

Советская философия: контексты и влияния

Михаил Маяцкий

Воспитывать философией, воспитывать к философии

(К ПОЗДНЕСОВЕТСКИМ ПЕДАГОГИКО-
ФИЛОСОФСКИМ ИНИЦИАТИВАМ)

Michail Maiatsky

Education Through Philosophy, Education to Philosophy
(On Some Late Soviet Pedagogico-Philosophical Initiatives)

Михаил Маяцкий (независимый исследователь) mmaiatsky@gmail.com.

Michail Maiatsky (Independent Scholar) mmaiatsky@gmail.com.

Ключевые слова: альтернативная педагогика, Э.В. Ильенков, Ф.Т. Михайлов, Е.М. Богат, М.К. Мамардашвили, В.Н. Сагатовский

Key words: alternative pedagogics, Evald Ilyenkov, Felix Mikhailov, Eugeny Bogat, Merab Mamar-dashvili, Valery Sagatovsky

УДК: 101+37.03

DOI: 10.53953/08696365_2024_187_3_49

UDC: 101+37.03

DOI: 10.53953/08696365_2024_187_3_49

В статье рассматривается педагогическое измерение позднесоветской философии и особенно такие ее аспекты, как протрепетические (в отличие от идеологизированных пропедевтических) книги по философии (например, Евгения Богата), педагогические идеи Московского логического кружка, круга Э.В. Ильенкова, философские стороны движения коммунаров. Общим элементом этих феноменов была идея воспитания человека, способного не адаптироваться к уже существующему обществу, а обновить его сообразно с коммунистическими идеалами, созвучными с мировой культурой, тяга к которой выступала своего рода антиидеологической фрондой, в целом приемлемой в рамках брежневской доктрины культурности.

This article examines the pedagogical dimension of late-Soviet philosophy and especially such aspects of it as protreptic (as opposed to ideologised pro-paedeutic) philosophy books (e.g. by Evgeny Bogat), the pedagogical ideas of the Moscow Logical Circle, Evald Ilyenkov's circle, and the philosophical aspects of the communards' movement. The common element of these phenomena was the idea of educating a person capable not of adapting to the existing society, but of improving it in accordance with communist ideals, which were formulated as consonant with world culture, the longing for which acted as a kind of anti-ideological dissidence, soft enough to be accepted within the framework of the brezhnevian doctrine of culturality.

От Платона до Витгенштейна философия отстаивала и оспаривала — у софистики, у религии, у собственно педагогов — свою роль в воспитании, будь то народа или индивида. Случай советской философии, конечно, во многом особый. Не будет преувеличением считать всю коммунистическую идеологию своего рода воспитательной доктриной, определившей педагогико-инфантилизирующий характер отношений между советским государством и обществом. Но было бы опрометчиво сводить к этому весьма сложные отношения между философией и педагогикой в СССР и то, как они сказались на популярной (не путать с учебной!) литературе по философии.

Само присутствие философии в сакраментальной идеологической обойме было не всегда и не вполне очевидным. Для Маркса философия подлежала критике и отвержению как часть «ложного сознания», идеологии. В СССР, как мы знаем, такое толкование философии было признано экстравагантно радикальным и попросту замолчано, а победило более плоское толкование как идеологии, так и философии, почерпнутое, в свою очередь, из домарксистской дидактико-энциклопедической литературы¹. Так стал возможен оксюморон «марксистская идеология» (буквально: марксистское ложное сознание), а философия была принята в лоно официального советского мировоззрения. При этом введение *философии* (а не просто «основ марксизма-ленинизма») в учебные программы высшего образования в 1956 году стало элементом революционно-оттепельного процесса возвращения к «потерянной» революции, к подлинному, раннему, «философскому» Марксу (к истокам! *ad fontes!*). Затем обязательное присутствие философии в высшем образовании (включавшем вечернее и заочное) стало элементом брежневской парадигмы «культурности». В долгосрочной перспективе оно оказалось вместе с тем и бомбой замедленного действия: рано или поздно «овладение мировой культурой» должно было обнаружить свою неуживчивость с однопартийной системой, преследованием инакомыслия и идеологической цензуры².

Во введении обязательного преподавания философии ретроспективно видится амбивалентность, свойственная, впрочем, многим советским институциональным артефактам. В нем можно усмотреть попытку и оспорить, подорвать основы, ввести опасный элемент субверсии, но и уберечь (подорываемое) здание от опровержения более радикального, добавить спасительный клапан. Такая двойственность будет очевидна на примере тех попыток *воспитания философией*, о которых пойдет здесь речь.

Программа по *воспитанию философией* дополнялась и усложнялась восходящей к Античности протретьической (*πρωτρεττικός [λόγος]*, *exhortatio*) установкой на побуждение и *воспитание к философии* как деятельности, до

-
- 1 В 1970-е годы была предпринята попытка осмыслить эту литературу во всей ее преемственности и самодостаточности под рубрикой «диатрибической традиции» [Потемкин 1973; 1980], но термин не прижился, и серьезного изучения заимствований в марксизм-ленинизм из до- и внемарксистских источников, кажется, не предпринималось.
 - 2 Например, Ф. Незеркотт пишет по поводу литературы о Платоне в советское время: «Даже поверхностный взгляд на учебные пособия, энциклопедические статьи или комментарии к переводам диалогов приводит к выводу, что наука сталинской эпохи помимо воли давала почву для независимого мышления. Например, пространные выдержки из платоновских диалогов, цитировавшиеся в различных учебных пособиях, воспитывали у читателя вкус к запрещенному плоду и позволяли ему самому судить, соответствует ли прочитанное ими прилагаемому объяснению» [Незеркотт 2011: 165].

