

Цвет

Медиум

Городская культура



№7 **ТЕМАТЕКА**

Частное издание

Изложенные в статьях взгляды принадлежат их авторам и не обязательно отражают точку зрения издателя.

Издание некоммерческое.

Издатель и Главный редактор: В. Волон

Обработка фонограмм и набор текста (помимо авторских): В.И.Хонякина.

Обложка: А. Вавржин

Адрес: 630048, Новосибирск 48, а/я 112  
E-mail: volov@online.nsk.su

© **ТемаТека № 7**

Тираж 3 номерных экземпляра в цвете, электронная версия, именные экземпляры.  
Выходит с 1997 года

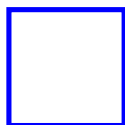
**При перепечатке ссылка обязательна.**

Использованные шрифты True Type Fonts (TTF):

Times New Roman  
Times New Roman Cyr  
Arial Cyr  
Courier  
AG-Futura

Использованы звуковые вставки.

Номерной экземпляр



## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ГОРОДСКАЯ КУЛЬТУРА. Семинар 27 марта 1999 года, НГАСУ .....</b>	<b>4</b>
ПРИЛОЖЕНИЯ.	
<i>В. И. Рутенбург. Университеты итальянских коммун .....</i>	<i>27</i>
<b>В. Н. Плешков, В. А. Ушаков. Образование в городах США в XVII-XVIII вв. ....</b>	<b>30</b>
<b>В. Е. Возгрин. Копенгагенский университет и духовная культура Дании .....</b>	<b>42</b>
<b>И.А. Огородникова, А.Г. Геринг. Идея университета... ..</b>	<b>57</b>
Волов В.Г. «Веселый Борька» в темной воде. ....	60
Хортова З.Ф. СНиП и Жизнь .....	65
<b>Bolton Street College of Technology. Чему и как учат у них .....</b>	<b>68</b>
<b>Динамика цветовой среды современного города. Семинар аспирантов Госстроя СССР, Кучино. 15.11.88. ....</b>	<b>71</b>
Сноски и примечания к семинару по городской культуре .....	86

Принятые сокращения и расшифровки:

ВВ, ВВГ - Волов Влвдимир Геннадьевич  
 ХЗФ - Хортова Зоя Федоровна  
 ПАА - Правоторова Ангелина Анатольевна  
 ВАЕ - Вавржин Артур Евгеньевич  
 ДЮО - Дьяченко Юлия Олеговна  
 ТАВ - Телятникова Анна Владимировна  
 ККН - Кузьмина Ксения Николаевна  
 ПСБ - Пешев Сергей Борисович  
 ХХХ - неизвестно (субъект не идентифицирован по фонограмме)

Другие сокращения расшифровываются непосредственно по тексту.

## Городская культура.

ПАЛЕСТРА. Вот как описывается **палестра** в городах Помпеи, Стабии и Геркулануме: Подобно

современным клубам здоровья, бани предназначались главным образом для отдыха. Начиная с полудня, помпеяне приходили сюда, чтобы вымыться, поплавать и размяться, зимой же — чтобы еще и согреться, поскольку в жилых домах действовала лишь весьма примитивная система отопления... В Стабийских банях можно было и искупаться в *палестре* — дворике для атлетических упражнений. Правда, настоящие атлеты предпочитали Большую палестру — крупнейшую в Помпеях площадку для состязаний, раскинувшуюся на три акра в южной части города возле амфитеатра. Открытый двор Большой палестры, с широким водоемом посередине, обступали колонны и древние платаны. Здесь всегда можно было застать силачей, поднимающих тяжести, прыгунов в длину, дискоболов, бегунов, метателей дротиков, пловцов и кулачных бойцов, — и вся эта пестрая орава "любителей здоровья", должно быть, производила страшный гам: так, римский писатель Сенека с недовольством отзывался о шуме, доносившемся с атлетического дворика в Байях, близлежащем городке. Иногда в портиках Большой палестры учителя собирали учеников, а разносчики спешили со всякой снедью к оголодавшему атлетам... Учитывая скромные размеры самого города (Геркуланум), палестра удивляет своей величиной: ее площадь 360 на 260 футов, в середине — крестообразный водоем для плавания, вытянувшийся на 160 футов в одну сторону и на 100 — в другую. У скрещенья возвышался огромный бронзовый змей, и из пяти его пастьев били струи воды. Рядовые зрители наблюдали за атлетическими состязаниями из портика, с трех сторон обступавшего площадку для игр; знать же восседала за особой оградой. А там, где победителям вручались награды, оливковые венки лежали на мраморном столе с ножками, которые заканчивались внизу орлиными когтями (со страниц 66-67, 148 из: *Помпеи: исчезнувший город. - М.: Терра, 1997. - 168 с.*)

Семинар студентов 5 апреля 1999 года, НГАСУ.

