распределения шансов среди реально различного числа бросков; совокупность бросков утверждает случай и бесконечно разветвляет его с каждым новым броском»³⁶. Свобода здесь – это неизбежность, с которой читателю приходится смириться. Свобода заключается в признании вариативности прочтения любого события окружающего нас мира. Сам Делез пишет о том, что: «Такая игра – без правил, без победителей и побежденных, без ответственности, игра невинности, бег по кругу, где сноровка и случай больше не различимы – такая игра, по-видимому, не реальна»³⁷. Но под нереальностью имеется в виду, очевидно, что сам процесс игры фундирован не в самом мире (реальности), а в сознании играющего. Игровой процесс понимается как сознание условности собственных ожиданий и вариативности прочтения текста. Сам текст подталкивает читателя к тому, что имеется далеко не единственное понимание и, что намного важнее в рамках образовательного текста, те ожидания, которые есть у ученика, очевидным образом перестают соответствовать структуре изучаемого текста. Обучающийся превращается в философа. «Философам следовало бы говорить то же самое, и они должны прийти к тому: никаких верных идей, только идеи. Потому что верные идеи – это всегда идеи, соответствующие господствующим значениям или установленным лозунгам»³⁸.

Таким образом, предмет в игре перестает быть предметом, но оказывается только стороной со-бытия. Предмет в современном тексте предстает в размытом виде, в одном образе оказываются «слиты» сам предмет, субъект и правила текущей игры.

³⁶ Делез Ж. Логика смысла. М., 1995. С.81

³⁷ Делез Ж. Логика смысла. М., 1995. С.82

³⁸ Делез Ж. Переговоры. СПб., 2004. С.56

Современная образовательная среда неизбежно превращается в интегратор двух пространств - физического и виртуального. Это процесс, очевидно, неизбежен, ведь он инициируется не только со стороны преподавателей или учителей, но и с позиции обучающихся, которые получают огромный объем информации в глобальной сети. Философский анализ концепта виртуальности показывает, что виртуальность не просто дублирует или повторяет реальность. Необходимость в виртуальном пространстве возникает в основном в тех случаях, когда реальность (даже в качестве образовательного материала) оказывается недостаточной.

Мы указали на то, что интеграция современных технологий в образовательный процесс приводит к неизбежной геймификации обучения. Гипертекст как часть современных технологий и продолжающая его виртуализация пространства предполагают активное и свободное участие субъекта в процессе обучения. Игровой процесс существенным образом влияет на содержание учебных пособий и других образовательных материалов. Его особенность заключается в том, что однозначные и жесткие смысловые конструкции, бывшие частью классического образовательного текста, крайне плохо вписываются в сам процесс игры. Эта проблема, очевидно, не имеет однозначного решения. В рамках данной статьи был сформулирован и обоснован один из возможных выходов, подсказанный философией XX века. Гипертекст как форма современного знания изначально предполагает игровую модель восприятия, а современное образование по своей форме геймифицировано. Гипертекст дает самые разнообразные возможности для вовлечения обучающегося в процесс. Виртуальность придает электронному обучению чувство присутствия, типичное для личного обучения, которое необходимо для образовательного процесса. Философский анализ показывает, что гипертекст, по сути своей, уже является игрой. И, следовательно, он не нуждается в дальнейшей геймификации. Задача по вовлечению обучающегося в процесс заключается не в интеграции игры в образовательный процесс, а в трансформации содержательной части учебного пособия. Если в линейном тексте суть изучаемого предмета может быть зафиксирована в

качестве статичного объекта, то в электронном формате она по определению является динамичной, конституируется самим субъектом в процессе познания.

Глава 4 Производство искусства в образовательном процессе. Аксиологический аспект

В XX веке в европейской культуре происходит обновление культурных ценностей, понятий и норм общества. В философии культуры этот процесс выразился в основательном переосмыслении многих культурных процессов. Развитие информационных технологий привело к тому, что процесс образования вышел за пределы образовательных учреждений и расширился практически на всю культурную сферу. Другим, не менее важным изменением, оказалось смещение базовой модели познания в сторону активного восприятия и увеличением доли интерактивного образования в повседневном процессе. В данной главе мы проанализируем образовательный потенциал современного искусства. Предметом исследования становится кинематограф, использующий игру в качестве эстетического эффекта. Механизм восприятия произведения искусства проходит через философскую рефлексию. Делаются выводы о возможном применении этого приема в сфере образования.

В XX веке в европейской культуре произошли фундаментальные изменения. Не менее очевидно, что эти изменения затронули как механизмы функционирования, так и алгоритмы осмысления предмета в культуре. Современный человек уже не доверяет предложенным смыслам и идеям. Вместо этого он старается найти свой смысл и свое понимание окружающего мира. Пожалуй, самое известное описание этой особенности мышления было предложено Ж.Ф. Лиотаром, который в книге «Состояние постмодерна» пишет о том, что сознание человека эпохи постмодерна отличается недоверием к любой метанаррации, уходом от общих правил и тем в конкретные сюжеты. Описываемая культурная парадигма вполне естественно должна была отразиться и на образовательном процессе. Система образования уже не может

предлагать заранее сформированную, пусть и логично обоснованную, систему ценностей. Точнее, подобное предложение уже не может быть эффективным, оно будет переосмыслено, а основополагающие идеи будут существенным образом изменены.

В данной статье мы рассмотрим один из возможных способов повышения эффективности образовательной модели – его геймификацию. В качестве основания анализа мы используем достаточно устоявшееся мнение о подмене субстанционального предмета чистым отношением. Развертывание этого тезиса потребовало бы чрезмерно больших объемов исследования, поэтому мы ограничимся некоторым упрощением. В качестве предпосылки для нашего исследования мы возьмем один из тезисов Лиотара, связанных с тем, что игра, оказавшись в конкретном культурном контексте, становится перформативом, указывающим на необходимость участия в игровом процессе и, более того, в стремлении к выигрышу. «Сильной стороной Витгенштейна было то, что он не стал искать выхода в позитивизме, развиваемом Венским кружком, а прокладывал в своём исследовании языковых игр перспективу другого рода легитимации — перформативность. Именно с перформативностью и имеет дело постмодернистский мир. Ностальгия по утраченному рассказу, и та была утрачена большинством людей. Отсюда ни в коей мере не вытекает, что они были обречены на варварство. Препятствует им в этом то, что они знают: легитимация не может прийти ни откуда, кроме их языковой практики и их коммуникационного взаимодействия. Прежде всякой другой веры, наука, которая “улыбается в бороду”, научила их суровой воздержанности реализма» [Лиотар, 100-101]

Рассмотрим механизм работы данной перформативности на конкретном примере. Одним из наиболее чистых примеров развертывания игровой модели в области искусства является классический фильм «Розенкранц и Гильденштерн мертвы». В фильме мы видим три уровня реальности. Первый уровень мы, вслед за известной философской традицией, можем назвать «реальностью», этот уровень повествует о двух путешествующих мужчинах, которые встретили в дороге актеров и приняли участие в театральной постановке.

Второй уровень – собственно сюжет Гамлета, но глазами персонажей второго плана – Розенкранца и Гильденштерна. Третий уровень находится в магическом отношении со вторым и представляет собой кукольную постановку внутри общего театрального действия.

Эти три уровня текста пронизаны единой сюжетной нитью. Рассмотрим последовательно отличительные черты каждого из уровней. В начале фильма два героя оказываются участниками удивительного события – много раз подряд монета (разные монеты, что исключает подделку) падает орлом вверх. Событие это столько же невозможно, сколь и, по сюжету фильма, реально. Один из персонажей высказывает догадку о происходящем. Он говорит, что время остановилось и все эти 123 падающие монеты, на самом деле, одна монета, которая упала орлом вверх.

Второй уровень начинается в тот момент, когда *персонажи проигрывают Актеру* в споре (впервые за долгое время выпадает «решка») и начинается театральное действие, в котором они принимают непосредственное участие. Сюжет действия – «Гамлет» Шекспира. Персонажи оказываются в роли двух второстепенных персонажей, практически не прописанных Шекспиром, Розенкранца и Гильденштерна. То, что это те же персонажи, но оказавшиеся в сюжете, нам подсказывает тот факт, что они долго не могут разобраться в сюжете и правилах данной игры. Вечная путаница с именами, неопределенность с мотивами поступков (некоторые короли награждают по-королевски, некоторые – скупы, надо ли исполнять волю короля?), попытка обнаружить Автора (в данном случае, актера, который дает им руководство к действию, которое явно выходит за рамки сюжета.)

Персонажи не пытаются вжиться в роль, они просто занимают то место, на котором находятся, и адекватно реагируют на предложенные им события. Тут же оказывается, что характеристика персонажа практически не связана с сюжетом. Два человека, оказавшихся в положении персонажей Шекспира, полностью вписываются в сюжет, оказываются почти без вариантов поведения. Понятно, что каждый из них проживает свою роль по-своему, но итог, к которому они приходят, один – Розенкранц и Гильденштерн мертвы.

В этом смысле оказывается размытой граница между сюжетом и реальностью. В киноленте персонаж оказывается в определенной ситуации. По ходу развития сюжета, особенно, если события в данном произведении следуют «по вероятности или необходимости», персонаж реагирует на ту ситуацию, в которой он оказался. Оказавшись внутри определенных обстоятельств, изменить заданный сюжет оказывается достаточно сложно. В реальности ситуация аналогична, за одним исключением – я могу выбирать и иногда менять сюжеты. Эта достаточно простая мысль сценариста Стоппарда обыгрывается в данном фильме достаточно остроумным ходом.

Еще одной «фишкой» фильма оказывается игра в вопросы и ответы. Правила игры, напомню, просты – два игрока должны поддерживать диалог, задавая друг другу вопросы, но воздерживаясь от утверждений. В эту игру у Шекспира играет Гамлет. В эту же игру персонажи играют вначале друг с другом, потом с самим Гамлетом. Очевидно, что данная игра оказывается важной составной частью всего сюжета.

Третий уровень – магия. Внутри главного театрального представления есть еще одно, кукольное. Если в тексте Шекспира представление актеров имеет скорее психологический эффект, то здесь мы сталкиваемся, скорее всего, с каким-то подобием магического эффекта – в этом представлении Розенкранц и Гильденштерн узнают свою судьбу, а также знакомятся с тем частями действия, свидетелями которых они не смогли стать, т.е. знакомятся с сюжетом. На уровне самого кукольного представления, это – сюжет какой-то пьесы. На уровне же главного действия, это – судьба персонажей.

Эта, достаточно сложная последовательность, оказывается прозрачной, если попробовать раскрутить ее с конца. Кукольная постановка, как и театральное действие, которое актеры устраивают для Гамлета, в данном случае являются прообразами магического действия. Она не просто предвосхищает произошедшее, но воспроизводит сюжет, то есть знакомит персонажей с их судьбой. Один раз увидев подобную постановку, человек уже обречен принять в ней участие. Другими словами, в данном случае действие построено на предположении о том,

что смысл не отличается от значения, делается попытка воспроизвести сюжет таким, какой он есть. В обычной жизни, в любой научной парадигме, воспроизвести сюжет нельзя, можно только его пересказать. Магия основана на том, что некоторые события можно воспроизвести, при этом, имея власть над копией, я получаю власть над оригиналом. Но эта схема имеет смысл только в том случае, если копия от оригинала не отличена. Поскольку в фильме несколько раз подчеркивается данная трактовка (повешенные фигуры, одетые в одежды Розенкранца и Гильденштерна; частичная взаимозаменяемость основного действия и театральной постановки), мы можем предположить, что режиссер вводит этот сюжет в фильм сознательно.

В каком-то смысле это позволяет объяснить игру в вопросы и ответы. Магическое действие предполагает возможность предопределения, которое выражается в форме одновременного соприсутствия в двух местах одновременно одного и того же события. Визуально это выражается, например, в виде человека, который видит, как вешают куклу, одетую в его одежду, и понимает, что он уже повешен. Л. Леви-Брюль в замечательной книге о первобытном мышлении описывает множество подобных случаев. Например: «Из приведенных выше фактов вытекает, что первобытные люди вообще не видят разницы между смертью, наступившей в результате старости или болезни, и насильственной смертью. Происходит это не потому, что они до такой степени неразумны, по выражению Бенгли, и не замечают, как в одном случае больной умирает более или менее медленно среди своих, а в другом — мгновенно погибает, растерзанный львом или сраженный копьем. Они, разумеется, замечают различие, но оно лишено всякого интереса в их глазах, ибо ни болезнь, с одной стороны, ни дикий зверь или удар копья, с другой, не являются для них подлинными причинами смерти, они служат лишь средствами для той таинственной силы, которой была угодна смерть человека и которая для своих целей с тем же успехом могла бы выбрать другое средство» [Леви-Брюль, 292]. В духе этой магии назван и фильм – Розенкранц и Гильденштерн мертвы, – они уже мертвы, причем с самого начала фильма. Здесь важно то, что эта магия не предполагает разговора о сущностях. Не важно, кто именно

Розенкранц, а кто именно Гильденштерн, но они уже мертвы. Речь изначально идет не о сущностях или предметах, а о событиях. Вспомним классику: один раз предположив, что Розенкранц вообще *есть*, мы вынуждены признать, что он не мертв, если же его нет, то он, тем более, не может быть мертв. Следовательно, если мертв, то уже не важно, кто именно. Розенкранц – это именно тот, кто мертв, а кто именно (исполняет эту роль) не так уж важно.

Таким образом, в магическом действии мы не обнаруживаем никакого предмета, который мог бы страдать и действовать. Но есть некое целое событие, которое, конечно, разбивается на отдельные части, но эти части изначально являются составными частями события, т.е. не даны сами по себе, существуют только в отношении друг к другу.

Эта идея приводит нас к проблеме существования целого. В существовании объекта найти внешнюю причинность (это может быть Автор или Бог в зависимости от контекста). Но если мы говорим об отсутствии предмета и данности чистого события, то вряд ли можно говорить о какой-то внешней причине. Событие нельзя созерцать как нечто данное, я сам являюсь участием данного события, поэтому ограничиваться внешней данностью здесь не получается. Возможный ответ дает нам идея игры, в которую все время играют персонажи.

По правилам *игры в вопросы и ответы* проигрывает тот, кто высказал утвердительное суждение. Также проигрывает тот, кто позволяет себе вопросы без ответа (риторику) или повторение, но все это технические фолы. Существенной частью игры является попытка избежать утвердительного суждения. Чем вопрос отличается от утверждения? Вопрос, как и суждение, имеет смысл. Посредством вопроса вполне можно выразить некоторый смысл. Можно, как это делают персонажи фильма в диалоге с Гамлетом, даже вести осмысленную беседу. Очевидно, утверждение содержит в себе некоторую окончательную, завершенную мысль, в то время как вопрос предполагает активное участие слушателя. В утверждении говорящий что-то утверждает, это его действие, и он является причиной данного действия, а слушатель пассивен. Согласие, несогласие, продолжение мысли со стороны слушателя все это совершенно самостоятельные акты,

которые могут оказаться утверждениями. В восприятии утверждения слушатель пассивен. И, наоборот, в вопросе изначально предполагается активность слушателя. Если слушатель не отвечает на вопрос, значит, вопрос почему-то не удался. Возможно, он остался непонятым, то есть он не дошел до адресата. Если же вопрос до адресата дошел, то даже молчание является ответом.

В этом смысле попытка избежать утверждений равноценна попытке продолжения диалога, создания условий для проявления активности собеседника. Это видно, например, в беседах главных персонажей фильма с Гамлетом. Перед Розенкранцем и Гильденштерном стоит задача прояснить причины странного поведения принца, выяснить алгоритмы его поведения. Данная задача изначально связана с попыткой принудить принца к активности, «выползти из ракушки». Поэтому игра в вопросы закономерна, по крайней мере, со стороны Розенкранца и Гильденштерна. Впрочем, в контексте фильма эта игра приобретает и другой смысл. Напомним, по сюжету два человека приняли участие, т.е. стали актерами, в пьесе, сюжет которой им неизвестен. Они не знают и не понимают практически ничего, но они должны разобраться в происходящем.

В этой ситуации самое естественное – задавать вопросы. Еще М. М. Бахтин отмечал что вопрос является условием осмысленности предложения: «Смыслами я называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает лишено для нас смысла ... Смысл потенциально бесконечен, но актуализироваться он сможет лишь соприкоснувшись с другим (чужим) смыслом, хоты бы с вопросом во внутренней речи понимающего. Актуальный смысл принадлежит не одному (одинокому) смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам» [Бахтин, 350]. Отвечать – значит признать поражение, отказаться от себя и принять сюжет таким, какой он есть. Ответ означает отождествление себя с сюжетом, согласие на участие в пьесе. Понятно, что в данном фильме персонажи не проявляют явного согласия. И не столько потому, что они боятся конца, сколько потому, что не знают данного сюжета. С этой точки зрения вопросы – самое естественное, и персонажи проявляют себя именно в вопросах. У нас

есть сюжет, соглашаться с сюжетом означает быть в нем, отождествлять себя с сюжетом. Чтобы проявить себя, нужно задавать вопросы.

Игра в вопросы и ответы оказывается неотъемлемой частью сюжета. Но только данного сюжета. Большинство сюжетов в классической культуре не предполагают вопросов со стороны персонажа. Или, другими словами, все их сюжеты вполне вписываются в сюжет. Эдип в трагедии Софокла, например, все время задает вопросы, но эти вопросы составляют суть сюжета, сюжета о древнем греке, который попробовал ответить на вопрос: «Кто я такой?» Вопросы Эдипа не только не выходят за рамки сюжета, но составляют самую суть (все равно, Эдипа или сюжета), поэтому у Эдипа игра в вопросы и ответы никак не складывается. И дело тут не только в том, что вопрос Эдипа риторический, и игру он проиграл еще до ее начала. Здесь надо обратить внимание на тип вопросов и ответов. Вопрос типа: «Какой сегодня день?» принципиально отличается от вопроса: «Кто я такой?» тем, что первый обращен к сюжету, второй же обращен к автору. Вопрос к сюжету всегда предполагает конкретный ответ. Вопрос, заданный автору, тоже предполагает конкретный ответ, но этот ответ, по определению, имеет форму события. Вопрос к сюжету предполагает ответ на словах, он может быть известным, статичным. Вопрос к автору может иметь в ответе только сюжетные перипетии, а также узнавание и страдание.

Так вот, многие персонажи не имеют вопросов к сюжету, поскольку отождествляют себя с данным сюжетом. В фильме про Розенкранца и Гильденштерна персонажи изначально задают вопросы сюжету, – сами они вне сюжета. Отсюда, если мы говорим о сюжете фильма, то главную роль в нем играют не ответы Автора, а вопросы персонажей. Возвращаясь к теме музея, сохранять в данном случае мы должны именно вопросы, а не ответы. Ответы уже сохранены в библиотеках и музеях, посвященных Шекспиру и его бессмертному труду. Содержанием данного фильма являются вопросы. Традиционные методы сохранения и экспонирования оказываются практически бессмысленными в данном случае. Записывать вопросы в блокнот или ноутбук нельзя, вне контекста они теряют всякий смысл. Это равноценно

попытке дать ответ на данный вопрос, что по условиям игры равноценно проигрышу. Следовательно, в данном случае требуются особые методы для фиксации данного экспоната.

Проблема заключается в том, что в данном фильме (а, как мы увидим впоследствии, не только в нем), предметом произведения искусства является не объект, которые можно «положить на полку» и «выставлять на показ», но событие. Это событие характеризуется активным участием в нем зрителя (через посредство *магии совпадений и игры значений*), а также известной *динамичностью*, делающей невозможным созерцание.

Чтобы понять, как может существовать подобное произведение искусства, обратимся к общей теории игры. Одним из возможных поводов для критики игровой концепции Й. Хейзинги является некоторая недосказанность, неполнота его теории.

Рассуждение Хейзинги вполне логично. Проблема в определении свободы. Игра это в первую очередь действие свободное. Для Хейзинги свобода – понятие внутреннее, поэтому он говорит о том, что любое действие может быть игрой, а может игрой и не быть. Все зависит от отношения субъекта к происходящему. Внешние правила есть ограничение свободы. Свобода – это *свобода выбирать правила*. Этот безупречный аргумент предполагается самим определением правила. Если правило есть, то свобода – это установление правил, ограничение свободы – навязывание правил. Чтобы быть свободным, я должен сам выбирать правила своего поведения. Не устанавливать их (это опять же отсутствие свободы), но выбирать и принимать. Отсюда вторым ключевым свойством игрового действия для Хейзинги является то, что игра сама устанавливает свои правила, она и есть правила. В качестве альтернативы данной теории можно привести концепцию игры Ж. Делеза. Делез говорит о том, что заранее предопределенные правила распределяют гипотезы и шансы сторон. В идеальной игре: «1. Нет заранее установленных правил, каждое движение изобретает и применяет свои собственные правила. 2) Нет никакого распределения шансов среди реально различного числа бросков; совокупность бросков утверждает случай и бесконечно разветвляет его с каждым новым броском» [Делез,

81]. Поэтому свобода проявляется только в начале игры, а миттельшпиль и эндшпиль ограничивают свободу играющих распределением вероятности проигрыша и выигрыша. Таким образом, игрок свободен только в самом начале игры, но, приняв правила, он оказывается ограничен в своей свободе определенностью этих правил. Свообразным решением данной проблемы является концепция идеальной игры.

Между тем, всегда казалось, что игра Делеза не столь уж и нереальна. В качестве примера «реализации» подобной игровой концепции можно взять пример из самого Делеза – «Алису в стране чудес». Прагматический подход к данному сюжету совершенно невозможен и сводит описываемое к абсурду. Впрочем, нельзя не заметить, что возможна и вполне прагматичная постановка данного сюжета, многократные экранизации произведения Л. Кэрролла только подтверждают это. Дело, следовательно, в способе описания или во взгляде на описываемые события.

Отношения с реальностью у Алисы не складываются из-за постоянных эффектов, которыми сопровождаются действия персонажей в Стране чудес. Отношения «большое-маленькое», «сухое-мокрое» и прочие путаются и не выстраиваются в структуру, подобную реальности. Сама Алиса не выходит за рамки здравого смысла и относится ко всему происходящему совершенно адекватно, то есть ничего не понимая, но со всем возможным смирением. Позиция Алисы – это позиция человека, полностью готового к любым неожиданностям, человека, в любой ситуации действующего по обстоятельствам. Общая логика поведения персонажа в данном случае совпадает с поведением персонажа в античной трагедии. Вся цепь причин и эффектов оказывается вне понимания, поэтому персонаж просто готов ко всему, ничему не удивляется и все принимает как данное. Другими словами, прошлое в романе Кэрролла совершенно не свидетельствует о настоящем, а настоящее о будущем. Герой занимает позицию постоянной готовности ко всему, что может приключиться.

Описываемая ситуация вполне соответствует модели игры Делеза. Правила здесь определяются по ходу игры, распределение шансов

отсутствует, а каждый поворот сюжета неотличим от предыдущего. Игра в данном контексте интерпретируется как сознание условности, необходимости собственных планов. В ситуации обыденности я думаю, что мои планы обладают какой-то долей реальности. В игре – я готов ко всему. Возможно, в этой ситуации у меня нет ожиданий, но скорее – я готов в любой момент отказаться от собственных ожиданий ради того, что произойдет. Другими словами, в игре мы сознаем тот факт, что означающие, которыми мы оперируем, подчас не имеют никаких означаемых. Давно понятно, что абсолютное большинство фраз, которыми мы, обыватели, принадлежащие той или иной культуре, пользуемся, не являются ни верифицируемыми, ни фальсифицируемыми. То есть они являются чистыми означающими без означаемых. Вопрос только в том, сознаем ли мы это.

Таким образом, предмет в игре перестает быть предметом, но оказывается только стороной события. Если событие и может быть объектом рассмотрения, то только целиком, событие как таковое. Предмет в культуре предстает в размытом виде, в одном образе оказываются «слиты» сам предмет, субъект и правила текущей игры. Предмет, таким образом, лишается своей определенности и выступает в качестве чистого отношения.

Мы можем сделать вывод о том, что геймификация не просто вовлекает субъекта в процесс обучения. Она является перформативом в том смысле, что сам процесс обучения происходит именно в процессе игры. Игра разворачивает образовательный процесс внутри самой себя. Субъект не может сопротивляться так как самого субъекта в процессе игры нет, есть лишь правила. Если произведение искусства требует от зрителя активного восприятия, оно тем самым запускает процесс формирования личностных структур, т.е., по сути, оказывается элементом образовательной среды. Сильной стороной подобного дидактического пособия становится то, что в процессе восприятия обучающихся сталкивается с Другим, т.е. может усвоить, понять логику картины мира, которая не является нативной для самого ученика. Однако такой подход к искусству очевидным образом выходит за пределы классической педагогики, а его использование требует применения современных технологий.

Раздел 2.

Образовательная система в отечественной традиции – исторический контекст

Глава 5 Просвещение и образование в пространстве политического

Просвещение как идеология и социокультурные практики в области образования связано с такими понятиями, как «власть», «политическая культура», а также с вектральными представлениями о развитии общества, определяемыми, как «либерализм», «консерватизм», «традиционализм».

Понятие «консервативная культура» впервые было употреблено в XVIII веке немецким историком культуры И.Г. Гердером в работе «Идеи к философии истории человечества». Мыслитель использовал его для обозначения определенного этапа развития культуры: «народ этот был испорчен воспитанием и не дорос до полной зрелости политической культуры на собственной почве...»³⁹. Систематическое научное изучение феномена политической культуры началось в XX веке.

Обращаясь к научной литературе по данной теме, мы можем отметить разнообразие интерпретаций этого феномена. Данное явление обусловлено междисциплинарным характером политической культуры, продолжающейся дискуссией по поводу многих понятий из области культурологии, политологии, социологии и других наук.

Можно согласиться с О.В. Гаман-Голутвиной, что принципиально важной при характеристике политической культуры является её трактовка как интегрального феномена, характеризующего синтез политического мировосприятия и политического действия, сложившийся на индивидуальном, групповом и массовом уровне в рамках конкретного социума.

Политическую культуру можно определить как совокупность функционирующих на индивидуальном и групповом уровне, обусловленных культурно-историческим развитием, устойчивых ментальных установок, моделей поведения, которые определяют

³⁹ Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества, М., «Наука», 1977, с. 333

сущностные параметры политической системы и способы её функционирования.

Исследователи выделяют три компонента политической культуры, находящиеся в единстве: когнитивно-эмоциональный, нормативно-ценностный и деятельностный.

Первый компонент предполагает культурно-политические концепции, идеи, взгляды, доктрины, убеждения, чувства, настроения, эмоции и т.д. Средство выражения когнитивно-эмоционального компонента – политический язык. В нормативно-ценностный компонент включаются ценности, обычаи, стереотипы, традиции, навыки, нормы политического поведения, юридические нормы, неформальные нормы и традиции.

Деятельностный компонент предполагает политическое поведение и политическое участие (включенность в распределение власти). Необходимо отметить, что речь идет о качественном политическом участии: о том, когда достигаются реальные политические результаты. Это участие обеспечивается социальными институтами (берущими на себя подготовку, например, выборов), политико-правовой базой (устанавливающей легитимность процессов участия), средствами массовой информации (обеспечивающими информированность), образовательными учреждениями (подготавливающими компетентных участников процесса) и т. д. Обеспеченность людей равными правами на политическое участие является необходимым условием демократии, в отсутствие которой возникает опасность власти толпы (охлократии)

О.В. Гаман-Голутвина справедливо считает, что ядром политической культуры «является нормативно-ценностный компонент – система политико-идеологических ценностей и норм, регулирующих политическое поведение и политические отношения в целом»⁴⁰.

Сообразно ценностному компоненту, в основе взаимоотношений общества и власти лежат важнейшие индивидуальные, массовые ценности, которые закреплены в социокультурных системах различных уровней и являются парадигмой развития культуры.

Политические ценности справедливо считаются символическим капиталом власти, обеспечивающим, в случае их удовлетворительности для масс, её стабильность и преемственность.

С началом эпохи Нового времени в европейской политической культуре выстраиваются две магистральные идеологии культуры: либеральная и консервативная. Эти идеологии представляют самостоятельные иерархии ценностей, фиксирующие смысловое поле политической культуры.

Либерализм как идеология культуры является продуктом эпохи Нового времени и возникает как своеобразная интеллектуальная и духовная реакция на теоцентрическую культуру Средневековья.

Либеральная мысль развивалась в течение нескольких столетий парадигмы модерна (по определению Ю. Хабермаса), дополняясь новыми положениями, формируя новые форпосты для онтологических оснований.

Начало либерализму как целостной культурной программы положила идея демократического устройства государства, отказ от сакральности власти. Идея, что цель государства (и культурного строительства в целом) заключается в создании для граждан и всех, на кого распространяется его влияние, благоприятных условий существования, разделялась не только либералами. Сходные мысли можно найти и у социалистов, и у консерваторов. Однако либералы расходятся с ними не в вопросе, каковы цели государства, а какими путями их возможно достигнуть.

Основополагающими понятиями в либеральной мысли становятся идеи социальных реформ, демократии, свободной торговли, свободной мысли, свободы совести, свободного вероисповедания.

Не менее значима в либеральной идеологии идея прогресса. Широкое осмысление её началось в Просвещении. Трактовался прогресс по-разному. Некоторые мыслители считали, что прогресс охватывает все эпохи человеческой истории (Кондорсе), другие считали, что прогресс можно усмотреть лишь в отдельных периодах истории, например, в классической древности или в эпохе Возрождения (Вольтер). По мысли Д.Дидро, прогресс – абберрация (aberration – отклонение, заблуждение),

⁴⁰ Гаман-Голутвина О.В. Политическая культура как компонент культуры // Теоретическая культурология М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга; РИК, 2005, с. 187

потому что государства созревают и падают, как плоды с дерева. Д'Аламбер, Гельвеций, Монтескье и другие философы склонялись к идее круговорота в истории, хотя интерпретировали её по-разному. Вольтер высказал идею, что человеческая история, несмотря на отступления и отклонения, развивается по восходящей линии. Это положение наиболее распространено в широкой либеральной мысли и сопрягается с идеей прогресса, а, следовательно, с идеей возможности построения гармоничной и органичной жизни.

Идея свободы, ценности независимой личности лежит в основе множества художественных практик (закрепленных в романтизме и актуальных по сей день), а также в основе методологического индивидуализма, оказавшегося продуктивным для множества наук. Идея методологического индивидуализма в том, чтобы не поддаваться искушению субстанцировать и конкретизировать общественные идеи, губительные для свободы личности. Так, например, Георг Зиммель считал, что есть только индивиды, существуют лишь те продукты человеческой деятельности, что имеют свое материальное воплощение, свойств отдельных индивидов не существует за пределами разума отдельных личностей, духовные творения есть только в персональном узнавании. Следовательно, как объяснить сверхиндивидуальные коллективные явления, объективность и автономность социальных образований, если существуют лишь отдельные индивиды? По мысли Зиммеля, есть только один метод разрешить подобную автономию: остается признать только существование отдельных личностей.

Актуальным в современной культуре является либеральное признание политеизма ценностей. История человечества свидетельствует, что среди различных ценностей, которые приуготовливает мировой порядок, контраст поистине непреодолимый. Размышляя о сфере ценностей Макс Вебер (вслед за крупнейшим теоретиком либерализма Джоном Стюартом Миллем), отмечал, что отталкиваясь от чистого опыта, приходишь к политеизму. Согласно либеральной теории, в жизненной реальности ценностный политеизм не устраним, поскольку в логической перспективе нормы этики можно лишь предложить как идеалы, справедливые инструкции и законы.

Этика не описывает, она предписывает, она не объясняет и не прогнозирует. Этика оценивает. Есть научные объяснения, и есть этические оценки. Этика живет вне истины.

Не менее важным, чем принцип свободы, для либеральной идеологии является принцип равенства. Равные по достоинству люди в рамках открытого общества равны перед законом. Безусловным является равенство возможностей. Результаты человеческой деятельности, обусловленные целым рядом объективных и субъективных факторов, будут всегда различными, но само наличие возможностей должно быть гарантировано. Либеральная доктрина признает личные заслуги и противостоит привилегиям.

В сфере экономической, неотделимой в целом от культуры, либеральная мысль базируется на принципе конкуренции, принципе subsidiarity (взаимопомощи), отстаивает суверенитет потребителя.

В широком сознании носителей европейской культуры концепт «консерватизм» прочно связывается со сферой политического, с определенной стратегией государственного устройства. И характеристики этого общественно-политического и культурного явления колеблются от положительных (консерватизм – способ сохранения исторической преемственности, путь сохранения национальной идентичности, нравственных ценностей) до резко критических (упорное сопротивление всяким нововведениям, провоцирующее радикальные перемены). Сведение консерватизма к некой политической программе, социальной технологии неправомерно, поскольку в процессе функционирования в культуре консерватизм осмыслился на сущностном уровне как идеология, модель культуры.

Духовная атмосфера современного европейского социокультурного пространства, находящегося в процессе осознания шаткости национальной идентичности, размытости, по определению З.Баумана «текучести», онтологических оснований культуры, разочарование в идее мультикультурализма, провоцирующего активацию охранительных моделей существования культуры, актуализирует консервативный дискурс, выводит его за рамки

исключительно политической стратегии, ставит задачу его многогранного исследования.

В современной философской парадигме подходы к исследованию консервативного дискурса могут быть и являются разнообразными. Во-первых, это изучение его сущностных оснований: осознание способов бытия и типов мышления, антропологических представлений. В данной ситуации как объект исследования особенно актуальными являются общие с либеральной моделью (именно традиционное сопоставление двух культурных моделей – либеральной и консервативной – является продуктивным) культуры ключевые понятия «свобода», «истина», «история», «прогресс». Во-вторых, описание и анализ собственно идеологии консерватизма с опорой на его аксиологию и с перспективой социокультурных практик. Подобный научный подход особенно популярен и данного рода исследования многочисленны. В-третьих, учитывающий основательный опыт разработок, осуществленных в рамках двух предыдущих, подход, который ориентирован на исследование коммуникативного действия консервативного дискурса и тесно связан с проблемой понимания в культуре.

Известный исследователь культуры С. Хантингтон отмечал, что консерватизм не обязательно связан с интересами какой-либо социальной группы. Консерватизм есть своеобразная система всеобщих идей, и определяется такими универсальными ценностями, как справедливость, порядок, равновесие, сдерживание. Таким образом, при аксиологическом подходе консерватизм представляется неизменной идеологией, которая базируется на абсолютных вневременных ценностях.

Карл Манхейм рассматривал консерватизм как явление истории Нового времени, возникшее в связи с необходимостью ограждения существующей культуры от веяний европейской общественно-политической жизни. По его мнению, Великая французская революция стала толчком к развитию полярных стилей мышления, которые развивались в соответствии с политическими направлениями. Вследствие этого можно говорить о мысли либеральной или консервативной.

Как отмечают многие исследователи, консерваторы видят общество как органическое единство людей и создаваемых ими институтов, сохраняющих преемственность из поколения в поколение. Свобода несовместима с абстрактно понимаемым равенством, поскольку это категории различного порядка. Свобода в метафизическом смысле понимается многими консерваторами как свобода, даваемая Истинным Знанием, верой. Человек свободен в познании совершенств мира, сотворенного Господом. Будучи приобщенным к вере, прикоснувшись к Истине, человек также свободен от бренного и суетного, наносного и неподлинного. С точки зрения прагматической, основной целью свободы является защита личной и семейной собственности как материальной, так и нематериальной.

Рационально осмысленный как стратегия (модель) развития культуры консерватизм (как и либерализм) собственные метафизические категории переводит в категории «объективного» мира, начинает поиски «идентичных» для носителей культуры референций. Формирующийся дискурс о консерватизме, основанный на даваемой коммуникацией возможностью предвосхищать предметы и явления, способы их взаимодействия, их взаиморасположение и, в конечном счете, целеполагание, сталкивается с жизненными реалиями и обуславливает практическое вмешательство в мир.