которой еще нужно дорасти и заниматься которой дозволено не каждому. Определенный престиж философии шел рука об руку со сверхконтролем, объектом которого она была. Учебные книжки по философии разрешалось поэтому писать только сверхпроверенным товарищам. Популярная же детская и юношеская философская литература практически отсутствовала.

Учебники изъяснялись с необразованными взрослыми на кондовом партийном языке. Это была обратная сторона всеобщей инфантилизации: если все дети, то к ним в равной степени подходит один и тот же язык. Говорить с детьми о философии по-детски, в некотором роде *понарошку*, означало делать опасное допущение, что дети способны вырасти, превратиться во взрослых (совершеннолетних, по Канту) и требовать, чтобы с ними говорили *по-настоящему*. Раз истина была едина и неделима, ее полагалось сообщать как она есть вечно подрастающему, но никогда до конца не взрослеющему, вечно молодому поколению.

Конечно, для тысяч и тысяч любознательных юношей и девушек наличная философия выступала скорее препятствием, которое некоторые из них все же смогли преодолеть. Так об этом говорил Мераб Мамардашвили:

Насколько я себя помню, мои первые шаги в философии и влечение к ней были обусловлены (как я теперь понимаю) не какими-то эмпирическими причинами социального свойства и не проблемами общества, в котором я родился, а скорее моим неосознанным желанием воссоединиться с чем-то, что мне казалось частью меня самого, родным мне, но почему-то утраченным и забытым. Или, если говорить определеннее, как я сужу об этом сегодня, — с неким общечеловеческим началом культуры. Кстати, тут же я хочу заметить, что дорогу к этому воссоединению *преграждал* тогда (я не случайно выделяю это слово) и существовавший язык философии; язык учебников и философского образования, обратившись к которому я, конечно, не мог обрести то, что бессознательно искал [Мамардашвили 1988: 37].

Мамардашвили говорит далее в этом тексте о сознании как сознании иного. Он показывает, в какой степени философии присуща связь с *иной* реальностью, поверх, через голову окружающей реальности. Он пишет о свойственной философии (но особенно характерной для его поколения) «иномирной ностальгии». Что понималось под этим *иным*? Трансцендентное? Прошлое? Будущее? Универсальное (если не сказать просто *западное*, некий «западный канон»)? Глубинно-фундаментальное?

В течение всего сталинского периода таким «иным», такой трансценденцией мог быть лишь *коммунистический идеал*, он же основание критики несовершенной реальности. Дискурс об этом «ином», разумеется, строго регламентировался и контролировался, в том числе на уровне формы. Отклонения от официозно-книжного, почти канцелярского идеологического стиля допускался только в цитатах — например, маргиналий Ленина из его «Философских тетрадей». Робкие перемены наметились только в брежневскую эпоху. В 1968 году выходят «Об идолах и идеалах» Эвальда Васильевича Ильенкова [Ильенков 1968] — книга, написанная как разговор с читателем. Но настоящим откровением стала вышедшая в популярной тогда молодоговардейской серии «Эврика» книга Валерия Николаевича Сагатовского «Вселенная философа» [Сагатовский 1972]. Философ впервые был показан здесь не как носитель неземной истины (или как слуга линии партии), а как профессионал, почти ре-

месленник, профессиональные заботы которого немногим отличаются от проблем других работников. Просочились в книгу и некоторые наметки критического анализа философии:

Несмотря на исключительно благоприятные условия, сложившиеся для развития философии в нашем обществе, она не гарантирована от определенных опасностей и изъянов, на которые не стоит закрывать глаза. В самом деле, почему иной физик или математик после выборочного знакомства с работами философов приходит порой к выводу, что культура его [собственного] мышления выше и он лучше может решать проблемы человеческого познания или поведения, чем философ-профессионал? [Там же: 13].

Здесь поражают две вещи: признание, что «не все, товарищи, благополучно», и допущение возможности вынесения философии на суд точных и естественных наук³.

Не случайно поэтому, что иное отношение к философии в среде так называемого интеллектуального марксизма повлекло за собой и иное отношение к педагогике. Несомненным педагогическим целеполаганием было отмечено философствование и Мамардашвили, но еще более оно свойственно Э.В. Ильенкову⁴ и людям его круга: Василию Васильевичу Давыдову, Владимиру Петровичу Зинченко, Феликсу Трофимовичу Михайлову...

Здесь, в полном согласии с радикально прочитанным Марксом, философия считалась не апогеем марксистской революционной теории, а исторически определенным и, следовательно, обреченным на отмирание эпифеноменом определенного способа общественного разделения труда. Поэтому и разрабатывалась не философия, а та форма критики, которая может позволить выйти за ее, философии, пределы. Субстратом этой критики выступало то, что служило одновременно, с одной стороны, исходной точкой разделения на отупляющий труд и оторванные от реальности идеи и, с другой — перспективой его преодоления, а именно практика, деятельность. При всех различиях между упомянутыми людьми, а также всеми теми, кто так или иначе тяготел к «исходной ячейке» позднесоветского философствования, знаменитому Московскому логическому (а позже также к методологическому) кружку, общей чертой для всех них выступает подчеркивание деятельного, творческого характера личности. В общественной атмосфере, где экономическое и политическое творческое действие было практически невозможно, вычитывание у Маркса гимна творчеству не могло не раздражать мастодонтов, предпочитавших сводить творчество к труду на благо родины и к участию в художественной самодеятельности.

Напомню, что как «философию практики» обозначил марксизм Антонио Грамши в своих «Тюремных тетрадах», для того чтобы обмануть тюремную цензуру. Но вместе с тем Грамши взял не случайное слово. В марксизме и сам Грамши и его поздние (осознанные или неосознанные) советские последователи — шестидесятники видели прежде всего *теорию практики*, а в комму-

3 Автор не только практиковал «воспитание философией», но и размышлял над философской базой педагогики [Сагатовский 1987].