Ведет семинар **Правоторова Ангелина Анатольевна**

*кандидат архитектуры, доцент кафедры философии Новосибирской государственной академии экономики и управления, ведущий научный сотрудник Центра развития образования мэрии Новосибирска*

Фонограмма: Волон В.Г.



ПАА: *Я хочу начать с того, что обычно называют страшным словом «рефлексия». В прошлый раз при его произношении вы все время вздрагивали, показывая тем самым все те ужасы, которые ваша память хранит при работе с этим словом. Я это слово употребляю не в таком страшном смысле, как это было в изучаемых вами статьях, а в очень простеньком смысле – просто я хочу, чтобы мне закончить сегодня тот содержательный кусок, на обсуждение которого мы подражались с вами, я хочу просто вспомнить то, о чем мы говорили в прошлый раз.*

Есть два варианта воспоминаний: один вариант делаете вы, другой вариант делаю я. Что вы выбираете? Мне было бы гораздо интересней первый послушать. Итак, давайте в самом общем виде – восстановить логику наших рассуждений, какие там были содержательные узлы или главные фокусы, которые у вас в памяти остались.

ДЮО: У меня четко, допустим, стоит последний блок, который был про культурный комплекс, где «идея» - и так далее.

ПАА: То есть, построение культурного комплекса.

ДЮО: И в виде сказки у меня как бы все получилось – про идею свободы.

ПАА: То есть это как бы иллюстрация была культурному комплексу, и на идее свободы попытались отыграть всю структуру? Да?

ДЮО: Да.

ПАА: И тем самым, показывая, что идея, стоящая в основании культурного комплекса, она порождает систему ценностей и, - потом – нормы поведения, затем – образцы деятельности и артефакты. И таким образом можно сказать, что любое произведение искусства, которое сегодня до наших дней дошло, мы можем всегда воспроизвести по нему те идеи, которые лежали в этом культурном комплексе, породившем этот артефакт. Правильно?

<говорят все>

Смотрите, там же вот подоплека такая. Когда возникает какая-то идея, например, свободы, то – обратите внимание, когда идея

«Каролингское возрождение». Король **Карл Великий** прославился как покровитель искусств и наук. Культурный расцвет во Франкской державе, инициатором которого он стал, именуется «Каролингским возрождением». При дворе Карла возникла знаменитая франкская академия — кружок богословов, историков, поэтов, которые в своих сочинениях возрождали древние латинские каноны. Влияние античности не менее ярко проявилось в каролингском изобразительном искусстве (в первую очередь в книжной миниатюре) и архитектуре. Франкские мастера, стремясь не только повторить, но и превзойти античные образцы, создали свой собственный живописный и архитектурный стиль. Франкские монахи, переписывавшие древние и новые сочинения, создали удобный и соразмерный шрифт — каролингский минускул, повлиявший на развитие европейского книжного письма. Карл придавал большое значение распространению грамотности среди народа. По всему королевству возникли школы, в которых будущих клириков и чиновников обучали латыни, литературе, грамоте, богословию. Придворную школу возглавил замечательный ученый Алкуин. Как это ни удивительно, сам Карл Великий, говоривший на нескольких языках, так и не выучился писать (со страницы 251 из: *Хроника человечества. -М.: Большая Энциклопедия 1996.-1200 с.)*

Из истории **университета**. Когда концентрация интеллектуалов достигала в городе своей "критической массы", в некоторых учебных центрах на рубеже ХП-ХШ вв. спонтанно формировались корпорации. Ранее школу без особых проблем мог открыть каждый, кто получил от местных церковных властей разрешение - *лиценцию*. Из "Металогика" Иоанна Солсберийского мы узнаем об 11 таких школах в Париже, где в 30-х—40-х годах XII в. он учился или же преподавал сам. Никакой ассоциации магистров и студентов на первых порах не существовало. Дж. Россер показал,

становится ядром культурного комплекса? Не просто возникает в чьем-то сознании, а когда она становится основанием культурного комплекса, для всех. Когда? Когда существует в социуме ситуация конфликта — мы с вами говорили об этом. Когда есть эта ситуация конфликта, тогда приходит время с помощью какой-то идеи преодолеть возникший кризис, конфликт, попытаться разрешить его с помощью тех средств, которые до этого этот конфликт не могли преодолеть. Для того, чтобы идея стала основанием КК, т.е., чтобы все ее взяли, нужно, чтобы была проблемная ситуация, нужно, чтобы идея была достаточно хорошо разработана, чтобы она была зрелая. Надо, чтобы механизм трансляции был построен, чтобы можно было эту идею на доступном языке, на адекватном ситуации языке изложить. Когда все эти условия соблюдаются, тогда, действительно, идея становится массовой и овладевает всеми, как это было у греков со «свободой». Вы помните, как мы говорили, что свобода по-разному интерпретирована, и как это произошло, что она как идея стала такой массовой?