Художественные практики в масштабном консервативном дискурсе занимают значимое место не только потому, что это один из наиболее эффективных способов коммуникации, при котором возможно «проживание» некоей реальности, обретение трансцендентального опыта, но и потому, что сами основания названного дискурса (христианская онтология) предполагают определенную границу рационального познания мира и безграничность познания духовного.

Рожденный как политическая программа в реалиях культуры Просвещения (Э. Бёрк) консерватизм был декларативен и особенно не нуждался в семантическом расширении. По мере децентрализации метафизического мышления консервативный дискурс всё более нуждается в контекстах жизненного мира, является полем пересечения познания с языком и действием. Поэтому трансформацию форм, жанров,

способов экспликации идей далеко не всегда можно объяснить либеральной «свободой художника», радикальным отвержением опыта предшествующих поколений, «страхом влияния».

Широко известна полемика о языке в русской литературе и литературном быту начала XIX века. С одной стороны, происходит десакрализация книжно-церковного языка. В кругу «Арзамаса» она стала главной речестилевой установкой. С другой стороны, формы церковнославянского языка, хранящие элементы христианской традиции, были своего рода «посредниками» между церковной и светской сферами. Важным фактором взаимодействия языков стал перевод Библии, работа над которым (после выхода синодального варианта) продолжалась практически до начала следующего века.

Примером жанровой трансформации может служить изменение на рубеже XVIII – XIX веков архитектоники такого репрезентативного для Просвещения жанра, как трагедия. В русской традиции предисловия к трагедиям некоторыми авторами используются для введения реципиента в широкий исторический контекст, в изъяснениях проводятся нравоучительные аналогии между событиями прошлого и современностью, подчеркивается идея репрезентации мира как такового.

Исследователями отмечался тот факт, что в консерватизме (особенно очевидно в русском) мифологизируются персонажи и образы. Но они в консервативном дискурсе не осознаются как таковые. Напротив, подчеркивается их историчность, реальность, истинность. Возможно потому, что истинным в консервативном дискурсе является то, что высоко морально, нравственно, чисто (сообразно с религиозным канонами). В данном случае (как ни парадоксально) срабатывает регулятивная функция ориентации на истину. Реалии существования требуют соотнесения процессов фактического оправдания с целью, верховным судьёй здесь выступает разум. Кроме того, по мысли Ю. Хабермаса, «в дискурсивном споре о правильной интерпретации того, что встречается нас в мире, контексты дрейфующих друг из друга жизненных миров необходимо преодолевать изнутри».

Категории истинности, действительности являются важнейшими и при обращении к проблеме реализма как художественного метода.

Отрефлексированный современниками, а затем многочисленными исследователями реализм в большинстве случаев имел тень идеализма, что зачастую ввергало однолинейно настроенных ученых мужей в растерянность. Современный исследователь проблемы реализма как художественного метода В.А. Котельников отметил, что термин «реализм» по сути своей критичен. Опираясь на детальный анализ литературного, философского, критического материала, автор вводит в научный оборот термин «критический идеализм» - своеобразный и более точный аналог термина «критический реализм». Таким образом открывается потенциал исследования идеала автора, с которым соизмеряется изображаемая реальность. И анализ фактического материала европейской литературы позволяет утверждать, что зачастую идеальная авторская реальность находится в пространстве консервативных представлений (примером тому могут служить такие весомые фигуры в культуре, как Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, Т. Манн).

Необходимо обратить внимание на некоторое содержательное различие понятий «консерватизм» и «консервативное»: последнее понятие является более широким и свободным. Оно применимо к явлениям, не имеющим направленности на строгое следование метафизическим установкам консервативной идеологии, но в то же время ориентирующимся на них.

На рубеже XIX – XX столетий художественные практики, модернизируя традицию, реализовывались в двух направлениях: неотрадиционализм и авангард. Если в рамках неотрадиционализма консервативный дискурс трансформировался либо в своем идеологическом наполнении, либо в формальном воплощении (духовные и творческие искания символистов), то его соотнесение (в тех случаях, когда это вообще возможно) с авангардным искусством необходимо вести в парадигме, заданной самими творцами.

Замечательного художника и теоретика (что для нас чрезвычайно важно) искусства В. Кандинского необыкновенно раздражали обвинения в том, что он хочет порвать с традицией и опрокинуть здание старого искусства. Отвечая на обвинения, художник в своей работе «Текст

художника. Ступени» писал, что «беспредметная живопись не есть вычеркивание всего прежнего искусства, но лишь необычайно и первостепенно важное разделение старого ствола на две главные ветви, без которых образование кроны зеленого дерева было бы невысказано». Принципиальны попытки В.Кандинского уйти от натуралистических форм. Это попытка, минуя форму, выйти к суггестивному познанию истины. И в широком смысле, если принимать во внимание сущностные основания его поисков, авангардист Кандинский гораздо более консервативен многих художников-реалистов. Не случайно искусствовед С.М. Даниэль отмечал тесную связь идей художника с современным символизмом. Сопоставляя идеи, высказанные в теоретических трудах Кандинского, с мыслями А.Белого, исследователь отмечает, что эти неординарные творческие личности совпадают в оценках музыки как искусства, стоящего над другими видами искусства, им близка идея грядущей индивидуализации творчества, полного разложения форм искусства во имя его истинности.

Необходимо отметить сложный и изменчивый характер дискурса о консерватизме, в определенной степени даже провокационный. Само понятие «консервативный дискурс» провоцирует исследователей на расширение его границ. Это естественно, поскольку дискурс о консерватизме – явление живое, противостоящее дискурсу о либерализме и одновременно с ним формирующее европейское культурное пространство.

Современный философ А.Г. Дугин рассматривает консерватизм как проект и эпистему. По мысли исследователя, эпистемологический дефицит является причиной неспособности сформулировать консервативный проект в современной России. Для выработки полноценного консервативного мышления необходима полноценная система координат, своего рода новая, подчеркнута консервативная (идеологически, но не методологически) социология, которой предстоит провести широкую ревизию гуманитарных и социальных концепций. Как отмечает А.Г. Дугин, если консерватизм состоится онтологически, можно будет поднимать вопрос о его политической имплантации во

власть. Но общество, где станет это возможным, само по себе будет другим.

Представители самых разных сфер гуманитарной науки используют в своём лексиконе термины «традиция» и «традиционализм».

Фундаментальное осмысление этих явлений в культуре было начато уникальным мыслителем начала XX века Рене Геноном. Именно его размышления явились продуктивным теоретическим фундаментом для исследования традиционализма с культурфилософской точки зрения.

Определяя традицию, Рене Генон отмечает, что, будучи религиозной по своей форме или какой-либо иной, традиция всегда включает в себя две взаимодополняющие друг друга ветви – письменную и устную. В содержание понятия «традиция» мыслитель включает, хотя и в качестве вторичных и производных, но всё же необходимых для окончательного представления, ряд различного рода институтов и организаций, принцип существования которых находится в том или ином традиционном учении.

Отождествление традиции с цивилизацией возможно, по идее Генона, лишь тогда, когда речь идет о Востоке, поскольку любая цивилизация Востока, взятая в целом, может рассматриваться как традиционная по своему характеру. Цивилизация Запада утратила свою связь с традицией, исключая религиозный элемент, сохраняющий в незначительной степени эту связь.

Этим утверждением Рене Генон дает возможность исследовать традицию не во всеобъемлющем плане (как в культуре Востока), а в культурных явлениях более частного порядка.

Нельзя не согласиться с учёным, что общественные институты, которые мы рассматриваем в качестве традиционных, должны быть эффективно связаны самим принципом своего существования с определенными доктринами, которые, в свою очередь, тоже являются традиционными, вне зависимости от того, имеют ли они метафизический, религиозный или какой-либо иной характер. Те институты оказываются традиционными, которые оправдание своего существования видят в осознаваемой зависимости от доктрины

интеллектуального порядка. Эта интеллектуальность может быть обнаружена как в чистом виде, когда речь идет о метафизических доктринах, так и смешанной с разнородными элементами, как в случае с религией или другими особыми формами.

В рамках своего мировидения Генон необычайно трепетно относился к употреблению термина «традиция» и не признавал иного семантического наполнения понятия, кроме как изложенного в его работах. Вследствие этого и само понятие «традиционалист» он использовал применительно к исследователям, вольно оперирующим этими категориями, не проникая в сущностные основы явлений.

Дальнейшую тенденцию функционирования в науке терминов «традиция» и «традиционализм» можно охарактеризовать как расширение и универсализация данных понятий.

В научной литературе чаще всего встречается три подхода к определению традиции: функциональный, объектный, субъектный.

При функциональном подходе в центре внимания оказывается функция передачи из поколения в поколение тех или иных (главным образом духовных) ценностей данной общности.

При объектном подходе исследуется, как эти ценности передаются, каковы эти ценности, что именно подлежит передаче.

Субъектный подход предполагает отношение данного поколения к прошлому, его согласие наследовать что-либо, или протест против этого.

Множественность позиций исследователей по поводу феномена «традиция» определяет множественность пониманий термина «традиционализм».

К. Манхейм называет «традиционализмом» нерефлектирующую приверженность прошлому, характерную для эпохи кануна революции. П.Р. Роден употребляет этот термин в противоположном значении, как синоним «сознательного консерватизма» в послереволюционный период. А. Рош отмечает, что термин «традиционализм» употребляется в четырех главных значениях: как обозначение всякой приверженности к прошлому, как название совершенно конкретной философской доктрины (согласно которой любое истинное знание исходит от Бога и приходит к нам посредством передачи общественного наследия), как

обозначение консервативных и реакционных идей начала XIX века, как определенный тип идеологии.

В силу интегративности, универсалистичности и синкретичности культурологии термин «традиционализм» корректно употреблять в самом широком смысле. При этом содержание его вполне может быть скорректировано эмпирическим материалом исследования.

Идеология Просвещения с момента своего формирования подвергалась (и подвергается) существенным корректировкам, это является причиной трудности её определения. С определённой долей уверенности можно утверждать, что она базируется на принципах рационализма, на культ наук, на веру в прогресс, понимаемый как цивилизационное движение к гармоничному и органичному существованию Человека. Следует отметить процессуальный характер идеологии Просвещения: не сформулированная как чёткая и однозначная программа, она во многом определяется по образовательным практикам, по конкретной общественной деятельности. Названный процесс, вне всякого сомнения, коррелирует с другими идеологическими парадигмами и представляет собой определяемое достижениями науки, техники, гуманитарной сферы, общественными интенциями реверсивное движение от «старого» к «новому» и наоборот.

Глава 6 Отечественные традиции в образовании: XIX век

Отечественный подход к образованию всегда отличался от европейского. Образовательная система отличалась и по устройству, и по социокультурным функциям. Задача описать все своеобразие отечественных традиций очевидным образом выходит за пределы нашего исследования. Между тем, игнорировать этот сюжет невозможно. В данной главе мы возьмем один небольшой кейс. Попробуем понять, какое значение имел названный нами «учёный исихазм» в русской культуре второй половины XIX века и какое влияние он оказал на социокультурные функции образования – в XIX веке и в современной культуре? С этой целью мы обратились к сравнительному анализу двух текстов: одного из первых русских патрологических сочинений, посвящённых исихазму, и одного из первых русских беллетристических сочинений, написанных церковным автором, о жизни духовенства. Кроме того, что рассматриваемая нами повесть отчасти является иллюстрацией позиции автора патрологической статьи, выбор именно этих двух сочинений объясняется ещё и тем, что они оба написаны одним и тем же человеком — Григорием Ивановичем Недетовским (1846 — 1922). Исследование биографии этого последнего станет дополнением к сравнительному анализу его текстов и позволит поставить вопрос о роли исихазма в русской образовательной традиции в чисто психологическом ключе. Более того, изучение творческой биографии Недетовского и его сочинений дают возможность смоделировать парадоксальную ситуацию «России без исихазма», а значит, позволяют (разумеется, только спекулятивно, и только негативным образом) оценить значение исихазма в отечественной образовательной традиции.

Исихазм в качестве молитвенной практики и способа христианской жизни известен уже с IV века⁴¹, в XIV же веке он становится «течением, определившим характер всей византийской церковности»⁴². Известно, что интенсивность исихастских споров в середине XIV века была вызвана не столько богословской сложностью обсуждаемых вопросов, а в значительно большей степени политическими обстоятельствами⁴³. Возможно, поэтому исихазм наследуется Русью и продолжает существовать затем в Российской империи вплоть до начала XX века: как молитвенная практика и способ христианской жизни, но ещё и как способ национально-культурной идентификации восточнославянского народа, вновь обретающего свою государственность⁴⁴. Кроме этого, в XIX веке вследствие развития патрологии и расцвета русского богословского образования возникает ещё и учёная рефлексия по отношению к исихазму. Возможно, этот «учёный исихазм» ещё более удаляется от первоначальной исихии, чем «политический исихазм» XIV века. Однако, может быть, что такая учёная рефлексия была исторически приемлемой формой христианской жизни для своего секуляризованного времени, поскольку хотя бы в таком виде учение об исихии становилось известным воспитанникам русских духовных школ. Кроме того, слава Серафима Саровского, новое издание «Добротолюбия», предпринятое Феофаном Затворником, и

⁴¹ Еп. Порфирий Успенский пишет, что учение исихастов возникло в IV веке в Египте, а на Афон было принесено Петром Афонским в конце VII века (*Еп. Порфирий Успенский. История Афона. Часть III. Афон монашеский. Отделение второе. СПб., 1892. С. 211*). Также о IV веке пишет о. Иоанн (Мейендорф) (*Мейендорф И. Жизнь и труды св. Григория Паламы: Введение в изучение/ Пер. Г. Н. Начинкина по ред. И. П. Медведева и В. М. Лурье. СПб., 1997. С. 187*).

⁴² Прохоров Г. М. Исихазм и общественная мысль в Восточной Европе в XIV в. // Труды отдела древнерусской литературы, т. 23, Л. 1968. С. 87.

⁴³ Ср.: «... подавляющее большинство современников видели в св. Григории не новатора, а, напротив, представителя православного консерватизма. Лишь политические причины привели к осуждению, два года тяготевшему над ним. Если бы политические обстоятельства сложились по-иному, «паламитские споры» длились бы не больше нескольких месяцев. По моему мнению, это факт, и беспристрастные историки должны его признать» (*Мейендорф И. Указ. соч. С. 3*). О влиянии политики на исход полемики писал и Ф. И. Успенский, правда, он был далёк от недооценки сложности догматической стороны спора: «От 1341 по 1347 год вопрос о православии Паламы подвергался ещё большому сомнению, и никто не мог решительно утверждать, что его толкование преобладание тогда, когда Иоанн Кантакузин нашел полезным воспользоваться ее влиянием и значением для утверждения своей власти. Следовательно, в истории борьбы принимал участие политический элемент». (*Успенский Ф.И. Очерки по истории византийской образованности. СПб., 1891. С. 249*).

⁴⁴ См.: Прохоров Г. М. Указ. соч.

популярность «Откровенных рассказов странника» позволяют утверждать, что подлинное церковное понимание исихазма присутствовало в русской культуре XIX века ничуть не в меньшей степени, чем в более ранние времена⁴⁵.

Мы не ставим перед собой задачу описать ту роль, которую исихазм играл на каждом этапе существования русской культуры⁴⁶. Наша цель состоит в другом: попытаться понять, какое значение имел названный нами «учёный исихазм» в русской культуре второй половины XIX века? Или насколько он может рассматриваться в качестве приемлемого для своего времени выражения одновременно светской образованности и христианской веры. С этой целью мы обратились к сравнительному анализу двух текстов: одного из первых русских патрологических сочинений, посвящённых исихазму, и одного из первых русских беллетристических сочинений, написанных церковным автором, о жизни духовенства. Кроме того, что рассматриваемая нами повесть отчасти является иллюстрацией позиции автора патрологической статьи, выбор именно этих двух сочинений объясняется ещё и тем, что они оба написаны одним и тем же человеком — Григорием Ивановичем Недетовским (1846 — 1922). Исследование биографии этого последнего станет дополнением к сравнительному анализу его текстов и позволит поставить вопрос о роли исихазма в русской культуре в чисто психологическом ключе: как возможно, будучи православным, отрицательно относиться к исихазму? Более того, изучение творческой биографии Недетовского и его сочинений дают

⁴⁵ Обзор истории исихазма в России см.: Хоружий С.С. Исихазм в Византии и в России: исторические связи, антропологические проблемы // Хоружий С.С. О старом и новом. СПб.: Алтейя, 2000.

⁴⁶ За последние десятилетия на русском языке появилась значительная литература по истории и теории исихазма, приведём в пример лишь наиболее значимые, по нашему мнению, публикации: Исихазм. Аннотированная библиография / Под общей и научной редакцией С.С. Хоружего. М.: Издательский совет Русской Православной Церкви. 2004. - 912 с. Византийские исихастские тексты / Сост., общ. и науч. ред. А. Г. Дунаева. М.: Издательство Московской Патриархии Русской Православной Церкви, 2012. — 560 с. Макаров Д.И. Антропология и космология св. Григория Паламы (на примере гомилий). — СПб.: Изд-во Олега Абышко, 2003. — 544 с. Климов О.С. Исихия и философия в доктрине Григория Паламы // Философская мысль. 2017. No 5. С. 14-30. Лурье В.М. Публикации монастыря Бозе по истории исихастской традиции у греков и славян // Византийский Временник. 1996. Т. 57 (82). С. 309-317. Реутин М. Ю. «Христианский неоплатонизм» XIV века: Опыт сравнительного изучения богословских доктрин Иоанна Экхарта и Григория Паламы. Парижские диспутации Иоанна Экхарта. М.: РГГУ, 2011. - 246 с. Живов В.М. Видения света и проблемы русского средневекового исихазма// Иеротопия огня и света в культуре византийского мира / Ред.-сост. А.М. Лидов. М.: «Феория», 2013. С. 350-367.

возможность смоделировать парадоксальную ситуацию «России без исихазма», а значит, позволяют (разумеется, только спекулятивно, и только негативным образом) оценить значение исихазма в русской культуре.

Итак, одним из первых отечественных авторов, писавших о свт. Григории Паламе, был выпускник Киевской Духовной академии Григорий Иванович Недетовский. Его работа «Варлаамитская ересь» вышла в февральском номере Трудов Киевской Духовной академии за 1872 год⁴⁷, в следующем же году после окончания автором академии. Статья 26-летнего Гр. Недетовского была настолько обстоятельно написана, что епископ Порфирий Успенский счёл возможным, работая над «Историей Афона», включить её часть в свой труд⁴⁸.

Кроме несомненного качества статьи, интерес к ней привлекает ещё одно обстоятельство: можно сказать, это статья не о свт. Григории Паламе и даже не о православии, увиденном через богословие Паламы⁴⁹. Каким бы нелепым не показалось следующее утверждение, — а мы его намеренно драматизируем, чтобы заострить вопрос, — это статья *против* Паламы. Образ святителя в ней очерчен до предела схематично, представление об исихазме в ней дано ещё более схематичное, да вдобавок, исихазму в статье выставляется крайне отрицательная оценка.

⁴⁷ Григ. Недетовский. "Варлаамитская ересь"//Труды Киевской Духовной Академии", Киев, 1872, февр. С. 316-357. Можем предположить, что это было выпускное сочинение автора, хотя твёрдых данных на этот счёт у нас нет.

⁴⁸ На это обратил внимание П. А. Сырку (тоже, между прочим, исследователь богословия св. Григория Паламы), редактор издания книги еп. Порфирия, осуществлённого в 1892 г. См.: *Еп. Порфирий Успенский. История Афона. Часть III. Афон Монашеский. Отделение второе.* СПб., 1892. С. XXI — замечание П. Сырку о заимствовании, с. 219-225 — сам заимствованный фрагмент (рассказ о секретном посольстве 1339 г., когда Андроник Младший отправил Варлаама на Запад с целью выхлопотать (ценой унии) помощь в борьбе с турками).

⁴⁹ Первую работу о богословии св. Григория Паламы написал игумен Модест (*Игумен Модест*. Святой Григорий Палама, митрополит Солунский. Киев. 1860). В XIX в. богословию Паламы рассматривалось в ряде работ, среди которых, пожалуй, наиболее весомыми были книги еп. Порфирия Успенского, Ф. И. Успенского, П. Сырку. В патрологических исследованиях «русского Зарубежья» XX века богословие Паламы очень серьёзно исследовалось (см. особ.: *Свяц. Георгий Флоровский*. Тайна Фаворского Света// Сергиевские Листки, № 3 (89), 1935. Сс. 2-7. *Архиеп. Василий (Кривошеин)*. Аскетическое и богословское учение святого Григория Паламы // *Seminarium Kondakovianum*. Praha, 1936. № 8. *Архим. Киприан (Керн)*. Антропология святого Григория Паламы. Париж, 1950. *О. Иоанн (Мейендорф)*. Жизнь и труды святителя Григория Паламы. Введение в изучение. СПб., 1997. (Французское издание вышло в 1959 году)). Среди отечественных работ XX века по этой теме, пожалуй, наиболее авторитетной является следующая - *Прохоров Г. М.* Исихазм и общественная мысль в Восточной Европе в XIV в. // Труды отдела древнерусской литературы, т. 23, Л. 1968. Во всех этих работах так или иначе раскрывается исихастское богословие, чего нельзя сказать о рассматриваемой здесь статье Григ. Недетовского.

Эти обстоятельства не то, чтобы удивляют, – они обескураживают читателя.

Вот как в статье описано знакомство Варлаама с исихазмом: «Однажды в Фессалонике зашёл он в монастырь так называемых «исихастов» (покоящихся), чтобы ознакомиться с образом жизни тамошних монахов. Здесь прежде всего не могла не броситься ему в глаза и не показаться странною резкая разница в типе греческого подвижничества, в сравнении с типом подвижничества на западе. На западе, как известно, вели в монастырях жизнь трудовую и разнообразно деятельную; круг занятий их не ограничивался молитвою и вообще религиозными упражнениями; они занимались и науками, возделывали землю и т. п. Восточные же монахи большею частью отличались замкнутою созерцательностью и суровым самоистязанием, ограничивая поприще своей деятельности узкими стенами мрачной кельи. Эти общие черты восточного подвижничества у исихастов были доведены до крайнего развития. - Но ещё более удивился Варлаам, когда выслушал от одного брата-исихаста, будто монахи, в минуты наиболее глубокого религиозного настроения, устаиваются видеть божественный свет»⁵⁰.

Такое нелестное для восточного монашества сравнение с западом Недетовский подтверждает в сноске, приводя два аргумента: во-первых, описание «чрезвычайно странного способа молитвы», взятое из Льва Аллация, во-вторых, современное свидетельство, подтверждающее, что этот способ молитвы до сих пор продолжает практиковаться на Афоне⁵¹.

⁵⁰ Григ. Недетовский. "Варлаамитская ересь"... С. 328-329.

⁵¹ Приводим эту обширную сноску целиком: «Аскетизм был так развит на востоке, что там существовали особые аскетические правила, предписывающие иногда такие уродливые формы религиозных упражнений, что становился грустно при мысли, до каких странностей может довести человека воображение, развитое до болезненной односторонности. Так один настоятель Ксерокеркского монастыря, Симеон, изобрёл чрезвычайно странный способ молитвы, который потом распространился по другим монастырям. В одном из своих сочинений он излагает его таким образом. «Заперши двери, сядь в углу кельи твоей и отвлеки мысль от всего земного, тленного и скоропреходящего. Потом положи подбородок твой на грудь свою и устрями чувственное и душевное око твоё на пупок твой; далее сожми обе ноздри твои так, чтобы едва можно было дышать и отыщи глазами приблизительно то место сердца, где сосредоточены все душевные способности. Сначала ты ничего не увидишь сквозь своё тело, но когда ты проведёшь в таком положении день и ночь /курсив Г. И. Недетовского/, то — о чудо! - ты увидишь то, чего никогда не видал, именно ты увидишь весьма ясно, что вокруг твоего сердца распространяется божественный свет» - (Leo Allatius. De ecclesiae occident. et orient. consensu, lib II, cap. 17, pag. 828). Очень может быть, что это руководство Симеона было известно и исихастам. - Заметим, кстати, что на Афоне и доселе существует способ молитвы по методу Симеона, и известен там под названием умной /курсив Г. И. Недетовского/ молитвы. Недавно один из афонских монахов, изображая аскетические подвиги современного ему, знаменитого на Афоне старца, описал этот способ молитвы в чертах очень

Интересно, что совершенно искреннее возмущение Недетовского теми практиками, с которыми столкнулся пять столетий назад Варлаам, как бы эмоционально сближает автора и его героя. Недетовский, будучи человеком прогрессивного и прагматичного XIX века, не может не возмутиться архаизмом и мистицизмом исихастских практик, полагая (возможно, не напрасно), что с этих же позиций исихазм был увиден и отвергнут Варлаамом в XIV веке. Варлаам, таким образом, совершенно стихийным авторским произволом превращается почти что в нашего современника, облекается доверием. Выходит, что исихасты чрезмерно архаичны и мистичны, совсем не похожи на нас, которые осуждают всё несовременное и нерациональное. Эта хронологическая иллюзия, по сути софизм (тот прав, кто похож на меня), возможно, была неизбежной для любого светского человека того времени. Наверняка она была почти неизбежной даже для студента Духовной академии, молодого человека всё-таки. Но она не была неизбежной в принципе: *во-первых*, работа Григория Ивановича — исключительная по своей тональности в общей массе работ о Паламе, – значит, естественно было писать о святителе иначе⁵²; *во-вторых*, эта ошибка может быть катастрофической для попытки понимания исихастского богословия: вообще богословие без «архаизма» (без опоры на Предание) и мистицизма (опыта богопознания) трудно себе представить.

Конечно, эта ошибка не могла остаться незамеченной. Архиепископ Василий (Кривошеин), например, настаивал: «Неправильное же понимание их [способов молитвы, принятых исихастами] смысла и значения, которое так часто встречается даже у православных исследователей, основано, главным образом, на том, что обыкновенно принимают за существенную сторону умной молитвы то, что в действительности является не более как вспомогательным

близких к представленным нами выше. (См. «Воскресное чтение», 1871 г. № 47)» - Григ. Недетовский. "Варлаамитская ересь"... С. 329-330 прим.

⁵² Например, К. Радченко, весьма не высоко оценивавший ресурс мистицизма в познании, тем не менее, намного тоньше и тактичнее относиться конкретно к мистике исихастов. См.: *Константин Радченко* Религиозное и литературное движение в Болгарии в период до турецкого владычества. Киев, 1898.

средством»⁵³. И уже конкретно о приведённом нами фрагменте статьи Гр. Недетовского, в котором описывается способ умной молитвы, архиепископ Василий пишет: «... Недетовский даже не подозревает, что упоминаемый им Симеон Ксерокерский есть не кто иной, как высокочтимый Православной Церковью пр. Симеон Новый Богослов — один из величайших мистиков православного Востока... Любопытно, что «художественная» молитва изображается Недетовским как плод болезненно развитого воображения, между тем как в действительности отличительной её чертой является недопущение каких-либо образов, фантазий и вообще "парения ума"»⁵⁴.

Стало быть, принципиально «оплошность» Григория Ивановича Недетовского уже была отмечена и исправлена архиепископом Василием. Однако, остался вопрос о том, как она была возможна? Как, будучи православным, можно не быть мистиком, например, не верить в нетварность Фаворского света? Или как, будучи таким разочарованным в вере, можно оставаться православным? Мы можем сразу отвергнуть два варианта объяснения этого психолого-исторического казуса: что полемика исихастов с варлаамитами утратила свою актуальность и уже ничего не значила для просвещённого XIX века⁵⁵. Или что само православие изменилось настолько, что прежние догматы утратили свою самоочевидность. Оба эти варианта представляют собой ложные посылки и ничего не объясняют: если для светской культуры XIX века исихазм, возможно, и был пустым звуком, то трудно предположить, что Церковь может забыть свои догматы, что несведущими в них могут оказаться даже учёные богословы, одним из которых и был Недетовский. Кроме того в Церкви и в народной культуре исихазм продолжал

⁵³ *Архиепископ Василий (Кривошеин)*. Аскетическое и богословское учение Св. Григория Паламы. // *Архиепископ Василий (Кривошеин)*. Богословские труды 1952-1983 гг. Нижний Новгород, 1996. С. 132-133.

⁵⁴ *Архиепископ Василий (Кривошеин)*. Аскетическое и богословское учение Св. Григория Паламы... С. 132 прим.

⁵⁵ Подобный пример, приводит С. Говорун: «Засилье схоластики привело также к почти полному забвению богословского наследия, которое оставила паламитская эпоха...» - далее описывается спор, произошедший в Яннине в конце XVII в., в ходе которого участники, в общих чертах, воспроизвели диспозицию XIV в. как бы с чистого листа. См.: *Говорун С.* Движение колливадов. URL: <http://www.pravoslavie.ru/archiv/kollibades.htm#ref28> (дата обращения: 23.01.2015)

существовать: вспомним Андрея Рублёва, св. Кирилла Белозерского⁵⁶, св. Нила Сорского, преп. Паисия Величковского⁵⁷, св. Серафима Саровского. Наконец, вспомним в контексте исихастской традиции такие явления как «Откровенные рассказы странника»⁵⁸ и имяславие⁵⁹.

Если со стороны, так сказать, социокультурной наши вопросы неразрешимы, то попробуем подойти к задаче с другой стороны: постараться взглянуть на неё как на психологическую, т. е. попытаться реконструировать ту психологическую ситуацию в которой оказывается Г.И. Недетовский, столкнувшийся с описанием совершенно ему и его учёным современникам непонятной практики. Цель подобной реконструкции состоит в том, чтобы постараться ответить на вопрос, который мы уже сформулировали: как возможно быть православным, не разделяя пусть и забытых, пусть малоизвестных, но тем не менее принятых Церковью догматов⁶⁰?

⁵⁶ Об исихастском влиянии на формирование отечественной культуры см.: Прохоров Г. М. Исихазм и общественная мысль в Восточной Европе в XIV в. // Труды отдела древнерусской литературы, т. 23, Л. 1968.

⁵⁷ О труде по переводу на славянский Добротолубия и подвижнической жизни преп. Паисия см.: Протоиерей Сергей (Четвериков). Молдавский старец Паисий Величковский. Петсеры, 1938.

⁵⁸ По вопросу об авторстве Рассказов см. статью: Семенов-Басин И. В. Авторство "Откровенных рассказов странника духовному своему отцу" // Архим. Михаил (Козлов). Записки и письма / Издание подготовил И. В. Басин. М.: Богородице-Рождественский Бобринев монастырь Московской епархии, - 1996. С. 123 — 156. URL: http://krotov.info/history/19/1890_10_2/1826kozlov.html (дата обращения 02.10.2014).

⁵⁹ Оценки отношения имяславия к исихастской традиции можно найти в книгах: *Еп. Иларион (Алфеев)*. Священная тайна церкви. Введение в историю и проблематику имяславских споров. Издание третье. СПб., 2013. *Сенина Т. А.* Последний византиец. Религиозно-философская мысль иеросхимонаха Антония (Булатовича) и ее византийский контекст. СПб., 2013. *Прот. Константин Борщ*. Имяславие. М.: «Паломник», 2009. *Бирюков Д. С.* Исследование решепции паламизма в русской мысли начала XX в.: вопрос о философском статусе паламизма и варлаамизма, его решения и контекст // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения. 2018. Т. 23. № 5. С. 34-47. *Лескин Д.* Метафизика слова и имени в русской религиозно-философской мысли. – СПб.: Изд-во Олега Абышко, 2008. – 576 с.

⁶⁰ Этот вопрос тем более оправдан, если иметь в виду, что исихазм — это аскетическая практика. Аскетизм же, в свою очередь, рассматривается в качестве ключа к пониманию русской культуры конца XIX — начала XX вв. Ср.: «... extra-historical interpretation of asceticism existed in nineteenth- and early twentieth-century Russia, where Orthodox thinkers and their religiously skeptical opponents cast asceticism (or its absence) as the key to understanding a people's national-confessional essence and its historical trajectory from past to future» (Michelson P. L. Beyond the Monastery Walls. The Ascetic Revolution in Russian Orthodox Thought, 1814-1914. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 2017. P. 10). В целом же о религиозности как определяющем факторе русской культуры рассматриваемого периода см.: Герд Л. А. Константинопольский патриархат и Россия. 1901–1914 гг. М.: Индик, 2012. — 320 с. Дунаев М.М. Вера в горниле сомнений: Православие и русская литература в XVII—XX веках. — М.: Издательский Совет Русской Православной Церкви, 2003. История русского православного зарубежья. Том I. Русское Православное зарубежье до 1917 г. Книга 1. Русское православное присутствие на христианском Востоке. X — нач. XX в. — М.: Издательство Московской Патриархии Русской Православной Церкви, 2016. — 592 с.

Подчеркнём, вслед за архиепископом Василием, что исихастские молитвенные практики — не представляют собой *сути* исихазма и православия, — они являются лишь средством, приёмом, на обязательности которых, например, Палама никогда не настаивал. Но как в XIV, так и в XIX в. эти практики и оказывались тем обстоятельством, которое привлекало внимание к исихазму и, что ещё важнее, *психологическое* отношение к которым становилось основой теоретического отношения к исихазму. Это очень интересный и поучительный факт — молитвенная практика исихастов почти автоматически разделяет людей, которые с ней впервые сталкиваются, на «учёных-гордецов» (например, Варлаам) и «монахов-простецов» (например, наставник Варлаама). При этом люди, которые знают *суть* исихазма (например, свв. Симеон Новый Богослов и Григорий Палама) совершенно из диспозиции этого конфликта исчезают, поскольку суть исихазма — не психологическая, а богословская или, если пользоваться философским термином, — онтологическая. Исихазм, в теоретическом смысле, — это учение о Божественных энергиях и об обожении, а совсем не о том, как к этому относятся люди учёные или неучёные. В практическом же смысле исихазм и есть способ христианской жизни, но никак не психологическое отношение к ней. Наша же задача как раз и состоит в рассмотрении этого — периферийного для сути исихазма — психологизма. Нам важно понять, как православный, сталкиваясь с непонятной ему, но по сути совершенно христианской практикой, становится либо её бездумным адептом либо её непримиримым критиком. Иначе говоря, почему из-за одного единственного дерева человек практически гарантированно перестаёт видеть лес?

Пусть и суженная только до психологии отношения к практике умной молитвы задача эта, тем не менее, всё равно оказалась бы совершенно неразрешимой для нас, если бы, по счастью, Григорий Иванович Недетовский не был бы одним и тем же лицом, что и Отец Забытый — известный русский писатель XIX века⁶¹. И если

⁶¹ В качестве источников биографических сведений мы пользовались двумя автобиографиями писателя (ИРЛИ. Собрание В. И. Яковлева. Ф. 357. Оп. 5. № 78. ИРЛИ. Архив С. А. Венгерова. Ф. 377. Оп. 7. № 2546.), а также биографиями: Кузнецов В. И. «...Служение своему народу»// О. Забытый. Рассказы, очерки, отрывок из повести./Вступ. статья, подготовка текстов, сост. и прим.

Григ. Недетовский известен нам как автор прекрасной, но обескураживающей статьи, посвящённой периоду исихастских споров, то О. Забытый запомнился, в частности, как автор пронзительной повести о первых (и последних) годах жизни молодого выпускника Духовной академии. Эта книга — «Миражи» — книга следующих друг за другом разочарований, не книга о непреодолимости мира, а книга о слабости человека. Обе работы нашего автора чрезвычайно психологичны, точны, искренни. В чисто методологическом смысле, мы находим возможным для решения нашей психологической задачи прибегнуть к помощи обоих сочинений автора, поскольку в них психологический момент от столкновения с практикой исихастской молитвы и от столкновения с практической жизнью является решающим. И поскольку оба сочинения написаны о психологии (Варлаама и Николая Рокова), возможно, прибегнув к сопоставительному анализу этих текстов, приблизиться к ответу на вопрос о переживании человека, столкнувшегося с настолько для него непонятной практикой (православия — для Варлаама, современной жизни — для Рокова), что эта практика отвращает и от православия и от жизни⁶².

Как написана статья?