4 Выделим его нашумевшую в момент публикации статью [Ильенков 2002] и его участие в знаменитом педагогическом эксперименте со слепоглухонемыми детьми [Ильенков 1975]. См. в целом: [Э.В. Ильенков и проблемы образования... 2015].

низме — движение, в согласии со знаменитой формулой из «Немецкой идеологии» (1845): коммунизм не состояние, не идеал, а движение [Маркс, Энгельс 1955: 34]. Молодой дух этого оттепельного поколения стремился вернуться и к идеалам молодой советской власти, и к взглядам молодого Маркса.

Какая же конкретно деятельность, какое творчество имелось в виду? Многократно философы этого направления подчеркивали, что речь идет не только и не столько о создании ценностей, например произведений искусства, сколько о творчестве новых отношений. Именно такая задача формулировалась и, несомненно, по-своему успешно выполнялась Георгием Петровичем Щедровицким⁵ и всем его движением. Отчетливое переживание сложившегося коллективного разума (если не коллективного мыслящего тела) упоминается во многих мемуарах «игротехников». Постоянно подчеркивалось образовательное или самообразовательное измерение организационно-деятельностных игр, в которых не было учителей и учеников, а все участники, включая организаторов, претерпевали метаморфозу в той степени, в которой они преобразовывали (пусть и виртуально) реальность.

Так или иначе деятельность, практика (или «творчество» в более эмоционально-романтических трактовках) рассматривались в теориях, ратовавших за возвращение к «подлинному марксизму», как единство изменения обстоятельств и изменения человека. Практика понималась, таким образом, как единый континуум деятельности и воспитания. Уже по этому вопросу представители «интеллектуального марксизма» противостояли господствующей педагогической доктрине, сообразно с которой педагогика ограничивается вверенным ей сектором, приводя ребенка в соответствие с идеалами общества, зеркалом которого и является школа.

Вся острота конфликта между педагогическим официозом и радикалами обнажилась уже под занавес брежневской эры в истории со сборником, невинно озаглавленным «Философско-психологические проблемы развития образования», вызвавшим бурную критику Академии педагогических наук. Первая глава, написанная редактором-составителем В.В. Давыдовым, открывалась зачином, на котором можно и теперь обучать современных молодых историков идей читать тексты той эпохи:

Деятельность культурно-исторического субъекта в наши дни приобретает все более выраженный творческий характер. Естественно, что такая деятельность не может быть ориентирована на эмпирию, напротив, она ориентируется — причем сознательно и систематически — на теорию [Философско-психологические проблемы... 1981: 5].

В стране, где портрет Эзопа незримо осенял каждый письменный стол, эта невинная фраза содержала уже зашкаливающее количество крамолы. Ибо тут же противопоставление эмпирии и теории переводилось на язык педагогики.

Под невинным титулом «эмпирическая педагогика» имелась в виду та официально-оппортунистическая ортопедия, которая ставит своей целью «дать индивиду возможно более полную подготовку для включения в наличную систему видов и форм деятельности» [Там же: 6], или его «социализа-

5 Напомню, что он с 1958 года работал редактором в Издательстве Академии педагогических наук РСФСР, а с 1960 по 1965 год был научным сотрудником НИИ дошкольного воспитания той же академии.

цию», то есть включение индивида в имеющиеся общественные отношения. Другое дело — «теоретическая педагогика», которую представляли и защищали авторы сборника. Она не принимает статус-кво (как эмпирическая), а стремится его объяснить, выявить его историческую обусловленность, понять особые (включая *превращенные*) формы — как деятельности, так и формирования личности, — преодоление которых и ставится в качестве задачи — в том числе и педагогики. Но как возможна такая критическая оценка? Только через различие между формами особенными и всеобщими — теми, с точки зрения которых только и возможна критика. Самому знанию не под силу такое различие (читай: сама эмпирическая педагогика не в силах различить между особенными и всеобщими формами, поскольку она сама целиком в плену первых). Кому же оно под силу?

В силу исторически сложившегося разделения труда... потребность теоретического мышления в рефлексии наиболее полно реализуется в философии, которая, подключая в качестве рефлексии целостность человеческой культуры, разрушает (преодолеывает) господствующий тип мышления и действия даже тогда, когда они еще не исчерпали своих возможностей. <...> Вот почему наука, в частности педагогика, не может стать теоретической дисциплиной без установления теснейших связей с философией [Философско-психологические проблемы... 1981: 8].

Так авторы сборника обосновывали необходимость своего, философского, участия в педагогическом процессе, чтобы сделать его способным порвать пути эмпирии реального социализма и устремиться к горизонту коммунистического идеала. Для этого авторы сборника считали необходимым «воспитание философией» — и не столько детей, сколько эмпирических педагогов. Разумеется, авторы сборника из тактических соображений четкого разделения фронтов сгущают краски — (плохой) педагогике противостоит (хорошая) философия — и фигурой умолчания подсказывают проникательному читателю, что современная им философия в огромной мере столь же «эмпирична», как и современная им педагогика. Зачем же конкретно нужна философия? Чтобы получить *понятие* человека, *понятие* в гегелевско-ильенковском смысле: понимание человека, его постигнутую всеобщую сущность, а не эмпирически укорененное в данном месте и времени *представление*. Вот это *понятие* человека (иначе говоря, его *идеальный образ*) и должен руководить воспитанием. Только так можно осознать границы *наличной* педагогической системы и наметить пути выхода за ее пределы. Отсюда понятна важность дебатов об идеальном, которые инициировал Э.В. Ильенков [Ильенков 1962а; 1962б; 1963] и которые оказались по сути главной философской дискуссией (поздне)-советской⁶ философии: идеал, по Ильенкову (и против Давида Израилевича Дубровского) — это не ментально-нейрофизический образ, а та действительность, которую человек преобразует, преобразуя себя. Сообразно с этим опре-

6 Я придерживаюсь «укороченной» датировки советской философии: на мой взгляд, она просуществовала немногим более трех с половиной десятилетий — от середины 1950-х годов до крушения советского строя. До этого, от «философского парохода» и уж во всяком случае, с начала 1930-х годов (после дискуссии между дебординцами и механистами) в СССР философии не было. Действительно, для существования философии нужны определенные минимальные социальные и политические условия, которые в этот период не были соблюдены.