Для того, чтобы это объяснить, надо вспомнить несколько обстоятельств. Первое, - греки по своему мировоззрению были язычниками. Что такое «язычники»? Язычники — это люди, которые верят во множество богов. Их боги отвечают за определенные стихии. Мировоззрение язычников, - это множество богов, каждый из которых отвечает за определенную стихию. Греки жили в почитании этих богов до тех пор, пока не возникла конфликтная ситуация между теми, кого называли землевладельцами, аристократами, и теми, у кого не было привилегий — ни земли, ни людей, то есть бедными. И вот, с помощью тех самых богов, или — тех мифов, при помощи которых описывался мир у греков, невозможно было преодолеть этот конфликт. И что тогда происходит? Происходит ряд реформ, известен ряд имен — Крисфен, Солон, Лисистрат, - известны те имена людей, которые преобразовывали, реформировали полисный строй. Этот процесс длился почти четыреста лет. После чего были сняты противоречия между аристократами и демосом, между имущими и неимущими, между рабами и так называемыми свободными людьми. Там так хорошо были построены механизмы управления этими рабами, что в Афинах, например, не было ни одного восстания рабов. Даже сами рабы участвовали в тех потасовках, которые устраивали враждующие «партии». Когда подобные социальные конфликты были сняты, тогда идея «свободы» стала всеобщей. Всем стало понятно, что «быть свободным» - это, значит, быть преданным полису. Полис делал жизнь человека защищенной и удобной. Мало того, была придумана новая трактовка богов. Что это была за трактовка? Если раньше это были боги, которые руководили стихиями, то теперь появились боги, которые, прежде всего, научили людей всяким ремеслам. Например, Дионис — бог виноделия, Гефест — бог кузнечного ремесла, там были боги, которые обучали людей судоходству и кораблестроению, счету и письму, обучали их искусствам и гимнастике. Это были человекоподобные, как говорят — антропоморфные, боги, похожие на людей. Вот таких богов надо было придумать. И вся эта группа богов представляла из себя большую семью — все они были в семейных отношениях. Это мифы, которые взаимодействие между богами и людьми делали свободными, были неслучайными. Необходимо было создать такой идеал для человека, жителя полиса, на который он мог себя «подтягивать», стремиться к тому идеалу, который рисовал совершенство. Свобода как способность и как возможность совершенствования и стала расшифровкой той самой идеи. Ценности у свободного грека были: первое, преданность

как городские гильдии и иные корпорации складывались с целью взаимопомощи, улаживания внутренних конфликтов и чтобы противостоять натиску извне. Такой внешней "агрессивной средой" для интеллектуалов были прежде всего горожане. Они имели немало оснований выступать против пришлых и буйных школяров, и, как это нередко бывало, распространять на студентов и магистров право репрессалий (т.е. если школяр убежал с места преступления или скрывался от кредиторов, гнев горожан мог излиться на его земляков или же вообще на любого подвернувшегося под руку студента или магистра). Естественным защитником интеллектуалов в городе была церковь, которая и выдавала *лицензии* на преподавание. Но городские власти не торопились признать верных сынов церкви в этих буйных пришельцах, среди которых было немало мирян. Поэтому первые хартии, выданные магистрам и студентам государями (Болонье в 1158 г. Фридрихом Барбароссой, Парижу в 1200 г. Филиппом II Августом), лишь закрепляли их местную церковную юрисдикцию и предписывали чиновникам заботиться о спокойствии ученых. Вероятно, те и сами проявляли какую-то инициативу, подавая, например, коллективную жалобу суверену. Однако о корпорации можно говорить лишь тогда, когда магистры и студенты получили высокую степень независимости и от местных церковных властей. В Париже эта борьба была выражена ярче, чем в других центрах. Магистров здесь возмущала легкость, с которой канцлер собора Нотр-Дам выдавал лицензию магистрам, не обладавшим достаточными знаниями, но щедро заплатившим. К тому же он порой требовал от лицензиатов вассальной присяги. Озабоченность магистров тем, что их станет слишком много и что упадет престиж парижской науки, действительно напоминает мотивации ремесленников, создающих свои корпорации. Основывая свое объединение, спаянное взаимной клятвой **"университет"** (общезвестно, что словом "universitas" на первых порах обозначали любую корпорацию), магистры апеллировали в Рим. Там их движение нашло положительный отклик. Иннокентий III (как мы помним, сам преподававший в Болонье и Париже) тем самым усиливал влияние папства и мог лучше контролировать более упорядоченное преподавание. Ведь именно к нему взывал уже знакомый нам епископ Турне.