Статья задает не то чтобы религиозные чувства читателя, она будоражит самые обычные человеческие чувства, как будто это не научная статья, а хорошее литературное произведение, автор которого оставляет за читателем право самому выносить окончательные оценки, пройдя с героем по всем перипетиям его нелёгкой но безумно интересной судьбы. Но таким драматическим, мятущимся героем, как

Кузнецова В. И. Воронеж, 1982. Кузнецов В. И. Антиклерикальная проза писателей демократов//Миражи/Сост., подготовка текстов, вступ. ст., примеч. В.И. Кузнецова. М., 1988.

⁶² Для простоты задачи мы всё-таки будем исходить из того, что ничего намеренно латинского в поступках Варлаама на Востоке не было, что причиной его действий было не желание ослабить Церковь, а именно заблуждение, с лежащим в его основе психологическим шоком. (Возможен, однако, и противоположный взгляд: «По моему разумению, нельзя сомневаться в том, что Варлаам был ни чем иным, как папским орудием на Востоке... Иезуитская натура Варлаама с авантюристическими наклонностями вполне отвечала этому назначению». — Сырку П. К истории исправления книг в Болгарии в XIV в. Т. 1, вып. 1. Время и жизнь патриарха Евфимия Терновского. СПб., 1898. С. 117. Такого же мнения придерживался и игумен Модест: «...Варлаам, Калабрийский монах, ордена св. Василия Великого, — хитрое орудие папского властолюбия...». — *Игумен Модест*. Святой Григорий Палама, митрополит Солунский. Киев. 1860. С. 11).

Чайлд Гарольд или Печорин, оказывается Варлаам Калабрийский, осуждённый Церковью ересиарх!

Чья же деятельность, если не ересиарха, может быть предметом научной статьи о ереси? Разумеется, более ничья, но согласимся, что ересиарх вовсе не обязательно должен становиться *героем* научной статьи. Герой — это термин для сочинения иного жанра: художественного произведения. И история типов героев литературных произведений XIX в. не может не навести нас на мысль о том, что именно *отрицательные* герои оказываются почему-то наиболее привлекательными. Просвещённый читатель того времени с энтузиазмом брался под руководством писателя заглянуть во все смутные глубины отрицательного героя, понять все причины его падений, увидеть в нём незамутнённую чистоту Божественного образа, и, наконец, «полюбить его чёрненьким», как выразился один из героев Достоевского. Именно таким героем, которому *хочется* сочувствовать, оказывается Варлаам у Недетовского. Такой эффект достигается смешением двух жанров, в результате этого смешения предмет становится героем. Получается, что Г. И. Недетовский написал не научную статью, но и не повесть, центральный персонаж которой так же привлекателен как *вымышленный* отрицательный герой, но и *почти* так же отвратителен как *настоящий* еретик. Это талантливое смешение жанров может, конечно, и восхищать; несомненно, оно удивляет, но всего больше оно обескураживает: где же ересь и где Палама?

Но сначала обратимся к тому, как описан его оппонент и подлинный герой статьи – Варлаам Калабрийский. Читатель знакомится с Варлаамом, как, во-первых, с человеком исключительной учёности, под руководством которого проходили обучение греческому языку и словесности Петрарка и Боккаччо на Западе, а на Востоке Варлаам преподавал богословие и изъяснял Дионисия Ареопагита⁶³. Во-вторых, он предстаёт в качестве православного полемиста, написавшего 18 сочинений против заблуждений латинян. Одно из них Григорий

⁶³ Автор не сообщает о диспуте Варлаама с Никифором Григорой, оказавшимся губительным для репутации первого. См.: *Успенский Ф. И.* Очерки по истории византийской образованности. СПб., 1892. С. 250 и далее.

Иванович частично пересказывает⁶⁴, и из пересказа становится ясно, что Варлаам — человек большого ума и искренней православной веры. Далее, по поручению Андроника Младшего Варлаам отправляется с тайной миссией (1339 г.) к королям французскому и сицилийскому, а, главным образом, к папе. Цель посольства — заручиться поддержкой Запада для борьбы с турками. Целых семь страниц посвящает автор описанию прений Варлаама с папой, во время которых греческий посланник не раз блещет умом, демонстрирует яркий талант убеждения⁶⁵. Однако «в этой посольской деятельности Варлаам уже в последний раз является сторонником грековосточного православия. С этого времени (в 1340 г.) он становится врагом его, в начале может быть и не думая сделаться таким⁶⁶», — пишет Недетовский, переходя далее к уже нам известному началу полемики с исихастами. А на Соборе 1341 г. Варлаам уже был осуждён: «оскорблённый и униженный, Варлаам, жалуясь на несправедливость соборного суда над ним, вскоре после собора удалился в Италию и здесь сделан был епископом⁶⁷». Между возвращением из посольства и Собором в Константинополе — описание собственно ереси. Г. И. Недетовский выделяет два положения в учении Варлаама: во-первых, что по своей природе Фаворский свет — тварный, более того, «он даже ниже нашей мысли»⁶⁸, во-вторых, что Иисусова молитва является богомилской⁶⁹, да собственно и сами исихасты являются, по мнению Варлаама, богомилами. Получается, что учение Варлаама не имеет в себе никакого конструктивного посыла (хотя бы например и латинского), но оказывается только критической реакцией на некоторые положения православной веры.

Поскольку нас больше всего интересует психологическая сторона повествования, заметим, что автор статьи, всецело поддерживая православную догматику, чисто по человечески⁷⁰ симпатизирует и

⁶⁴ Τοῦ σοφοτάτου Βαρλαάμ περὶ τῆς τοῦ Πάλα ἀρχῆς. PG, 151. Col. 1255-1280.

⁶⁵ Именно этот фрагмент статьи Гр. Недетовского еп. Порфирий поместил в свою историю Афона (см. выше).

⁶⁶ Григ. Недетовский. "Варлаамитская ересь"... С. 328

⁶⁷ Григ. Недетовский. "Варлаамитская ересь"... С. 335.

⁶⁸ Григ. Недетовский. "Варлаамитская ересь"... С. 334.

⁶⁹ Там же.

⁷⁰ У нас нет достаточного религиозного и даже просто жизненного опыта, чтобы оценить, насколько христианской была позиция Недетовского (более того, опираясь на свой опыт, мы даже

Варлааму. Вот характерный пример такого отношения: «На этом соборе [1841 г.] Варлаам убедился, что на Востоке не уважают никаких, даже самых сильных, доводов рассудка в богословских рассуждениях, если эти доводы противоречат авторитетному учению св. Писания и церковного предания, и что без этой опоры (св. Писания и св. предания) самый могучий ум, самое пламенное красноречие ничего не значат в религиозных спорах⁷¹».

Вообще говоря, такой драматизм в отношениях между верой и разумом был выражением важнейшего культурного матаморфоза, пожалуй, только дважды: в первые века Новой эры, когда христианство постепенно вытесняло из мировоззрения эллинскую мудрость и необходимы были в том числе и тертуллиановское жёсткое определение: *credo quia absurdum est*. А во второй раз — в первые века становления протестантизма и либерального богословия, когда «слепая» вера уступила место разуму⁷². Но почему об этой дихотомии с такой болью пишет Недетовский? Почему он не может удовлетвориться одним из возможных ответов: «философия — служанка богословия» или «религия — в пределах только разума»? Это боль христианина, задумавшегося о вере, или это какая-то другая боль, изложенная в богословских терминах? Наверняка и то и другое: в каких ещё терминах может излагать выпускник Академии? А с другой стороны, — какая боль не может стать по-настоящему христианской? Однако, признаем, что дихотомия веры и разума, может быть, и всего лишь дважды становилась культурной доминантой, но из актуального богословия она никогда не исчезала. Сейчас достаточно одного примера: первое рассуждение Триады св. Григория Паламы как раз и посвящено этой дихотомии⁷³. Иначе говоря, мы отнюдь не хотим сказать, что Г. И. Недетовский фактически что-то добавил в полемику, нет, он добавил в неё что-то психологически: своё сочувствие еретику. А это очень нетипично для ересиологической работы!

не можем ставить вопрос *таким образом*), однако со всей определённостью можем утверждать, что искренность его позиции ни малейших сомнений не вызывает.

⁷¹ Григ. Недетовский. "Варлаамитская ересь"... С. 333

⁷² Например, в кантовском понимании религии и этики.

⁷³ См.: *Св. Григорий Палама*. Триады в защиту священо-безмолствующих. Пер. с греч. В. В. Бибихина. СПб., 2004.

Далее Варлаам появляется в статье уже в качестве корреспондента, в частности, фессалоникийского епископа Димитрия. Из Италии он писал своим друзьям многочисленные письма, в которых, кстати, теперь уже отстаивал положение о главенстве папы в христианском мире, высказывался за филиокве и пр.⁷⁴. Наконец, в последний раз Варлаам появляется в заключительной части статьи, где его портрет получает свою окончательную определённую: «Сама ересь его не заключала в себе никаких элементов католического вероучения. Это просто – плод пытливого рассудка, воспитанного под влиянием схоластики... Эти схоластические утончённости ереси Варлаама пришлись как нельзя более по вкусу мыслящим грекам... Но так как во времена Варлаама людей мыслящих и обладающих пытливым рассудком между греками было мало, то ересь его, может быть, скоро бы исчезла на Востоке, если бы, с одной стороны, смуты и волнения в государстве не помешали пастырям церкви следить за своей паствой, и если бы, с другой стороны, к религиозным спорам не примешались честолюбивые и своекорыстные стремления, заставляющие многих поддерживать ересь отнюдь не по какому-либо философским, а тем более религиозным побуждениям»⁷⁵.

Каким человеком изображён Варлаам? Человеком блестящей образованности, пытливого ума, посланником процветающего Запада⁷⁶, человеком прямым, решительным, но, вместе с тем, и честолюбивым, вспыльчивым, противоречивым в своих поступках и оценках. (Заметим, насколько образ Варлаама близок к читательскому идеалу XIX в.! Чем он не Базаров, например?). Более того, ересь была вроде как неизбежной, была неким свидетельством общего интеллектуального развития мира, этапом культурной эволюции, плодом пыливости ума. Короче, Г. И. Недетовский и не стремится к догматическим оценкам, к соревновательному анализу положений, взятых из исихазма и из варлаамитства, он описывает ересь как историческое явление, как

⁷⁴ Григ. Недетовский. "Варлаамитская ересь"... С. 338.

⁷⁵ Григ. Недетовский. "Варлаамитская ересь"... С. 355-356.

⁷⁶ При общей критической оценке Г.И. Недетовским упадочного состояния Востока и сравнительного процветания Запада из его статьи остаётся непонятным, зачем всё-таки Варлаам приехал на Восток? Единственное разумное объяснение такого поступка, – что Варлаам был послан на Восток папой, – Недетовский достаточно аргументировано отрицает. См.: *Григ. Недетовский*. "Варлаамитская ересь"... С. 354-356.

историк, а не как ересиолог, вроде бы отстранённо, но и с некоторым сочувствием. Определённо, никакой опасности с её стороны ни для себя, ни для своих современников он не видит.

О чём написана статья?

Если бы это была статья о варлаамитской ереси, то в ней подробно рассматривались бы догматические разногласия оппонентов, но автор этого не делает, ограничиваясь передачей лишь общей исторической канвы исихастских споров⁷⁷. Если бы автор написал о противоречивой личности Варлаама, то это бы было художественное произведение, например, повесть, но не научная статья в богословском журнале. О чём же написана статья?

Поскольку мы решаем психологическую задачу, то самым важным для нас оказывается вопрос: о чём *в действительности* пишет Недетовский? В своё время его младший современник, Мигель де Унамуно, написал «у меня болит Испания»⁷⁸. Сформулируем точнее и наш психологический вопрос: что болит у Недетовского, когда он пишет ни о ереси и ни о Варлааме? Возможно, статья написана всё-таки об исихазме?

Обычно при описании разного рода учений ересиолог стремится к обнаружению их неприкрытой правды. Когда, оставшись без прикрас, ереси выступают во всей обнажённости своего неправославия, их ложность оказывается уже очевидной. «Ибо заблуждение не показывается одно само по себе, чтоб, явившись в своей наготе оно не обличило само себя, но, хитро нарядившись в заманчивую одежду оно достигает того, что по своему внешнему виду для неопытных кажется истиннее самой истины»⁷⁹, - пишет свт. Иринеи Лионский.

⁷⁷ Догматические стороны исихазма разбирал старший современник Г.И. Недетовского, тоже выпускник Киевской Духовной Академии, игумен Модест; поэтому сказать, что теоретическая сторона спора была отечественной патологией совершенно не изучена мы не можем.

⁷⁸ Цит. по: *Гараджа Е. В.* Евангелие от Дон Кихота // *Унамуно Мигель де.* О трагическом чувстве жизни / Перевод с испанского, вступительная статья и комментарии Е. В. Гараджа. – К.: Символ, 1996. С. 11.

⁷⁹ *Св. Иринеи Лионский.* Против ересей. // *Св. Иринеи Лионский.* Против ересей. Доказательство апостольской проповеди / Пер. прот. П. Преображенского, Н. И. Сагарды. – СПб., 2008. С. 22.

Такое разоблачение является не только сугубо ересиологической техникой, оно совершенно осознано и эффективно применялось и первыми христианскими дидаскалами для подготовки души ученика к восприятию православной догматики. Кроме такой разоблачительной критики отдельно взятой ереси, учителя владели ещё и искусством сталкивать религиозные и философские учения друг с другом ради их взаимного уничтожения. В частности, св. Григорий Чудотворец следующим образом описывает один из заключительных этапов своего ученичества у Оригена: «Он требовал, чтобы я занимался философией, собирая по мере своих сил все, какие только есть, произведения древних и философов и поэтов, не исключая и не отвергая ничего, кроме всех произведений безбожников... Это [сделано было] мудро и очень целесообразно, чтобы какое-либо отдельное и само по себе взятое воззрение того или иного автора... не проникло в мою душу как единственно истинное... Но он и сам шёл вместе со мною впереди меня и вёл меня за руку, как бы во время путешествия, на тот случай, если встретится на пути что-либо неровное, потайное или коварное... Так он и собирал всё, что у каждого философа было полезного и истинного, и предлагал мне... Относительно... [ложного] он давал мне совет не внимать ничему, даже если бы кто-либо всеми людьми был засвидетельствован как самый мудрый, но внимать единому только Богу и Его пророкам»⁸⁰. Таким образом, ересиология — это своего рода пропедевтика, необходимая для правильного усвоения истинного учения; за критикой ложного учения всегда обязательно следует либо изложение, либо даже самоочевидность, учения истинного.

Итак, насколько «Варлаамитская ересь» Григ. Недетовского может рассматриваться в качестве пропедевтики исихазма? На наш взгляд, ни в малейшей степени не может. *Во-первых*, Григорий Иванович никак не стремится представить учение исихастов в сколько-нибудь полном виде. Сообщений на этот счёт в статье немного: передача – со ссылкой на Историю Иоанна Кантакузина – того момента, когда

⁸⁰ Св. Григорий Чудотворец. Благодарственная речь Оригену, XIII-XV // Творения св. Григория Чудотворца, епископа Неокессарийского. Перевёл проф. Н. Сагарда. Пг., 1916. Сс. 43-47 (Репринт: Творения св. Григория Чудотворца и св. Мефодия, епископа и мученика. М.: Православный паломник. 1996.)

Палама и прочие монахи в ходе личной беседы пытались убедить Варлаама не нападать на исихастов. В частности, они сказали: «что касается до Божественного света, о котором рассказывал брат-исихаст, то здесь нет ничего нелепого или странного, потому что мы знаем примеры из истории и до и после Рождества Христова, что люди иногда удаивались видеть телесными очами Божественный свет»⁸¹. И в другой раз Недетовский передаёт уже мысль Паламы, возражающего Акиндину (этот последний утверждал, что поскольку Фаворский свет был виден телесным зрением, то он никак не может быть божеством; источником и на этот раз является Кантакузин): «Палама, противопоставляя рассуждениям *от разума* (курсив Г. И. Недетовского) учение святых отцов, доказывал во многих своих сочинениях... ту мысль, что существо Божие имеет, так сказать, две стороны, – недоступную для человеческого понимания — это сущность Божества, и доступную — свойства его. Поэтому, не допуская, что Фаворский свет был проявлением самой сущности Божества, Палама утверждал, что в этом свете видимым образом проявилась доступная человеку часть Божества»⁸². Наконец, из цитат соборных осуждений Варлаама (1341 г.) и Акиндина (1347 г.), которые приводит Г. И. Недетовский, мы получаем представление не только о позициях Варлаама и Акиндина, но косвенным образом узнаём и исихастскую позицию⁸³. Вот собственно и всё, что мы узнали из статьи о том, что говорили и писали Палама и исихасты! *Во-вторых*, если говорить не о прямой речи исихастов, а о передаче некоторых обстоятельств спора, то самые тонкие моменты – про Иисусову молитву⁸⁴ и про канонизацию Паламы⁸⁵ – даны в изложении Льва Аллация, относившегося к исихастам с явным неодобрением. Оба раза сведения представлены автором в качестве примечаний. И если во втором случае мнению Аллация

⁸¹ Григ. Недетовский. "Варлаамитская ересь"... С. 332.

⁸² Григ. Недетовский. "Варлаамитская ересь"... С. 336. Обратим внимание, если Григорий Иванович называет свет «частью» Божества, а не его «славой», «энергией» или хотя бы «стороной», то этим он явно демонстрирует свою незаинтересованность в догматической стороне спора. И это одно уже является достаточной причиной для того, чтобы не считать описание исихазма важной целью его работы.

⁸³ См.: Acta Patriarchatus Constantinopolitani, ed. Fr. Miclosich et Ios. Muller. Vindobonae, MDCCCLX. T. I, p. 202-206; 243-255.

⁸⁴ Григ. Недетовский. "Варлаамитская ересь"... С. 329-330 прим., 331, 329.

⁸⁵ Григ. Недетовский. "Варлаамитская ересь"... С. 353-354 прим.

противопоставлено мнение патриарха Каллиста, то в первом случае совершенно никакой критики нет! Наконец, *в-третьих*, после каждой победы исихастов Григорий Иванович пишет, что торжество оказалось слишком поспешным (Сс. 335, 336, 346, 349). Вроде бы просто стилистический приём, но с его помощью создаётся впечатление и о неполноте торжества Православия (возникает вопрос — не была ли эта очередная победа пирровой?), и о странной живучести ереси (возникает вопрос — а нет ли и в ней какой-то правды?). Однако, не имея ни малейших оснований подозревать Недетовского в сочувствии ереси, спросим себя, почему же, пусть и интуитивно, он всякий раз стилистически снижает степень торжества? И ещё: грешит ли он против истины? Сразу ответим, что ничуть не грешит, всё так и было, как он пишет, более того, было ещё хуже: Паламе, например, даже пришлось отсидеть целых четыре года в дворцовой тюрьме⁸⁶ и более года провести в турецком плену⁸⁷. Это не говоря о том, что в то время Империя погрузилась в пучину гражданской войны⁸⁸.

Вот здесь и открывается, на наш взгляд, самый напряжённый нерв статьи Недетовского, здесь ответ на вопрос, о чем он её написал, и что у него болит? – У него болит Россия, точно так же как болит Ромейская империя. И как у многих русских в XIX в. эта боль становится либо западническим поиском земного рая на географическом Западе, либо славянофильской тоской по раю, утраченному на историческом Востоке. У Недетовского есть и то и другое: у него, с одной стороны, Варлаам тоскует по Западу, а с другой стороны, сам Недетовский боль ромеев принимает за собственную, русскую⁸⁹. В сущности, его статья не о

⁸⁶ О. Иоанн Мейендорф. Жизнь и труды... Сс. 90, 108.

⁸⁷ Прохоров Г. М. «Так воссияют праведники...» Византийская литература XIV в. в Древней Руси. СПб., 2009. С. 55.

⁸⁸ Ср.: «Восстание распространилось по Ромейской империи как ужасная злокачественная болезнь и заражало многих, кто раньше казался умеренным и справедливым. Ибо в мирное время и города и отдельные лица бывают более мирны и менее склонны совершать бесчестные и позорные дела, так как не встречаются с условиями ужасной необходимости. Но война, которая лишает людей их ежедневных потребностей, является ужасным учителем и учит тому, что раньше казалось невероятным и страшным». (Фрагмент о восстании зилотов из Истории Иоанна Кантакузина цитируется по изданию: Сборник документов по социально-экономической истории Византии. Отв. ред. акад. Е. А. Косминский. М., 1951. С. 276).

⁸⁹ Элемент того же идеологического противостояния обнаруживает в исихастских спорах и Ф. И. Успенский. Ср.: «В высшей степени любопытно, что православная византийская партия есть в то же время национальная, и что в борьбе православных с еретиками приобретает значение национальный элемент. Изучение последней части синодика приводит к заключению, что

Варлааме, не об исихастах, а о страшном упадке, во время которого никакого торжества Православия в принципе быть не может. Кажется, такой была нравственная позиция Недетовского. Очень схожая с позицией героя «Братьев Карамазовых»: самая совершенная гармония не стоит и слезинки замученного ребёнка. Это именно личная позиция автора, на которую он, конечно, имеет право, но которая, пожалуй, всё-таки не способствует пониманию исихазма.

«Страшное время» и является главным предметом статьи о варлаамитской ереси. Перечислим те черты упадка, на которые обращает внимание Недетовский. Как, например, в письме Варлаама, уже итальянского епископа, вырисовывается образ ромейской культуры? – Она беспомощна по отношению к угрозе с Востока, она слаба и отстала по сравнению с Западом, вместо диктатуры закона здесь господствует власть сильнейшего, и в церкви и в народе царит косность, подавляющая всё новое. Всё это становится благодатной почвой для ереси, перед которой оказываются бессильны даже некоторые епископы, заражённые честолюбием и своекорыстностью. Справедливо ли это по отношению к тому времени? Если иметь в виду гражданскую войну, оставшуюся за скобками описания, то всё это более, чем справедливо, реальность была ещё страшнее. Но если при этом помнить, что исихастские споры ни в малейшей степени не были поводом для этой гражданской войны, но использовались противоборствующими сторонами, то справедливость оказывается уже относительной. А уже на вопрос, способствует ли изображение упадка ромейской культуры пониманию исихазма, – мы будем вынуждены ответить отрицательно: исихазм существовал и в более и в менее благоприятные времена, и эти времена либо оставляли возможность исихастам молчать, либо, как рассматриваемое нами, принуждали формулировать философскую позицию, даже становиться политической силой. Но какое это имеет отношение к исихии?

Как и о чём написана книга?

жизненным нервом всей борьбы, сосредоточенной около имени Варлаама, было западничество в самом широком значении слова — в политике, вероучении, и что победа Григория Паламы должна быть признана победою национальной партии над латинствующей и западнической» (Успенский Ф.И. Очерки по истории византийской образованности. СПб., 1891. С. 7).

Герой книги О. Забытого «Миражи»⁹⁰ – выпускник Духовной академии, с энтузиазмом вступающий на широкое и многообещающее жизненное поприще. Он, Николай Алексеевич Роков, получает направление и становится преподавателем Духовной семинарии. Трудности и разочарования неизбежно встречающиеся в большом разнообразии в начале жизненного пути не расстраивают героя. Он женится по большой любви, у него рождается ребёнок. Не без некоторого внутреннего смущения в начале, зато к большой радости впоследствии, он становится иереем в одном из городских храмов. И всё это происходит в очень непродолжительный период его жизни, всего за несколько лет, после которых он умирает в страшном отчаянии!

Что же стало причиной этого отчаяния, накапливавшегося постепенно и вначале незаметно для окружающих? Незаметно для окружающих и, может быть, для самого Рокова отчаяние копилось вплоть до смерти его жены, с этой смертью и кончились его силы. Что же копилось, и почему повесть называется «Миражи»? – Как раз эти миражи и переполнили чашу терпения героя: несбыточные надежды, разочарования, робкие движения души. Унижение от всего этого, оставшуюся от всего этого пустоту Николай Алексеевич и не вынес. Получается, что вся его жизнь оказалась миражом, но так ли это?

Соберём вместе все его разочарования. Сын сельского дьякона, рано потерявший отца, терпит разного рода лишения и обиды ещё в детстве, но всё это заканчивается, когда он поступает в Академию. И вот с какими планами едет на службу в семинарии свежее испечённый выпускник Академии. О них мы узнаём из беседы героя с его другом, Виктором Ивановичем Славским. О профессиональных планах: «я, например, могу содействовать развитию учеников, изучу посерьёзнее предмет, какой мне выпадет на долю, и буду добросовестно преподавать его. Кроме того, постараюсь установить человеческие отношения к ученикам, буду собирать некоторых к себе, развивать в них вкус к серьёзному чтению и к благородным развлечениям... Выйдет из моих рук порядочный человек, вспомнит когда-нибудь добрым словом... Если

⁹⁰ О. Забытый (Г. И. Недетовский). Миражи. СПб., 1882. Кстати говоря, это единственное отдельное издание произведений О. Забытого. Остальные его сочинения публиковались в «Вестнике Европы», «Отечественных записках» и др. журналах.

будет оставаться свободное время, достану книг и буду писать сочинение на магистра и затем, удастся подняться куда-нибудь повыше — хорошо, не удастся — так и быть»⁹¹. А вот о священнослужении: «Я считаю неудобным для себя священство в том отношении, что оно лишит меня свободы, к которой я привык... Я люблю послушать оперу, концерт, побывать в театре, попеть, поиграть на скрипке. Все эти блага несовместимы с саном и положением священника»⁹². И, наконец, о личном: «Поскорее жениться я считаю для себя насущной необходимостью. Сладостной женской ласки, влияния нежного женского сердца, женской дружбы, женского сотрудничества в работах — я жду как манны небесной»⁹³. Заметим, что в этом последнем Роков, пожалуй, искреннее и трогательнее всего.

И какую ревизию устроила жизнь этим прекрасным юношеским планам!? Роков понял, что подготовке хорошего курса по истории Церкви необходимо посвятить долгие годы напряжённого труда, да и то при этом он будет далёк от идеала, предписанного программой. Кроме того, Рокову дали понять, что не нужно слишком усердствовать в учёности, а лучше проходить с учениками жития святых. Попытка Рокова развивать учеников на домашних вечерах, тоже не увенчалась успехом — после первого же собрания последовала кляуза, в результате которой пострадал и Роков, а особенно серьёзно — сами ученики. А когда Роков полюбил умную и добрую Анну Егоровну, то очень надеялся, когда ехал в своё родное село, что мать поймёт и одобрит его выбор. Однако, старушка уже давно в своих планах сосватала ему дочку сельского благочинного и о надменной и учёной городской красавице ничего не захотела слышать. И Рокову пришлось жениться без материнского благословения. Такой же неудачей закончилась и его магистерская диссертация: даже тема её была не так важна для Рокова, нужны были книги. И вот летом он приехал в Москву, и оказалось что все в отпуске или на каникулах и добыть книги невозможно. В сущности, если подумать, все эти миражи — совсем не трагичные. Хороший курс всё-таки можно подготовить, только не сразу, развить семинаристов

⁹¹ О. Забытый (Г. И. Недетовский). Миражи... С. 11.

⁹² Там же.

⁹³ Там же, с. 14.

тоже можно, только тоже не сразу. Найти книжки для работы над диссертацией можно было ещё и в Петербурге, Киеве, Казани и Харькове, и желательно было списаться в течение года с библиотекой и профессорами, чтобы не приезжать летом к разбитому корыту. Собственно говоря, от этих мелких разочарований Николай Алексеевич не очень то и унывает. Его убивает другое — смерть Анны Егоровны, его любимой жены. Пытаясь как-то унять боль, Роков решает сосредоточиться на воспитании ребёнка, но между отцом и сыном нет никакой близости и доверия, да и отец не очень-то и расположен к терпению родительской любви. И вот Роков, уже священник и вдовец, увлекается тонкой и умной Ольгой Сергеевной Болотовой, которая тоже недавно овдовела. Герой понимает, что ради союза с Ольгой Сергеевной ему придётся оставить священство, он даже готов пойти на это. Но заминка в их отношениях, вызванная и его смущением и робостью Болотовой, оказывается роковой: Роков умирает ночью, видимо, от апоплексического удара.

Можно ли сказать, что тонкого и ранимого Николая Алексеевича убили миражи? Наверное. Можно ли сказать, что всё в его жизни было этими миражами? Конечно же нет: у него была самая настоящая любовь к Анне Егоровне, самая настоящая дружба со Славским, самый настоящий ребёнок. И вот жена умерла, — это, безусловно, самая настоящая трагедия, — но того, что осталось мало? Конечно, это не теоретический вопрос, если Роков умер, значит мало. Но у кого-то нет и никогда не было и этого.

И теперь вспомним здесь один важный момент из исихастских споров. Если вслед за Варлаамом считать Фаворский свет за «нечто вещественное, являвшееся в пространстве и окрашивающее воздух»⁹⁴, а не энергией Божией, в которой пребывает вся полнота Божества⁹⁵. То, с одной стороны, конечно, — к чему и стремился Варлаам, — мы сохраняем в чистоте непознаваемость Бога, но с другой — обрекаем на статус того, что просто «окрашивает воздух» всё самое дорогое для нас: любовь,

⁹⁴ Перевод Григ. Недетовского (С. 334). Источник: Acta Patriarchatus... Т. I, р. 205.

⁹⁵ «...вся сила и действие Триипостасного Бога..» хотя и не является «частью» Божественной природы, но, при этом, божественна, не тварна. — см.: Григорий Палама. Исповедание Православной веры (PG, 151, col. 768, В.

дружбу, заботу и прочее. Иначе говоря, если свет тварен, то это относится не только к характеристике Божественной природы, это относится и к статусу всех человеческих надежд и мечтаний: тогда всё это – призраки, миражи. Если Божественная энергия несообщима, если Бог совершенно неприступен, то чем оказывается самое трогательное, самое возвышенное, самое трепетное и возлюбленное в человеке? – Таким же миражом, обманом, всполохом, – оно больше не имеет ни малейшего шанса на продолжение в Боге. Любовь — не вечна, забота — обманчива, дружба — иллюзорна: когда Бог недоступен даже в самых искренних и беззаветных порывах человека, то действительность оказывается в высшей степени призрачной. И вот полное блаженство Рокова оборачивается полным жизненным крахом, следующим сразу же за смертью жены. А как может быть иначе, если эта любовь связывает только их двоих и никакого продолжения и подтверждения в вечности не имеет? Вот он образ русской культуры без паламизма, без исихазма, а в более точных выражениях: без учения св. Григория Паламы о Божественных энергиях. Такой ли мы знаем русскую культуру XIX века? Разумеется, и такой *тоже*, но всё-таки не в первую очередь.

Собственно, трагическая смерть Рокова и является для нас завершением нашего воображаемого эксперимента, целью которого было рассмотрение модели русской культуры без исихазма.

Какую жизнь прожил Григорий Иванович Недетовский?

Постановка *психологического* вопроса о влиянии исихазма на русскую культуру XIX века требует от нас и некоего общего обзора обстоятельств жизни Г. И. Недетовского. Без особого нажима, но среди множества своих сочинений⁹⁶ автор всё-таки выделяет именно «Миражи»: «Некоторые произведения Недетовского в своё время производили сенсацию. Так, напр<имер>, «Миражи», по появлении которых в печати автор получил несколько благодарственных писем и телеграмм»⁹⁷. Эту же книгу особенно выделяет писатель и критик

⁹⁶ «Всего произведений его не менее 100 печ. листов». - См. Автобиографию 1 сентября 1901 г., отправленную Александру Николаевичу Сальникову (ИРЛИ. Собрание В.И. Яковлева. Ф. 357. Оп. 5. № 78. Л. 5 об.)

⁹⁷ Там же. Л. 6 — Л. 6 об.

А. А. Измайлов, автор статьи о Г. И. Недетовском: «На Забытом лежала благословляющая рука Салтыкова. Он принял и в 1880 году напечатал в своём журнале на первом, почётном месте его «Миражи»⁹⁸ – большую повесть, в сущности, роман, остающийся по сей час лучшим произведением Недетовского. О «Миражах» тогда шумели, их сочувственно встретила критика. В читающем духовном мире повесть произвела нечто, похожее на переполох»⁹⁹.

Обращает на себя внимание то, что «Миражи» в значительной мере сочинение автобиографическое. Как и его герой, Роков, Г. И. Недетовский родился в семье дьякона. Его дед по матери, именем которого и назвали мальчика, был сельским священником. Отца он потерял рано: в пятилетнем возрасте. С 1856 г. будущий писатель учился в Калужском духовном училище, «жил хотя не в бурсе, но немало страдал от голода и моральных мук»¹⁰⁰. С училищем, впрочем, у Недетовского связано и хорошее воспоминание: «Из учителей училища наибольшую пользу принесли мне В. М. Смирнов (преподаватель лат<инского> языка) и В. А. Гостунский (преподаватель русского языка). Они приохотили меня к чтению книг и к писанию сочинений (в старшем классе училища)»¹⁰¹. Затем, с 1862 года, будущий писатель учился в Калужской духовной семинарии. Воспоминания об этом периоде жизни уже намного радостнее: «Некоторые учителя этой семинарии по настроению были шестидесятниками в лучшем смысле этого слова. И на уроках, и при внеурочных сношениях с учениками они оказывали благотворное влияние на развитие последних своими беседами на интересные живые темы, советами, рекомендациями книг для чтения и т. п. Особенно выделялись в этом отношении Ф. С. Покровский, Ф. В. Измайлов, преподававшие словесность и историю русской литературы, и В. М. Холминский, преподававший логику, психологию и дидактику. В старшем классе семинарии я имел счастливый случай познакомиться с Н. Л. Зайцевым, который в 1859-1861 г. был преподавателем словесности в Калужской духовной

⁹⁸ Отечественные записки, 1881, № 9—11.

⁹⁹ Измайлов А. А. Забытый. // Русское слово. 6(19) октября 1911. № 229. С. 7.

¹⁰⁰ ИРЛИ. Архив С. А. Венгерова. Ф. 377. Оп. 7. № 2546. Л. 5.

¹⁰¹ Там же. Л. 5-6.

семинарии и производил обаятельное впечатление на учеников воодушевляющим, увлекательным преподаванием своего предмета, программу которого он пересмотрел по-новому, оживил и обогатил её образцами из новой литературы. <...> По влечению к педагогической деятельности, он приглашал к себе на квартиру, в назначенные им дни, по вечерам, лучших учеников семинарии и здесь много с ними читал, много им объяснял, много рассказывал им о западно-европейской жизни. Кроме чтения и бесед, тут происходило пение и игра на скрипке, гитаре и т. п. Наиболее продолжительным знакомством с ним и наибольшим влиянием его пользовался семинарист В. И. Орлов, впоследствии знаменитый статистик Московского земства. (В 1867 г. Зайцев был назначен на вновь открывшуюся кафедру педагогики при Киевской духовной академии). Знакомству с Н. Л. Зайцевым и В. И. Орловым я обязан был усилением интереса к науке и литературе. Моему развитию немало содействовало также свободное чтение «светских» книг и периодических изданий из многих городских библиотек¹⁰². Как видим, мечта Николая Рокова, развивать учеников на внеклассных занятиях — это из опыта собственной жизни писателя. Стоит обратить внимание ещё на такой немаловажный факт: весьма значительную часть двух своих автобиографий Г. И. Недетовский посвящает своим учителям. Воспоминаний об учителях нет у Рокова, но это очень хорошо характеризует Недетовского. Зато как Роков всю жизнь был привязан к другу юности Славскому, так и Недетовский в обеих автобиографиях с благодарностью вспоминает дружбу с В. И. Орловым.

Воспоминания о следующем периоде жизни (с 1867 года) — учёбе в Киевской духовной академии — совершенно положительные и благодарные. «Более других профессоров академии влиял на меня — и своими лекциями и частными домашними беседами — профессор русской истории Филипп Алексеевич Терновский (преподававший церковную историю в Киевском университете). Этот в высшей степени симпатичный деятель возбудил и поддержал во мне склонность к писательству, открывая мне для сотрудничества редактируемый им журнальчик «Воскресное чтение», где и было помещено мною

¹⁰² Там же. Л. 6-7.

несколько очерков небеллетристического [подчёркнуто Недетовским] характера»¹⁰³.