делением, целью воспитания является не приспособление ребенка к *наличному* обществу, а формирование *завтрашних* членов общества.

По прошествии нескольких десятков лет легко упрекнуть авторов сборника в том, что историческому представлению человека они противопоставляют некое всеобщее-внеисторическое, некую модель «всесторонне развитой личности», практически апеллируют к «природе человека», пусть даже и подлежащей преодолению. Это предвещало и предвосхищало ту волну «общечеловеческого» и «гуманистического», которая определила перестроечную и раннепостсоветскую идеологию (пока в ней, уже в новом эоне, не возобладали *raх rossica*, «русский цивилизационный код» и прочие «острова» и «крепости»). Так или иначе, у авторов «формирование личности [отнюдь] не может быть сведено к системе воспитательных воздействий на нее, но выступает как процесс деятельного присвоения и реализации сущностных сил человека» [Философско-психологические проблемы... 1981: 11].

В конце книги авторы приходят к выводам, которые нам с высоты последующего опыта могут показаться лишь вдвойне сомнительными. В.В. Давыдов видит выход

в создании единой и развернутой системы общественного воспитания детей от рождения до зрелости... В этих социальных условиях воспитание уже в принципе нельзя строить, исходя из наличия у ребенка способностей, возникающих независимо от воспитательных воздействий; все наличное в нем теперь выступает как результат предыдущих стадий целенаправленного воспитания. Необходимость воспитывать всех детей, доводя каждого ребенка до зрелости (т.е. невозможность отсева), позволяет свести в единую систему все формы деятельности ребенка по усвоению общественно заданных способностей [Давыдов 1981: 158–159].

Таким образом, существующая система критиковалась «слева». Наличной системе следовало, по мнению авторов, противопоставить сверхплановый и сверхнормативный подход, который бы наверняка стал последней судорогой «единой трудовой школы» перед окончательным коллапсом системы, как общественной, так и воспитательной.

Феликс Трофимович Михайлов (1930–2006), важный автор сборника, был не только теоретиком сценки философии и педагогики, но и ее практиком. Примерно с середины 1970-х и, по крайней мере, до середины 1990-х годов он с коллегами активно разрабатывал проект КОЦ, культурно-образовательных центров [Михайлов 1990], который мыслился как ответ на конкретные запросы «снизу»⁷. По словам автора,

главное отличие этих центров от гимназий, лицеев и т.п. как раз в том, что организация и функционирование КОЦ по своим целям, задачам и действиям призваны преобразовывать не только способы обучения и воспитания как таковые, но именно всю совокупность общественных отношений в городском микрорайоне или рабочем поселке... в селе... [Михайлов 1990: 20].

КОЦ — это «организационные и пространственно локализованные формы деятельного общения разных поколений» [Там же: 20–21], это не усовершен-

7 Около 1973 года в АПН СССР обратился председатель совхоза и попросил помочь в создании школы, совмещающей и среднюю школу, и сельхоз-ПТУ, и культпросветучилище и т.д., чтобы обеспечить село кадрами.

ствование школы, детского сада, театра, музея, фабрики и т.п., а «программа поиска новой прочной связи поколений в общем деле, поиска соединения труда, культуры и образования» [Там же: 42]. «Общее дело» — вряд ли здесь случайное выражение, и аналогия идей КОЦ с проектами, соединяющими школу, музей, завод, лабораторию и кладбище (Николай Федоров) более чем очевидна. Феликс Михайлов предельно сближал педагогику и философию. Для него это было *одно* дело. Школа, по его мнению, должна была стать

школой рефлексивного, критического, аффективного смыслочувствия. Она призвана образовать в человеке исторически и рефлексивно, а потому критически мыслящего философа, потому и способного стать мастером в любом особенном деле. А стать и быть философом — это очень просто: надо научиться сократически мыслить — мыслить самостоятельно о мире и человеке, о всеобщих формах отношения человека к миру и мира к человеку. Тем самым — мыслить эмоционально и нравственно [Михайлов 2001а: 551].

Как истинный ильенковец (читай: гегельянец) он считал, что нет никакой иной возможности образовать или образоваться, кроме как предприняв-претерпев *феноменологию* становящегося сознания, совпадающую с логикой всеобщих форм осознанного человеческого бытия. Образование, диалектика и обретение свободы выступали для него синонимами. Поэтому он всячески оспаривал возможность некоей отдельной «философии образования». Она невозможна или возможна «в лучшем случае [как] философски рефлексивная критика эмпиризма в педагогической теории, но никак не [как] “часть” такой» [Михайлов 2001б: 511].