После ряда конфликтов с парижанами, королевскими чиновниками, парижским епископом и его канцлером "университет магистров и студентов города Парижа" получил к 1231 г. окончательное оформление, подкрепленное наличием папской хартии и собственных печатей. Новая корпорация регулировала правила

полису; второе – стремление к совершенству; третье – уважение этого стремления у своего соседа, отсюда – идея (...), когда они состязались во всем. Это была норма жизни. Они состязались во всем – в искусствах, спорте (лозунг "дальше, больше, выше"). У каждого города были свои игры. Олимпийские были самыми большими... И в этом смысле они были все свободны. Итак, ценности, которые породила идея свободы, мы сейчас определили. Из этого вытекают нормы поведения. Для свободного человека, для афинянина были характерны — первое, молитвой встречать солнце. Затем, после завтрака, он выходил в город. Практически все время он проводил в городе, на улицах и площадях. Он обсуждал новости. Общение было единственным источником получения новой информации. До полудня он проводил время на улицах, иногда участвовал в собраниях и других общественных структурах. Затем он покупал себе что-нибудь на обед. О полдень – это было время, когда по греческим традициям на рынок все свозилось. Обедал. Затем он посещал **палестру**, аналог современного клуба. Там он общался, обсуждал всякие ситуации, мог перекусить, выпить вина и шел в гимнасию. Гимнасия – это тоже типа клуба, только с ориентацией на музыку, там он ее слушал. И – состязания, состязания, состязания... Причем, участвовали в этих состязаниях все юноши, начиная с 12 лет. И с этого же возраста их подключали к собраниям, где они были зрителями. Свобода проявлялась в каждом ритме жизни жителя полиса и на его поведении соответственно. С приходом эллинистического периода понятие свободы меняет свой смысл. Потому что до этого времени не было у греков необходимости объяснять свои поступки, интерпретировать, почему так поступил, а не иначе. Когда Александр Македонский превратил это маленькое государство на Пелопонесском полуострове в огромную империю, то каждый завоеванный город он называл Александрией. Известно около восьмидесяти Александрий. И ситуация изменилась. Житель города не был уже «ограничен» свободой, которая в течение многого времени формировалась. Начались сбои в его жизни, которые заставляли его в них разбираться. Что такое происходит? Как сохранить во всем этом свой нравственный стержень, свои принципы, свою структуру личности? И вот тут началось вглядывание в себя, и полные представления о свободе были утрачены и заменены на свободу индивидуальную. Свобода стала восприниматься как проявление внутреннего мира отдельного человека. То есть, свобода как свобода для всех уступила свободе отдельного человека. Появились идеологи, которые эту идею заново переформулировали, сформулировали новую систему взглядов, и в соответствии с этим наполнили новым содержанием категории. Вы их знаете – так называемые киники и стоики. Вот как бы идея, которая не просто в виде лозунгов типа «наша цель – коммунизм»,... там все было настолько все органично сплетено, что, строго говоря, слово «свобода» никто и не произносил. В этом не было никакой необходимости. Никто никогда не врал.

ВАЕ: Торговцы, наверное, ввали.

ПАА: Можно представить себе, конечно, таким образом – не было такого слова и необходимости потому, что все были бессовестными. В этом случае тоже нет этого слова. Но у греков как бы было наоборот, другая была ситуация. Как вы понимаете, я на примере греков культурный комплекс иллюстрирую.

Теперь нам надо «проскакать» двенадцать веков, чтобы найти тот исторический момент, когда начинает развиваться то, что мы называем «городской культурой». И тот культурный комплекс, который таким словом называется. Я очень коротко. Сначала был

преподавания и присуждения степеней (бакалавра, магистра, лиценциата, доктора), обладала своей юрисдикцией и получала право "сецессии" - прекращения занятий или переноса их в другой город в случае нарушения своих прав. Париж, Болонья, Оксфорд, Монпелье - редкие примеры спонтанного образования университетов из старых центров. Многие прославленные школы XII в. так и не стали университетами - в упадок приходит преподавание в Салерно, Шартре, Лане. А подавляющее большинство университетов возникли уже в результате произвольного акта: сецессии из соседнего центра (университеты в Виченце, Ареццо, Падуе, Кембридже, Анжере) или учреждения церковными или светскими властями (1220 - Саламанка, 1224 - Неаполь, 1229 - Тулуза).

В XIII в. победу городской модели интеллектуализма можно считать свершившимся фактом. Об этом, помимо прочего, свидетельствует и бегство монастырской учености в города. Не только новые "городские" ордена доминиканцев и францисканцев, но и вполне традиционные конгрегации - клунийцы, цистерцианцы и даже отшельники-картузианцы стремятся обосноваться при университетах, готовить здесь кадры для своих орденов, вести преподавание. В следующем столетии университеты продолжили распространяться по Европе. В 1348 г. император Карл IV основывает знаменитый Пражский университет. Его примеру вскоре последовали многие германские правители - университеты открываются в Вене, Гейдельберге, Эрфурте, Кельне. Они обычно основывались в традиционных центрах образованности, где им предшествовали соборные или орденовые школы. Власти, субсидирующие новую корпорацию, обычно приглашали опытного консультанта - ученого, имевшего опыт университетской деятельности. В большинстве случаев при этом уставы и программы Парижского университета служили моделью. Не все университеты приживались успешно. Эфемерным оказался университет в венгерском Пече. Университетам Вены и Кракова, основанным в 1364 г., пришлось ждать несколько десятков лет, прежде чем действительно стать учебными центрами. Иногда основание университета противились горожане, прикидывая возможные беспокойства от студентов (как это было в Барселоне), иногда - королевская власть, опасаясь, что выгоды судейской карьеры отвлекут горожан от коммерции и ослабят поступления в казну (как в случае с Лионом). XV в. некоторые называют временем упадка университетов - они берутся под более жесткий контроль местными властями, порой утрачивают свой интернациональный характер, и не порождают *мыслителей первого ранга*. Однако в этот период становится ясно, что ни одно