Мы попытались идентифицировать сочинения Недетовского в этом еженедельном журнале, издаваемом Киевской академией: известно, что он начал публиковаться здесь в 1869 году, что это были его первые публикации¹⁰⁴. Год издания «Воскресных чтений» начинался со дня Пасхи, значит первые статьи нашего автора приходятся на 1869-1870 годы, это 33-ий год издания журнала. Подавляющее большинство статей журнала либо подписано инициалами, либо не подписано вовсе. Редкие статьи подписывались полным именем. Среди инициалов встречаются, например, «Ф.Т.», вероятно принадлежащие Филиппу Алексеевичу Терновскому. И если главный редактор ограничивался лишь инициалами, то что уже говорить о студенте, пробующем перо? Целых три сочинения, изданных в интересующий нас период, подписаны узнаваемо: первое — «Г. Н-ский», а два следующих — «Г.Н.»¹⁰⁵. С большой долей вероятности мы можем заключить, что эти три статьи (небеллетристического характера), опубликованные примерно с двухмесячным интервалом, были написаны студентом предпоследнего курса Духовной академии Григорием Недетовским.

Почему мы ещё можем судить, что эти работы принадлежат нашему автору? Трудно не заметить тематической близости, схожести идейного содержания, даже стилистической близости этих работ и более поздних сочинений Недетовского. Скажем, оценка важности просвещения, данная во второй статье, перекликается с той оценкой, которую даёт Григ. Недетовский исихазму в «Варлаамитской ереси». Сравним две цитаты: «...невежественный человек, благодаря своему невежеству, выдумывает себе множество совершенно лишних страданий, которыми и без того не бедна жизнь человеческая»¹⁰⁶ и

¹⁰³ Л. 7-8.

¹⁰⁴ См.: ИРЛИ. Собрание В.И. Яковлева. Ф. 357. Оп. 5. № 78. Л. 4 об. — 5.

¹⁰⁵ 1. Г. Н-ский. Святые Апостолы как проповедники слова Божия. Воскресное чтение. № 28 от 26 окт 1869 г. С. 62-68. 2. Г.Н. Ученье — свет, а неученье — тьма. (Опыт разработки народных пословиц). Воскресное чтение. № 37 от 28 дек 1869 г. С. 287-291. 3. Г.Н. Добродетель терпения в жизни и пословицах русского народа. № 48 от 15 марта 1870 г. С. 593-600. В дополнение скажем, что например в номерах журнала за предыдущий, 1868-1869 год, не было статей, подписанных подобными инициалами.

¹⁰⁶ Г.Н. Ученье — свет, а неученье — тьма... С. 289.

«Аскетизм был так развит на востоке, что там существовали особые аскетические правила, предписывающие иногда такие уродливые формы религиозных упражнений, что становится грустно при мысли, до каких странностей может довести человека воображение, развитое до болезненной односторонности».¹⁰⁷ Другое сравнение: «... жизнь среди бедствий, почти не прерывающихся во всё продолжение исторического существования русского народа, должна была оставить глубокий след в его духе и выразиться в его мирозерцании... В жизни русского народа влияние несчастного гнетущего прошлого сказывается тем, что русский человек вообще равнодушен к жизненным неудобствам, мало предприимчив и способен мириться со всяким, даже совсем почти невыносимым положением»¹⁰⁸ и «... в описываемую нами эпоху смут и неурядиц в Византийской империи многим грекам было слишком тяжело в своём отечестве, и вот, как наши соотечественники-предки при подобных обстоятельствах «брели врозь» (по выражению челобитных XVII в.), и грекам приходилось «ἀπό λύπης» [«с горя» - пер. Григ. Недетовского] брести, куда глаза глядят...».¹⁰⁹ Наконец, типичной, но только не для «Варлаамитской ереси», а для беллетристики О. Забытого и жизни Г. И. Недетовского является фраза об апостольской проповеди из самой первой его опубликованной работы: «убеждая других, они были так тихи и так кротки в обхождении, что это обхождение их с людьми наставляемыми походило на ласки, которые обыкновенно слышатся в беседе добрых, любящих родителей с любимыми детьми, — или на ласки, замечаемые в отношениях кормилицы к детям».¹¹⁰ Эта тихая ласка, на присутствие которой в апостольской проповеди обращают внимание не все богословы, понималась, кажется, Г. И. Недетовским как незаметное, но необходимое условие вообще человеческой жизни. Вспомним как мечтал о *женской* ласке молодой Роков, как нуждаются в *учительской* ласке семинаристы и даже академики, как стремятся к *человеческой* ласке герои самых пронзительных рассказов О. Забытого (например,

¹⁰⁷ Григ. Недетовский. Варлаамитская ересь... С. 329 прим.

¹⁰⁸ Г.Н. Добродетель терпения... С. 596.

¹⁰⁹ Григ. Недетовский. Варлаамитская ересь... С. 341 прим.

¹¹⁰ Г. Н-ский. Святые Апостолы как проповедники слова Божия... С. 65.

«Сговорились» и «Шутник»). Мы можем предположить, что этой незаметной, но такой необходимой ласке находилось место и в жизни Недетовского-супруга, Недетовского-отца и Недетовского-учителя.

С сентября 1871 г. по ноябрь 1879 г. Недетовский был учителем Воронежской духовной семинарии. «А затем, выдержав при Харьковском университете экзамен на звание учителя гимназии по русскому языку и словесности, был назначен учителем этого предмета в Воронежское реальное училище. Здесь же я был потом инспектором. С 1900 г. и доселе <27 октября 1913 г.> я — директор Воронежской 2-ой гимназии»¹¹¹. Как видим, общая канва жизни Недетовского и его героя совпадают вплоть до 1879 г., когда сочинитель целиком уходит в светское преподавание, а его герой становится священником и умирает. Есть ещё одно интересное, и вполне ожидаемое, совпадение: молодые люди женятся сразу после академии. Но есть интересное отличие: Г. И. Недетовский «в 27 лет женился на вдове А. И. Левашовой, имевшей от первого брака пятерых детей».¹¹² И эта деталь, наряду с его преклонением перед дружбой и наставничеством, тоже очень отчётливо характеризует писателя.

Одна из упомянутых нами автобиографий, из архива С. А. Венгерова была написана для издаваемого этим последним «Критико-биографического словаря».¹¹³ Написана она по общей схеме, следовать которой призывал авторов сам Венгеров¹¹⁴. Точно по такой же

¹¹¹ ИРЛИ. Архив С.А. Венгерова. Ф. 377. Оп. 7. № 2546. Л. 8.

¹¹² Кузнецов В. И. «...Служение своему народу»// О. Забытый. Рассказы, очерки, отрывок из повести. – Вступ. статья, подготовка текстов, сост. и прим. Кузнецова В. И. – Воронеж, 1982. С. 9.

¹¹³ Венгеров С.А. Критико-биографический словарь русских писателей и ученых (от начала русской образованности до наших дней). СПб., 1889. Т.1. (Следующие тома вышли: Т. 2 — в 1891, Т. 3 — в 1892, Т. 4 — в 1895, Т. 5 — в 1897, Т. 6 — в 1897-1904 гг.).

¹¹⁴ Приводим краткую программу, помещённую в начале третьего тома Словаря: «...было бы желательно получить от Вас ответ на следующие вопросы: **Биография:** 1) Имя и отчество. 2) Год, месяц и число рождения. 3) Место рождения. 4) Кто были родители. 5) Вероисповедание. 6) Краткая история рода. Главным образом: были ли в роде выдающиеся в каком-либо отношении люди? 7) Ход воспитания и образования. Под какими умственными и общественными влияниями оно происходило. 8) Начало и ход деятельности. 9) Замечательные события жизни. **Библиография:** 1) Перечень *всего* написанного или переведенного, с точным обозначением: а) если речь о *книге*: года, места, формата и количества страниц, б) если о *журнальной или газетной статье* — года, № и названия периодического издания, где она появилась. Об этой точности особенно настойчиво просим, потому что она избавляет от множества крайне затруднительных, а иногда и бесплодных поисков. 2) Перечень известных Вам рецензий и отзывов о произведениях Ваших, тоже (если помните, конечно) с точным обозначением № и года периодического издания, где эти отзывы появились. Очень важно было бы получить указания на отзывы, находящиеся в книгах, — учебниках, курсах, обзорах и т. д. Такие отзывы никем не регистрируются и потому без специальных указаний

схеме была написана и автобиография беллетриста и критика А. Измайлова (Смоленского), тоже присланная для публикации в Словаре. В целом, особенно в самом начале, биографии Измайлова и Недетовского совпадают: происхождение, образование, юношеские интересы, писательская карьера. Однако, Измайлов не уделяет такого огромного внимания учителям, не упоминает своих друзей. Конечно, это может объясняться и возрастом, Измайлов написал автобиографию в 30-летнем возрасте (а Недетовский — почти в семидесятилетнем), - может быть зрелый человек более, чем молодой, склонен ценить лучшие движения своей юной души? Но, кажется, с учётом всей его многолетней педагогической деятельности, допустимо предположить, что дружба и наставничество действительно были для Недетовского чем-то значительно большим, чем для большинства людей.

Трагическая судьба Рокова, обескураживающая статья Григ. Недетовского, богатая, но недооценённая по достоинству творческая биография О. Забытого, наконец, полная смысла жизнь Григория Ивановича Недетовского — всё это оказывается довольно случайным сочетанием фактов, если пытаться распутать этот узел с помощью исихазма. Недетовского-автора патрологической статьи характеризует то, что он разделяет отношение к исихазму как движению необразованных монахов. Так понятый исихазм по определению не мог найти места в русской пореформенной культуре с её идеалом просвещения. Недетовский-автор повести пишет о трагическом столкновении тонкого идеалиста с непреодолимыми жизненными трудностями. В картине мира героя повести христианство присутствует лишь в качестве культурной и семейной традиции и не может помочь Рокову в его противостоянии несправедливому миру. И в таком христианстве чрезвычайно трудно разглядеть что-то специфически исихастское. Другое дело жизнь самого Г. И. Недетовского, она оказалась плодотворной и осмысленной с точки зрения христианства как

не могут быть найдены. 3) Не были ли (где, когда и кем) переведены на иностранные языки произведения Ваши? 4) Не появились ли где-нибудь биографические сведения о Вас (если появились, то в какой книге или в каком № периодического издания). 5) Псевдонимы. Всего удобнее было бы получить от Вас ответ на все вышепоставленные вопросы в форме небольшой автобиографии, которую можно было бы целиком поместить в словаре...». Венгеров С. А. Критико-биографический словарь русских писателей и ученых (от начала русской образованности до наших дней). СПб., 1892. Т.3. С. 2-3.

культурной и семейной традиции, которое оказалось бессильным в случае Рокова. Однако и здесь мы не разглядим никаких следов исихазма. Скорее, сопоставление трёх линий судьбы Недетовского — патрологической, писательской и биографической — характеризует не столько роль исихазма в русской культуре, сколько драматизм индивидуального религиозного переживания, ставший характерным для русской культуры рубежа веков. На это обратил внимание ещё первый биограф Недетовского — А. А. Измайлов, отвечая на вопрос, почему Недетовский предпочёл стать «забытым» писателем?

«Есть в нашей литературе сейчас одно имя, — писал критик — трагичностью судьбы своей превосходящее, пожалуй, все померкшие и забвенные имена. По странной иронии судьбы, по какому-то как бы предвещению своей будущей участи, этот писатель взял себе псевдоним, полно выражающий эту будущую участь. Псевдоним этот - «Забытый»... Надо отдать справедливость писателю, — сам он, если не говорить о его таланте, сделал всё для того, чтобы его забыли... Положительно хочется думать, что Недетовский *хотел* (курсив — А. А. Измайлова) своего литературного забвения, — до такой степени Забытый забыт»¹¹⁵. Или ещё фрагмент из другой статьи критика, уже с намёком на ответ: «Недетовский-Забытый сумевший трагически поставить тот же вопрос [о драматических переживаниях человека, потерявшего веру] в двух превосходных повестях, действительно забыт так неблагодарно и несправедливо, что его книг ни за какие деньги не достать на книжном рынке»¹¹⁶.

Предположение А. Измайлова состоит в том, что Недетовский стал Забытым, чтобы избежать давления, оказываемого на писателя сочинений из духовного быта со стороны церковной институции: «Нужно знать условия существования писателя, зависящего от духовных сфер; нужно на минуту вспомнить трагический финал несчастного Елеонского»¹¹⁷, чтобы, может быть, объяснить нечто и в биографии

¹¹⁵ Измайлов А. Забытый. Русское слово. 6(19) октября 1911. № 229. С. 7.

¹¹⁶ Измайлов А. Хихикающие и рыдающие. // Русское слово. 1912. № 290. С. 6.

¹¹⁷ Елеонский — псевдоним С. Н. Миловского (1861—1911). О нём см.: Масанов И. Ф. Словарь псевдонимов русских писателей, учёных и общественных деятелей: В 4 т. М., 1956. Т. 1. С. 370. А так же в материалах Фундаментальной электронной библиотеки «Русская литература и фольклор»: URL: <http://feb-web.ru/feb/irl/il0/ila/ila25742.htm?cmd=2> (Дата обращения: 19.10.2015).

старого Недетовского. Может быть, я очень ошибаюсь, – и я прошу извинения у маститого юбиляра, – но со стороны кажется, что этот писатель настоящего таланта и превосходного знания среды некогда стоял на жутком распутье, сознавая необходимость избрать или путь известности, или путь спокойствия, несовместимый с известностью. Он согласился с Пушкиным, – «быть славным хорошо, спокойным — лучше вдвое». И Забытого забыли»¹¹⁸. Возможно, догадка критика верна: первые публикации Забытого появились ещё во время работы Недетовского в семинарии¹¹⁹. Но также верно и то, что очень скоро после перехода к светскому преподаванию писать Г. И. Недетовский почти перестал¹²⁰. В этом различие судеб старшего и младшего современников: Недетовский писал, в основном работая на духовном поприще, будучи преподавателем семинарии, а Измайлов писал, став уже светским человеком. Ещё один, уже упомянутый нами, младший современник Недетовского — Мигель де Унамуну – тоже много писал о драматизме поиска и потери веры (см., например, его сочинения: «Святой Мануэль Добрый, мученик» и «Одна любовная история»). Мы можем предположить, что эта психологическая драма была вообще проблемой европейской культуры XIX века, если об этом так часто пишут русские и испанцы (и немцы, в лице Ф. Ницше!). Значит речь идёт о какой-то общей христианской боли, переносить которую пришлось и нашему писателю. Но вовсе не смертью заканчивается эта болезнь у Недетовского, а педагогикой. Как драматические переживания

¹¹⁸ Измайлов А. Забытый... С. 7.

¹¹⁹ Ср.: «В сентябре 1871 года Недетовский назначен был учителем греческого языка в Воронежскую духовную семинарию, где в разное время преподавал другие предметы: латинский язык, церковную историю, словесность и др. Первое беллетристическое произведение Недетовского «Дёмушка» (рассказ) появилось в 1871 г. в фельетоне [?] Воронежской газеты «Дон». В 1874 г. были посланы им в «Вестник Европы» два очерка «Встреча», «Широкая душа», но напечатаны были в этом журнале, вместе с последующими пятью, лишь в мае и июне 1875 г. С 1879 года Недетовский перешёл на службу в Воронежское реальное училище учителем русского языка и словесности...» – Автобиография Г. И. Недетовского, отправленная им В. И. Яковлеву 1 сентября 1901 года (ИРЛИ. Собрание В. И. Яковлева. Ф. 357. Оп. 5. № 78. Л. 2).

¹²⁰ Повесть «Велено приискывать» вышла в Вестнике Европы в 1877 году, а «Миражи», напомним, – в «Отечественных записках» в 1881 году (отдельной книжкой — в 1882 году). Вот, что пишет о себе автор: «Больше всего Недетовский писал во второй половине 70-х годов и в первой половине 80-х, но писательская деятельность его не прекратилась и доселе» (ИРЛИ. Собрание В. И. Яковлева. Ф. 357. Оп. 5. № 78. Л. 2). В. Н. Болдырев указывает и объективную причину, по которой Недетовский в 80-е годы стал писать значительно меньше, чем прежде: закрытие «Отечественных записок», с которыми Недетовский начал сотрудничать после ухода из «Вестника Европы» (См.: Болдырев В.Н. К изучению творчества Г. И. Недетовского (О. Забытого) // Русская литература. 1971, № 1. С. 97)

Недетовского имеют открытую и оптимистическую развязку, так и болезнь культуры, связанная с потерей христианства, *могла бы быть* не такой драматичной, какой она действительно была в России, Испании и Германии, и она ещё *может быть* иной. «Все могло пойти по-другому... Ты должен в это верить», – так утешил умирающий губернатор Старк своего помощника из «Всей королевской рати» Уоррена¹²¹. Такую же *веру* внушают читателю труды и дни патролога, писателя и педагога Григория Ивановича Недетовского.

¹²¹ Уоррен Роберт Пенн. Вся королевская рать. Пер. с англ. В.П. Гольшева. М.:Правда, 1988. С. 480.

Глава 7 Конструирование субъекта в пространстве советской школы: репрезентация в искусстве

Школа в советской культуре являлась одним из важнейших институтов трансляции авторитетного дискурса. В задачи школьного образования, начиная с ранних лет советской власти, входило не только получение знаний, но и формирование «нового» человека. Это означает, что до определенного момента (60-е – 70-е гг.) школа противопоставлялась семье и другим традиционным институтам социализации, формируя тем самым не только пространство перехода от частного (семья) к публичному (школьный коллектив), но и переход от прошлого к будущему (человек старой формации – строитель коммунизма). В позднесоветский период это противопоставление несколько сглаживается, однако, школьный опыт продолжает интерпретироваться как опыт становления другим, в результате которого ребенок должен трансформироваться в целостную личность, обладающую определенным набором личностных качеств и характеристик. Именно такой посыл мы можем увидеть в многочисленных художественных произведениях (литературных, живописных, кинематографических), посвященных школьной тематике. Часть подобной художественной продукции была адресована исключительно детской или подростковой аудитории, часть адресовалась аудитории смешанной, предполагая, что читателями / зрителями могут быть как дети, так и взрослые. В произведениях последнего типа часто затрагивались острые вопросы, вызывавшие серьезные общественные дискуссии. Но в любом случае опыт школьной жизни сопровождался репрезентацией этого опыта в художественных произведениях. Нельзя отрицать, что данное явление характерно также для европейской, или шире – западной культуры в целом. Советская художественная продукция имеет ряд черт, общих как с западными

аналогами, так и с традицией дореволюционной культуры. Однако, она обладает и специфическими чертами, выявление которых является важной задачей. Несмотря на обилие исследовательской литературы, посвященной советской школьной литературе и кино, данный вопрос нельзя считать решенным. В данной главе мы предполагаем сосредоточиться главным образом на визуальных произведениях, формировавших представление советских школьников о самих себе и репрезентирующих школьный опыт как опыт формирования субъекта.

Школьная живопись

Советская живопись неоднократно становилась предметом интереса как зарубежных, так и отечественных исследователей. Однако в современном искусствоведении основное внимание уделяется в основном русскому и советскому авангарду, а также иным направлениям живописного андерграунда. Поворот советской живописи к реализму, наметившийся на рубеже 1920-х – 1930-х гг., долгое время не находил отражения в зарубежной научной литературе, в то время как в советском искусствознании сложился научный дискурс, столь же своеобразный, сколь и реалистическое направление в искусстве, известное ныне как «социалистический реализм». Большая часть публикаций, посвященных живописи соцреализма, относится к области искусствоведения или носит популярный публицистический характер. Мы же предлагаем подойти к исследуемому вопросу с помощью методов культуральных исследований, то есть междисциплинарного научного направления, ставящего в центр внимания вопрос о том, каким образом культура в целом и произведения искусства в частности могут выступать в качестве носителя социокультурных смыслов, и каким образом эти смыслы репрезентируются и транслируются в обществе

В данном разделе мы попытаемся выявить, какие формы и закономерности изображения советской педагогической модели и жизни советских школьников были свойственны советской живописи социалистического реализма конца 1940-х – начала 1950-х годов. Данный период интересен тем, что на рубеже 1940-х – 1950-х годов имела место значительная трансформация стилистики советской

живописи Мы рассмотрим произведения ряда художников, среди которых есть как достаточно популярные, так и относительно малоизвестные авторы.

В качестве исследовательского метода мы также предлагаем использовать метод семантического анализа сюжета картин и характеристик их отдельных персонажей. Данный метод позволяет выделить жанры, сюжеты и канонические образы советской живописи, наиболее часто использовавшиеся для изображения советской педагогической модели и жизни советских школьников. Появление новых сюжетов репрезентировало новые педагогические и социальные модели, применявшиеся в советской школе.

Живопись соцреализма рассматривается нами как репрезентация политического проекта. Такой подход позволяет выявить взаимосвязь художественных и политических стратегий и показать, что основными функциями школьной живописи являлись репрезентация коммунистической идеологии, сакрализация и идеологизация школьного пространства, репрезентация его «новой социальности».

«Школьная тематика» в советской живописи до сих не становилась объектом изучения в гуманитарном знании. Современные исследования, посвященные репрезентации школы в искусстве, связаны, в основном, с изучением литературы¹²² и кинематографа соответствующей тематики¹²³. Среди исследований, посвященных развитию советского искусства и его связи с социально-политическими и идеологическими трансформациями середины XX века, особого внимания заслуживает монография А.В. Фатеева¹²⁴, в которой проанализированы тенденции создания художественных образов в детской литературе СССР в 1930-е – 1950-е годы. Автор подробно рассматривает воспитательные и идеологические задачи, стоявшие перед литературой, и типовые методы

¹²² 1) Clark K. 1981. The Soviet Novel. History as Ritual. Chicago: University of Chicago Press. 293 p.

2) Кукулин И.В. 2015. «Воспитание воли» в советской психологии и детская литература конца 1940-х – начала 1950-х годов. Острова Утопии. Москва: Новое литературное обозрение. С. 152–190.

3) Фатеев А.В. 2007. Сталинизм и детская литература в политике номенклатуры СССР. Москва: МАКС-ПРЕСС. 347 с.

¹²³ Беляева Г.А., Михайлин В.Ю. 2015. Советское школьное кино: рождение жанра. Острова Утопии. Москва: Новое литературное обозрение. С. 549–596.

¹²⁴ Фатеев А.В. 2007. Сталинизм и детская литература в политике номенклатуры СССР. Москва: МАКС-ПРЕСС. 347 с.

их решения, использованные советскими писателями. Как отмечает А.В. Фатеев¹²⁵, значительная часть детской литературы, начиная с 1930-х годов, была посвящена именно школьникам и тем отношениям, которые разворачивались в пространстве школы. Однако по причине тяжелых материальных условий жизни значительной части населения СССР советское искусство, изображавшее школу, сформировало не только идеологизированный, но и идеализированный ее образ.

«Школьная тема» в советской живописи

В живописи социалистического реализма мы можем выделить так называемый «большой стиль» (1935 – 1955 годы), к которому относятся полотна, изображающие ключевые, прежде всего, политические, события социалистического строительства. Сюжеты картин «большого стиля», первоначально изображавших деятелей советского государства, вскоре были дополнены демонстрацией успехов построения социализма в СССР (изображение созидательного труда, колхозных праздников и т.д.). Значительные изменения живопись соцреализма претерпела после окончания Великой Отечественной войны, когда больше внимания стало уделяться изображению мирной жизни и социалистического быта. Данное направление, ранее абсолютно политизированное и героизированное, обратилось к темам и образам жанровой живописи, сохранив стилистические особенности, свойственные «большому стилю».

Изменение тематики картин сопровождалось трансформацией идеологических установок, регулировавших развитие социалистического реализма в целом. В послевоенные годы в советском искусстве, в частности, в живописи, сложилось представление о том, что художественное изображение построения социализма не следует сводить лишь к темам революции, войны и партийного строительства. Реальная жизнь большинства простых советских людей выходила за границы этих сфер. Таким образом, перед художниками встала задача показать, каким образом борьба за социализм проявляется в

¹²⁵ Фатеев А.В. 2007. Сталинизм и детская литература в политике номенклатуры СССР. Москва: МАКС-ПРЕСС. 347 с.

повседневной жизни или, наоборот, в каких моментах повседневной жизни проявляются социалистические идеалы и каким образом она (или ее изменения) свидетельствует о торжестве социализма и успехах социалистического строительства.

Данные тенденции в советской живописи 1950-х годов предопределили появление в ней как «школьной тематики», так и тематики, связанной с изображением советского быта (например, семьи и труда). Подобные темы, условно говоря, «уменьшили» «большой стиль» за счет сокращения масштаба изображаемых событий, изменив тем самым «оптику» творческого взгляда советских художников. Картины этого периода изображали уже не судьбоносные для страны события, но эпизоды жизни отдельного человека или коллектива.

Советская школа как образовательный, социальный и политический проект

Чтобы понять принципы создания и интерпретации советской «школьной живописи», следует охарактеризовать систему отношений, при помощи которых советская школа (как и детство в целом) была встроена в социально-политическую систему социализма. В современной социальной антропологии и культуральных исследованиях данной проблеме посвящено значительное количество работ¹²⁶. Детство как особое социальное явление и особенности его понимания в советской культуре рассмотрено, в частности, в книге Д. Димке¹²⁷. Для адекватного понимания статуса советской школы как особого социального института важно выделить, как минимум, две черты, характеризующие отношение к детству в советскую эпоху:

- среди задач советского общества (как и прочих утопических и героических сообществ) можно выделить антропологическую задачу,

¹²⁶ 1) Антропология советской школы: Культурные универсалии и провинциальные практики. 2010. Пермь: Изд-во Пермского гос. ун-та, 2010. 301 с.

2) Димке Д.В. 2012. Детство внутри утопических проектов: концепция и технологии. Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. №1(17). С. 11–23.

3) Келли К. 2004. Школьный вальс: повседневная жизнь советской школы в постсталинское время. Антропологический форум. №1. С. 104–155.

4) Кукулин И.В. 2015. «Воспитание воли» в советской психологии и детская литература конца 1940-х – начала 1950-х годов. Острова Утопии. Москва: Новое литературное обозрение. С. 152–190.

¹²⁷ Димке Д.В. 2012. Детство внутри утопических проектов: концепция и технологии. Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. №1(17). С. 11–23.

связанную с формированием «нового человека», настоящего строителя социализма;

- ребенок рассматривался как партнер, помощник взрослых в деле построения социализма, его главное жизненное предназначение сводилось к тому, чтобы превратиться в «нового человека», а его ежедневные задачи состояли в оказании посильной помощи взрослым в деле создания нового общества.

Это во многом объясняет, почему советское государство возложило задачу формирования новых поколений лояльных граждан¹²⁸ на школу как специфическое образовательное и социализирующее пространство. Советские педагогические технологии должны были способствовать скорейшему формированию «нового человека», что вызвало к жизни целый ряд практик и ритуалов, использовавшихся в социальном пространстве советской школы. Именно школа стала институтом, ответственным за формирование у ребенка качеств, необходимых для полноценного участия в строительстве нового общества, прежде всего, в труде, защите отечества и т.д. Семья же была ориентирована на формирование антропологических характеристик, определенных, прежде всего, гендерными ролями и в гораздо меньшей степени обусловленных социалистическими идеалами.

В результате выполнения поставленных перед советской школой задач новое поколение школьников должно было приобрести ряд качеств, необходимых для успешного формирования «нового человека» на последующих стадиях социализации. И.В. Кукулин отмечает¹²⁹, что в 1949 году журнал «Семья и школа» опубликовал ряд редакционных статей, имевших схожие названия: «Воспитание выносливости», «Воспитание мужества», «Воспитание целеустремленности», «Воспитание чувства долга», «Воспитание коммунистического отношения к труду и к общественной собственности». В контексте данных ожиданий следует рассматривать и требования, связанные с

¹²⁸ Келли К. 2004. Школьный вальс: повседневная жизнь советской школы в постсталинское время. Антропологический форум. №1. С. 104–155. С. 117.

¹²⁹ Кукулин И.В. 2015. «Воспитание воли» в советской психологии и детская литература конца 1940-х – начала 1950-х годов. Острова Утопии. Москва: Новое литературное обозрение. С. 152–190. С. 165.

самодисциплиной советских школьников¹³⁰, к которой относилось не только примерное поведение, но и отличная учеба. Именно отсутствие самодисциплины, а не какие-либо иные причины, внешние или внутренние, считалось истоком плохой успеваемости. Таким образом, в конце 1940-х гг. в отечественной образовательной модели сложилось представление, что необходимые свойства личности школьника формируются не в борьбе с врагами, тяготами жизни или враждебным социумом, а в преодолении собственных недостатков. Качества, выработанные в детстве, должны помочь индивиду в дальнейшей, более сложной, борьбе с более серьезными противниками. И, как было показано выше, школьная живопись, в ряде своих сюжетов рассматривает пути формирования этих качеств, а также результаты, к которым приводит их успешное (в той или иной степени) развитие.

Официальная история первых десятилетий советской страны говорила о том, что советские дети имели возможность участвовать в строительстве нового общества наравне со взрослыми. Советская «агиография» сообщает нам, что школьник может выступать и как борец с контрреволюцией (например, Павлик Морозов¹³¹), и как защитник отечества (пионеры-герои Великой Отечественной войны). Однако в советской живописи 1940-х–1950-х годов эти образы использовались достаточно редко. Победа в Великой Отечественной войне стала завершением революционно-героического периода советской истории, что и сделало возможным появление новых персонажей живописи, узнаваемых советскими детьми и близких им. На картинах послевоенного периода советские школьники борются уже не с врагами революции или с фашистскими захватчиками, они способствуют скорейшему построению коммунизма своей отличной учебой и совершенствованием личных качеств, что, однако, также требует ежедневных усилий и борьбы.

¹³⁰ Кукулин И.В. 2015. «Воспитание воли» в советской психологии и детская литература конца 1940-х – начала 1950-х годов. Острова Утопии. Москва: Новое литературное обозрение. С. 152–190. С. 172.

¹³¹ Кукулин И.В. 2015. «Воспитание воли» в советской психологии и детская литература конца 1940-х – начала 1950-х годов. Острова Утопии. Москва: Новое литературное обозрение. С. 152–190. С. 154–157.

Советская система образования успешно выполняла поставленные задачи. Как отмечает К. Келли¹³², советская школа была более эффективна по сравнению с иными социальными институтами именно как «советское» учреждение, как пространство реализации новых социальных идей. Она в большей мере сумела реализовать идеологические постулаты, декларируемые советским государством, а система нелегитимных социальных отношений, основанных на знакомствах и родственных связях, имела в школьном образовании относительно несущественное влияние. По этой причине сюжеты, созданные по канонам «большого стиля» и посвященные идеологизированным ритуалам и практикам пионерской жизни, вполне адекватно отражали реалии школьной жизни и получили столь большое распространение. Еще один интересный, хотя и не столь распространенный, сюжет «школьной живописи» был посвящен борьбе школьников, пионеров и комсомольцев, с миром взрослых, поведение и принципы которых были несовместимы с коммунистическими идеалами (А.А. Горская «Пионерский контроль» (1952)).

Для адекватного понимания закономерностей репрезентации советской школы в искусстве необходимо также учитывать технологии коллективного воспитания. Школьный класс рассматривается не только как учебная, но и как социальная единица со своей структурой, основанной на пионерской иерархии и направленной на обеспечение коллективного воздействия на индивидов и формирование их коллективной ответственности. К началу 1950-х годов разнообразные формы социального давления со стороны детей на своих же одноклассников становятся сложившейся системой¹³³. Подобное давление было направлено, прежде всего, на поддержание учебной дисциплины, что и нашло отражение в произведениях, репрезентировавших «новую социальность» школьного пространства. Кроме уже упомянутых работ Г.С. Минского и А.Я. Леликова данной теме посвящена, например, картина А.А. Хмельницкого «Опоздал»

¹³² Келли К. 2004. Школьный вальс: повседневная жизнь советской школы в постсталинское время. Антропологический форум. №1. С. 104–155. С. 149.

¹³³ Маслинский К.А. 2016. Истоки пионерской дисциплины: отмена и возвращение наказаний в советской школе. Историко-педагогический журнал. №4. С. 76 – 85. С. 83.

(1951). Высокий символический статус будущего строителя нового общества стал одним из условий, обеспечивших легитимность детского коллектива как агента поддержания школьной дисциплины и важнейшую роль в этом сыграла пионерская организация. Как отмечает К. Келли¹³⁴, сами ученики, по крайней мере, опосредованным способом, копировали авторитарные структуры, которые были широко распространены в СССР (С.А. Григорьев «Обсуждение двойки» (1951)).

Советская школьная живопись: общие закономерности

Анализ школьной живописи периода 1940-х – 1950-х гг. показал, что школьные годы рассматривались исключительно как время позитивного опыта и приобретения навыков, необходимых будущему строителю социализма. Такое представление о школе не является свойственным советскому изобразительному искусству в целом. Уже в 1960-е гг., когда школа перестает рассматриваться в качестве основного социализирующего фактора, целый ряд сюжетов, сформировавшихся в рассмотренный нами период, исчезает, что связано с тем, что период оттепели семья возвращает себе основные воспитательные функции. Таким образом, существование школьной живописи в той форме, в какой она представлена в рассмотренных нами произведениях является неотъемлемой частью определенного социально-политического проекта, что лишний раз подтверждает тотальный характер советской культуры.

Из доступных произведений советской живописи интересующего нас периода были выделены те, в пространстве которых «школа» присутствует явно или неявно. Соответствующий контекст может быть задан набором знаков или названием картины, которое определяет способ ее интерпретации и позволяет выявить присутствие «школьной тематики». Конечно же, семиотический метод позволяет практически каждую из рассмотренных нами картин проанализировать более подробно. Мы, однако, будем интерпретировать лишь сюжеты картин, то есть набор персонажей и ситуацию, в которой они находятся. В

¹³⁴ Келли К. 2004. Школьный вальс: повседневная жизнь советской школы в постсталинское время. Антропологический форум. №1. С. 104–155. С. 140.

результате проведенного анализа нам удалось выделить несколько важных функций, реализация которых определила появление ряда сюжетов, распространенных в «школьной живописи».

1. Репрезентация коммунистической идеологии в духе «большого стиля».

В конце 40-х – начале 50-х годов (конец «сталинской» эпохи) в «школьной живописи» получила широкое распространение тема, связанная с политико-идеологической деятельностью в школе или, точнее, с вовлечением школьников в политическую жизнь страны. К этой тематической группе относятся картины, где изображены характерные для СССР идеологические мероприятия и ритуалы, в частности, прием в пионеры (И.А. Тихий «Прием в пионеры» (1953)) или в комсомол (С.А. Григорьев «Прием в комсомол» (1949)), а также иные формы групповой пионерской деятельности (Н.Я. Беляев «Счастливые» (1949), В.К. Жолток «Китайские пионеры в гостях у минских пионеров» (нач. 1950-х)). К этой же группе относятся и живописные изображения героико-патриотических мероприятий, например, встречи с героями недавней войны (О.К. Терентьев «Герои в школе» (ок.1950)) или деятелями советского государства (неизв. художник «Буденный в Артеке» (ок. 1948)), а также иные формы политической активности школьников (неизв. художник «Пионеры в музее» (1950-е)). Данные картины лишь с некоторой долей условности можно отнести к живописи «большого стиля», как правило, в них отсутствуют реальные исторические события или персонажи, благодаря чему живопись приобретает абстрактный, обобщающий характер, «намекая» на абсолютную типичность изображаемых ситуаций.

2. Сакрализация или идеологизация школьного пространства.

Актуализация данной группы культурных смыслов осуществляется в ходе взаимодействия сфер «школьного» и «нешкольного» в пространстве картины. Школа в СССР рассматривалась в качестве основного способа социализации¹³⁵, что во многом было оправдано суровыми условиями послевоенного быта,

¹³⁵ Беляева Г.А., Михайлин В.Ю. 2015. Советское школьное кино: рождение жанра. Острова Утопии. Москва: Новое литературное обозрение. С. 549–596.