Если вернуться к оттепели, то заслуживает упоминания другой философско-образовательный замысел, практически современный игродейтельности щедровитян, близкий к ней типологически, но сегодня гораздо менее известный. Если Щедровицкий двигался от философии, то это движение пришло со стороны педагогики. Я имею в виду так называемое коммунарское движение. Оно возникло в начале 1960-х годов, и у его истоков стоит харизматическая личность Игоря Петровича Иванова (1923—1992), позднее профессора Ленинградского государственного пединститута им. Герцена и члена Академии педагогических наук СССР. Уже в 1956 году он объединил в Ленинграде под названием Союз энтузиастов (СЭН) группу молодых педагогов и вожатых, критично настроенных по отношению к господствующей отечественной педагогике. Члены группы обратились к отброшенным или сильно переименованным официальной педагогикой идеям 1910—1920-х годов: не только к знаменитым к А.С. Макаренку, С.Т. Шацкому, В.Н. Сороке-Росинскому, но и к менее известным Игнатию Вячеславовичу Ионину (автору тезиса «Каждому — всё»), Александру Григорьевичу Ривину (разработавшему «совместную педагогику», или «педагогику сотрудничества»), а также к опыту, накопленному движениями — скаутским, тимуровским и др. Все эти идеи Иванов экспериментально внедрял в деятельность Коммуны юных фрунзенцев, о которой затем писал журналист и педагог Симон Соловейчик. В 1963 году в пионерском лагере «Орленок» (который становится полигоном для коммунарской педагогики) прошел Всесоюзный сбор юных коммунаров (естественно, с ведома и при поддержке комсомола). В том же году в Ленинграде на базе ЛГПИ создается Коммуна им. Макаренко, а в «Комсомольской правде» начинает выходить коммунарская по направленности тематическая страница для старшеклассников «Алый парус».

В конце 1965 года ЦК ВЛКСМ объявляет о прекращении поддержки коммунарского движения. Хотя оно не было официально запрещено, но на эту странную гвардию внутри армии стали практически везде смотреть косо.

Сутью коммунарского метода была организация «коллективных творческих дел», а популярным принципом — «Каждое дело — творчески! Иначе — зачем?». Как видим, лексика не многим отличается от щедровицкой или от «деятельностной». Проповедовалась забота об *общем деле*, уверенность в его осуществлении (это называлось «мажорная установка на мир»). Интересно, что педагогика была интегрирована в деятельность, и коммунары много говорили о само- и взаимовоспитании.

Коммунары осознавали альтернативность, почти маргинальность своего, впрочем, достаточно широкого движения. Об этой альтернативности им напоминала их повседневная борьба с педагогическим официозом. Вместе с тем их установкой оставался марксизм и коммунизм. Деятельность понималась одновременно как субверсивная и как абсолютно верная идеалам марксизма и революции. Каким образом? Очень просто: государство пошло и продолжает идти не тем путем, омещанилось и обюрократилось, теперь нужно строить коммунизм вопреки ему, инициативой на местах, снизу, а не сверху, как это делает оно.

Всю их протестную работу пронизывала идея, что они деятельно и реально приближают коммунизм и, в отличие от их врагов-функционеров, принимают коммунистические идеалы всерьез. Коммунарское движение было очень плюральным и разные параллельные течения далеко не всегда сотрудничали, а иногда и остро конфликтовали. Примечательно, что камнем преткновения стала, в частности, проблема отношения деятельности и философии. Как пишет активист и историк движения Ричард Соколов: дискуссии разгорелись, «например, по вопросу о взаимоотношениях с комсомолом или по вопросу о том, как относиться к изучению юными коммунарами философии...» [Соколов 2005: 123] (к сожалению, это все, что известно об этих спорах).

Вернемся из этого параллельного мира к философии. Часто невозможно было разделить воспитание к философии и просто воспитание. Суть многих выступлений (не все из которых были записаны) Мераба Мамардашвили сводилась к нравственному призыву, а то и к проповеди, призывающей слушателя и читателя (тебя!), к выходу за свои рамки, к морально-интеллектуальному усилию.

Но рядом с философией (и не претендуя на столь строго охраняемый бренд, то есть попросту не упоминая всуе имени философии) сложился и особый жанр публицистической литературы (как и особый пласт деятельности), который сочетал философский и/или этический поиск с практиками, в том числе деятельно-утопическими. Здесь можно упомянуть целую плеяду очень разных авторов: Ольгу Чайковскую (1917—2012), Евгения Богата (1923—1985), Валерия Аграновского (1929—2000), Симона Соловейчика (1930—1996), Юрия Дружникова (1933—2008), Юрия Щекочихина (1950—2003)... Почти все они писали о воспитании — но и о преступности, правосудии, проводя как бы сублиминальный месседж о криминогенности и аморальности существующих общественных отношений, которые, следовательно, необходимо преобразовывать, а вовсе не учить гражданина адаптироваться к ним. Они жалуются на отсутствие у молодежи этических установок, этической ориентации, чувства ответственности, на безразличие к идеалам, на воинствующую безнравственность, на

«ненависть к тому, что всем нам дорого», на стремление «дорогое унизить, растоптать» [Богат 1979а: 72—73]. Это во многом была легальная публицистическая форма социальной критики, дозирувавшая философию, искусство, литературу, проповедь, очерк (преимущественно судебный) в зависимости от издания и его целевой аудитории.

Каждый из только что упомянутых авторов заслуживает отдельного рассмотрения. Я несколько подробнее остановлюсь на самом философском, или, по крайней мере, самом философствующем из них — Евгении Михайловиче Богате (1923—1985), писателе, публицисте, многолетнем обозревателе отдела коммунистического воспитания «Литературной газеты», стоявшем у истоков (созданного уже после его смерти) Института человека АН СССР (директор И.Т. Фролов). Его позицию можно обозначить как гуманистический коммунизм. Как и многие другие «мягкие» диссиденты, он постоянно обращается к опыту раннеревolutionного, досталинского, «отрицающего» марксизма (Дзержинский предстает *позитивной* фигурой — возможно, через Маяковского), как бы дает понять, что перелистнуть страницу нынешнего холодно-аморального социализма можно будет только жарким, активно-революционным способом. В 1967 году он дебютировал абсолютно своеобразным текстом, который он жанрово обозначил как «философскую повесть», — «Четвертый лист пергамента» (в сети имеется микроклуб поклонников именно этого произведения). Повесть представляет собой главы-тетради, написанные от имени некоего архитектора, который с двумя коллегами, искусствоведам и еще одним архитектором, были посланы в город Т. (в котором без труда угадывается Таллин), чтобы вдохнуть жизнь в старый город.