**Карл Великий**, который стоял (рисует на доске - смотрите таблицу) - здесь, университет, в котором читали Платона и Аристотеля, полисное устройство и различные идеи, в том числе - идеи свободы. Это - девятый век.

Далее, десятый век, в Европе ... появляются так называемые схоласты, которые продолжают читать Платона и Аристотеля и вообще - греков и которые, помимо этого, делают очень важное дело - они переводят греков на латинский язык. Таким образом, идеи греков о свободе становятся достоянием тех, кто учится.

Карл Великий университет	Схоласты	Папа булла о налогах	Разнообразная жизнь	
Платон		Вольные города	Флорентийская республика	Гуманизм
Аристотель				Городская культура
9 век	10 век	11 век	13 век	

следствием которой является появление вольных городов. Немного - на юге Франции, одиннадцать - на севере Италии, - объявили себя вольными городами, как бы независимыми от католической церкви<sup>1</sup>. Далее, в течение двухсот лет вплоть до 13 века идет какая-то очень разнообразная жизнь в этих вольных городах. Разнообразная - почему? Во-первых, они все были в осаде сами по себе. Каждый из них вел собственную жизнь и определял ее самостоятельно. Поэтому один город стал монархическим (Неаполь), другой город пошел по пути создания купеческой гильдии. И только одна Флоренция идею свободы прочла в очень близком виде, как это было у греков. Поэтому 13 век - это создание флорентийской республики. В основание этой республики и этого культурного комплекса, который спровоцировал создание этой республики, легла идея гуманизма. Она возникла вот отсюда - из идеи греческой свободы, но преобразовалась через все историческое плато в идею гуманизма. И звучала она очень просто - люди просто оглянулись назад, до одиннадцатого века, и это была такая работа, такая ересь жуткая, когда они отреклись от католической церкви, и за двести лет они устояли. Прошлый раз мы говорили про альбигойцев, которые не выдержали осаду, и были просто уничтожены, стерты с лица земли. А эти - выстояли. За двести лет. И когда Леонардо Бруни это увидел, он сформулировал эту идею так - человек в этот мир, созданный Богом, пришел с такими же максимальными возможностями как сам Творец.

Смотрите, - здесь у греков, - антропоморфные боги и богоподобные люди. Человек как Бог. А человек, живущий по его законам, может стать сам как Бог. Таким же красивым, сильным, могущественным, умным, справедливым, умелым... Вот эта самая антропоморфность бога, которая лежала в идеях греков, и представления о возможностях человека, который общался с богами, она уже здесь проявляется в том, что они от христианской традиции не отказываются, они продолжают быть христианами (причем, очень преданными). Но, говорят они, если каноническое христианство видит в центре мироздания Бога-Творца, то

политическое формирование, претендующее на самостоятельность, не может обойтись без своего университета.

Университеты, как, впрочем, и любая городская корпорация, никогда не были полностью независимы. Во внутриуниверситетские конфликты вмешивалось папство (временный запрет на преподавание по "книгам о природе" Аристотеля, борьба с парижским авероизмом, конфликт университетов с "нищенствующими монахами", борьба с учением Уиклифа в Оксфорде), а позже - и светская власть, участвуя в борьбе "наций" в Праге (Кутногорский эдикт 1409), или философских школ (попытка Людовика XI запретить номинализм в Париже в 1474 г.). Но надо отметить, что всякий раз к папе или королю апеллировали сами магистры, и к тому же всегда решение высших властей опротестовывалось университетами же.

К концу XV века было основано 86 университетов. Только в единичных случаях число студентов и магистров измерялось на тысячи (Париж, Неаполь, Болонья, Оксфорд, Саламанка). Обычно речь шла лишь о сотнях, а то и о десятках человек. Но несмотря на многочисленные различия, университеты образовывали единую систему со схожими принципами организации, унифицированными требованиями и иерархией степеней, однотипными программами (со страниц 228-230 из: Уваров Л.Ю. *Интеллектуалы и интеллектуальный труд в средневековом городе*. - В кн.: *Город в средневековой цивилизации Западной Европы. Т.2. Жизнь города и деятельность горожан*. М.: Наука, 1999, с.221-263).