приводившим к трудностям обеспечения адекватного воспитания в пространстве семьи¹³⁶. Однако социалистический реализм изображает школу не просто как основной, но как идеальный механизм социализации, представляя ее как лучшее, что есть у ребенка в его жизни, как перспективу, залог и надежду на светлое будущее (Н.Ф. Новиков «Новички» (1951)). Именно в школе каждый ребенок мог получить от советского социалистического государства то, что он, возможно, не получал в семье. Школа готовит ребенка к существованию не просто в новых социальных структурах, но в идеальных социальных структурах, являющихся основой для построения идеального будущего – коммунизма. Именно этим и объясняется то, что в соцреализме изображение школьной жизни становится фактором идеологического воздействия.

К наиболее важным сюжетам, несущим данную группу смыслов, мы можем отнести изображение игр и общения вне школьного пространства (Г.С. Малыгин «Первый урок» (1957), С.А. Григорьев «Пионерский галстук» (1957), В.М. Карпушевский «Рассказ первоклассника» (1957)), а также утренних сборов в школу (А.В. Волков «Первое сентября» (1951), А.И. Китаев «Первоклассница» (1950)). В этих картинах школа рассматривается как фактор, способствующий развитию лучших человеческих качеств. Школа, а затем и пионерская организация реализуют начальные этапы формирования качеств строителя коммунизма. Важным признаком этой группы сюжетов является то, что персонажами картин являются, в основном, школьники младших классов, для которых школа сохраняет определенную сакральность в силу отличия школьного жизненного уклада от семейного или дворового. Это присутствие двух укладов, миров, манифестируется также в сюжете картин, изображающих путь ученика или группы учеников от школы к дому (С.Я. Дунчев «В школу» (1954), Н.М. Позднеев «Из школы» (1958)).

3. Репрезентация «новой социальности» школьного пространства.

¹³⁶ 1) Фатеев А.В. 2007. Сталинизм и детская литература в политике номенклатуры СССР. Москва: МАКС-ПРЕСС. 347 с.

2) Маслинский К.А. 2016. Истоки пионерской дисциплины: отмена и возвращение наказаний в советской школе. Историко-педагогический журнал. №4. С. 76 – 85.

Важным является тот факт, что школа представляет собой социальное пространство, неотъемлемыми чертами которого были социальное давление и коллективная ответственность за поведение и результаты учебы. Данные черты советской школы были актуализированы и в живописи и соответствующие им сюжеты, изображающие, в частности, ситуации социального осуждения нарушителей школьной дисциплины (Г.С. Минский «Опоздали» (1950-е), А.Я. Леликов «Попались» (1955)).

Одним из новых для советской школы подходов в 1950-е становится так называемый индивидуальный подход к ученику, имевший своей задачей улучшение качества образования¹³⁷. Реализация такого подхода к обучению стала возможной только благодаря активной деятельности учителей и пионервожатых, а присутствие их образов в «школьной живописи» во многом обусловлено внедрением данной образовательной методики. Образ педагога как нового социального аканта занимает важное место в «школьной живописи» и присутствует в ней не в форме портрета, но в виде ключевого персонажа картин, изображающих общение учеников с учителем (И.А. Владимиров «В женской школе» (конец 1940-х), Г.А. Малянтович «Новичок» (1951), Д.И. Пускин «Дополнительные занятия в школе» (сер. 1950-х)).

4. Демонстрация качеств, формируемых в советских школьниках.

Социализация школьников в условиях послевоенного социалистического строительства должна была выработать в них ряд новых качеств. Соответственно целый ряд сюжетов рассматриваемых нами картин был посвящен тому, как и в каких ситуациях эти качества проявляются в ходе образовательного процесса и внешкольного общения. Среди наиболее значимых качеств выделим, прежде всего, чувство ответственности за себя и своих одноклассников, а также нетерпимость к тем, кто должной ответственности не проявляет. Это качество раскрывается в сюжетах, изображающих непосредственно учебные занятия, уроки и экзамены (К.Г. Дорохов «Трудная задача» (1953), Л.Л. Луконина-Овчинникова «У доски» (1952)) и выполнение

¹³⁷ Майофис М.Л. 2015. Предвестия «оттепели» в советской школьной политике позднесталинского времени. Острова Утопии. Москва: Новое литературное обозрение. С. 35–106. С. 67.

домашних заданий (Н.Н. Чесноков «Внуки» (1951), А.С. Ступин «Пионерка» (нач. 1950-х)). Вторым значимым качеством является уважение к старшим, что раскрывается в сюжетах, изображающих общение с членами семьи по поводу школы (А.П. Солодовников «Юный шахматист» (1951), Н.Н. Заболоцкий «Опять пятерка» (1954)) или с учителями (Н.И. Терещенко «Заслуженная учительница» (1953), Н.Л. Веселова «Награжденный учитель» (1950)). Следует отметить, что признаком социального авторитета представителя старшего поколения является не столько возраст или авторитет в семье школьника, сколько опыт участия в социалистическом строительстве или защите отечества. Соответственно, носителями социального авторитета могут выступать не только представители старших поколений семьи, но и персоны, предлагаемые советской идеологией в качестве образцов для подражания (герои войны, заслуженные труженики и т.п.) Третьим качеством, удостоившимся изображения в «школьной живописи» стали товарищество или взаимопомощь, представленные в виде сохранения общения одноклассников вне пространства школы (Л.Л. Скубко-Карпас «Интересная передача» (1952), А.Н. Кирчанов «У больной подруги» (1955)). И, наконец, выделим еще одно качество, а именно готовность к производительному труду на благо страны, проявляющуюся у школьников на уроках труда (Н.М. Виноградов «Урок труда» (конец 1940-х), П.С. Мухин «Урок труда» (1950), Г.С. Верейский «Урок труда в школе для девочек» (1955)).

Как показал проведенный анализ, выделенные функции «школьной живописи» соцреализма обусловлены социокультурным статусом школы в СССР, где и образование, и художественное творчество служили единому проекту построения социалистического будущего. Лишь подробное рассмотрение школы как социокультурного проекта позволяет нам воссоздать контекст интерпретации рассмотренных произведений.

Школьное кино

Интерес к советскому кино в современной гуманитарной науке растет вместе с ростом интереса к советской культуре. Причем в свете

современных тенденций советское кино может быть рассмотрено не столько как художественный феномен, сколько как феномен культурный. Такой подход позволяет исследователю сконцентрировать свое внимание на том, какую роль оно играло в трансляции идеологических и культурных нарративов советского государства и какие социокультурные стандарты оно при этом формировало. Еще один немаловажный аспект советского кино как культурного феномена связан с вопросом о специфике его художественного языка, а именно о том, в какой художественной форме воплощались в фильмах нарративы власти, какими средствами они реализовывались, обретая форму художественного высказывания.

Советская визуальная культура неоднократно становилась предметом анализа исследователей культуры^{138 139}. Большинство авторов полагают, что его специфика определяется тем, что оно сконструировано таким образом, чтобы нести не столько культурно-эстетические, сколько политико-идеологические смыслы. Соответственно, советское кино, посвященное школе (литература, живопись и кино), выступает репрезентантом не только художественных или образовательно-педагогических, но и политико-идеологических стратегий, и поскольку школа в СССР играла едва ли не главную роль в процессе социализации детей, то и кино о школе было особым.

К «школьному кино» формально можно отнести фильмы, где главными героями являются ученики, члены школьного, образовательного, коллектива, весомую роль также играют учителя. При этом мы значительно сужаем то понимание «школьного кино», которое было выработано В. Ю. Михайлиным и Г. А. Беляевой¹⁴⁰. По их мнению, к «школьному кино» можно отнести практически любой фильм про школу, например, про учителей или про роль школы в строительстве нового общества в первые годы советской власти. Перечень фильмов, проанализированных в книге «Скрытый учебный план. Антропология

¹³⁸ Дашкова Т. Ю. Телесность – Идеология – Кинематограф: Визуальный канон и советская повседневность. М.: Новое литературное обозрение, 2013. 247 с.

¹³⁹ Сальникова Е. В. Советская культура в движении: от середины 1930-х к середине 1980-х. Визуальные образы, герои, сюжеты. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. 472 с.

¹⁴⁰ Михайлин В. Ю., Беляева Г. А. Советское школьное кино: рождение жанра // Острова утопии. Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е). М.: Новое литературное обозрение, 2015. С. 549–596.

советского школьного кино начала 1930-х – середины 1960-х годов»¹⁴¹, однозначно позволяет сделать такой вывод. Книга В. Ю. Михайлина и Г. А. Беляевой обладает исключительной значимостью для исследований советской культуры. Несмотря на то, что мы не можем согласиться с некоторыми их исходными установками и выводами, да и некоторые предположения авторов представляются не в полной мере доказанными, книга формирует модель анализа советского «школьного кино» не как набора отдельных фильмов, но как значимого феномена советской культуры. Именно по этой причине мы будем часто обращаться к терминологии этой книги, обсуждать отдельные предположения ее авторов или опираться на их результаты. Отметим также, что книга охватывает историю советского школьного кино до середины 1960-х гг., хотя развитие жанра «школьного кино» продолжалось и далее, достигая своего расцвета к концу 1970-х гг. За эти годы в советской культуре произошли огромные изменения, что не могло не привести к изменению художественных стратегий советского кинематографа, в том числе и «школьного кино». В середине 1970-х гг. был снят ряд значимых для советской культуры фильмов про школу, например, «Не болит голова у дятла» (реж. Д. Асанова, 1975), «Ключ без права передачи» (реж. Д. Асанова, 1976). К числу «школьных фильмов», снятых в тот же период, можно также отнести также фильм «Что с тобой происходит?» (реж. В. Саруханов, 1975), «Пузырьки» (реж. В. Кремнев, 1975) и целый ряд других картин. «Школьные фильмы» снимали также такие известные отечественные режиссеры, как И. Масленников («Завтра 3 апреля», 1969), В. Грамматиков («Шла собака по роялю», 1978) и В. Меньшов («Розыгрыш», 1976), известные своими работами не только в «школьном кино». Эти фильмы, как и вся традиция «школьного кино» конца 1960-х – начала 1980-х гг., до сих пор не проанализирована в отечественной, как, впрочем, и в зарубежной, науке.

В данном разделе мы обращаемся к фильму Сергея Соловьева «Сто дней после детства», вышедшему на экраны советских кинотеатров в конце 1975 г. С. Соловьев, начав свою кинематографическую карьеру

¹⁴¹ Михайлин В. Ю., Беляева Г. А. Скрытый учебный план. Антропология советского школьного кино начала 1930-х – середины 1960-х годов. М.: Новое литературное обозрение, 2020. 584 с. С. 582–583

с экранизаций отечественной классики («Егор Булычов и другие», 1971), «Станционный смотритель», 1972), приобрел известность как автор ряда знаковых фильмов эпохи перестройки, в частности, фильма «Асса» (1987). Широкую известность получила также его трилогия («Сто дней после детства», 1975, «Спасатель», 1980, «Наследница по прямой», 1982), посвященная проблемам взросления, «воспитания чувств» советской молодежи. Именно в эту трилогию и входит рассматриваемый нами фильм. Данный фильм становился, в основном, предметом обсуждения в критических очерках, хотя его сценарий стал материалом для проведения структурного анализа¹⁴². Изображаемые в фильме реалии были также проанализированы В. Ю. Михайлиным в ходе рассмотрения ряда особенностей советской культуры 1970-х гг.¹⁴³

Нам представляется важным вписать этот фильм в общий контекст советского «школьного» кинематографа, то есть той сети культурных смыслов, которую В. Ю. Михайлин и Г. А. Беляева называли термином «скрытый учебный план»¹⁴⁴. Подобное намерение позволяет нам сформулировать цель работы, состоящую в том, чтобы выявить роль, которую сыграл данный фильм в развитии темы школы в советском кино и указать те тренды советской культуры 1960–1970-х гг., которые сделали это развитие возможным.

Первая любовь как воспитание чувств. Опыт советского кино

Ставший предметом анализа фильм С. Соловьева «Сто дней после детства» интересен, прежде всего тем, что демонстрирует появление новых трендов в советском кинематографе 1970-х гг.. В этот период «школьное кино», ставшее в 1960-х годах, как это показано в книге В. Ю. Михайлина и Г. А. Беляевой, важным инструментом трансляции ключевых концептов эпохи «оттепели», вступило в новую фазу своего развития. Старшеклассники, которых мы видим в советских фильмах рубежа 1960–1970-х гг., интересуются не только своей будущей ролью в

¹⁴² Артемьева Е. А. Речевое портретирование подростка в литературном сценарии Сергея Соловьева «Сто дней после детства» // Вестник Марийского государственного университета. 2018. Т. 12. № 2. С. 109–114.

¹⁴³ Михайлин В. Ю. Фрагмент в искаженных пропорциях: о природе позднесоветского декаданта // Неприкосновенный запас. 2018. № 1. С. 242–259.

¹⁴⁴ Михайлин В. Ю., Беляева Г. А. Скрытый учебный план. Антропология советского школьного кино начала 1930-х – середины 1960-х годов. М.: Новое литературное обозрение, 2020. 584 с. С. 29.

строительстве социализма, но и вопросами отношений между полами. «Школьная любовь», выступающая темой нескольких советских кинофильмов начала 1960-х годов (например, фильмы «А если это любовь?» (реж. Ю. Райзман, 1961), «Дикая собака динго» (реж. Ю. Карасик, 1962) и др.), получила более прочную культурную легитимацию.

Анализируя фильм «А если это любовь?», В. Ю. Михайлин и Г. А. Беляева отмечают¹⁴⁵, что в нем, как и в нескольких других фильмах того же периода, затронута проблема, совершенно новая для советского искусства. В ряде «оттепельных» фильмов про старшеклассников речь идет даже не о «большом чувстве», сколько об отношениях между учеником и ученицей, в основе которых любовь могла присутствовать в качестве одного из элементов. Авторы этих фильмов пытались донести до зрителя мысль о том, что «если это любовь», то с ней не нужно бороться, она имеет право на существование. Решение вопроса о будущем этих отношений откладывалось до окончания школы и достижения героями совершеннолетия, возраста, когда повзрослевшие молодые люди поймут, как и в какой форме им следует сохранять возникшее чувство. Важно, что оптимальным решением вопроса о будущем школьной любви считалось создание семьи и заключение брака, то есть школьная, ученическая влюбленность рассматривалась как десексуализированная форма добрых межличностных отношений. И хотя такие отношения и не приветствовались, в силу чего ни один из советских фильмов не содержал призыва к ним, романтическая дружба ученика и ученицы в период «оттепели» перестала рассматриваться как первый шаг на пути моральному падению, пороку и разврату. Поскольку ученики советской школы по-прежнему образовывали, как правило, гендерно однородные сообщества, романтические отношения между старшеклассниками оставались несколько нетипичными, однако они уже не рассматривались как проступок или преступление против основ советской морали или правил неформальных сообществ. Появление фильмов на непростую для

¹⁴⁵ Михайлин В. Ю., Беляева Г. А. Скрытый учебный план. Антропология советского школьного кино начала 1930-х – середины 1960-х годов. М.: Новое литературное обозрение, 2020. 584 с. С. 236–285.

начала 1960-х гг. тому свидетельствует о том, что советская педагогика и советская школа вырабатывали технологию «проработки» юношеской любви старшеклассников, точнее, тяги друг к другу некоторых юношей и девушек, стремившихся к обретению нового эмоционального опыта.

Фильм «Сто дней после детства» демонстрирует нам совершенно иную исходную ситуацию. Показанная в этом фильме любовная история обладает, как минимум, двумя существенными особенностями. Во-первых, речь идет не о взаимной симпатии, но о неразделенной любви главного героя, соперничестве и отказе в ответном чувстве. Кроме того, в эти отношения вовлечено несколько персонажей фильма, в результате чего их симпатии выстраивается даже не любовный треугольник, а в какую-то существенно более сложную фигуру, причем разомкнутую. Фактически, в фильме показано не столько развитие отношений, сколько их переживание главным героем. Вторая особенность этой истории состоит в том, что лежащее в ее основе чувство обладает определенной самооценностью, а не является прелюдией к настоящей, «взрослой» любви. Главный герой фильма приходит к этой истине, проговаривая ее в последней сцене фильма, выдумывая, подобно маленькому Гансу, одному из ключевых героев З. Фрейда, свой утешительный миф о будущем. Подобный нарратив выступает в качестве инструмента для интериоризации травматически сложившегося опыта социализации, служащего источником невротического переживания. И, наконец, индивидуальная травма, причиной которой стала юношеская влюбленность, наделенная рядом признаков «взрослой» любви, требует адекватного языка для ее выговаривания, разговора о ней, становящегося единственным доступным героям средством ее проработки.

В этом, пожалуй, и состоит главная «историческая» значимость рассматриваемого нами фильма, его роль в истории советского «школьного кино»: школьная любовь становится весьма важным этапом в процессе «воспитания чувств» советского школьника. Таким образом, школьник 1970-х гг. – это уже не только борец за светлое коммунистическое будущее и за свободу Родины, не только будущий труженик – строитель социализма и даже не просто носитель специфических нравственных ценностей социалистического общества

полного равенства. Он приобретает право на переживание и осознание собственного эмоционального, можно даже сказать, экзистенциального опыта. Он приходит к нравственным и этическим ценностям, уже не связанным с ценностями социализма, но и не противоречащих им. По отношению к идеальному образу советского школьника 1950–1960-х гг., школьник 1970-х гг. представляет собой совершенно иной антропологический тип.

Школа и пионерский лагерь: пространство обучения и пространство воспитания

В процессе становления личности школьнику 1970-х гг. по-прежнему помогают взрослые, но теперь это, как правило, не родители и не учителя. Более того, столь важный для формирования личности эмоциональный опыт, по мнению создателей фильма, лучше всего приобретается и совершенствуется не в привычном пространстве школы, но в социальном пространстве школьного коллектива, помещенного в иной ландшафт. Именно такими свойствами обладает пионерский лагерь, где и разворачивается действие картины. Хотя школа тоже важна и далее мы продемонстрируем, почему она важна.

В пионерском лагере, где нет школьных классов, учителей и уроков, нет родителей, коллектив школьников погружен в ситуации социального взаимодействия, принципиально иные по сравнению с теми, что встречаются в их городской жизни. Именно новые ситуации и приводят к формированию нового эмоционального и социального опыта (причем не только опыта чувств) о котором говорилось выше. Пионерский лагерь представляет собой одну из альтернативных, точнее, дополнительных моделей социализации, роль которых рассматривалась в работе Д. Димке¹⁴⁶, он позволяет проверить действенность социализирующих стратегий советской педагогики и подготовить детей к социальному взаимодействию вне школьного пространства. Пионерский лагерь уже становился местом действия советских «школьных» фильмов. Картина «Добро пожаловать или посторонним

¹⁴⁶ Димке Д. В. Летние трудовые школьные лагеря начала 1960-х годов как анклав советского идеализма // Вестник Пермского университета. История. 2013. № 2(22). С.138–147.

вход воспрещен» (реж. Э. Климов, 1964) достаточно подробно разбиралась в книге В. Ю. Михайлина и Г. А. Беляевой¹⁴⁷. Однако пионерский лагерь в фильме «Сто дней после детства» существенно отличается от лагеря, показанного в фильме Э. Климова, представлявшего собой своеобразный апофеоз всего советского.

Лагерь, показанный в фильме С. Соловьева, насыщен следами советской образовательной модели, некими симулякрами советского, то есть означающими, способ интерпретации которых если еще полностью и не утрачен, то в значительной степени деактуализирован. Этот лагерь представляет собой абсурдистское пространство благодаря тому, что несет в себе как элементы русской помещицкой усадьбы, так и черты советского пионерского лагеря. Подобное сосуществование советского и «старорежимного» в пространстве пионерского лагеря, показанное в фильме «Бронзовая птица» (реж. Н. Калинин, 1974), демонстрировало борьбу нарождающегося нового и уходящего прошлого. В фильме же С. Соловьева, снятого примерно годом позже, мы видим развоплощение советского, уже утрачивающего свою актуальность и ищущего опору в чем-то более архаичном и устойчивом. Абсурд происходящего подчеркивается еще и тем, что усадебный антураж становится пространством, в котором разворачивается ряд типовых для пионерлагеря практик (пионерские собрания, линейки, купание, танцы, концерт самодеятельности и проч.), и эти практики с готовностью воспринимаются персонажами, что говорит о том, что герои фильма – это обычные советские школьники, не уникальные, хотя и обладающие рядом особенных черт.

Следует отметить, что среди обитателей показанного в фильме пионерского лагеря отсутствуют как яркие «пассионарные» личности, так и сущностно плохие персонажи. Мы можем выделить лишь два структурообразующих элемента, пол и возраст. Лагерь нивелирует как успеваемость его обитателей, так и социальный статус их родителей, хотя ряд признаков (например, чтение героиней Т. Друбич французской

¹⁴⁷ Михайлин В. Ю., Беляева Г. А. Скрытый учебный план. Антропология советского школьного кино начала 1930-х – середины 1960-х годов. М.: Новое литературное обозрение, 2020. 584 с. С. 498–511.

книги «Lettres d'Amour») позволяет говорить о том, что обитатели лагеря учатся не в самой обычной советской школе.

В фильме С. Соловьева пионерский лагерь не просто учит детей труду, самостоятельности и навыкам пребывания в пионерском коллективе, но и решает принципиально другую задачу. Он позволяет индивиду открыть в себе и проявить новые качества и новое видение мира, что в условиях городской школы было затруднительным. Идеологически нейтральное название лагеря – «Лесной остров» – также было не самым характерным для детских учреждений советского времени, но значительно более важным является то, что пионерский лагерь, расположенный на территории дворянской усадьбы (что, в общем-то, было распространено в СССР), символически переносит своих обитателей в пространство русской литературы. Именно благодаря русской литературе образ дворянской усадьбы («дворянское гнездо») стал одним из архетипов русской культуры XIX в., и был актуализирован в качестве такового в оттепельный период.

Русская литература как матрица любовного дискурса

Таким образом еще одной отличительной чертой фильма «Сто дней после детства» является его соотнесенность с литературным текстом и контекстом. События, разворачивающиеся в фильме, можно интерпретировать как продолжение уроков литературы, но не в школьном классе, а в атипичном пространстве социального взаимодействия школьников. Вынесение действия за стены школы должно было продемонстрировать потенциал классической литературы, знакомство с которой не сводится к простому запоминанию учебного материала, но учит человека чему-то иному. Соответственно, усвоение такого «материала» возможно только там, где школьники могут приобрести социальный опыт, отличный от того, что формируется в городском пространстве самой школы и семьи. Рассматриваемый нами фильм, таким образом, актуализирует и вопрос о роли литературы (и даже искусства в целом), но не как школьной дисциплины, а как важного инструмента «воспитания чувств», формирования личности советского человека.

Процесс усвоения дополнительных смыслов русской литературы, своего рода «внеклассное чтение», проходит без участия учителя, что в некотором смысле проблематизирует саму советскую педагогическую модель. Литературе учит человек, имеющий личный социальный опыт, созвучный тому, что должны усвоить его ученики. Именно такую роль и выполняет Сергей Борисович (персонаж С. Шакурова), непрофессионал, скульптор, на летний период устроившийся работать в пионерский лагерь. Таких «летних» вожатых было немало в советское время, когда важнейшим качеством наставника было не профессиональное образование, но некая любовь к детям, жизненная мудрость и стремление поделиться с ними этой мудростью. Этот персонаж противопоставляется другой героине фильма, старшей пионервожатой Ксении Львовне (сыгранной Н. Меньшиковой), в речи которой прослеживаются формально-школьные интонации, характерные именно для учителя литературы, что в свою очередь ставит под сомнение возможность школы научить полноценному пониманию искусства.

Таким образом, фильм демонстрирует нам, что обучение литературе представляет собой сложный процесс, который происходит не только в школе. Авторы стремятся показать, что литературу не следует рассматривать только как школьную дисциплину, позволяющую формировать грамотность и эрудицию, она не исчерпывается школьной программой. Не следует рассматривать литературу и лишь как инструмент идеологического воздействия. Поэтому в фильме разговор заходит как о статусе русской литературы в качестве школьного предмета, так и об искусстве как способе формирования человека. Для нескольких поколений советской интеллигенции литература стала тем культурным фоном, который формировался еще на школьной скамье, но затем сопровождал человека на протяжении всей жизни.

Создатели фильма обращают наше внимание еще на один важный аспект литературного текста: он становится источником любовного дискурса, легитимного для советских школьников 1970-х гг. Данный дискурс существенно отличается от того, что предлагался в школьных фильмах про любовь, характерных для периода оттепели («А если это любовь?» (реж. Ю. Райзман, 1961), «Дикая собака динго» (реж. Ю.

Карасик, 1962) и др.) и подробно проанализированного В. Ю. Михайлиным и Г. А. Беляевой¹⁴⁸. Особенности любовных коллизий героев фильма «Сто дней после детства» значительно усложняют вербализацию чувств героев, да и сами ситуации, требующие и допускающие высказывания любви, оказываются несколько иными по сравнению со схематично-упрощенными сюжетами любви-дружбы фильмов оттепельной эпохи. Кроме того, специфика переживания персонажем опыта первой любви требовала выговаривания, означивания своего чувства. В качестве наиболее уместных слов для обозначения собственных лирических переживаний героям и предлагаются фрагменты русской литературной классики. Создатели фильма высказывают следующую мысль: именно художественный текст несет в себе слова и действия, уместные для выражения собственных чувств, превосхитив тем самым оригинальную концепцию, подробно проработанную Р. Бартом¹⁴⁹. И, напротив, нигде, кроме как в пространстве художественного текста подобные высказывания в данном возрасте не уместны: о любви нужно учиться говорить только со сцены.

Однако, соотносить собственные чувства с литературным текстом можно разными способами. Несколько ключевых эпизодов рассматриваемого фильма демонстрируют нам эти способы. Первый из них – это «история» про компот, приз отряду, показавшему лучшую выработку в ходе полевых работ, к которым привлекались обитатели пионерского лагеря. Отметим факт, что даже в достаточно элитном пионерлагере в 1970-е годы школьников могли привлекать к работам на полях ближайших сельскохозяйственных предприятий. Еще один интересный момент состоит в том, что в качестве вознаграждения выступает консервированный вишневый компот, по всей вероятности импортного (скорее всего, венгерского) производства, являвшийся известным, но достаточно редким продуктом в рационе того времени («дефицит»). Именно данный приз, полученный при помощи обмана («приписки»), стал причиной столкновения главного героя с

антагонистом. Подобная ситуация могла бы стать центральной этической проблемой в фильме о школе 1950–1960-х гг. или даже во взрослом фильме на производственную тематику (например, фильм «Премия» (реж. С. Микаэлян, 1974)), но в фильме «100 дней после детства» она становится не более чем неудачной попыткой главного героя высказаться о любви. Это действие-высказывание, как и ряд ему подобных, являются результатом поиска героем адекватных способов выражения своего чувства к однокласснице. Заметим, что прямое силовое столкновение героя со своим соперником, ставшее продолжением «компотного конфликта», также погружено в литературный пушкинско-лермонтовский контекст, поскольку в этом противостоянии можно выделить как действия, предшествующие дуэли (оскорбление, вызов), так и саму дуэль. Но «героические» поступки и страдания персонажа, которые должны привлечь внимание объекта любовного чувства, не приводят к желаемому результату.

Лишь обретение своей собственной, то есть сущностно соответствующей душевному переживанию, роли в тексте лермонтовского «Маскарада» позволяет герою найти адекватный способ выражения своего чувства. Постановку «Маскарада» мы рассматриваем в качестве второго ключевого элемента сюжета фильма, в котором мы также выделяем ряд значимых моментов. Во-первых, пьеса М. Ю. Лермонтова «Маскарад» не входила в стандартную школьную программу по литературе, и, тем не менее, ее постановка с готовностью была воспринята обитателями лагеря. Это говорит нам о том, что дети, отдохавшие в лагере «Лесной остров», обучались в школе, где изучению отечественной литературы уделялось значительное внимание, хотя в 1970-е гг. школы с литературным уклоном еще не получили широкого распространения. Во-вторых, в ходе работы над спектаклем, в котором, естественно, были задействованы все участники непростых любовных отношений, взаимная неприязнь главного героя и его антагониста практически не проявлялась, что позволило каждому из них получить роль, в максимальной степени соответствующую его характеру. Мы можем предположить, что литературному тексту, пространству литературы, как и «настоящему» искусству в целом, была уготована роль

¹⁴⁸ Михайлин В. Ю., Беляева Г. А. Скрытый учебный план. Антропология советского школьного кино начала 1930-х – середины 1960-х годов. М.: Новое литературное обозрение, 2020. 584 с. 236–285.

¹⁴⁹ Барт Р. Фрагменты речи влюбленного. М.: Ad Marginem, 1999. 432 с.

всеобщего примирителя, средства разрешения «духовных» конфликтов. В-третьих, текст Лермонтова (как и ряда других «прецедентных» текстов русской литературы) позволяет находить язык для адекватного выражения чувств, испытываемых подростками, осваивающими опыт межгендерных отношений. Литература не просто учит говорить про любовь. В условиях советского антиэротизма школьная или, как в рассматриваемом фильме, лагерная театральная сцена становится единственным легитимным пространством публичного высказывания о собственных любовных переживаниях.

Роль литературы в советской культуре 1960–70-х гг.

Присутствие проблематики, связанной с изучением литературы в советском «школьном кино», вызвано тем, что именно этот «предмет» позволяет соотнести практики и опыт повседневной жизни с корпусом хрестоматийных текстов, формирующих модель ряда дискурсов повседневности, в которые индивид включается по мере своего взросления. Литературоцентричность, характерная для русских гимназий с их уроками словесности, была реанимирована в советской школе конца 30-х годов. Важность уроков литературы в образовательном процессе подчеркивалась, например, тем, что портреты писателей стали вторыми по значимости иконическими образами в советской школе после портретов основателей советского государства и теоретиков марксизма-ленинизма. Отечественная педагогика, интерпретируя русскую классическую литературу XIX в., включила ее в два весьма значимых дискурса, социально-политический и личностно-эмоциональный, которые упрощенно можно охарактеризовать как «дискурс борьбы» и «дискурс любви». В советское время второй из этих дискурсов был практически вытеснен из публичной сферы, но его значимость существенно увеличилась в 1960-е гг., о чем свидетельствуют, в частности, «школьные фильмы».

К этому времени победа существующего строя в СССР считалась окончательной, а социализм рассматривался в качестве инвариантного пути развития страны и общества. От юных строителей социализма уже не требовалась готовность к борьбе с классовыми врагами, что как раз и

позволило обратить внимание на вопрос «воспитания чувств». Необходимо было учиться жить при социализме, бороться за его «очеловечивание», и это очеловечивание, среди прочего, пытались разыскать в любви.

Проинтерпретированные должным образом сюжеты и перипетии канонических текстов русских писателей позволяли индивиду как найти свое место в структуре социума, определив свое отношение к нему, так и выработать стратегии поведения по отношению к объектам желания. Прецедентные тексты русской литературы становились эталонами для оценивания личного опыта выстраивания отношений с объектом юношеской влюбленности. Об этом говорит, в частности, примечательный эпизод из книги В. П. Катаева «Хуторок в степи» (глава XXIX «Любовь с первого взгляда»), когда главный герой, Петя, пытается выстроить собственное отношение к увиденной им незнакомке, соотнося себя то с Онегиным, то с Печориным.

Литература превратилась, таким образом, из уроков политической истории в «уроки любви», или, точнее, по словам Барта, в уроки «любовного дискурса» или «речи влюбленного». Конечно, можно предположить, что именно литература учит школьников любить, в частности, именно о таком предназначении уроков литературы напрямую говорила в фильме «Вам и не снилось» (реж. И. Фрэнк, 1981) учительница литературы, сыгранная Е. Соловей. В фильме «Сто дней после детства» представлена несколько иная точка зрения, согласно которой литература была призвана, скорее, научить говорить о любви, выговаривать собственное чувство в социально приемлемой форме. Таким образом, проблема поиска языка для описания собственного внутреннего опыта, которую применительно к школьному кино обозначили В. Ю. Михайлин и Г. А. Беляева¹⁵⁰, в определенные периоды могла быть решена за счет ряда прецедентных текстов, в том числе и текстов русской литературы.

Таким образом фильм показывает причину и значимость литературоцентричности советской образовательной модели.

¹⁵⁰ Михайлин В. Ю., Беляева Г. А. Скрытый учебный план. Антропология советского школьного кино начала 1930-х – середины 1960-х годов. М.: Новое литературное обозрение, 2020. 584 с. С. 419.

Литература и ее учителя являются важными структурными элементами советского школьного образования. В ряде отечественных «школьных фильмов», например, в фильме «Осенняя история» (реж. И. Селезнева, 1979), авторы пытаются обосновать важность уроков литературы, точнее, используют уроки литературы как важнейший смысловой центр, вокруг которого выстраивается сюжет. Конечно же, опыт раскрытия «школьной» темы в советском кино показывает, что сюжет можно выстроить вокруг любого изучаемого в школе предмета, например, географии. И хотя фильм «Географ глобус пропил» (реж. А. Велединский, 2013) вышел на экраны уже в постсоветское время, его выразительные средства во многом заимствованы именно из киноязыка 1970-х гг. Особый статус литературы в русской, а, следовательно, и в советской, культуре обусловлена рядом причин. Прежде всего, литература явилась смысловым центром, вокруг которого в 1960-е гг. формировалась духовная позиция «лириков» (в противовес «физикам»), для которых русская классическая литература стала одним из возможных направлений социального эскапизма постоттепельного периода. В начале 1960-х гг. вследствие доступности гуманитарных знаний многочисленным представителям технической интеллигенции, в обществе приобрело ценность не просто образование как набор профессионально необходимых знаний, но образованность, предполагающая умение ориентироваться в различных сферах культурной жизни, что и сделало возможным противопоставление «физиков» и «лириков».

Одним из проявлений стремления к образованности в среде советской интеллигенции стал интерес к культуре дореволюционной России, чему и послужила, в частности, русская классическая литература. Этот интерес привел к тому, что важное место в культуре советской интеллигенции стали занимать ценности и поведенческие нормы русского дворянства. Конечно же, эти нормы имплицитно содержались в ряде элементов культуры «большого стиля» (например, школьная форма, созданная в 1930-е гг. по образцу дореволюционной гимназической), однако открытое осознание дворянско-буржуазного характера этих норм была вытеснена из публичной сферы. В середине

1960-х гг. в советской культуре произошла регрессия этой вытесненной связи. Поиск духовных ориентиров представителями советской интеллигенции привел к росту интереса к православию и к ценностям русского дворянства. В кругах образованных советских людей появился интерес к русскому церковному искусству и к православной духовности в целом, что вызвало появление ряда кинематографических («Андрей Рублев», реж. А. Тарковский, 1966) и литературных произведений (В. Солоухин, «Черные доски», 1968). В 1970-е годы появились новые «режиссерские» экранизации русской классики («Дядя Ваня», реж. А. Кончаловский, 1970, «Неоконченная пьеса для механического пианино», реж. Н. Михалков, 1977), в которых актуализировались проблемы, близкие, в том числе, и части советских граждан, задумывавшихся об экзистенциальных вопросах.

Ряд указанных тенденций, в частности роль литературы в формировании образованного советского человека «семидесятых», проявился и в «школьном» кинематографе, что мы и видим в фильме «Сто дней после детства». И эта роль, по мнению авторов картины, оказывается двойственной. С одной стороны, литература помогает понять любовь, научая говорить о ней и помогая тем самым интериоризировать, присвоить социальный опыт мира взрослых. С другой же стороны именно любовь формирует ту часть социального опыта, которая позволяет по-настоящему понять, «прожить в себе», литературу. Однако надежды (скорее даже не учителей, а интеллигенции и кинематографистов) на то, что язык русской литературы станет языком любви нового поколения советской молодежи не оправдались. Язык Лермонтова, как и язык русской литературы в целом, уже не соответствовал любовному дискурсу 1960-х – 1970-х гг. Этот язык подходил только для художественных произведений, в частности, для «школьного» кино.