Задуман был город фантастический и подлинный: с туманными пятнами фонарей на улица узких, как шпаги, с веселым огнем и запахом жареного мяса в трактирах, с гостиницами, где каждая балка дышит вечностью, а половицы постанывают, как в баснословные столетия, когда их топтали сапоги крестоносцев, с бюргерскими замкнутыми домами — кухни в них торжественны, как алтари [Богат 1979б: 120].

Коллеги-друзья спорят о готике (XII—XIII века!) то в гостинице, то в барах, а то копаются в местном «фантастически запущенном архиве». Где находят (и без труда читают; нам не сообщается, на каком языке) пергаментную тетрадь архитектора XIII века Виларда и распутывают его сложные отношения с местным епископом Свангом. В трех последующих тетрадях, которые жанрово можно отнести к фэнтези, действие уже происходит в XIII веке. История должна пролить свет на загадочное исчезновение 4-го листа пергамента из альбома Виларда. Весь текст дышит той «тоской по мировой культуре», о которой говорил Мандельштам и которую наверняка имел в виду Мамардашвили в приведенной в начале статьи цитате⁸.

Но основной жанр Евгения Богата — очерк. И это неслучайно, учитывая семантический ореол советского варианта этого жанра: положительные герои этих очерков составляют не столько «соль земли», как их легендарные предки

8 История эта не вполне придумана. Вилард действительно существовал. Вилар де Онкур (Villard de Honnescourt) был пикардским северо-французским архитектором XIII века, и в его знаменитом альбоме, хранящемся во Французской национальной библиотеке, действительно не хватает листов.

по «истории революционного движения», сколько смазку, без которой система давно бы развалилась (как и ее заводы, дороги и автомобили). Идея, стоящая за этими текстами, сводится к смеси негромкого социального протеста с этикой малых дел. Социальная система такова, что без этих подвижников, энтузиастов, аскетов, чудаков и чудиков она бы функционировать не смогла, но и система, и чудачки порождены одним истоком — революцией, идеей коммунизма. Таким образом, положительные герои оттеняют несостоятельность системы, но и реабилитируют ее, показывая конститутивный характер этого героического элемента. Только система застыла и бюрократизировалась и стала инструментализировать чудаков, этих Дон Кихотов, для латания производимых ей дыр. Вместе с тем Богат без особого нажима проводит крамольную идею: об общем благе пекутся отнюдь не госчиновники, а как раз «внесистемные» чудачки.

Но от этики малых дел Богат поднимается, как и многие русские мыслители, до космизма: «Сначала надо понять, что ты начался с первых рисунков оленей на стенах пещер, а потом, что ты не кончишься никогда, потому что нет и не будет минуты, когда бы не возникали рисунки оленей на стенах пещер в мирах, затерянных в космосе...» [Богат 1979б: 204]. Очевидна идейная и стилистическая близость этой феноменологии космического духа к страннейшей «Космологии Духа», спинозистскому труду Э.В. Ильенкова начала 1950-х (если не конца 1940-х) годов (см.: [Софронов 2022]), или к позднему космомарксизму Г.С. Батищева.

«Иное» Богата находится в прошлом, в мире до НТР⁹, до джаза¹⁰ и других «искушений века» (кавычки Е. Богата) [Богат 1974: 69], в мире уютном и бюргерском (но, упаси боже, не «мещанском»! это позднесоветское стоп-слово еще ждет своего исследователя), оно не чужд и прогресса, от всей души уповая на его человеческий, гуманистический характер. Богат выдвигает, например, идею о созидательной потенции субъективности (эмоций): станут явными «тайно светящиеся пласты человеческого сердца», ведь когда-нибудь и улыбка станет обладать животворящей силой [Там же: 198—199]. Эти идеи явно перекликаются с проблематикой производства отношений, столь дорогой интеллектуальным марксистам. Таким образом, у Богата находим элементы и Мамардашвили (с его этикой усилия и тоской по материку мировой культуры, от которого откололся советский остров), и Ильенкова (с его объективным идеальным), и Батищева (с его космоэкологией).

Кто ориентирует человека в сверхсложном современном мире? Из разговора с (еврейским) книготорговцем Богат выводит: не наука, не искусство. Кто ответит на

вопрос тысячелетний и вечно новый: что такое сегодня человек? жизнь человеческого духа? человеческая личность?.. Разумеется, философия. Естественно,

9 См. уклончиво «о воздействии ее (НТР. — М.М.) на человеческую душу» [Богат 1974: 12]. См. также о вине техники в утрате «вечных человеческих ценностей» (кавычки Е. Богата, цитирующего немецкого исследователя Шопенгауэра Артура Хюбшера, чья обзорная книга о философии XX века была переведена в 1962 году на русский язык) [Там же: 39—40]. В очерках Богат приводит, конечно, и много примеров гармоничного, «гуманистичного» освоения техники, об «очеловечивании техники», для которого в *принципе* создает условия социализм и которое недоступно капитализму.

10 Джазу свойственна «работа на понижение», его «ритм вызывает *антикатарсис*», согласно анонимному психологу (женщине, 38 лет) [Там же: 26—27].

рождается вопрос: как, не снижая истинно философского, «высокого» мышления, добиться того, чтобы читали миллионы? Вопрос этот мог бы показаться неразрешимым, если бы возможность широкого понимания не была заложена в самой философии... порой тяготеющей к общению с широким кругом людей [Богат 1979а: 115–116].