СВОБОДА - доминанта греческого сознания, которая состояла в осознании единства интересов сообщества, в чувстве причастности людей к нему, в сочетании разнообразия интересов и взаимной лояльности. Она появилась и нарастала в архаический период, достигла апогея в классический, и получила преобразование в эллинистический период. Глубинные истоки такого понимания свободы обычно объясняют особенностями природы, ландшафта, формировавших установки греков: ни пустынь, ни степей, ничего бескрайнего, кроме неба. Греки никогда не чувствовали себя потерянными в окружающем мире, который всегда предстал перед ними стройно расчлененным естественными границами: небольшие долины, невысокие горы, море, наполненное хорошо видимыми островами. И в этом мире, сомасштабном ему, он занимал место хозяина, дарованное богами. В соответствии с таким пониманием свободы формировалась и государственная система: не единое государство как на Востоке, с претензиями на мировое господство, а отдельные государства в тех границах,

гуманисты утверждают, что в центре мироздания стоит Человек. Но у них Бог такое мироздание создал, мир, где Человек-Творец – творящий это здание, наделенный максимальными возможностями. Там такие расшифровки – Бог создал мир, в котором главным Творцом является Человек. И он может все. Когда эта идея была сформулирована, то начинается новый отсчет времени, начинается та эпоха, которая обычно называется Эпохой Возрождения (античности). А это и есть возрождение того культурного комплекса, но уже в обновленном виде. И идея свободы, которая была у древних, получает новую интерпретацию и новое название. Смотрите, и они очень похожи. Поэтому иногда некоторые исследователи говорят, что идеология греков очень гуманистична. Но, поскольку до тринадцатого века прошло 16 веков, понятно, что люди по-другому уже думали. Главное, что эти корни не исчезли, оказались живучими. Таким образом, получается, что городская культура как особый культурный комплекс улеглась в ту генеральную идею эпохи Возрождения, которую называют идеей гуманизма. Понятно, да? Там - полис, там – идея свободы и демократическая форма устройства полиса. Здесь – идеи гуманизма и проявилась ценность самоуправления, которая привела к возникновению собственно города.

(плохая запись)

Итак, в основании культурного комплекса под названием «городская культура» лежат две идеи – идея свободы и идея гуманизма. И теперь, какое бы городское сообщество или какой бы культурный комплекс не рассматривали, везде мы видим, что в основании лежат или идея свободы, или идея гуманизма. Другое дело, что сейчас свободу, ее современное понимание – можно расшифровывать иначе. Во времена французской революции у них было три слова, и одно из них – свобода. Это был период второй волны. Первая волна была в Италии, во Флоренции. А вторая классическая волна была в 17 веке, в Новое Время, подготовка эпохи Просвещения, подготовка французской революции – сюда пророс культурный комплекс со своим основанием идеи свободы. Его никто не называл городской культурой. Он существовал под своими именами. Это только в 18 веке назовут город «городом», а городскую культуру – «городской культурой». А культурным комплексом – и того позднее. До этого все эти культурные комплексы нужно очень хорошо представить себе в концепциях и деятельности...

(говорят все и плохая запись – лампа дневного света жужжит, хлопанье дверей, вопросы)

ДЮО: Те, кто в конце 17 века, которыми эта идея городской культуры стала «двигаться», - они видели, что они несут дальше?

ПАА: Да, конечно. Безусловно, они видели. Они видели, как бы сказать – разрыв между носителями этой идеи и жизнью с ее практическими делами. Этот огромный колоссальный разрыв между идеей гуманизма и теми, кто ее реализовывал и олицетворял – это конечно, Микеланджело, - а в это время, внизу, люди...

ВВ: Мне не очень нравится этот пример про жизнь, которая осталась внизу. Потому что, в конце концов, в 20 столетии пришел человек (в мир) и сказал, что, если вы не свободны, то вы и не живете. И этот человек – Кришнамурти.

ПАА: Да.

ВВ: Поэтому свобода есть жизнь. Трактовок свободы очень мало – три и три. В чем же проблема? Когда мы говорим об олицетворении свободы высокого Возрождения на примере Микеланджело, то имеем в виду воплощения в его творениях этой идеи. Приходит другой человек со своей идеей свободы, и он что-то творит. Через эти действия я и хочу увидеть, насколько он



которые определили природа и родовая организация. Называясь полисами, эти государства жили своей жизнью, имея свой диалект, своих богов и героев, календарь и монету. Однако это не мешало им долгое время ощущать себя одним народом - эллинами (от древнего названия Греции – Эллада).