В заключение еще раз подчеркнем, что фильм «Сто дней после детства» представляет интерес для исследователей тем, что в нем отразились, как минимум, две тенденции, характерные для советского кино 1970-х гг. Во-первых, это развитие игрового «школьного кино» разных жанров и, во-вторых, это намечавшийся еще в конце 1960-х гг.

интерес отечественной культуры к русской истории и к русской литературе как репрезентанту этой истории.

Кроме того, данный фильм содержит значительное количество оригинальных для своего времени культурных смыслов, связанных с изучением русской литературы в советской школе, с тем, как произведения русской классики влияют на сознание индивидов, как школьников, так и интеллигенции в целом. Выявленные при анализе фильма элементы, показывают роль дискурса русской литературы в осмыслении национального наследия в постстепельную и раннезастойную эпоху. В отличие от более ранних советских фильмов о школе, в рассмотренном фильме возможность и допустимость эмоциональных отношений между школьниками уже не ставится под сомнение. Скорее, проблематизируется структура и качество этих отношений (пара – «треугольник» – «квадрат»), а также влияние этих отношений на общегрупповой, уже не пионерский, социальный «климат». При этом сам факт таких отношений, как и их характер, уже не становятся предметом публичной дискуссии, их обсуждают в личных, достаточно напряженных, разговорах как сами их участники, так и их друзья, что позволяет в очередной раз провести параллель с дворянской средой.

Фильм «Сто дней после детства» показывает нам деградацию модели школьной социализации, свойственной советской культуре 1930–1950-х гг., и ставит нас перед проблемой выработки стратегий присвоения (интериоризации) или, как отмечали В. Ю. Михайлин и Г. А. Беляева¹⁵¹ интимизации социального опыта. Строго говоря, интимизация и интериоризация могут быть различены, но в контексте нашего рассуждения данное различие представляется нам не столь уж принципиальным. В рассмотренном нами произведении подростки не только учатся выстраивать отношения, но и присваивают чужой опыт, не только социализируются, но и осуществляют собственную рефлекссию по поводу этой социализации. И, в отличие от модели социализации, свойственной предшествующим десятилетиям,

интериоризация социального опыта может осуществляться различными способами, один из которых и представлен в данном фильме.

¹⁵¹ Михайлин В. Ю., Беляева Г. А. Скрытый учебный план. Антропология советского школьного кино начала 1930-х – середины 1960-х годов. М.: Новое литературное обозрение, 2020. 584 с. С. 296.

Раздел 3.

Вовлечение обучающихся в процесс образования: геймификация как тренд

Глава 8 Междисциплинарный образовательный потенциал практик art & science в цифровой культуре

Запрос современной культуры на междисциплинарный подход отсылает нас к проблеме, возникшей одновременно с обособлением областей науки и техники. Уже в Новое время философия регулярно поднимает вопрос о необходимости постоянного критического переосмысления границ наук, а также обнаружения пространств их взаимодействия и проблемных полей, не попадающих в поле зрения существующих областей знания. Во второй половине XX в. исследователи начинают открыто артикулировать эту проблему в привычных нам сейчас терминах, таких как «междисциплинарность», «мультидисциплинарность» и «трансдисциплинарность». Актуализация запроса на междисциплинарность на современном этапе существования мировой культуры связано теперь не просто с потребностью в выходе за пределы некогда очерченных дисциплинарных границ в поисках новых открытий и областей приращения научного знания, но и с необходимостью научного осмысления целого ряда феноменов, ставших значимой частью жизни человечества и попадающих в проблемные поля целого ряда наук. К таким феноменам относятся, с одной стороны, стоящие перед человечеством глобальные вызовы или проблемы, среди которых - экология и климатические изменения, деколонизация, гендер, возраст и многие другие .

Ещё одним важным фактором, формирующим запрос на междисциплинарность, является активная интеграция технологий в жизнь современного человека, что становится особенно актуальным в цифровую эпоху¹⁵². Достаточно упомянуть интернет, искусственный

¹⁵² Burgelman J.C. How social dynamic s influence information society technology: Lessons for innovation policy // Social Sciences and Innovation. Paris, 2001. P. 221

интеллект или метаверс, чтобы понять, что современный этап технологизации требует не только мультидисциплинарности для дальнейшего развития, но ставит перед человеком философские и этические вопросы, затрагивающие в том числе его собственную идентичность. Новая цифровая культурная реальность делает связь человека и технологии настолько сущностной, что прежние границы между гуманитарными и техническими дисциплинами требуют радикального переосмысления.

Сложность в самом подходе к междисциплинарной проблематике заключается в высоком пороге входа для исследователей, которым необходимо не только понимать актуальную повестку и запросы собственной области знаний, но также и глобальный контекст, в котором эта область существует, связь этого контекста с актуальными концептами социального и гуманитарного знания, а также возможные точки сопряжения с другими дисциплинами. И всё это в условиях современной цифровой эпохи, когда сфера областей знания напоминает огромную сеть, в которой не всегда возможно выстроить систему взаимосвязей¹⁵³ [3, с. 64]. Однако существует междисциплинарная область, построенная на тех же начальных условиях и способная выступить подспорьем для исследователей, так как она продлевает часть необходимой им работы, осуществляя социокультурную рефлексию современных технологических и научных разработок посредством художественных практик¹⁵⁴.

Art & Science (далее – A&S), имеющий другие названия – технологическое искусство, искусство новых медиа, экспериментальное искусство, гибридное искусство и т. п. – это «гибкая» практика междисциплинарного взаимодействия в зоне между академической наукой, инженерией, гуманитарным знанием и современным искусством. Оно не оформлено в какой-либо академический стандарт, поэтому позволяет в довольно свободной форме подходить к целям,

задачам, объектам, методам и инструментам работы. Практики A&S, с одной стороны, помогают понимать актуальные гуманитарные вопросы, так как зачастую являются визуализацией современной философской, гуманитарной и социальной мысли, отображенной не в медиа-тексте, а в артефактах современного междисциплинарного искусства. С другой, они базируются на новейших технологических разработках, что позволяет представителям гуманитарных дисциплин рассматривать эти технологии в многообразии социальных, этических, культурных и мировоззренческих контекстов.

Для лучшего понимания данного подхода в качестве иллюстрирующего примера можно привести проект Человек Калико (Calico Human) художника Куанг-Йи Ку, сделанный в сотрудничестве с ученым Жаном-Кристофом Марином, который является процессом исследовательского размышления о том, как последние научные знания и биомедицинские технологии могут быть использованы для решения задачи сохранения здоровья для людей, подверженных меланоме – агрессивной формы рака кожи, которая может быть вызвана воздействием УФ солнечных лучей. Данной проблеме особенно подвержены те люди, которые переезжают в солнечные регионы планеты из менее солнечных регионов. Решение, которое предлагают авторы, – индукция «безопасного» загара (активации меланин-продуцирующей способности специализированных клеток, известных как меланоциты, реализующаяся без повреждения кожи). При этом размышляя о том, как такое изобретение может быть внедрено в реальную медицинскую практику, исследователи пришли к выводу, что такой «загар» не сможет получить широкого применения, если не будет позитивно воспринят в обществе, так как цвет кожи имеет определенные расовые коннотации, и массовое или выборочное изменение цвета кожи должно укладываться в новую, требующую отдельного формирования, общественную норму. Как идею такой новой нормы художники предлагают оригинальные узоры, которые могли бы стать частью фешн-культуры и разрабатываться известными дизайнерами, стилистами и модельерами, и избежать со сравнением с той или иной расой.

¹⁵³ Львов А.А. Science-Art: Информационные технологии в контексте современной эстетики // Вестник СПбГУ. Сер. 17. 2015. Вып. 3. С. 64

¹⁵⁴ Краева А.Г. Science-Art Как метакогнитивный уровень рефлексии современной культуры // Сибирский научный вестник. Ульяновск, 2017. №4 (30). С. 85.

Данный проект реализуется исследовательской командой, состоящей из большой группы различных специалистов, которые совместно работают над предложением комплексного решения медицинской проблемы с помощью знаний из биологии, социальных и гуманитарных наук и индустрий.

Зачастую целью и задачей подобных практик является исследование границ применимости новых технологий, научных достижений, а именно – этическая составляющая и общественный резонанс на внедрение новых решений в повсеместную деятельность широких масс людей. Художники критически осмысливают тот или иной путь развития технологий, их место в современном мире, их потенциальные последствия и скрытые влияния на мир – человечество, природу, планету и т. п.

В 2012 году, в год вручения Нобелевской премии по физиологии и медицине за технологию индуцированных плюрипотентных стволовых клеток, австралийский исследователь и художник Гай Бен-Ари начал свой арт-проект CellF, одним из фокусов которого стала проблематизация представлений о границах живого, в том числе, в связи с возможным массовым применением технологии стволовых клеток. CellF — первый в мире нейросинтезатор, состоящий из нейронных клеток. Управляющий блок состоит из клеток, выращенных на основе собственного биологического материала исследователя. Для этого проекта был разработан уникальный аналоговый синтезатор, которому заново выращенные нейронные клетки могли посылать команды. Проект одновременно проблематизирует и привычные границы определения «творца» и «произведения», знаменуя собой новые эстетические тенденции¹⁵⁵, и задает сложные вопросы возможному будущему применения стволовых клеток: как относиться к такой полуживой субстанции, которая может появиться в результате экспериментов? Может ли это называться «живым», «существом»? Есть

¹⁵⁵ Wilson S. Art + Science Now: How scientific research and technological innovation are becoming key to 21st-century aesthetics. «Thames & Hudson», 2010. P. 31

ли у «этого» права? Будет ли человечество проявлять эмпатию к таким «химерам»?

Одновременно практики A&S могут идти дальше этических вопрошаний и в состоянии предложить новые объекты и методы научного исследования, а также технологические цепочки для традиционных дисциплин и устоявшихся привычных способов работы с теми или иными проблемами и задачами. Можно сравнить такой креативный исследовательский подход с методиками изобретательства, так как создаваемые в нем объекты выходят за рамки привычного определения художественного¹⁵⁶.

Одновременно практики A&S успешно работают с образами будущего, с социально-экономическим контекстом размещения технологий и результатов научного знания, что также способствует синхронизации участников и зрителей с видением и целями исследовательской команды. Здесь в качестве примера можно указать проект «Кокон» Медиа-лаборатории Массачусетского технологического института (США), в котором представлено видение программируемой машины сновидений будущего Sosoop. Это устройство реализовано путем синтеза многих разработок исследовательской Группы жидкостных интерфейсов (Fluid Interfaces Group MIT Media Lab). Когда сновидец погружается в сон, Sosoop отслеживает три стадии сна, используя данные об активности мозга, мышечном напряжении, частоте сердечных сокращений и движениях, которые отображаются через его купол. Внешние раздражители в виде запахов, звука и мышечной стимуляции направляют содержание снов. С его помощью пользователи могут наблюдать и задействовать управление своими чувствами, видеть и формировать сны. Преодолевая как дисциплинарные, так и эмпирические границы, Sosoop предлагает воплощенное исследование собственного сознания, а также площадку для коммуникации о будущем развития данных технологий внутри лаборатории и с внешними партнерами.

¹⁵⁶ Halpern M. Across the great divide: boundaries and boundary objects in art and science // Public Understanding of Science. 2012. Vol. 21. № 8. P. 932.

Говоря об использовании практик A&S в образовательном и исследовательском пространстве современного университета, мы отталкиваемся от гипотезы, что A&S может быть кандидатной практикой для поддержки работы междисциплинарной исследовательской команды. Основанием для такого утверждения служат следующие тезисы:

а) A&S подразумевает междисциплинарное взаимодействие, часто приводящее к нахождению новых, оригинальных решений высокоуровневых, актуальных глобальных проблем и задач, а также к созданию новых методов работы. Для постановки исследовательской задачи участникам неминусом необходимо выйти за пределы специализированного дисциплинарного фокуса.

б) A&S помогает создать артефакты, которые способны визуализировать и коммуницировать сложные объекты и идеи как для самих участников таких команд, так и для широкой аудитории потенциальных партнеров и бенефициаров. Участникам становится проще понимать друг друга, находить способ трансляции своих дисциплинарных идей и методов.

в) A&S способно работать с актуальной фронтальной гуманитарной и технологической повесткой, так как позволяет свободно экспериментировать, быстро реагировать и проблематизировать как устоявшиеся практики, так и только зарождающиеся в широком круге дисциплин. Участники могут работать с глобальными вызовами и технологическими трендами, не будучи ограниченными своими дисциплинарными повестками.

г) Наконец, A&S является пространством самоопределения участников и коммуникация личной позиции вовне, так как включает в себя творческий процесс и высокую мотивационную составляющую. Участники имеют возможность в междисциплинарном взаимодействии лучше понять свои собственные основания и мотивацию, а также точки соприкосновения с другими практиками и дисциплинами.

Глава 9 Игрофикация образования как современный тренд и способ анализа образовательных процессов

В двадцать первом столетии основные вопросы, которые решает образование, сильно отличаются от тех, что оно решало столетие назад. Ещё в начале двадцатого столетия в образовательном фокусе была передача конкретных навыков и умений, а также знаний и информации. Но прошлое столетие стало периодом невиданного до этого знания и информационного роста и новым этапом автоматизации производственной деятельности, также изменились и способы и скорости хранения и передачи знаний. От человека перестало требоваться эффективно запоминать или транслировать получаемые в ходе образовательных процессов знания и стало требоваться ориентироваться в их источниках, уметь своевременно находить и применять их, понимать условия и границы использования того или иного источника информации¹⁵⁷. Масштабы и многообразие образовательных структур также росли с небывалой скоростью. Настоящими вызовами для них становились глобализация, цифровизация и другие новые культурные тенденции. Однако задача, которую мы ставим перед данным текстом, заключается вовсе не в комплексном анализе современной ситуации в образовании, этому посвящено немало фундаментальных исследований. Здесь же новые образовательные фокусы и вызовы нас будут интересовать исключительно в контексте набирающего обороты в течение нескольких последних десятилетий тренда на игрофикацию образования. Мы попытаемся соотнести вызовы и фокусы образования в двадцать первом

¹⁵⁷ How people learn : brain, mind, experience, and school / John D. Bransford ... [et al.], editors ; Committee on Developments in the Science of Learning and Committee on Learning Research and Educational Practice, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council.— Expanded ed. - National Academy Press, Washington, D.C.2000, стр. 5

веке с инструментами и механиками, которые предоставляет игра, и разобраться, почему игровая сфера оказывается продуктивным подспорьем в решении ряда проблем, с которыми сталкивается современное образование. Понимая, что образовательная сфера неоднородна, мы, однако, сознательно не будем заранее ограничивать круг интересующих нас в данном тексте образовательных продуктов и продемонстрируем, как действуют выявленные нами алгоритмы соотношения в различных образовательных сферах. Мы фокусируемся на трех крупных кластерах вызовов: 1) мотивации обучающихся и всем, что с ней связано, 2) глобализации культуры и необходимости для образовательных продуктов обращаться к широкому кругу обучающихся, 3) цифровизации и распространении онлайн-образования.

Мотивация в игре и образовании

По целому ряду причин мотивация становится сегодня одним из главных фокусов образования. Среди этих причин выделим следующие: 1) сильно возрастает доступность знания за счет огромного количества цифровых информационных ресурсов, следовательно, перестает восприниматься как нечто самоценное, 2) одновременно, образовательных продуктов и возможностей также становится больше, представление о том, каких количеством умений и компетенций должен обладать “образованный” человек усложняется, следовательно - встает вопрос о механизмах, позволяющих обучающемуся воспринять и усвоить большее количество знаний и навыков в единицу времени, и в этом вопросе мотивации отводится ключевая роль, 3) обширные образовательные возможности соревнуются за время современного человека с множеством других активностей и факторов, стремящихся завладеть его вниманием.

Почему именно игра представляется источником эффективных инструментов в настройке мотивации? Прежде всего потому, что именно эту сферу человеческой активности отличает отсутствие внешних мотивов. Мотивом для игровой деятельности служит сама эта деятельность. Наличие мотива в себе является одной из определяющих

характеристик игры по признанию всех ключевых теоретиков данного феномена, таких как Йохан Хейзинга¹⁵⁸ и Ойген Финк¹⁵⁹. И эта характеристика поддерживается в обширной игровой сфере многообразием механик и инструментов.

Одним из базовых способов мотивации внутри игры является внутриигровая цель, а также понятные и доступные всем участникам средства её достижения. То есть, игра в более привлекательную сторону отличается от прочих сфер человеческой деятельности тем, что в ней можно достигнуть успеха поступая по определенному, заранее известному алгоритму¹⁶⁰. Наиболее понятным воплощением этой механики в образовательной сфере являются всевозможные системы оценивания результатов обучения, среди которых наиболее распространены балльные или балльно-рейтинговые, а также критерии или условия получения обучающимися искомого балла. Подобная большая финальная цель сегмента обучения задает генеральный мотивирующий вектор. Его эффективность можно проанализировать также в терминах игрофикации. Например, чем подробнее градация балльной системы, тем на большее количество групп она поделит участников в результате, тем больше они дадут им критериев для сравнения друг с другом. Следовательно - такая система повысит соревновательный дух, однако увеличит разобщенность обучающихся. Системы же двухвариантные, построенные по принципу “выиграл или проиграл”, напротив, не дают участникам инструментов сравнения друг с другом и повышают шансы на сплоченность и взаимопомощь участников, так как создают у них ощущение общего соревнования с некой системой. Однако такие системы слабее мотивируют участника максимально вложиться в достижение цели. Нужно также иметь в виду, что большая цель одновременно и сильный мотив, и большой стресс для участника, особенно если она одна и может быть не достигнута. Именно

¹⁵⁸ Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий - СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011 - стр. 32

¹⁵⁹ Финк, Е. Основные феномены человеческого бытия / Пер. с нем. А. В. Гараджа, Л. Ю. Фуксон - М.: КаНОН+ РООИ «Реабилитация», 2017- стр. 351

¹⁶⁰ Костер Р. Разработка игр и теория развлечений / пер. с англ. О. В. Готлиб. - М.: ДМК Пресс, 2018. - стр. 121

поэтому, например, механик большой финальной цели или системы оценивания чаще всего избегают в дошкольном образовании. Но для образовательных продуктов в современной культуре фактором риска для систем оценивания с повышенным соревновательным компонентом является также разнообразие бэкграунда обучающихся, связанного с тенденциями глобализации (подробнее о ней ниже). Разнообразие бэкграунда учащихся, при наличии интенции бережности по отношению к их психологическому комфорту, делают системы мотивации и оценивания, провоцирующие соревновательность, не лучшим решением.

Однако игрофикация знает способы усилить менее мотивирующую и соревновательную основную целевую механику. Для того, чтобы дополнить основную “целевую” мотивирующую механику, а иногда и заместить её, в случае, если для участников игры она представляется слишком травматичной, в играх существуют промежуточные и факультативные “цели” - так называемые внутриигровые ценности¹⁶¹. Внутриигровыми ценностями игра вознаграждает участника за определенные действия. Примерами внутриигровых ценностей могут быть как всем известные “ачивки” - жаргонизм, обозначающий достижения в видеоиграх, так и предметы, бонусы или призовые действия, которые могут быть использованы внутри игры. Механики внутренних ценностей или достижений весьма эффективны и для образовательных целей. В дошкольном и дополнительном образовании часто используются системы маленьких наград за целевые действия обучающихся, а иногда и просто за участие в занятии, примерами таких наград могут быть наклейки, карточки, значки и прочие микро поощрения. Однако система внутренних ценностей может быть актуальна не только для данной возрастной группы обучающихся. Вариантом внутренних ценностей образования могут быть, например, уникальные статусы обучающихся,

¹⁶¹ Шелл, Д. Геймдизайн. Как создать игру, в которую будут играть все, - М.: “Альпина паблишер”, 2019 - стр. 57

присваиваемые за некоторые заслуги (например, помощь другим обучающимся в освоении дисциплин).

Вышеперечисленные способы игровой мотивации являются самыми популярными и прямыми способами мотивации участников, но далеко не единственными. Зачастую эффективнее использовать инструменты, действующие не столь явно. Одним из таких способов являются игровые механики управления временем.

Финк делает интересное наблюдение относительно игр, говоря об их отношении со свободным временем. По его мнению, не “человек играет в свободное время”, а “игра освобождает время человека” посредством игровых механик, которые занимают время человека делая его игровым, то есть воспринимающим как свободное¹⁶². Очень часто это актуально и для образования в современности, где за время человека существует такая жесткая конкуренция. Человек тогда будет вовлечен в образование, когда оно способно овладеть его временем подобно игре, то есть - давая ему ощущение свободного выбора деятельности. Разберемся, как это делает игра. На этот вопрос неплохо отвечает нам Раф Костер, говорящий о том, что игра вовлекает человека, предоставляя ему паттерн дальнейшей деятельности. То есть в каждый следующий момент времени, вслед за предыдущим действием игрока, у игры уже готово предложение и выбор дальнейших действий. Если этот паттерн, говорит Костер, одновременно понятен игроку, содержит определенный вызов и постепенно усложняется, человек добровольно включается в него и поддерживает игровую деятельность¹⁶³. Именно такой способ игрофикации весьма актуален для современного человека, которого мотивирует подобный ненавязчивый контроль за его деятельностью и вниманием через постоянные предложения новых активностей.

Игровые инструменты как ответ на глобализацию образовательных практик

¹⁶² Финк, Е. Основные феномены человеческого бытия / Пер. с нем. А. В. Гараджа, Л. Ю. Фуксон - М.: КаНОН+ РООИ «Реабилитация», 2017- стр. 385

¹⁶³ Костер Р. Разработка игр и теория развлечений / пер. с англ. О. В. Готлиб. - М.: ДМК Пресс, 2018. - стр. 14 - 26

Когда мы говорим о глобализации современной культуры следует помнить, что под ней подразумевается не только культурная унификация, но также нивелирование экономических, социальных, религиозных и т.д. различий между людьми. Для образования эта тенденция оборачивается необходимостью ориентироваться на аудиторию с очень разным бэкграундом, а также невозможностью опираться на некие ценностные ориентиры и смыслы как на общезначимые¹⁶⁴. Безусловно, отчасти этот вызов закрывают различные варианты предварительных тестирований и назначения пререквизитов курсов, но лишь отчасти.

Обратимся к игровым инструментам, способных взаимодействовать с данным вызовом. Среди базовых характеристик игры предполагают наличие правил, игровой цели, а также требование конвенции и равноправия со стороны всех участников¹⁶⁵. Все эти характеристики рождают инструменты, которые могут быть использованы в игрофикации.

Комбинация правил и конвенции - способ, которым игрофикация, в том числе, решает проблемы разности участников как в картине мира, так и в бэкграунде и способностях участников. Предполагается, что на время игры (или другой практики, применяющей данные инструменты) все участники заключают соглашение о неких условностях, которые они будут соблюдать вплоть до её окончания. Нужно заметить, что использование подобных подобной комбинации инструментов в образовании не новинка. Крупные образовательные учреждения различных стран, прежде всего - школы и высшие учебные заведения - уже несколько столетий практикуют введение среди обучающихся особых правил поведения и внешнего вида. Одним из выражений таких правил является школьная форма. Хотя школьная форма возникла как феномен в британской школе для сирот в шестнадцатом веке, и в момент появления она имела первичной целью обеспечить учеников одеждой, и

¹⁶⁴ Albrow, M., King E., International Sociological Association Globalization, Knowledge and Society: Readings from International Sociology, SAGE Publications, 1990, - стр. 10

¹⁶⁵ Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий - СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011 - стр. 41

лишь во вторую очередь - стандартизировать их внешний вид, в дальнейших примерах использования школьной формы именно вторая цель чаще всего выходила на передний план. Разумеется, когда школьная форма вводилась на государственном уровне (как, например, это было СССР после Второй Мировой войны), о конвенции можно говорить с известными оговорками, однако частные учебные заведения здесь используют три игровых инструмента: они вводят (1) определенное правило внешнего вида, которое должен соблюдать каждый, кто добровольно согласился (2) участвовать в процессе вплоть до его окончания, и перед этим правилом участники равны (3). Важно подчеркнуть, что школьная форма при этом может никак не опираться на нормы внешнего вида вне пределов учебного заведения и не предполагает диктовать эти нормы. Ровно так же действуют и любые правила поведения, такие как особые правила приветствия, обращения или вежливости, которые могут быть введены на время обучения или конкретного образовательного процесса. Всем известным примером игрофикации поведения в образовательных процессах является правило поднятой руки как маркера желания высказаться. Если мы предполагаем сходство бэкграунда участников, полученное в результате семейного воспитания, наличием таких правил в образовательном процессе можно пренебречь, однако глобализация делает их очень актуальными. Регламент взаимодействия между участниками образовательного процесса, включающий толкование действий и ожидаемых на них реакций, подобный игровым правилам, позволяет деликатно дистанцироваться от всех возможных конфликтных аспектов культурных кодов участников.

Более сложным игровым принципом ответа на вызов глобализации является введение в игровой процесс так называемого “сеттинга”, а именно - некоего альтернативного выдуманного или взятого из художественных произведений времени и места событий, в которых якобы происходит учебный процесс¹⁶⁶. Например, сеттингом может

¹⁶⁶ Бронникова М.Д., Нефедьев И.В. Игрофикация в бизнесе и в жизни: преврати рутину в игру, - М.: АСТ, 2019 - стр. 80

выступать Школа магии Хогвартс или академия первых колонистов Марса. Сеттинг замещает собой общий для участников контекст происходящих с ними событий, что обеспечивает связь между ними. Для каждого же конкретного события наличие игрового сеттинга позволяет воспользоваться механикой фантастического допущения. То есть интегрировать в условия задач или примеры не реальные детали, а измененные, но более продуктивные для предмета изучения¹⁶⁷. Сформированный сеттингом, особый и отличный от обыденного мир может показаться чем-то оторванным от реального опыта и поэтому контрпродуктивным для образовательных целей, однако исследование игрового опыта доказывает, что это не так. Различные исследования игр утверждали и подтверждали, что игрок активно рефлексировал свой игровой опыт и он несет куда больше познавательных открытий, чем серьезная жизнь с высокими ставками. О том, что попытки науки нового времени утверждать, что познание - часть серьезной жизненной сферы, а не игровой, несостоятельны, говорит в своей работе уже Финк¹⁶⁸. К тому же выводу приходят психология и нейрофизиология на рубеже двадцатого и двадцать первого столетия. Эффективности обучения способствует выход из зоны серьезности и высокой ответственности за результат. Именно в этих обстоятельствах человек проще пробует новые паттерны поведения¹⁶⁹.

Согласовано с сеттингом или в качестве отдельного инструмента может выступать механика ролей или персонажей для участников образовательного процесса. Под ролью игрофикация понимает некий набор функций и задач, который дан участнику на время процесса, под персонажем - совокупность характеристик, которые он наблюдает на протяжении игры, и которые могут давать ему некоторые игровые преимущества или, наоборот, ограничения. Наличие роли или персонажа

¹⁶⁷ Гин, А. Приемы педагогической техники. Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность. - М.: Вита-пресс, 2022 - стр. 8

¹⁶⁸ Финк, Е. Основные феномены человеческого бытия / Пер. с нем. А. В. Гараджа, Л. Ю. Фуксон - М: КаНОН+ РООИ «Реабилитация», 2017- стр.369-370

¹⁶⁹ How people learn : brain, mind, experience, and school / John D. Bransford ... [et al.], editors ; Committee on Developments in the Science of Learning and Committee on Learning Research and Educational Practice, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council.— Expanded ed. - National Academy Press, Washington, D.C.2000, стр. 126

усиливает те эффекты, которые мы описывали в прошлом параграфе. Участник игрофицированного образовательного процесса понимает, что ситуация в которой он пребывает, отлична от его обычной жизни, а следовательно получает большую свободу действий и широту возможностей. Одновременно роль и персонаж формируют для него модус операнди, дополнительные цели и общий контекст для происходящих с ним событий.

Игрофикация как необходимый атрибут цифровизации образования

Часто, когда исследователи говорят о тренде на игрофикацию всех цифровых продуктов, они ссылаются на то, что их пользователи имеют огромный опыт компьютерных игр и особенно восприимчивы к игровым механикам¹⁷⁰. С этим трудно спорить, но причины, по которым цифровые продукты, в частности - цифровые образовательные продукты - вынуждены много обращаться к игрофикации, куда шире. Спектр этих причин включает в себя те кластеры вызовов, которые мы уже разбирали в предыдущих частях данного текста. С одной стороны, цифровой мир сегодня чрезвычайно многообразен и у любого онлайн продукта найдется множество конкурентов за внимание пользователя, поэтому инструменты овладения вниманием пользователя и его мотивации эти продукты не могут не использовать. А подобными инструментами в избытке располагает игрофикация. С другой стороны, цифровой мир по определению глобален. Спектр пользователей, с которым может столкнуться образовательный цифровой продукт, как правило шире, чем у офлайн аналога, а о бэкграунде обучающихся можно сказать ещё меньше. И здесь, опять же, игрофикация может быть необходимым инструментом. Но есть и специфические проблемы, с которыми сталкиваются цифровые образовательные продукты. Среди них выделяется отсутствие образовательной среды - как в пространственном,

¹⁷⁰ Hammer, J., & Davidson, D. (2017). Cultural Alignment and Game-Based Learning. *Educational Technology*, 57(2), 31-35. Retrieved August 8, 2021 - стр. 34, цит. по <http://www.jstor.org/stable/44430521>

так и в социальном её воплощении. Большую роль для эффективности образовательных процессов играют оба аспекта образовательной среды. Социум - возможность общаться коллективом людей, решающих те же задачи, сталкивающихся с теми же проблемами, что и ты, испытывающих по этому поводу эмоции, способных поделиться с тобой переживаниями и опытом, оказать или принять помощь, сложно переоценить. Социальная среда служит мотиватором и драйвером, и возможностью оставаться в процессе, даже когда твоих собственных ресурсов на это начинает не хватать.

Особое пространство также играет важную роль для обучения, оно маркирует переход от повседневной деятельности и роли обучающегося к деятельности и идентичности ученика. Этот переход весьма важен для перенастройки внимания и ситуационных приоритетов.

Игра, также формирующая как особое игровое пространство, так и игровой социум, обладает механиками создания этих существей. Игре органически необходимо максимально дистанцироваться от повседневности, создать некое особое остранинное пространство и особую среду, но физически отмежеваться от остального мира она может весьма редко.

Игровые механики формирования среды могут оказать существенную помощь онлайн образованию. Базой многих из этих механик является идея, что участникам игры, в отличие от зрителей представления, необходим хотя бы минимальный уровень знакомства с другими участниками процесса, именно на этом строиться искомое ощущение замкнутой игровой общности, как бы отдельного мира с особыми законами. Этому может способствовать наличие у участников ролей или персонажей (подробнее эта механика описана выше), но кроме того полезным может быть игрофицированное самописание участников учебного процесса на основе характеристик, подобным характеристикам игровых ролей и персонажей. Выбор этих характеристик диктуется практическими целями. Например, если важно настроить совместную работу группу участников над общим учебным проектом, удачным решением может быть распределение ролей внутри группы на время

проекта исходя из функций в команде (например: лидер, администратор, креативщик и т.п.), или из позиций по отношению к проекту (например: критик, прагматик, оптимист и т.п.). Взаимное дополнение ролей помогает формированию ощущения общности участников и ощущению собственной вовлеченности и агентности, что особенно актуально в ситуации физической оторванности от социальной группы, которая возникает в онлайн обучении.

В отношении формирования ощущения особого пространства, в котором происходит учебный процесс, игрофикация также способна предложить ряд инструментов. К таким инструментам относятся “поле” и “табло”, могущие визуализировать и заместить игровое пространство в цифровом формате. Под “полем” подразумевается визуализация всей совокупности доступных игровых действий. Под “табло” - визуализация результатов игровых действий¹⁷¹. Например, полем игры типа квиз может являться визуализация всех карточек с доступными вопросами, карточки могут переворачиваться или исчезать по мере ответов на вопросы. Какими преимуществами пространства обладает поле? Оно задает границы процесса, благодаря чему происходящее обретает целостность. Благодаря этим характеристикам образовательный процесс начинает выделяться из повседневной жизни как особый опыт, начало, финал и этапы которого участник уже наблюдает. Табло, самым простым воплощением которого является банальная визуализация подсчета очков, добавляет участнику понимание собственного присутствия и достижений в происходящем процессе.

В качестве выводов хотелось бы подчеркнуть следующее. Мы лишь кратко перечислили возможные точки пересечения современных образовательных процессов и игровой сферы, и этих точек и инструментов игрофикации, применимых и уже применяемых в образовании, значительно больше. Важным для нас было подчеркнуть, что в современной ситуации игрофикация образования перестает выступать какой-то особой совокупностью образовательных методик,

¹⁷¹ Яцына А.И др. Справочник игропрактика. Учебно-методическое пособие — «Издательские решения», 2017 - стр. 75 - 77

отличной от “обычного” образования. Напротив, в терминах и исходя из понимания механик игрофикации можно проанализировать многие уже существующие образовательные методики и приемы. И продолжением этой аналитики может стать осознанный подбор средств для решения различных запросов образовательной сферы.

Глава 10 Педагогическая функция научно-фантастических произведений литературы и индустрии компьютерных игр в современной культуре

Фантастические произведения прошли достаточно долгий путь развития в культуре. В процессе формирования и определения, они сначала впитали в себя переосмысленные в христианскую эпоху сюжеты мифологии и эпоса, затем испытали влияние нарождающегося научного дискурса, постепенно примиряясь с научными открытиями Н. Коперника, Г. Галилея, И. Ньютона, став в результате одними из самых популярных в современной культуре. Особенность фантастических произведений заключается в условности повествования. На английском языке для такой литературы существует даже термин *speculative fiction*, который в переводе значит «гипотетическая литература» или «литература условности». Условность фантастического дискурса – это исходная посылка автора о том, «что было бы, если бы существовала машина времени», например. Данную условность в теории литературы принято называть – фантастическое допущение. Е.Н. Ковтун в исследовании «Поэтика необычайного: Художественные миры фантастики, волшебной сказки, утопии, притчи и мифа» дает следующую дефиницию фантастической литературы: она основана на фантастической посылке (допущении), которая может иметь научное основание (научная фантастика) или мистическое (фэнтези)¹⁷². Такая литература привлекает читателя за счет балансирования между верой и неверием, так как в уже знакомый контекст повседневности вписывается нечто ирреальное по отношению к ней, непредставимое и невозможное

¹⁷² Ковтун, Е.Н. Поэтика необычайного: Художественные миры фантастики, волшебной сказки, утопии, притчи и мифа. М.: Издательство МГУ, 1999. – 308 С.

в данной среде¹⁷³. Иначе говоря: в сюжете книги знакомая читателю повседневность сочетается с допущением существования фантастического: магии, супергероев, машины времени, сверхъестественных существ и т.д. Популярность фантастических произведений в современной массовой культуре высока¹⁷⁴. Каждый год в кино выходит несчетное количество фантастических блокбастеров, а полки книжных магазинов с фантастическими бестселлерами нередко опустевают. Такой высокий уровень популярности не может свидетельствовать только о том, что субъектам современной культуры просто нравится потреблять фантастические сюжеты. Представляется, что развлекательная функция не единственная из тех, которые осуществляют фантастические произведения.

Научная фантастика является одним подвидов фантастического жанра. Научность фантастического произведения – это, строго говоря, доказуемость научного допущения в рамках сюжета. «Франкенштейн или новый Прометей» М. Шелли считается в научном дискурсе одним из первых произведений данного типа¹⁷⁵. Здесь научность фантастического допущения обосновывается научным подходом Виктора Франкенштейна к исследованию жизни и смерти, что в итоге приводит его к созданию монстра, который в перспективе будет называться фамилией своего творца. Достижения же современной науки неизбежно открывают перед человечеством новые перспективы, что влечет за собой размышления о будущем развитии технологий и цивилизации. В данном ключе сюжеты научной фантастики иллюстрируют космические путешествия, колонизацию других планет, тем самым вызывая из небытия одну из потенциальных возможностей дальнейшего развития современности. Некоторые из таких произведений становятся пророческими, поскольку предсказывают новые изобретения. Так, Рей Брэдбери в рассказе «Убийца» предрекает

возникновение радиобраслета (его можно сравнить с современными умными часами), в каком-то смысле предсказывает возникновение системы умный дом, разрастание коммуникационного поля до постоянной доступности человека для общения (социальные сети и мессенджеры). Так осуществляется предсказательная функция научной фантастики.