Но наши место и время уникальны:

Ведь первый раз в истории человечества и в истории самой философии речь идет о подлинно миллионном читателе, живущем и действующем в обстановке небывало сложной, меняющейся с небывалой быстротой действительности, которую хочет он с небывалой силой осмыслить и понять! [Там же: 116]

«Подлинно миллионный читатель» философской литературы делал из СССР воистину философскую землю обетованную¹¹. Однако, по мысли Богата, многомиллионный читатель не должен опростить, вульгаризировать, «опустить» философию. Она не может быть просто хобби.

Хобби: им может быть тысяча милых вещей. Любовь к музыке, коллекционирование художественных альбомов и резьба по дереву, к хобби можно отнести множество странностей и чудачеств, а также почтенно-серьезных занятий. Но есть одна вещь, которая не может быть хобби (в легкомысленном понимании этого слова), — увлечение философией, ибо философия — любовь к мудрости. Это не может быть хобби хотя бы потому, что увлечение не больше чем увлечение, а любовь не меньше чем любовь. Нет ничего неприятнее поверхностно-«интеллектуальных» разговоров на философские темы, которые ведут великовозрастные люди, склонные к той или другой моде, и нет ничего отраднее первых больших философских вопросов у подростков, задумывающихся о высших целях существования [Там же: 132].

Так же как советская идеология в целом, советская педагогика лишь на поверхностный взгляд представляется единой и монолитной. На деле она являла собой поле брани разнообразных педагогических проектов. Если брать только послесталинское время, то одни из них были скорее консервативно-гуманистическими (Мамардашвили, Богат), другие — проективно-конструктивными (методологи, коммунары), а третьи стремились объединить ставшее и становящееся в синтез по типу «Феноменологии духа» (Михайлов, Давыдов). В каждый из этих проектов обязательно, но весьма по-разному включалась и философия, выступавшая в этой перспективе *и как средство, и как цель воспитания*.

Было бы упрощением полагать все «альтернативные» проекты чуждыми советской идеологии (как несколько поспешно утверждает, например, Светлана Табачникова в своей изданной по-французски в 2007 году и недавно переведенной на русский язык книге о «методологах» [Табачникова 2023]). Ведь в коммунистическую идеологию эксплицитно (не только в партийных, собственно идеологических текстах, но и в литературе, театре, философии...) входили и тезисы, на которых особо настаивали как раз «альтернативные» направления. Например, что все принадлежит народу, то есть людям, как ресурс их деятельности; что человек — хозяин вселенной и своей судьбы; что недоста-

11 Это одна из центральных идей Бориса Гройса [Гройс 2007].

точно объяснять мир, надо его еще изменить или даже изменять; что нельзя довольствоваться достигнутым; что каждый человек — творец и что тот не в полной мере личность, кто не творит; что мало говорить, надо делать, и пр. и пр. И интеллектуальные марксисты, и щедровитяне, и коммунары, и публицисты-морализаторы воплощали эту активистскую ипостась коммунистической идеологии.

Библиография / References

- [Богат 1974] — *Богат Е.М.* Диалог с судьей. М.: Советская Россия, 1974.
(*Bogat E.M.* Dialog s sud'ey. Moscow, 1974.)
- [Богат 1979а] — *Богат Е.М.* Ничто человеческое. М.: Политиздат, 1979.
(*Bogat E.M.* Nichto chelovecheskoe. Moscow, 1979.)
- [Богат 1979б] — *Богат Е.М.* Четвертый лист пергамента // *Богат Е.М.* Ахилл и черепаха. М.: Московский рабочий, 1979. С. 119—205.
(*Bogat E.M.* Chetvertyy list pergamenta // *Bogat E.M.* Akhill i cherepakha. Moscow, 1979. P. 119—205.)
- [Давыдов 1981] — *Давыдов В.В.* Психическое развитие и воспитание // *Философско-психологические проблемы развития образования* / Ред. В.В. Давыдов. М.: Педагогика, 1981. С. 146—169.
(*Davydov V.V.* Psikhicheskoe razvitie i vospitanie // *Filosofsko-psikhologicheskie problemy razvitiya obrazovaniya* / Ed. by V.V. Davydov. Moscow, 1981. P. 146—169.)
- [Гройс 2007] — *Гройс Б.* Коммунистический постскриптум / Пер. с нем. А. Фоменко. М.: Ad Marginem, 2007.
(*Groys B.* Das kommunistische Postskriptum. Moscow, 2007. — In Russ.)
- [Ильенков 1962а] — *Ильенков Э.В.* Идеальное // *Философская энциклопедия: В 5 т. Т. 2.* М.: Советская энциклопедия, 1962. С. 219—227.
(*Il'enkov E.V.* Ideal'noe // *Filosofskaya entsiklopediya: In 5 vols. Vol. 2.* Moscow, 1962. P. 219—227.)
- [Ильенков 1962б] — *Ильенков Э.В.* Проблема идеала в философии (статья 1-я) // *Вопросы философии.* 1962. № 10. С. 118—129.
(*Il'enkov E.V.* Problema ideala v filosofii (stat'ya 1-ya) // *Voprosy filosofii.* 1962. No. 10. P. 118—129.)
- [Ильенков 1963] — *Ильенков Э.В.* Проблема идеала в философии (статья 2-я) // *Вопросы философии.* 1963. № 2. С. 132—144.
(*Il'enkov E.V.* Problema ideala v filosofii (stat'ya 2-ya) // *Voprosy filosofii.* 1963. No. 2. P. 132—144.)
- [Ильенков 1968] — *Ильенков Э.В.* Об идолах и идеалах. М.: Политиздат, 1968.
(*Il'enkov E.V.* Ob idolakh i idealakh. Moscow, 1968.)
- [Ильенков 1975] — *Ильенков Э.В.* Александр Иванович Мещеряков и его педагогика // *Молодой коммунист.* 1975. № 2. С. 80—84.
(*Il'enkov E.V.* Aleksandr Ivanovich Meshcheryakov i ego pedagogika // *Molodoy kommunist.* 1975. No. 2. P. 80—84.)
- [Ильенков 2002] — *Ильенков Э.В.* Школа должна учить мыслить! // *Ильенков Э.В.* Школа должна учить мыслить: учебное пособие. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. С. 6—55.
(*Il'enkov E.V.* Shkola dolzhna učit' myslit'! // *Il'enkov E.V.* Shkola dolzhna učit' myslit': uchebnoe posobie. Moscow; Voronezh, 2002. P. 6—55.)
- [Мамардашвили 1988] — *Мамардашвили М.К.* Проблема сознания и философское призвание // *Вопросы философии.* 1988. № 8. С. 37—47.
(*Mamardashvili M.K.* Problema soznaniya i filosofskoe prizvanie // *Voprosy filosofii.* 1988. No. 8. P. 37—47.)
- [Э.В. Ильенков и проблемы образования... 2015] — *Э.В. Ильенков и проблемы образования: материалы XVII Международной научной конференции «Ильенковские чтения»*, Москва, 27—28 марта 2015 года / Под ред. Е.В. Мареевой. М.: СГА, 2015.
(*E.V. Il'enkov i problemy obrazovaniya: materialy XVII Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii "Il'enkovskie chteniya"*, Moskva, 27—28 марта 2015 goda / Ed. by E.V. Mareeva. Moscow, 2015.)
- [Маркс, Энгельс 1955] — *Маркс К., Энгельс Ф.* Немецкая идеология // *Маркс К., Энгельс Ф.* Собр. соч.: В 50 т. Т. 3. М.: Политиздат, 1955. С. 7—544.
(*Marks K. Nemetskaya ideologiya* / *Marks K., Engels F.* Sobr. soch.: In 50 vols. Vol. 3. Moscow, 1955. P. 7—544. — In Russ.)