Беспрецедентная свобода, которую суждено было ощутить грекам в 5 в до н.э. (Пентеконтаэтия), была результатом почти четырехсотлетней работы по формированию демократического типа государственности. В систему ценностей свободного грека входили неразрывная связь с полисом, органичная включенность в него, надежность и защищенность существования, наличие широких возможностей для самореализации и в собственном совершенствовании (Калокагатия) и в изменении своего социального положения. Способность жить «по природе» и «по установлению» была предметом гордости свободного человека. Греческий историк Фукидид писал в ту пору: «В нашем государстве мы живем свободно и в повседневной жизни избегаем взаимных подозрений: мы не питаем неприязни к соседу, если он в своем поведении следует личным склонностям, и не высказываем ему хотя и безвредной, но тягостно воспринимаемой досады. Терпимые в своих частных взаимоотношениях, в общественной жизни мы не нарушаем законов, главным образом, из уважения к ним и повинемся властям и законам, в особенности установленным в защиту униженных, а также законам неписаным, нарушение которых все считают постыдным». Существует и еще один смысл, который греки вкладывали в понятие свободы. Быть свободным – значит не быть рабом. Свободные граждане (не рабы) располагали широкими политическими и иными правами. В пору расцвета население Афин насчитывало 20 тыс. полноправных граждан, 10 тыс. свободных, но без политических прав и 370 тыс. рабов. Государственный контроль и политика в отношении рабов были так устроены, что история Афин не знает ни восставших рабов, ни даже их участия в уличных столкновениях враждующих партий. Характер греческого рабовладения способствовал появлению людей «свободных» профессий - софистов, риториков, философов, математиков, драматургов, поэтов, архитекторов, художников. Однако свободное мироощущение не было прерогативой отдельных мыслителей или художников. Это были всеобщие качества, которые проявлялись в образе жизни греков, закреплялись практикой образования и воспитания (Пайдейя), отразились в искусстве архаического и классического периодов.

В 4 в до н. э. Эллада пережила политический кризис: завязалась война Афин со Спартой, в которой Спарта одержала верх. Эллинистический период приносит принципиально новое

свободен.

ПАА: У Микеланджело нет проблемы.

ВВ: Дело не в том, что у Микеланджело не было этой проблемы...

ПАА: У меня нет проблемы с интерпретацией. Вот Юлю же интересует, как по артефакту можно определить идею свободы, а не какую-нибудь другую идею, которая в социуме циркулирует...

(конец кассеты)

...знания об этом культурном комплексе.

ПСБ: А что включает в себе артефакт?

ПАА: Артефакт – это овеществленные видимые результаты, это то, что отчуждено от человека, то, к чему можно относиться как-нибудь, оценивать, например. Если мы сталкиваемся, что называется, с нетленкой, то, что прошло через несколько поколений, то это и составляет артефакт - произведения искусства...

ВАЕ: Меня сейчас беспокоит... у меня какая-то картина мира есть,.. и как на этот артефакт я буду смотреть? Нет ли опасности, что я выйду на другую идею, а не на ту, что заложена в артефакт?

ПАА: Я думаю, что опасности никакой нет. Объясню, почему – потому что, как правило (мы об этом говорили), в социуме одновременно существуют несколько культурных комплексов. И каждое культурное пространство представляет собой то, что Щепаньский назвал «конфигурацией», то есть несколько культурных комплексов. Представим себе, что вы, например, как человек, живущий нормальной жизнью, несете на себе все эти культурные комплексы. Вы – художник, или – архитектор. Вы создаете произведения, в котором вполне могут быть все элементы разных культурных комплексов, они на нем могут реализоваться<sup>ii</sup>. Есть такие произведения искусства, в которых это проявлено в чистом виде. Вспомните Парфенон. Какая в нем идея? У греков жизнеопределяющими были такие идеи как идея «свободы», идея «калокагатии», идея «агонистики», идея «пайдейи», идея «космизма» - пять идей.

ВАЕ: Расшифруйте!

(смех)

ПАА: Это – особый семинар.

(смех)

Сейчас, я про Парфенон закончу. Что я хочу сказать? Там – зал (целла), в котором стоит статуя Афины, поскольку храм Парфенон – это храм Афины<sup>iii</sup>. Храм у греков – это жилище бога. Поэтому в наос – этот зал, никого не пускали. Хотя я сейчас вижу чудные иллюстрации, где нарисованы люди... Так вот, сколько там колонн – в Парфеноне? Количество.

ВВ: Навскидку никто не знает – зачем это?

ПАА: И никому в голову не придет считать. Просто много<sup>iv</sup>. Но самое главное то, что все они абсолютно одинаковы. Если вспомнить, что в Древней Греции колонна символизировала дерево, а уже потом, когда началась архаика, то колонна символизировала человеческое тело. Если представить, что каждая колонна есть символ человека, то жилище бога что окружает? Его окружает общество равноправных людей. Каждый, один по себе, равен другому. Это очень важно - это не толпа, а каждый в отдельности равен другому, равен всем. Не просто соседу справа, а равен всем. Все – равны. Там даже выбирали в народное собрание по жеребьевке, бросая глиняные кусочки, крестиком помечая, кому быть в очередной раз в народном собрании. Из десяти тысяч людей, которые имели право участвовать в этой жеребьевке, каждый в это народное собрание (во все органы, например, в судейскую коллегия) мог быть выбран. При этом никакой специальной подготовки не было,