Как уже отмечалось выше, научно-фантастические произведения предполагают научно-фантастическое допущение. Оно заключается зачастую в том, что наука во вселенной произведения пошла дальше, чем в реальности, и совершила прорыв: путем научных изысканий обнаружена новая технология. То есть в таком произведении реальность столкнулась с ирреальным и вобрала его в собственную повседневность, сделала реальным в рамках собственного универсума. Автор предположил, что из всей совокупности возможных потенциалов дальнейшего развития науки определенное открытие случилось, и сформировал фантастическое допущение на этом фундаменте. Тогда для читателя открывается процесс рождения фантастического мира: нечто до сего не-сущее становится существующим в привычной для него реальности, описанной на страницах произведения. Читатель как присутствующий в контексте произведения наблюдатель встречается с ранее не-сущим, реагирует на него, привыкает к тому, что оно теперь существует и принимает в конце концов это фантастическое допущение, либо не принимает и тогда перестает быть читателем. «Здесь сам читатель претерпевает процесс адаптации: столкнувшись вначале со сверхъестественным явлением, он в конце концов признает его «естественность»¹⁷⁶. То есть привлечение интереса к фантастическому произведению вращается вокруг реальности читателя: либо фантастическое слишком ирреально (тогда интерес иссякает), либо фантастическое может при определённых усилиях вписаться в контекст (и тогда чтение продолжается). Для данного исследования важен именно

¹⁷³ Тодоров Ц. Введение в фантастическую литературу. М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. – 144 с.

¹⁷⁴ Roberts A. The History of Science Fiction. Second Edition. Macmillan Publishers. 2016. с. 480

¹⁷⁵ Шелли М. Франкенштейн, или Современный Прометей. Последний человек. — М.: «Наука», «Ладомир», 2010. — 667 с.

¹⁷⁶ Ковтун, Е.Н. Поэтика необычайного: Художественные миры фантастики, волшебной сказки, утопии, притчи и мифа. М.: Издательство МГУ, 1999. с. 137.

этот процесс, поскольку мы можем его напрямую соотнести с реальностью любого субъекта культуры в следующем смысле.

Линейность временного континуума предполагает, что существует будущее, прошлое и настоящее. Предсказать некоторые события будущего для современного человека не составляет труда в случае, если это касается некоего порядка: распорядка дня, расписания движения поездов, расписания занятий и т.д. Однако глобальные происшествия он предсказать не может - вспомним наступление пандемии COVID-19: в начале 2020 года никто не воспринимал всерьез происходящее в КНР. Будущее в смысле глобальных событий не существует, есть лишь огромное количество вероятностей, которые еще не сбылись. Именно эта неизвестность и рождает страх будущего, страх столкновения с тем, чего недавно еще не существовало, но к чему привело стечение обстоятельств. В научной литературе для этого был изобретен термин футурошок или страх будущего¹⁷⁷.

Фантастическое произведение, демонстрируя читателю потенциально возможное развитие событий, имитирует его встречу с глобально неизвестным, моделирует цепочку взаимозависимых событий, которая приводит к переходу ранее не-сущего, воображаемого, в мир произведения, делая его сущим в условиях данного универсума. Оно потенциально готовит любого читателя к встрече с любым будущим. Обучает коммуникации с кардинально Другим, принятию того, чего несколько страниц назад не было, но вот оно появилось, и нужно быть готовым к взаимодействию с ним. Как покажут ниже результаты нашего исследования конкретных научно-фантастических произведений, педагогическая функция фантастических произведений в культуре реализуется посредством техник двух уровней: поверхностной (заключается в процессе адаптации восприятия читателя к сверхъестественному в канве сюжета, примирению с присутствием того, против чего восстает его здравый смысл) и глубинной (воздействие встречи с Другим: возникновение вопросов о норме и морали, сравнительное осмысление собственного опыта, повышающее уровень

¹⁷⁷ Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. — М.: «Издательство АСТ», 2002.- 557 С.

рефлексивности). Для иллюстрации данного тезиса нами исследованы научно-фантастические произведения литературы и индустрии компьютерных игр.

Syberia. Поверхностное воздействие научно-фантастического сюжета.

Серия приключенческих компьютерных игр под названием «Сибирь» (Syberia) имеет в своем содержании некоторое количество фантастических допущений. Геймер попадает в сюжет, когда главная героиня Кейт Уокер, юрист из США, приезжает в альпийский город Владилена для заключения сделки по продаже фабрики механических игрушек. Однако ее прибытие омрачается похоронами единственного собственника, Ганса Форальберга.



Рис. 1. Рекламная брошюра о городе Владилена.

Кейт начинает расследование по поиску других собственников. В процессе расследования решаются логические головоломки, связанные с механическими свойствами тех или иных объектов, которые выступают для геймера в качестве знакомых элементов. Затем, в ходе решения некоторых задач выясняется, что механические игрушки, производимые фабрикой – это не конечная цель их изобретателя, Ганса Форальберга.



Рис. 2. Фабрика механических игрушек Форальбергов

Ганс, наследник фабрики, преуспел в создании автоматов – заводных роботизированных конструкций, обладающих подобием духовности. Первоначально Кейт, за которую совершает действия геймер, не верит в эту духовность, поскольку она родом из нашего с вами универсума, в котором наличие души – прерогатива человека. В данном случае именно духовность автоматов, некоторые из которых даже антропоморфны, становится первым научно-фантастическим допущением.

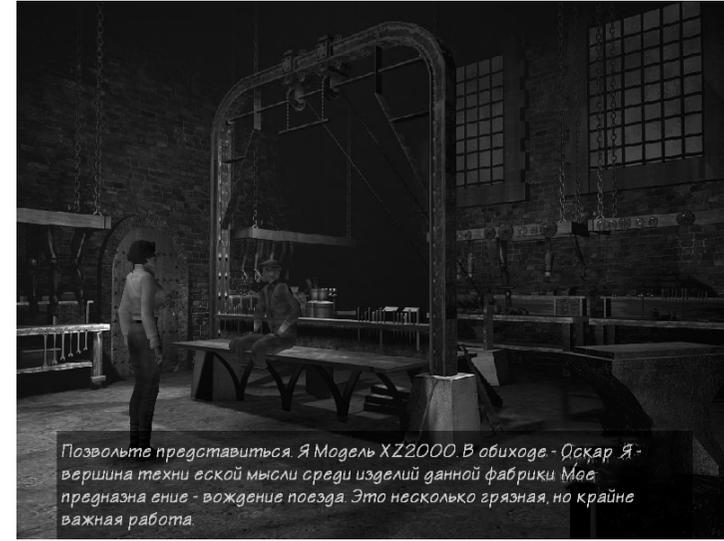


Рис. 3. Первая встреча Кейт Уокер с антропоморфным одушевленным автоматом.

Далее в повествование вносятся другие допущения, в рамках которых, это, первое, уже не выглядит слишком условным. Безусловно, геймер, начавший играть в эту компьютерную игру, знает, в раках какого жанра она, однако новое, неизвестное и неизведанное ставит его в тупик, одновременно и пугая, и заинтересовывая. Механистическая вселенная Бенуа Сокаля, созданная в описываемой игре, постепенно, без рывков и излишней торопливости знакомит со своими особенностями, а значит, делает их привычными. Именно неторопливость повествования, базирующаяся на отличительной особенности гейм-плея point-and-click квеста (наведение курсора и нажатие на определенную область графического интерфейса производит изменение), когда геймер в силу скорости собственных размышлений, поскольку ведет исследование, следует по игровому полю, наиболее четко иллюстрирует для нас процесс знакомства и принятия фантастического допущения. Прежде чем прямолинейно заявлять об одушевлённости автоматов, автор предлагает нам исследовать мир похожий на наш, в котором мы совершаем привычные нам действия: Кейт перемещается в пространстве

Владидены в поисках предметов, помогающих ей решать головоломки. Закономерным развитием сюжета выглядит самостоятельная досборка одушевленного антропоморфного автомата, который становится спутником главной героини на протяжении дальнейшего развития событий.

Интерес, который испытывает геймер, связан с его ожиданиями, ведь дальнейшее развитие сюжета опирается на принятие этого первого научно-фантастического допущения. Когда принятие совершено (результатом принятия является выбор в пользу продолжения игры), геймер *адаптируется* к существованию того, чего нет в его собственном реальном универсуме – одушевленного автомата, как в нашем примере. А значит, он, прогнозируя дальнейшее развитие сюжета, дает этому механизму разрешение существовать рядом с собой в процессе игры, и сам приспосабливается к бытованию в условиях этого научно-фантастического допущения. Описанный нами пример демонстрирует наиболее более плавную вариацию интегрирования геймера в контекст игры, обусловленную характером оной: квест не подразумевает за собой моментальных реакций, он лишь постепенно формирует в сознании логико-семантическую цепочку, позволяя решать задачи последовательно. Это, в свою очередь, как нельзя лучше позволяет нам проследить процесс адаптации геймера к сверхъестественному. Другую динамику показывают игры жанра шутер – сюжетная линия выстраивается таким образом, что приходится моментально реагировать на происходящее и приспосабливаться к мгновенному развитию событий путем достаточно категоричных решений. Однако анализ игровой индустрии на предмет скорости взаимодействий не является предметом нашего исследования. Наиболее важным выводом, который нам позволяет произвести исследование достаточно медленной интеграции геймера в контекст игры «Сибирь», на данном этапе является формирование четкого механизма *адаптации*, происходящего благодаря заинтересованности в развитии сюжета. Чужеродное, неизведанное, а поэтому и пугающее, становится понятнее в процессе принятия геймером основных характеристик универсума игры. Таким образом, на

примере завязки первой части компьютерной игры «Сибирь», мы определяем первую технику педагогического воздействия научно-фантастического сюжета – обучение адаптации к чужеродному, непредставимому, кардинально иному по отношению к привычному нам контексту.

Страх будущего и научная фантастика.

Будущее предстает перед субъектом культуры как приоткрытая дверь: она и интересует, и отпугивает перспективами. Он не может оставить эту дверь в таком состоянии вопреки законам физики. Время неумолимо движется вперед, оставляя произошедшее в прошлом и располагая перспективы в будущем. А субъект культуры проживает свою жизнь линейно, неизбежно открывая дверь и входя в нее. Находясь у двери, он испытывает двойственные чувства: интерес раскрывает позитивное любопытство, а страх консервативно блокирует дальнейшие действия. Незнание будущего является первопричиной этих ощущений. Этот процесс синонимичен происходящему при чтении произведения: читатель в собственной линейной реальности приступает к познанию реальности произведения, каким бы в нем ни было течение времени. Он и интересуется развитием событий сюжета, и одновременно боится как расставания с героями книги в ее конце, так и того, что сюжетные повороты могут с ними сделать. На эту аналогию указывает в своём автобиографическом и теоретико-литературоведческом исследовании С. Кинг «Пляска смерти»¹⁷⁸. Он пишет, что задача автора фантастического произведения состоит в том, чтобы как можно интенсивнее нагнетать ощущения читателя, находящегося перед приоткрытой дверью, посылая ему из-за нее звуки, описывая запахи, таким образом вовлекая в универсум произведения. С. Кинг как автор констатирует главенство читателя в выборе «читать-не читать», что так же синонимично отношению субъекта культуры к будущему: его можно и не жить. Однако, коль скоро пишется данное исследование и коль скоро оно читается, необходимо исследовать опцию выбора в пользу жизни. Что же делает с субъектом культуры страх будущего?

¹⁷⁸ Кинг С. Пляска смерти. М.: ООО Издательство «АСТ», 2001. 512 С.

Варианты ответа на данный вопрос давались на протяжении развития широко спектра гуманитарных наук. С. Кьеркегор, как один из исследователей феномена страха, отмечает, что тот возникает, когда ничто воздействует на человека. Допуская существование невинного и безгрешного человека, и предполагая вовлечение его в течение жизни в борьбу, а как следствие, и совершение выбора, влекущего за собой последствия, С. Кьеркегор противопоставляет такому существованию ничто, которое не случилось, но влияет на чувства человека. Автор трактует страх как «определение грезящего духа», как действительность свободы или как возможность для возможности¹⁷⁹. В таком понимании для нашего исследования важным представляется акцент на степени реальности предмета страха. Тогда безотчетный страх основывается на том, что еще не случилось, на ничто, на ирреальности возможных последствий. С. Кьеркегор даже приводит крайне синонимичное логике нашего анализа утверждение: «Наблюдения за детьми позволяют обозначить этот страх как жадное стремление к приключениям, к ужасному, к загадочному»¹⁸⁰. Здесь мы проводим аналогию со взрослым, заинтересованным фантастическим произведением: его интерес продолжает основываться на инфантильном стремлении к участию в сюжете какого-либо приключенческого повествования. Получается, что интрига страха будущего относительно чувств субъекта культуры раскрывается в детском любопытстве по отношению к неизведанному.

Элвин Тоффлер пятьдесят лет назад написал свою монографию «Шок будущего», посвященную изучению реакции субъекта культуры на изменения, которые несет за собой будущее¹⁸¹. Автор отмечает, что носитель какой-либо культуры неизбежно сталкивается как со страхом перед другой культурой (шок культуры), так и со страхом перед событиями будущего (шок будущего). «Шок будущего — это феномен времени, продукт сильно ускоряющегося темпа перемен в обществе. Он возникает в результате наложения новой культуры на старую. Это шок культуры в собственном обществе. Но его воздействие гораздо хуже.

¹⁷⁹ Кьеркегор С. Понятие страха. М.: Академический проект, 2014. С. 59.

¹⁸⁰ Кьеркегор С. Понятие страха. М.: Академический проект, 2014. С. 60.

¹⁸¹ Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. — М.: «Издательство АСТ», 2002. 557 С.

Ибо большинство участников Корпуса мира (фактически большинство путешественников) знают, что культура, из которой они вышли, останется на прежнем месте, когда они вернутся. Жертва шока будущего этого не знает»¹⁸². Высказанное полвека назад не теряет своей актуальности и в настоящем. Неизвестность будущего становится главным триггером современного человека. Заметное уже в XX веке глазу Э. Тоффлера, ускорение течения времени становится еще быстрее в цифровой культуре, так как растет скорость передачи информации. Возникновение электронной почты, Интернета, мессенджеров рождает информационную перегруженность, которая так же не дает уверенности при прогнозировании событийного ряда. Цифровая реальность современного субъекта культуры еще более усугубляет ощущение нестабильности, изменчивости будущего. Изменчивость будущего напрямую зависит от действий субъекта и их последствий. Действия, которые предлагает субъекту цифровая реальность обрамлены интерфейсами цифровых медиа, предлагающих поставить лайк или репост. Законодательство, неизбежно запаздывая за трансформациями технологий, встраивает новые регламенты существования в картину мира, мировоззрение субъекта, продолжая стимулировать страх перед будущим. В этом будущем как культурном концепте заключается все, что имеет возможность произойти: и стопроцентно вероятное, и минимально. Как раз в последней вариации — в минимально вероятном — и располагаются фантастические события. Вопрос о соотношении событий вероятного и невероятного будущего входит в сферу интереса математиков, специализирующихся на теории вероятности. Однако степень готовности субъекта культуры к этим событиям — это ответственность цифровой экономики: ожидания формируются как благодаря художественному восприятию, так и благодаря информированности о событиях, происходящих в современности.

No man's Sky. Поверхностная и глубинная техники педагогического потенциала научно-фантастической компьютерной игры.

¹⁸² Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. — М.: «Издательство АСТ», 2002. С. 23.

Компьютерная игра No man's sky (в переводе с английского - ничьё небо) в жанре космический приключенческий боевик с открытым миром не выстраивает, как и другие игры этого же жанра, взаимоотношения с игроком, основанные на четком следовании сюжетной линии. Большое количество опций выбора подразумевает, что игрок может просто основать колонию на одной из планет и разрабатывать там производство, плоды которого реализуются в рамках экономики данного универсума. Сюжет же предполагает, что главный герой летает меж звезд, автономно существуя в мире, благодаря разрабатываемым ценным ресурсам. Однажды при обыске обломков корабля он находит записанное сообщение о некоем страннике по имени Артемида, сообщающее что она потерялась и не может выбраться, что ее корабль разрушен, а она как будто находится в другом измерении. Затем, благодаря все еще поступающим сигналам, варп-прыжкам сквозь галактику, и подключениям к голо-терминалам, чтобы продолжать получать сообщения, мы оказываемся в звездной системе, в которой якобы находится Артемида. Там она просит связаться с господствующей расой,



чтобы заручиться у них поддержкой для продолжения поисков.

Рис. 1. Исследование планеты Subadid

После общения с местными выясняется, что конечные координаты Артемиды не существуют, а все сигналы исходили от ее могилы. Здесь

геймер задается вопросом о том, существует ли сама Артемида как герой данного сюжета. Ответ уже достаточно близок, поскольку следующий квест предполагает создание контейнера для души. В него затем и должна быть помещена Артемида. Далее следует дилемма: загрузить душу Артемиды в симуляцию такого же универсума, чтобы она могла соответствовать предназначению странника и исследовать миры, или проститься с ней и дать умереть. В случае, если дать ей умереть, сюжет будет закрыт. А если же загрузить ее в симуляцию, то в скором времени она свяжется с главным героем и тогда придется либо утаить от нее



правду, либо рассказать о ее собственной судьбе.

Рис. 2. Артемида

Параллельно с данной сюжетной линией развивается история взаимоотношений с Атласом, являющимся структурой искусственного интеллекта, управляющей стражами, которые защищают планеты от чрезмерного посягательства героев на их ресурсы и базы. Атлас привлекает главного героя для совершения каких-либо миссий, он так же противопоставляет себя странникам, которые бездумно грабят ресурсы охраняемых планет. Если выбирать квесты, связанные с деятельностью Атласа, и двигаться по данной сюжетной линии к центру Галактики, то есть к самому Атласу, то в результате такого прохождения игрок окажется перед возможностью узнать у него ответы на все свои вопросы о бытии и предназначении. Однако в результате такого выбора игрок снова окажется в начале игры, так и не узнав истины. В другом же

случае, если на протяжении игры противостоять Атласу, то в результате можно оказаться перед выбором – отключить его или нет. В случае отключения перед игроком откроется информация о том, что сам он симуляция, загруженная в эту систему, управляемую искусственным интеллектом (ср. с историей Артемиды). Таким образом, перед ним откроется истина. Как раз именно такую развязку и хотелось бы разобрать подробнее, поскольку она наиболее иллюстративна в ключе демонстрации двойственности акта познания, совершаемого геймером в процессе игры, в которую включен художественный образ искусственного интеллекта.

На первом плане, чуть более поверхностном, лежит заключение о том, что взаимодействие с Атласом, являющимся конкретным героем произведения, воплощающим идею об искусственном интеллекте, обучает геймера взаимодействовать с принципиально чужеродным, с одним из эпифеноменов фантастического допущения данного научно-фантастического универсума. Это, в свою очередь, позволяет не испытывать страх будущего в той мере, в которой его чувствуют обыватели, не знакомые с опытом такого рода. Здесь мы снова обращаемся к мысли Элвина Тоффлера о проблеме реакции человечества на изменчивость будущего¹⁸³. Актуальность высказанного автором и в современности подтверждается потребностью субъекта культуры приобщении к различным версиям будущего в виде фантастических произведений. Это необходимо субъекту культуры для получения опыта взаимодействия с потенциально невозможным, для формирования специфической компетенции необходимой в условиях цифровой экономики по ускоренной адаптации к событиям, которые может принести будущее.

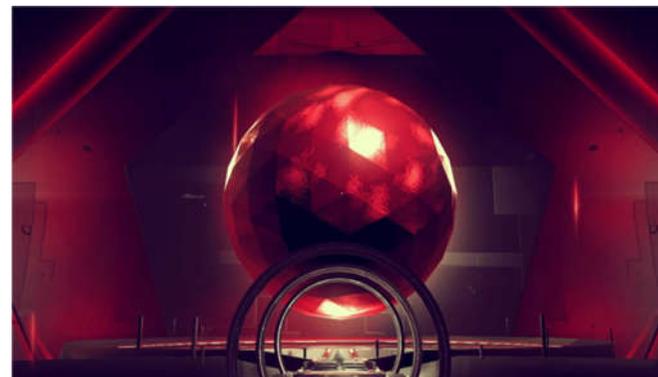


Рис. 3. Атлас

Более глубокий процесс, который запускает сюжет игры с участием в ней искусственного интеллекта в качестве одного из героев, заключается в особом типе рефлексии, происходящем при осознании различий между человеком (геймером) и андроидом. В конкретном примере игры *No man's sky* в результате определенного прохождения сюжета в финале геймер оказывается перед новостью, но не той, что касается будущего, а той, которая раскрывает особенности прошлого. То есть искусственный интеллект в данном контексте не воплощается пресловутой фигурой Атласа, он, напротив, обрамляет всю историю, ведь получается, что сама игра заключена в него (обращение к идее о матрице). Факт такого сообщения заставляет игрока снова принять во внимание те условности, с которыми он согласился, выбрав игру: я знаю, что ее сюжет нереален, что он не имеет отношения к действительности, я принимаю, что в данном универсуме возможны перемещения между планетами, существование других рас, кроме человеческой и т.д. Геймер включился в условность, захваченный ярким сюжетом и большим количеством возможностей, забыв о том, что на самом деле элемент искусственного интеллекта включен в игру как часть ее механизма, ее устройства. И получается, что сообщение финала сюжета *No man's sky* говорит о том, что необходимо всегда принимать во внимание настоящее, заставляя геймера совершить акт рефлексии над самим собой и столкнуться с тем, как искусственный интеллект поработал с

¹⁸³ Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. — М.: «Издательство АСТ», 2002. 557 С.

конкретным его выбором и к какому развитию сюжета он его привел. Это столкновение приводит к неизбежному и возможно банальному, тавтологичному осознанию разницы между естественным и искусственным, между сознанием геймера, возникшим как результат затейливой, но естественной эволюции, и искусственным интеллектом.

Таким образом, мы показали, что данная игра порождает своеобразный образовательный текст. Этот текст не может быть сведен только к последовательности событий или прокачиванию навыков (которые, безусловно, тоже присутствуют в игре). Важным элементом этого текста оказывается геймификация этических принципов, выраженная в ситуации морального выбора. Эта ситуация демонстрирует инфантилизм современной массовой культуры, поскольку, как мы увидели на примере компьютерной игры No man's Sky, воздействие на геймера художественного образа искусственного интеллекта в двух расширениях (внутри сюжета – Атлас, вне – симуляция самой игры) продуцирует двойственный акт познания. Этот акт познания заключается, во-первых, в опытным исследовании взаимодействия с чужеродным, искусственным «сознанием», что дает субъекту культуры, геймеру, возможность адаптироваться к событиям будущего во избежание футурошока. Во-вторых, с рефлексивной точки зрения происходит возвращение к собственным началам, поскольку сравнение собственных возможностей сознания и способностей искусственного интеллекта переводит внимание с сюжета игры внутрь себя, осуществляя, тем самым, акт метафизического «взросления». Следовательно, можно сказать, что ситуация компьютерной игры с участием художественного образа искусственного интеллекта демонстрирует перед нами неопишемую ситуацию. Ситуацию, когда отсутствует определенность. Ведь в универсуме компьютерной игры мир не всецело зависит от действий субъекта (т.е. может не осуществляться принцип *cogito ergo sum*) и присутствие в нем интеллигибельных констант так же спорно. В No man's Sky, в результате развития сюжетной линии об Артемиде для решения предлагается настоящая моральная дилемма: необходимо принять решение о

продолжении или окончании «жизни» другого субъекта. Условия такого выбора подразумевают, что у персонажа Артемиды нет свободы воли, что, в свою очередь подтверждает отсутствие в универсуме игры понятия о свободе воли для кого бы то ни было, кроме геймера. Таким образом, в игре No man's Sky воспроизведена неопишемая ситуация, ситуация необходимости постоянной реакции на происходящее в категориях плохого и хорошего, которая в конечном счете приводит геймера к сосредоточенности только на себе и собственных переживаниях. Иллюзия бесконечности Вселенной, внутри которой происходит развитие сюжета игры, маскирует конечность и ограниченность мира, провоцируя неопределённость констант.

Как учит научно-фантастический роман «Задача трех тел»?

Основой сюжета данного произведения представляется научно-фантастическое допущение о существовании иных разумных существ во Вселенной, кроме человеческих. Завязка базируется на истории о том, как Е Вэньцзе, астрофизик, после культурной революции в Китае и тюремного заключения попала на работу на секретном военном объекте Красный берег. Деятельность героини была связана с мониторингом космического пространства на предмет поиска радиоволн (в силу доступных технических возможностей), подтверждающих существование инопланетной цивилизации. Имея хороший уровень подготовленности и научный склад ума, Е Вэньцзе находилась в поиске способа стимулирования инопланетян для выхода на контакт с человечеством. Очередное исследование привело ее к выводу о том, что Солнце можно использовать как усилитель радиоволн для передачи сообщения в космос. Данный сигнал был призван обратить внимание инопланетян на Землю и вызвать их на контакт.

На данном этапе раскрытия сюжета четко прослеживается воздействие фантастического на читателя. Радиоволны известны современной реальной науке, однако допущение романа «Задача трех тел» (первая часть трилогии «Воспоминания о прошлом Земли») заключается в представлении о более далекоидущем развитии данной технологии. Е Вэньцзе открывает, что Солнце может выступать

усилителем радиоволнового сигнала. С точки зрения читателя достаточно легко, имея базовое представление о механизме воздействия радиоволн, представить, что при условии их усиления, такой сигнал может быть направлен за пределы Солнечной системы. Читатель поддается на неактикульрованное сослагательное наклонение такого допущения и продолжает чтение. Лю Цысинь вписывает культурную революцию, хунвейбинов, цзаофаней в историко-культурный контекст взросления Е Вэньцзе так, как если бы она существовала в реальном мире. Это помогает больше доверять тексту, ведь события, в которых участвовало окружение Е Вэньцзе происходили на самом деле, и это нетрудно проверить в учебниках или исторических свидетельствах, исследованиях.

Далее по сюжету Е Вэньцзе направляет приветственное сообщение человечества в космическое пространство. Здесь нам в данном произведении впервые встречается моральная дилемма, которую решает героиня. Заявить всему космосу о существовании планеты Земля для контакта с внеземными цивилизациями или не использовать данное открытие с целью уберечь родную планету от вторжений? Смелость и решительность, даже некоторая циничность Е Вэньцзе позволяет сюжету книги сделать очередной виток: сообщение получено, адресат найден, цивилизация Трисоляриса (звездная система, населенная разумными существами) узнала о существовании землян. Моральная дилемма решена в пользу контакта с инопланетянами, что повлекло за собой рассекречивание местоположения Земли во Вселенной, того, что ее населяют разумные существа, того, что она пригодна для существования. Этим и пользуются трисоляриане. На данном моменте повествования мы обнаруживаем, что одна из потенциальных возможностей дальнейшего развития сюжета осуществилась: несуществующие до этого для Земли инопланетяне актуализировались, возникли из небытия. В данном контексте мы полагаем в качестве небытия все, что существует за пределами ойкумены: оно включает в себя не только фантастических существ, но и гипотетические возможные

события, не случившиеся еще, зависящие от выбора субъекта в настоящем.

Здесь необходимо пояснить, почему трисолярианам так необходимо захватить Землю. Трисолярис – это планета в системе Альфа-Центавра, окруженная тремя солнцами. Циклы их восхода и заката, дальность расположения от населенной планеты непредсказуемы, такая звездная система неустойчива. (В современной небесной механике задача об относительности движения трех тел нерешаема за исключением отдельных случаев при условии изначальной заданности координат объектов и их начальных скоростей. Использование доказанных современной наукой фактов в повествовании увеличивает доверие читателя к тексту, стимулирует его фантазию). Из-за этой космологической нестабильности население Трисоляриса выработало физиологический механизм дегидратации, который может спасти население в моменты чрезмерного приближения или отдаления солнц. Однако постоянная необходимость возрождаться после микроконца света, невозможность любого планирования, тормозят развитие науки и техники трисоляриан. Лю Цысинь, как представляется, нарочно выбирает в качестве кандидата для первого контакта с внеземной цивилизацией Трисолярис. Жители этой системы не обладают теми благами, которыми обладает население нашей планеты: нам трудно представить, что завтра утром солнце не взойдет, или что взойдет, но будет настолько близко к земле, что все живое погибнет. Вписывая Трисолярис в крайне суровые условия существования, автор подспудно обращает внимание читателей на то, что регулярность процессов внутри Солнечной системы — это еще один аксиологический акцент, о котором земляне крайне редко размышляют.

Получение населением Трисоляриса сообщения от землян запускает процесс их внедрения во все сферы жизни нашей планеты. Учитывая, что от трисолярианской системы до Солнечной не добраться за сжатый промежуток времени, трисоляриане изобретают нанокomпьютеры (еще одно научно-фантастическое допущение), названные софонами, которые обладают высокой вычислительной

мощью и близки по технологическому уровню к искусственному интеллекту, и отправляют их к Земле для сдерживания научно-технического прогресса там. Это становится необходимой мерой в связи с выработкой стратегической позиции трисоляриан - сдерживать развитие науки и техники людей, чтобы к моменту прибытия флота не было изобретено оружие. Дополнительно к этому среди населения Земли резко возрастает интерес к компьютерной игре «Задача трех тел». Ее сюжет основывается на том, чтобы найти решение задачи трех тел в условиях нахождения на планете, которую освещают три солнца, неконтролируемо перемещающиеся в небе. Играть можно за персонажей из истории Земли. Данная компьютерная вселенная была создана сочувствующими Трисоляристу землянами (Общество Земля-Трисолярис, или ОЗТ, созданное Е Вэньцзе) для получения большего количества сторонников мирного принятия инопланетян.

Параллельно описанному (временной отрезок – начало XXI века) происходит череда странных убийств и суицидов ученых мирового уровня. Выясняя обстоятельства, Ван Мяо (второй герой книги, ученый – нанотехнолог) обнаруживает, что каждый из умерших коллег играл в компьютерную игру «Задача трех тел» и пришел в исследованиях своей сферы науки к тупику (данные, полученные в ходе экспериментов, опровергали друг друга). Так действовали софоны, описанные выше: они искусственно изменяли результаты экспериментов, используя неизвестные человечеству особенности квантовой запутанности. В финале книги человечество обнаруживает, раскрывает и пленит/убивает основных членов ОЗТ, чем вынуждает Трисолярис пообщаться с человечеством напрямую. Стратегия воинственного воздействия трисоляриан не сработала, они посылают основным героям повествования сообщение: «Вы – клопы», - тем самым, намекая, что для их высокотехнологичной цивилизации не составит никакого труда уничтожить человечество.

И здесь снова необходимо обратиться к двоякой схеме воздействия образовательных техник научной фантастики: поверхностный и более глубокий уровень. Начнем с поверхностного. Механизм воздействия

фантастического сюжета на воспринимающего основывается на колебании между верой и неверием при вторжении в контекст повествования фантастического допущения. По этому поводу Ц. Тодоров отмечает: «Прежде всего, художественный текст должен заставить читателя рассматривать мир персонажей как мир живых людей и испытывать колебания в выборе между естественным и сверхъестественным объяснением изображаемых событий. Далее, такие же колебания может испытывать и персонаж; таким образом, роль читателя как бы доверяется персонажу, и одновременно сами колебания становятся предметом изображения, одной из тем произведения; в случае наивного прочтения реальный читатель отождествляет себя с персонажем»¹⁸⁴. Далее, после того как колебания между верой и неверием завершаются, очевидно происходит *адаптация* читателя к присутствию фантастического элемента в сюжете. При неудачной адаптации чтение прекращается, при удачном же варианте – читатель примиряется и привыкает к присутствию чего-то доселе невиданного в универсуме повествования. Как раз именно *адаптационный этап* и привлекает наше исследовательское внимание: мы привыкаем к присутствию того, чего быть не может, что не существует в нашей реальности. А некоторые члены общества настолько преуспевают в этом, что формируют фанатские сообщества, посвященные мирам, которых не существует в реальности. Навык адаптации, формируемый при постоянном чтении фантастических произведений, позволяет такому человеку испытывать сравнительно меньшие страхи по отношению к возможным событиям будущего, так как если он принимает даже самое фантастическое, то ему будет еще проще принять то, что принесет ему будущее.

На этом моменте необходимо снова вспомнить концепцию футурошока Э. Тоффлера. Он отмечает, что по мере взросления субъективное восприятие времени для человека меняется: период, воспринимающийся ребенком как очень долгий (ожидание приема у врача, стояние в очереди и пр.), во взрослом возрасте воспринимается

¹⁸⁴ Тодоров Ц. Введение в фантастическую литературу. М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. С. 31.

иначе. Объясняется это простым соотношением: «Когда пятидесятилетний отец говорит своему пятнадцатилетнему сыну, что ему придется подождать два года, прежде чем он сможет иметь собственную машину, этот интервал в 730 дней составляет только 4% от жизни отца к данному моменту и более 13% от жизни мальчика. Поэтому мальчику отсрочка кажется в три-четыре раза длиннее, чем отцу»¹⁸⁵. При этом темп жизни взрослого человека обусловлен количеством его социальных ролей и увлечений, типом занятости и пр. Ускорение темпа жизни, происходящее на волне цифровизации практически всех сфер жизнедеятельности, влияет на переживания человека. Субъективно воспринимая время и тревожась из-за ускорения темпа жизни, человек формирует некие ожидания от будущего. События будущего могут легко прогнозироваться, если вопрос касается плана, расписания или других норм, но непредсказуемые события все же происходят. Именно они становятся триггером для современного человека, вырабатывая в нем страх будущего. Тогда, тот из нас, кто имеет опыт погружения в фантастический дискурс и внутри него часто сталкивался с непредсказуемым, сверхъестественным или ирреальным, будет менее подвержен негативным эмоциям в отношении ожидания событий будущего. Современная наука не имеет подтверждения существования разумной жизни за пределами Солнечной системы. В то время, как сюжет «Задачи трех тел» моделирует один из потенциально возможных вариантов взаимодействия с инопланетянами. *Поверхностная образовательная техника научно-фантастического произведения заключается в адаптации читателя к ирреальным* для современного уровня развития науки *технологиями* (радиосигналы через усилитель-Солнце), с инопланетянами-трисолярианами, с возможностью существования нанокomпьютеров-софонов и т.д. Все эти явления, вызванные творческим гением Лю Цысиня из небытия, становятся для читателя проводниками в возможное будущее.

Перейдем к *глубинному уровню образовательных техник научно-фантастических романов*. Поверхностный уровень, как сказано выше,

¹⁸⁵ Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. — М.: «Издательство АСТ», 2002. С. 51.

заключается в знакомстве читателя с одной из потенциальных возможностей развития событий. Однако эта потенция не реализовалась в будущем читателя, она для его восприятия - ничто, плод воображения автора. Если допустить, что восприятие фантастического произведения не полностью поглощает читателя, а оставляет в сознании пространство для размышлений о повседневности, то неизбежно не-сущее в виде фантастического сюжета и сущее в виде забот о повседневности сосуществуют там совместно. Таким образом, получается, что фантастический дискурс вторгается в воспринимаемую реальность читателя. Так происходит и с любым другим типом литературы: сюжет, описанный в книге, далеко не всегда является объективным описанием произошедшего (за исключением, быть может, документального жанра). Однако именно фантастическая литература наиболее показательна в этом ключе за счет наличия в ее структуре фантастического феномена, допущения, принятого для развития сюжета. Реалистическое допущение, то, на которое готов читатель, когда он следует по тексту художественного романа (здесь имеются в виду события сюжета, не происходившие в реальности, но описанные автором без использования сверхъестественных элементов, универсум произведения максимально близок к реальности), не способно должным образом осуществить педагогические техники в той мере, в которой ее осуществляет фантастическое. Мы имеем в виду, что фантастическое допущение вживляет в психическую реальность человека не-сущее, во время чтения книги и, находясь под впечатлением от нее, он сосуществует рядом с ирреальным. Это сосуществование позволяет читателю получить опыт взаимодействия с не-сущим, предложенный автором книги, столкнуться с Другим, осознать его инаковость, сравнить с собственным опытом. Поэтому повседневность читателя фантастических произведений отличается: постоянное пребывание рядом с не-сущим повышает уровень рефлексии.