- [Михайлов 1990] — Михайлов Ф.Т. К поискам выхода из кризиса образования: культурно-образовательные центры (теоретическое обоснование) // Культура, образование, развитие индивида / Под ред. Ф.Т. Михайлова. М.: ИФ АН СССР, 1990. С. 20—47.
- (Mikhaylov F.T. K poiskam vykhoda iz krizisa obrazovaniya: kul'turno-obrazovatel'nye tsentry (teoreticheskoe obosnovanie) // Kul'tura, obrazovanie, razvitie individa / Ed. by F.T. Mikhaylov. Moscow, 1990. P. 20—47.)
- [Михайлов 2001а] — Михайлов Ф.Т. Образование философа // Михайлов Ф.Т. Избранное. М.: Индрик, 2001. С. 528—552.
- (Mikhaylov F.T. Obrazovanie filosafo // Mikhaylov F.T. Izbrannoe. Moscow, 2001. P. 528—552.)
- [Михайлов 2001б] — Михайлов Ф.Т. Философия образования: ее возможность и перспективы // Михайлов Ф.Т. Избранное. М.: Индрик, 2001. С. 452—512.
- (Mikhaylov F.T. Filosofiya obrazovaniya: ee vozmozhnost' i perspektivy // Mikhaylov F.T. Izbrannoe. Moscow, 2001. P. 452—512.)
- [Незеркотт 2011] — Незеркотт Ф. Восприятие Платона в Советской России (1920—1960 гг.) // Логос. 2011. № 83. С. 158—169.
- (Nezerkott F. Vospriyatie Platona v Sovetskoj Rossii (1920—1960 gg.) // Logos. 2011. No. 83. P. 158—169.)
- [Потемкин 1973] — Потемкин А.В. О специфике философского знания. Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 1973.
- (Potemkin A.V. O spetsifike filosofskogo znaniya. Rostov-on-Don, 1973.)
- [Потемкин 1980] — Потемкин А.В. Проблема специфики философии в диатрибической традиции. Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 1980.
- (Potemkin A.V. Problema spetsifiki filosofii v diatribicheskoj traditsii. Rostov-on-Don, 1980.)
- [Сагатовский 1972] — Сагатовский В.Н. Вселенная философа. М.: Молодая гвардия, 1972.
- (Sagatovskiy V.N. Vselennaya filosafo. Moscow, 1972.)
- [Сагатовский 1987] — Сагатовский В.Н. Философские основания педагогической деятельности // Вестник высшей школы. 1987. № 1. С. 22—32.
- (Sagatovskiy V.N. Filosofskie osnovaniya pedagogicheskoy deyatel'nosti // Vestnik vysshey shkoly. 1987. No. 1. P. 22—32.)
- [Соколов 2005] — Соколов Р.В. Социальное участие в отечественном общественно-педагогическом движении XX века. М.: Педагогика, 2005.
- (Sokolov R.V. Sotsial'noe uchastie v otechestvennom obshchestvenno-pedagogicheskom dvizhenii 20-go veka. Moscow, 2005.)
- [Софронов 2022] — Софронов В. Положение мертвых. Ревизионистская история «русского космизма». М.: V-A-C Press, 2022.
- (Sofronov V. Polozhenie mertvykh. Revizionistskaya istoriya "russkogo kosmizma". Moscow, 2022.)
- [Табачникова 2023] — Табачникова С.В. Московский методологический кружок (1954—1989). Мышление и деятельность. М.: РОССПЭН, 2023.
- (Tabachnikova S.V. Moskovskiy metodologicheskij kruzhok (1954—1989). Myshlenie i deyatel'nost'. Moscow, 2023.)
- [Философско-психологические проблемы... 1981] — Философско-психологические проблемы развития образования / Ред. В.В. Давыдов. М.: Педагогика, 1981.
- (Filosofsko-psikhologicheskie problemy razvitiya obrazovaniya / Ed. by V.V. Davydov. Moscow, 1981.)