Необходимо привести рабочее определение рефлексии. «Рефлексия – понятие философского дискурса, характеризующее форму теоретической деятельности человека, которая направлена на

осмысление своих собственных действий, культуры и ее оснований; деятельность самопознания, раскрывающая специфику душевно-духовного мира человека»¹⁸⁶. С позиций философии мы подразумеваем, что рефлексия – это процедура мышления, производящаяся в момент осознания совершаемого действия, как бы оборот мыслительного акта на самого себя. Доказано психологами, что рефлексивность (способность осуществлять рефлексии) продуктивности жизненного пути базируется на рефлексии по поводу Другого¹⁸⁷. Иными словами, сравнивая свои достижения и достижения Другого, человек осмысляет аксиологический аспект собственного опыта. В случае с фантастической литературой таким Другим выступает сверхъестественное явление, или даже весь универсум, если он слишком сильно отличается от реальности. Благодаря отличительным чертам фантастического универсума читатель получает уникальную возможность сравнения не только своих жизненных достижений, но и достижений социума в целом, науки, искусства, мировоззренческих постулатов и прочих параметров с представленными внутри повествования. Это обогащает восприятие и неизбежно повышает уровень рефлексивности в отношении к происходящему в реальности.

Пример «Загадки трех тел» показывает нам, как вторжение Другого (трисоляриан) меняет общество: возникает организация ОЗТ, разделяющая человечество на два лагеря. Так и с фантастическим в сознании читателя: сначала он воспринимает его как чуждое, а затем оно становится Другим. И здесь срабатывают механизмы, которые описал еще М. Фуко¹⁸⁸. Фантастическое допущение – это, по сути, сконструированный автором образ Другого, у него есть что-то общее с человечеством (наука, в примере с трисолярианами), но одно его появление угрожает самоидентификации всей нашей цивилизации.

¹⁸⁶ Рефлексия / А. П. Огурцов // Новая философская энциклопедия: в 4 т. / пред. науч.-ред. совета В. С. Стёпин. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Мысль, 2010. — 2816 с. URL:

<https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASHc974bd5cb7cf4b458b2c9> (дата обращения: 19.10.2022)

¹⁸⁷ Клементьева М.В. Я и Другой: отраженные в биографической рефлексии. Вестник Санкт-Петербургского Университета. Серия: психология, педагогика. 2018; 18(4):358-369. doi:10.21638/11701/spbu16.2018.404

¹⁸⁸ Фуко М. История безумия в классическую эпоху. СПб., 1997. – 576 с.

Если продолжать аналогию с Другим у М. Фуко, то инопланетяне – это отклонившиеся от нормы сознательные существа, где нормой поведения выступают люди. Далее, норма и отклонение работают и в случае с рефлексией читателя о происходящем в реальности по сравнению с описанным в фантастических романах. Трансформация земного социума демонстрирует крайности человеческого поведения в условиях тревожности относительно возможного захвата нашей планеты инопланетянами и позволяет начать разработку предполагаемых вариантов реакции на синонимичные события потенциально возможные в реальности.

Stray. Образовательный потенциал постапокалиптического научно-фантастического допущения.

Главным героем данной игры выступает рыжий кот, за которого и предлагается играть геймеру. Завязка сюжета основывается на том, что в процессе путешествия по пост-апокалиптическим развалинам кот, однажды не удержавшись на скользкой поверхности, падает в пропасть и, таким образом теряет свою семью, попадая в бетонные джунгли подземного города. Он выглядит заброшенным и неухоженным. Таким, будто рука человека не касалась его достаточно давно.

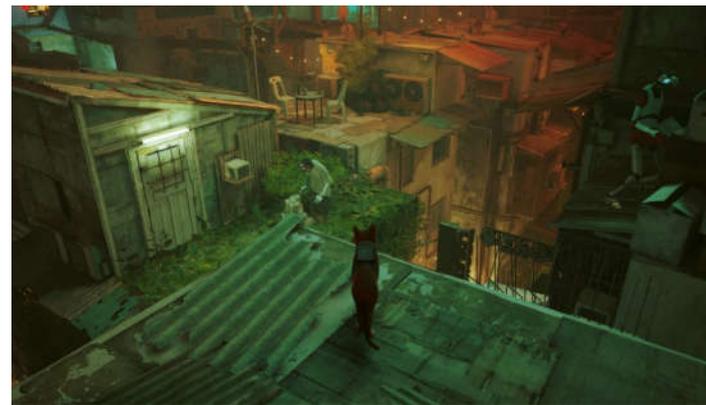


Рис. 1. Кот в пост-апокалиптическом городе.

Изначально на коте нет рюкзака, в котором он изображен на рисунке 1. При попадании в город игрока ведут по сюжету указатели в виде стрелок на старых кинескопных экранах телевизоров или

компьютеров. В результате следования указаниям мы попадаем в комнату, где, выполнив задание, встречаемся с мини-роботом, назвавшимся нам В-12. Он предлагает коту надеть рюкзак, который с точки зрения игрового интерфейса представляет собой определенное количество мест багажа, подзарядку и место хранения для В-12. Он сообщает, что раньше помогал в работе профессору, и когда тот заболел, была ими была придумана схема по сохранению плодов исследования. По этой схеме кот в итоге и встретился с В-12. Помимо этого, при общении с В-12 выясняется, что не вся информация сохранилась полноценно, что необходимо помочь роботу вспомнить все, находя особые надписи или картинки по сюжету игры. Первое, что мы находим - открытку с изображением морской лагуны и пляжа, робот вспоминает некий факт и сообщает нам о необходимости поиска другого робота по имени Момо, поскольку тот может рассказать нам о том, что изображено на картинке. Следуя по поручению В-12 мы попадаем на более нижний ярус города, где обитают роботы чуть более антропоморфного вида, чем первый встретившийся на пути геймера В-12 (рисунок 2).



Рис. 2. Кот и антропоморфный робот.

Первая реакция антропоморфных роботов на появление кота в городе – страх: многие из них убегают, другие помогают попасть остальным в укрытие. В результате кот встречается со старейшиной, который, убедившись, что наш главный герой не ставит своей целью

нанести вред роботам, разрешает остаться в городе. В результате общения с остальными роботами выясняются следующие факты:

1. Люди создали роботов и наделили их искусственным интеллектом, чтобы те помогали им в бытовых вопросах.
2. На поверхности Земли случилась эпидемия, и в попытках спастись от нее люди построили этот подземный город.
3. В связи с переизбытком мусора были созданы особые бактерии для его безотходного уничтожения. Однако эти бактерии мутировали и превратились в живых существ под названием Зурки, которые поглощают все живое. Этот факт и эпидемия привели к уничтожению человечества.
4. Среди роботов есть сообщество Аутсайдеры, частью которого является Момо. Они мечтают выбраться из города, чтобы посмотреть на природу вживую, а не на открытках или страницах книг.

Геймер главной своей целью представляет воссоединение кота с семьей, которая осталась на поверхности. Встретив Момо, нам становится понятно, что цель Аутсайдеров совпадает с целью кота, поэтому дальнейшее развитие сюжета связывается с поисками всех Аутсайдеров и продвижению по миру вверх, ближе к поверхности. В результате прохождения различных квестов кот попадает на поверхность, а В-12 восстанавливает все свои воспоминания и сообщает, что ученый, который его создал, пытался загрузить в него свое сознание, но процесс пошел наперекосяк, и все, что осталось от его сознания – это воспоминания, восстановившиеся по мере прохождения игры. Появившись на поверхности, В-12 вспоминает, что подземный город был построен для защиты от Зурков, но человечество в подземном городе уничтожила чума. Поскольку в городе больше нет людей, а поверхность планеты не населена Зурками, В-12 решает открыть противозрывные двери, которые защищают своим куполом город. При этом от солнечного света погибают подземные Зурки, а роботы обретают возможность оказаться на поверхности Земли.

Данный игровой опыт интересен для нашего исследования тем, что на его примере можно проследить как на геймера влияет научно-фантастический сюжет. Представляется, что научно-фантастическое допущение данной игры, влияет на игрока двояким образом. Поверхностная техника проявляет фантастический сюжет игры и знакомит геймера с одной из вариаций развития будущего. Глубинная же техника влияет, на наш взгляд, другим образом, она меняет рефлексивность, переводя ее на более высокий уровень. Предлагаем исследовать данные техники на примере описанного сюжета игры *Stray*.

Ц. Тодоров, исследуя процесс воздействия фантастического сюжета в литературе на читателя, пришел к выводу о том, что его можно выстроить следующим образом¹⁸⁹. Внедрение читателя в текст происходит по-разному для каждого отдельного произведения. Некоторые авторы, плавно описывая привычную повседневность, приводят развитие сюжета к появлению фантастического феномена. Другие сразу же бросают читателя в пучину новых терминов, обозначающих самые невероятные изобретения или технологии. Но и в том, и в другом случае возникает проблема в моменте встречи читателя с ирреальным элементом повествования (что, собственно, и делает фантастические произведения отличными от реалистических). Эта проблема связана с необходимостью адаптации читателя к фантастическому в произведении. В случае позитивного развития событий, адаптация проходит успешно и чтение продолжается, в противном же – останавливается. Необходимо так же отметить вопрос веры и неверия читателя в события сюжета. Этот вопрос является одним из оснований результата адаптации к фантастическому допущению. В этом контексте советский исследователь фантастической литературы Ю.И. Кагарлицкий сравнивает религиозную веру и отношение любителя фантастики к фантастическому допущению¹⁹⁰. Он отмечает, что религия требует полнейшего включения, поскольку отчасти является общественно-организующим элементом. Вера верующего в

¹⁸⁹Тодоров Ц. Введение в фантастическую литературу. М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. 144 С.

¹⁹⁰ Кагарлицкий Ю.И. Что такое фантастика? М.: «Художественная литература», 1974. 352 С.

религиозные догматы не балансирует. А вот с фантастическим происходит иное: автор, вводящий в повествование фантастический элемент всегда закладывает некий объем текста на его контекстуализацию, которая влияет на степень доверия читателя к тексту. То есть читатель фантастического произведения всегда и верит (потому что *адаптировался* к сверхъестественному), и не верит (поскольку, живя в нашей с вами действительности, понимает, насколько невозможным предполагается разворачивание сюжета в условиях происходящего) в описанное на страницах книги.

Весь предыдущий абзац мы посветили описанию воздействия фантастического в литературе на читателя по той причине, что тот процесс можно эксплицитировать и на компьютерные игры с научно-фантастическим сюжетом, которой и является *Stray*. Такая возможность появляется у нас в связи с тем, что литература всегда является основой для других, более сложных жанров искусства. То есть как у кинофильма всегда есть литературный сценарий, так и у спектакля. То же основание имеют и с компьютерными играми – у них не может не быть сценария, который бы предусмотрел все хитросплетения развития сюжета.

Поверхностное воздействие научно-фантастического сюжета компьютерной игры *Stray* предлагаем разбить на еще два момента в соответствии с предложенными выше объяснениями: адаптации и доверия. В момент вхождения геймера в игру мы наблюдаем картину семьи обычных котов, которые встречались каждому из людей в жизни. Здесь адаптироваться не к чему, еще не введен в дискурс фантастический элемент. Но в момент попадания кота в подземный город, при первом появлении В-12, случается встреча с фантастическим. Для среднего обывателя фантастическим выглядит робот, который может коммуницировать с котом, физически сопровождать его по мере прохождения тех или иных локаций. Иначе говоря, такая технология несвоевременна текущим достижениям робототехники. То есть В-12 как герой данной игры – является фантастическим допущением. Далее, когда геймер обнаруживает себя в городе, населенном уже антропоморфными роботами, происходит усиление воздействия

фантастического сюжета на него, так как количество и отличия между техногенными героями существенны. На данном этапе и происходит адаптация. Если мы (как геймер) допускаем возможность существования в будущем таких роботов как В-12, то с достаточно большой вероятностью сможем допустить и существование других видов в рамках данного универсума. История, которую повествуют нам встреченные роботы, контекстуализирует игрока, она дает ему больше информации о том, что произошло с людьми, здесь и зарождается доверие к сюжету.

Будущее потенциально непознаваемо, мы можем лишь гипотетически предсказывать возможные варианты развития событий. Настоящее не отнимает у геймера возможности, предвосхищая одну из потенций развития событий, следовать по сюжету игры. Доверие геймера строится здесь, как представляется, на доверии к степени возможности реализации будущего. Современное всем нам настоящее показало, что пандемия неизвестного ранее вируса может кардинальным образом изменить способы существования индивида в обществе. Привычные рукопожатия, объятия могут быть опасны по причине возможного заражения. Так и в игре: роботы рассказывают о потенциально возможных вариантах развития событий ближайшего будущего. Планета сейчас страдает от некачественной переработки мусора, что может в результате привести к мусорному коллапсу, который описывает для нас в недалеком будущем сюжет данной игры¹⁹¹. Здесь необходимо зафиксировать, что доверие к сюжету опирается в конкретном случае на общеизвестные истины, функционирующие в том числе и в рамках данного универсума. Далее, роботы рассказывают нашему герою о том, что для борьбы с мусором человечество изобрело бактерии, которые этот мусор поглощали, но эксперимент вышел из-под контроля, породив Зурков. Данное утверждение, к сожалению, не повышает уровень доверия к контексту, так как сложность создания такого рода изобретений слишком высока. А значит и менее вероятно.

¹⁹¹ Вахитов, Д. Р. Современные проблемы и тенденции процесса утилизации и переработки мусора в городах / Д. Р. Вахитов // Вестник ТИСБИ. 2021. № 1. С. 5-27.

На данном моменте игры мы можем увидеть, как происходит балансирование между верой и неверием внутри фантастического повествования. Некоторые утверждения более вероятны и поэтому более доверяемы, а другие – менее вероятны, на взгляд рядового пользователя, и поэтому менее вероятны.

Таким образом поверхностное воздействие научно-фантастического сюжета осуществляется посредством возникновения в сознании геймера двух механизмов: *адаптации* к фантастическим феноменам в контексте повествования и баланса доверия к излагаемым фактам. Но эти механизмы не описывают полный перечень производимых в сознании игрока изменений. Предлагаем пойти дальше в анализе и исследовать более глубокий уровень воздействия фантастических компьютерных игр на сознание геймера.

Современная социокультурная динамика производит впечатление постоянного ускорения течения времени, что связано с повсеместной цифровизацией. Цифровые технологии врываются в человеческую повседневность, демонстрируя пользователю собственную власть над информацией, которая становится для него привлекательной. Пользователь вовлекается в процесс цифровой коммуникации и, благодаря этому, быстрее получает информацию и объем ее превышает доцифровые возможности старых медиа¹⁹². Большой объем информации, различные точки зрения на нее и высокая скорость ее поступления создают впечатление более быстрого течения времени, что неизбежно влияет на восприятие человеком будущего. В современной социокультурной обстановке будущее для человека ближе, чем было в XX веке. Эта близость, являющаяся отличительной особенностью современности, заставляет нас испытывать страх будущего в большей степени, нежели его испытывали в XX веке. Этот страх будущего существовал на протяжении всей истории человечества, поэтому психика периодически воспроизводит прогностическую функцию: мы строим планы на некоторую перспективу. «... потребность в

¹⁹² Шиповалова, Л.В. Цифровые технологии управления в действии, или об активности граждан вокруг платформы «Активный гражданин» / Л. В. Шиповалова, Л. А. Чернышева, Э. Г. Гизатуллина // Социология науки и технологий. 2021. Т. 12. № 1. С. 71-87. DOI 10.24411/2079-0910-2021-11005.

предвидении социальных процессов многократно возрастает в переходные и кризисные периоды исторического развития. Однако прогностическая устремленность личности проявляет себя во все времена, поскольку с развитием осознания человеком времени происходит развитие предвидения, а затем и его концептуализация в общественном сознании»¹⁹³. Психологи подтверждают¹⁹⁴, что психика человека выработала механизм антиципации, позволяющий предвосхищать некоторые события. Этот механизм, в свою очередь, влияет на целеустремленность и мотивацию человека, позволяет в схематичном виде простроить какую-либо ситуацию в будущем и подготовить варианты взаимодействия внутри нее. Сознательная антиципация, таким образом, готовит человека к возможным событиям будущего. Антиципация как механизм предвидения каких-либо событий объединяет в себе предыдущий опыт человека и новую информацию, что позволяет составить футурологическую концепцию, возникновение которой влияет на уменьшение страха будущего, поскольку одна или несколько вариаций развития событий уже просчитаны. Антиципации повседневно для человека. Однако те из нас, кто одарен писательским талантом, могут эти антиципации облечь в текст, который далее станет книгой, кинофильмом или же компьютерной игрой.

Современный геймер, имея прогностический запрос и страхась будущего, заинтересован в том, как авторы компьютерной игры иллюстрируют потенциальное будущее. Оно содержит в себе фантастическое допущение, которое фактически является фантастическим только в современности. То есть это фантастическое не существует в настоящем и возможно в ближайшем будущем, являясь не-сущим для современной действительности. Тогда получается, что в рамках прохождения сюжета *Stray* геймер встречается с Зурками и антропоморфными роботами, являющимися для него не-сущим,

¹⁹³ Бутина, А. В. К вопросу о прогностической функции исторического сознания / А. В. Бутина // Философские дескрипты. 2019. № 20. С. 1.

¹⁹⁴ Толстошеина, Н. В. Антиципация как одно из условий прогнозирования, выбора и регуляции будущей деятельности / Н. В. Толстошеина // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2002. Т. 2. № 2. С. 41-46.

допущением в рамках рассуждения автора игры о потенциях будущего. Встречаясь в универсуме игры, напоминающем привычную действительность, с этим не-сущим интенция рефлексии геймера направляется не только на осознание происходящего в сюжете, но и в более глубинном смысле на сравнение реальности геймера и происходящего на экране компьютера. Геймер сталкивается с не-сущим, тогда рефлексия переходит от осознания личностных проблем на вопросы социокультурной динамики, сравнивая привычное мироустройство с описанным авторами игры. Этот процесс провоцирует повышение уровня рефлексивного отношения у геймера.

В описываемом случае сюжет компьютерной игры одновременно и похож на привычную действительность, и не похож на нее. То, что сюжет похож, обосновывается необходимостью включения геймера в повествование на поверхностном уровне (об этом мы говорили выше, в п. 3). А вот его непохожесть становится ключевой для исследования глубинного воздействия фантастического сюжета на геймера. Именно эта непохожесть, ирреальность повествования делает весь опыт геймера столкновением с Другим. М.Фуко же доказал, что столкновение с Другим ведет к повышению уровня рефлексивности, поскольку рефлексивность о продуктивности жизненного пути базируется на рефлексии по поводу Другого¹⁹⁵.

¹⁹⁵ Фуко М. История безумия в классическую эпоху. СПб., 1997.

Библиография

1. Агамбен Д. Что современно? Киев: ДУХ ІАІТЕРА, 2012. 78 с.
2. Аликин Виктор Анатольевич Идеи игры в философии постмодернизма // Вестник ВятГУ. 2014. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/idei-igry-v-filosofii-postmodernizma> (дата обращения: 30.10.2021).
3. Андрюхина Л.М. Технологии телеприсутствия – новая креативная платформа развития образования // Фундаментальные исследования. 2013. № 10-12. С. 274-279.
4. Антонова И.В. Музейные технологии и роботы в искусстве: рассказываем про Art & Science URL: <https://sysblok.ru/arts/muzejnye-tehnologii-i-roboty-v-iskusstve-rasskazyvaem-pro-art-science/> (дата обращения: 21.10.2022).
5. Антропология советской школы: Культурные универсалии и провинциальные практики. 2010. Пермь: Изд-во Пермского гос. ун-та, 2010. 301 с.
6. Артемьева Е. А. Речевое портретирование подростка в литературном сценарии Сергея Соловьева «Сто дней после детства» // Вестник Марийского государственного университета. 2018. Т. 12. № 2. С. 109–114.
7. Архиепископ Василий (Кривошеин). Аскетическое и богословское учение Св. Григория Паламы. // Архиепископ Василий (Кривошеин). Богословские труды 1952-1983 гг. Нижний Новгород, 1996. С. 132-133.
8. Барт Р. Фрагменты речи влюбленного. М.: Ad Marginem, 1999.
9. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986.

10. Беляева Г.А., Михайлин В.Ю. 2015. Советское школьное кино: рождение жанра. Острова Утопии. Москва: Новое литературное обозрение. С. 549–596.
11. Бронникова М.Д., Нефедьев И.В. Игрофикация в бизнесе и в жизни: преврати рутину в игру, - М.: АСТ, 2019 - стр. 80
12. Бутина, А. В. К вопросу о прогностической функции исторического сознания / А. В. Бутина // Философские дескрипты. 2019. № 20.
13. Burgelman J.C. How social dynamic s influence information society technology: Lessons for innovation policy // Social Sciences and Innovation. Paris, 2001. P. 215-222.
14. Варенина Л.П. Геймификация в образовании // ИСОМ. 2014. №6-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obrazovanii> (дата обращения: 27.10.2021).
15. Вахитов, Д. Р. Современные проблемы и тенденции процесса утилизации и переработки мусора в городах / Д. Р. Вахитов // Вестник ТИСБИ. 2021. № 1. С. 5-27.
16. Венгеров С.А. Критико-биографический словарь русских писателей и ученых (от начала русской образованности до наших дней). СПб., 1889. Т.1. (Следующие тома вышли: Т. 2 — в 1891, Т. 3 — в 1892, Т. 4 — в 1895, Т. 5 — в 1897, Т. 6 — в 1897-1904 гг.).
17. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат// Витгенштейн Л. Философские работы. Ч. 1 М., 1994. Гараджа Е. В. Евангелие от Дон Кихота //Унамуно Мигель де. О трагическом чувстве жизни / Перевод с испанского, вступительная статья и комментарии Е. В. Гараджа. – К.: Символ, 1996.
18. Гин, А. Приемы педагогической техники. Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность. - М.: Вита-пресс, 2022.
19. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации. М., 2003.

20. Дашкова Т. Ю. Телесность – Идеология – Кинематограф: Визуальный канон и советская повседневность. М.: Новое литературное обозрение, 2013.
21. Делез Ж. Актуальное и виртуальное // Альманах «Восток», 2006, № 3, с. 11–14
22. Делез Ж. Логика смысла. – М., 1995.
23. Делез Ж. Переговоры. СПб., 2004.
24. Деррида Ж. Письмо и различие. СПб.: «Академический проект», 1998 г.
25. Джеймисон Ф. Постмодернизм и общество потребления // Логос # 4 2000 (25) с.63-77
26. Димке Д.В. 2012. Детство внутри утопических проектов: концепция и технологии. Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. №1(17). С. 11–23.
27. Жижек С. Добро пожаловать в пустыню Реального / Пер. с англ. Артема Смирного — М.: Фонд «Прагматика культуры», 2002.
28. Замков А.В. О виртуальном расширении медиареальности // Медиаскоп. 2017. № 3. С. 7.
29. Замков А.В. О виртуальном расширении медиареальности // Медиаскоп. 2017. № 3. С. 7-10.
30. Измайлов А. Хихикающие и рыдающие. // Русское слово. 1912. № 290. С. 6.
31. Измайлов А. Забытый. Русское слово. 6(19) октября 1911. № 229. С. 7.
32. Кагарлицкий Ю.И. Что такое фантастика? М.: «Художественная литература», 1974.
33. Келли К. 2004. Школьный вальс: повседневная жизнь советской школы в постсталинское время. Антропологический форум. №1. С. 104–155.
34. Кинг С. Пляска смерти. М.: ООО Издательство «АСТ», 2001.

35. Кирия И. В. Онлайн-образование и "креативная мифология": феномен массовых открытых онлайн-курсов через призму критической теории медиа // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. 2019. № 1. С. 3–24.
36. Клементьева М.В. Я и Другой: отраженные в биографической рефлексии. Вестник Санкт-Петербургского Университета, Серия: психология, педагогика. 2018; 18(4):358-369.
37. Коатс Дж. Поколения и стили обучения. М.: МАПДО; Новочеркасск: НОК, 2011. История башкирского народа в семи томах. Т. 5. Уфа, 2010.
38. Ковтун, Е.Н. Поэтика необычайного: Художественные миры фантастики, волшебной сказки, утопии, притчи и мифа. М.: Издательство МГУ, 1999.
39. Корнилов Ю.В. Иммерсивный подход в образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. вып.1 страницы: 174-178
40. Королькова Анна Александровна Понятие идеальной игры в работе Жюль Делеза "логика смысла" // Грамота, 2015. № 3 (53): в 3-х ч. Ч. III. С. 79-81.
41. Костер Р. Разработка игр и теория развлечений / пер. с англ. О. В. Готлиб. – М.: ДМК Пресс, 2018. -
42. Краева А.Г. Science-Art Как метакогнитивный уровень рефлексии современной культуры // Симбирский научный вестник. Ульяновск, 2017. №4 (30). С. 81–88.
43. Крипке С. Загадка контекстов мнения / Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 18. Логический анализ естественного языка. М., 1986.
44. Кузнецов В. И. «...Служение своему народу»// О. Забытый. Рассказы, очерки, отрывок из повести. – Вступ. статья, подготовка текстов, сост. и прим. Кузнецова В. И. – Воронеж, 1982. С. 9.
45. Кукулин И.В. 2015. «Воспитание воли» в советской психологии и детская литература конца 1940-х – начала 1950-х

годов. Острова Утопии. Москва: Новое литературное обозрение. С. 152–190.

46. Кьеркегор С. Понятие страха. М.: Академический проект, 2014.

47. Лазуткина Е. В. Медиа-образование взрослых в условиях трансформации современной медиа-среды // Открытое и дистанционное образование. 2015. № 1 (57). С. 9–14.

48. Лакан Ж. «Я» в теории Фрейда и в технике психоанализа. - М.: Издательство «Гнозис», издательство «Логос». 1999. 520 с.

49. Лакан Ж. «Я» в теории Фрейда и в технике психоанализа. М.: Издательство «Гнозис», издательство "Логос". 1999.

50. Ларионов И.Ю., Соколов Б.Г. Мыслить (со)временность. - СПб.: Издательство РХГА, 2017. - 296 с.

51. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. М., 1994.

52. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. М.-СПб., 1998.

53. Луман Н. Реальность массмедиа - М.: Практис, 2005 г.

54. Львов А.А. Science-Art: Информационные технологии в контексте современной эстетики // Вестник СПбГУ. Сер. 17. 2015. Вып. 3. С. 59–67.

55. Мазин В. Стадия зеркала Жака Лакана. — СПб.: «Алетейя», 2005.

56. Майофис М.Л. 2015. Предвестия «оттепели» в советской школьной политике позднесталинского времени. Острова Утопии. Москва: Новое литературное обозрение. С. 35–106.

57. Маклюэн М. Галактика Гутенберга М.: Академический проект, 2018 г.

58. Маслинский К.А. 2016. Истоки пионерской дисциплины: отмена и возвращение наказаний в советской школе. Историко-педагогический журнал. №4. С. 76 – 85.

59. Маслинский К.А. 2016. Истоки пионерской дисциплины: отмена и возвращение наказаний в советской школе. Историко-педагогический журнал. №4. С. 76 – 85.

60. Михайлин В. Ю. Фрагмент в искаженных пропорциях: о природе позднесоветского декаданса // Неприкосновенный запас. 2018. № 1. С. 242–259.

61. Михайлин В. Ю., Беляева Г. А. Скрытый учебный план. Антропология советского школьного кино начала 1930-х – середины 1960-х годов. М.: Новое литературное обозрение, 2020. 584 с.

62. Михайлин В. Ю., Беляева Г. А. Советское школьное кино: рождение жанра // Острова утопии. Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е). М.: Новое литературное обозрение, 2015. С. 549–596.

63. Назаров А. И. Принцип комплементарности в медиа-образовании // Международный журнал. Устойчивое развитие: наука и практика. 2014. № 1 (12). С. 118–121.

64. Ноговицын Н. О. Смысл образовательного текста в современной культуре // Научное мнение, 2020. №11 с. 26-32

65. Орлова О.В., Титова В.Н. Геймификация как способ организации обучения // Вестник ТГПУ. 2015. №9 (162). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-sposob-organizatsii-obucheniya> (дата обращения: 27.10.2021).

66. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика-Пресс, 1994.

67. Постолова Н.А. Синтаксис смерти / Метафизические исследования. Выпуск 215. Поиск тела. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2008.

68. Прохоров Г. М. Исихазм и общественная мысль в Восточной Европе в XIV в. // Труды отдела древнерусской литературы, т. 23, Л. 1968.

69. Рефлексия / А. П. Огурцов // Новая философская энциклопедия: в 4 т. / пред. науч.-ред. совета В. С. Стёпин. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Мысль, 2010. — 2816 с. URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASHc974bd5cb7cf4bf458b2c9> (дата обращения: 19.10.2022)

70. Савчук В.В. Режим актуальности. СПб., Изд-во СПбГУ, 2004.

71. Сальникова Е. В. Советская культура в движении: от середины 1930-х к середине 1980-х. Визуальные образы, герои, сюжеты. М.: Изд-во ЛКИ, 2010.

72. Св. Ириной Лионский. Против ересей. // Св. Ириной Лионский. Против ересей. Доказательство апостольской проповеди/ Пер. прот. П. Преображенского, Н. И. Сагарды. – СПб., 2008.

73. Сергеев С.Ф. Обучающие и профессиональные иммерсивные среды. – М.: Народное образование, 2008.

74. Сергеев С.Ф. Проблемы и перспективы развития электронного обучения // Школьные технологии. 2015. № 3. С. 28-38.

75. Смирнов А.В. Педагогика и философия языка (Л.Витгенштейн и М.Фуко) // Коммуникация и образование. / Сборник статей. Под ред. С.И. Дудника Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2004. С.162-179.

76. Стребков А. И. Медиаобразование и образование: риски, потери и приобретения // Вопросы философии. 2020. № 3. С. 5–8.

77. Тимошук А. С. Информатизация образовательной среды: борьба за внимание молодёжи // Философия и гуманитарные науки в информационном обществе. 2020. № 1 (27). С. 91–105.

78. Ткачев Г. А. проблемы формирования медиакультуры студентов России // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2020. № 1.

79. Тодоров Ц. Введение в фантастическую литературу. М.: Дом интеллектуальной книги, 1999.

80. Толстошеина, Н. В. Антиципация как одно из условий прогнозирования, выбора и регуляции будущей деятельности / Н. В. Толстошеина // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2002. Т. 2. № 2. С. 41-46.

81. Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. — М.: «Издательство АСТ», 2002.

82. Уваров А. Ю. Технологии виртуальной реальности в образовании // Наука и Школа № 4'2018 с.108-117

83. Уоррен Роберт Пенн. Вся королевская рать. Пер. с англ. В.П. Гольшера. М.:Правда, 1988.

84. Фатеев А.В. 2007. Сталинизм и детская литература в политике номенклатуры СССР. Москва: МАКС-ПРЕСС.

85. Финк, Е. Основные феномены человеческого бытия / Пер. с нем. А. В. Гараджа, Л. Ю. Фуксон - М: КаНОН+ РООИ «Реабилитация», 2017.

86. Фортигина С. Н. Актуальность проблемы развития медиакомпетенции у обучающихся // Перспективы науки. 2019. № 8 (119). С. 159–162.

87. Фреге Г. Смысл и денотат // Семиотика и информатика. Вып. 8. М., 1977.

88. Фуко М. Археология знания. — М.: Гуманитарная академия, 2020.

89. Фуко М. История безумия в классическую эпоху. СПб., 1997.

90. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб.: АОЗТ «Талисман», 1994.

91. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне. М.: Издательство «Весь Мир», 2003.

92. Хёйзинга Й. Homo ludens. Человек играющий - СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011

93. Шелл, Д. Геймдизайн. Как создать игру, в которую будут играть все, - М.: “Альпина паблишер”, 2019

94. Шелли М. Франкенштейн, или Современный Прометей. Последний человек. — М.: «Наука», «Ладомир», 2010.

95. Шиповалова, Л.В. Цифровые технологии управления в действии, или об активности граждан вокруг платформы «Активный гражданин» / Л. В. Шиповалова, Л. А. Чернышева, Э.

Г. Гизатулина // Социология науки и технологий. 2021. Т. 12. № 1. С. 71-87.

96. Яцына А.и др. Справочник игропрактика. Учебно-методическое пособие — «Издательские решения», 2017.

97. Albrow, M., King E., International Sociological Association Globalization, Knowledge and Society: Readings from International Sociology, SAGE Publications, 1990,

98. Barlow J. P. A Declaration of the Independence of Cyberspace // https://web.archive.org/web/20071028001921/http://w2.eff.org/Censorship/Internet_censorship_bills/barlow_0296.declaration. Дата обращения – 20.10.2002

99. Blascovich, J., Loomis, J., Beall, A. C., Swinth, K. R., Hoyt, C. L., & Bailenson, J. N. (2002). Immersive virtual environment technology as a methodological tool for social psychology. *Psychological Inquiry*, 13(2), 103-124.

100. Clark K. 1981. *The Soviet Novel. History as Ritual*. Chicago: University of Chicago Press. 293 p.

101. Dede C. Immersive interfaces for engagement and learning. *Science*, 323(5910), 2009.

102. Dede, C. (2009). Immersive interfaces for engagement and learning. *Science*, 323(5910), 66-69.

103. Halpern M. Across the great divide: boundaries and boundary objects in art and science // *Public Understanding of Science*. 2012. Vol. 21. № 8. P. 922–937.

104. Hammer, J., & Davidson, D. (2017). Cultural Alignment and Game-Based Learning. *Educational Technology*, 57(2), 31-35. Retrieved August 8, 2021 - стр. 34, цит. по <http://www.jstor.org/stable/44430521>

105. How people learn: brain, mind, experience, and school / John D. Bransford ... [et al.], editors ; Committee on Developments in the Science of Learning and Committee on Learning Research and Educational Practice, Commission on Behavioral and Social Sciences

and Education, National Research Council.— Expanded ed. - National Academy Press, Washington, D.C.2000.

106. Landow, George. *Hypertext: The Convergence of Contemporary Literary Theory and Technology*. Johns Hopkins University Press, 1992.

107. Legford H. How to solve the world's biggest problems // *Nature* 525. P. 308 - 311 URL: <https://www.nature.com/articles/525308a> (дата обращения: 21.10.2022).

108. Levy Pierret *Becoming Virtual - Reality in the Digital Age* - New York «Plenum Tradey», 207 p.

109. Mikropoulos, T. A., & Natsis, A. (2011). Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999-2009). *Computers and Education*, 56(3), 769-780.

110. Nelson T. Complex information processing: a file structure for the complex, the changing and the indeterminate // *Association for Computing Machinery: Proceedings of the 20th National Conference*. Ed. Lewis Winner, Cleveland (Canada), 1965.

111. Roberts A. *The History of Science Fiction*. Second Edition. Macmillan Publishers. 2016.

112. Sanchez-Vives, M. V., & Slater, M. (2005). From presence to consciousness through virtual reality. *Nature Reviews Neuroscience*, 6(4), 332-339.

113. Verbeek, Peter-Paul *What things do: philosophical reflections on technology, agency, and design*. – N.Y. Penn State University Press, 2005

114. Wilson S. *Art + Science Now: How scientific research and technological innovation are becoming key to 21st-century aesthetics*. «Thames & Hudson», 2010.

Научное издание

Балакирева Татьяна Андреевна
Беззубова Ольга Владимировна
Колосков Александр Николаевич
Маковецкий Евгений Анатольевич
Могилевич Мария Николаевна
Ноговицын Никита Олегович
Смирнов Алексей Викторович

**Социокультурная функция образования в России:
опыты философской аналитики**

Верстка и дизайн:
Никита Ноговицын

Формат 60 x 84 1/6
Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Тираж 500 экз. 10,5 усл. п. л.
Отпечатано в типографии «Сборка»