представление о свободе. До определенного времени грек не испытывал потребности в пристальном взглядывании в себя, в анализе мотивов своего поведения, в оценке своих поступков, отсутствовала необходимость в самоанализе, поскольку и ценности, и поведение греков были predeterminedены извне, полисным сообществом. Видимо поэтому не было в греческом языке слова «Совесть», а Сократа, впервые заговорившего об этом, обвинили в поклонении «чужим богам» и казнили. Теперь же главным стержнем становится понимание того, что казавшиеся ранее безграничными возможности человека, на самом деле, ограничены были самим устройством полиса. И теперь стали очевидными новые горизонты. Гражданин полиса уступил место космополиту (Космополитизм). При том, что появилось много новых возможностей путешествовать, заниматься предпринимательством, наконец, разбогатеть, появилось и развивалось чувство неуверенности в завтрашнем дне, ставшее для греков доминантой этого периода. Это и заставило обратиться их к своему внутреннему миру, чтобы разобраться в происходящем и решить, как сохранить хотя бы внутреннюю свободу. Таким образом, благодаря потере выстроенной всем сообществом свободы для всех, произошел «великий поворот» (по Ясперсу) к новому пониманию свободы для отдельного человека. Новыми идеологиями, сформулировавшими новые ценности стали киники и стоики, чьи воззрения стали основанием Римской философии и проложили дорогу европейской цивилизации. «С тех пор в мире возникла возможность свободы». Все это отразилось и на искусстве, которое в поздней классической фазе (400-323 гг. до н. э.) стало следовать двум основным направлениям: ориентации на патетическую героиню или уходу в индивидуальный мир. Выразителем этих направлений были великие мастера 4 в. до н.э. - Пракситель, Скопас и Лисипп. Эти две тенденции были подхвачены и развиты во время эллинизма в театральной жизни и в изобразительном искусстве (из нового словаря Правоторовой А.А. «Культура античной Греции»).

**КАЛОКАГАТИЯ** – (греч. kalos - прекрасный и agathos - добрый) представление, объединяющее в себе эстетические и этические принципы отношения к человеку, к миру. В основе калокагатии - совершенство телесного сложения и духовно-нравственных установок, что и составляло целостность восприятия мира античным человеком. Быть для грека означало обрести эстетически завершенную форму или к ней стремиться. Если

потому что была осуществлена идея «пайдеи» - такого образования, которое готовило «гражданина», - не кузнеца, не ткача, не винодела, а гражданина, то есть человека, способного принимать участие в решении государственных дел. Такая была обстановка. Поэтому каждый мог туда попасть.

**ВВ:** К семнадцатому году содержание как-то существенно изменилось – и теперь некоторые серьезно считают, что кухарка может управлять государством.

**ПАА:** Да, надо сказать, во-первых, что образование сильно изменилось. Во-вторых, народное собрание греков далеко не наша Дума. Что представлял собой полис в те времена? Там, в Афинах пятого века до нашей эры времен Перикла, всего было тридцать тысяч человек - свободных, не рабов. И триста семьдесят тысяч рабов. Они так умели решать вопросы, что все эти 370 тысяч рабов нормально работали, были довольны своей судьбой, не роптали, и кормили всех тех, кто ходил по улицам и общался. Не было восстаний в Афинах. В Спарте – были. В Афинах применялся еще принцип «остракизма» в нормах поведения – когда кто-нибудь высказывал мнение, которое могло быть иметь неприятные последствия для жителей города, то он подвергался остракизму, то есть его выгоняли из города. Только позднее стали применять казнь. Итак, артефакт, коль скоро он создается в богатой и разнообразной идейной среде, то он несет на себе отпечатки многих культурных комплексов. Но есть артефакты, в которых какая-нибудь идея доминирует, как, например, Парфенон. Христианский храм – это совсем другое. Назначение этого храма другое, он приспособлен для общения человека с Богом. Поэтому там все на интерьере, каждая деталь внутреннего убранства работает на технологию богослужения, на идею, которая называется «откровение» - одна из главных идей христианства. Это «откровение» должно состояться в тот момент, когда происходит общение. И все внутри, в интерьере, на этом устроено. И внешне храм устроен иначе. Купол (это надо узнать) – это то место, где это все строится (индивидуально). А у греков люди в виде колонн – и все равноправны. Поэтому артефакт можно как бы отквалифицировать с точки зрения принадлежности к культурной конфигурации. Вы можете совершенно точно отквалифицировать, к какой конфигурации относится артефакт – к римской или греческой (цивилизациям), если посмотрите, например, скульптурный портрет у римлян в сравнении с греческим. У римлян – идеи «власти», «гражданственности», «почитания предков» совсем по-другому выглядят в сравнении с идеей «свободы» греков. Поэтому у римлян в портрете – персональность, черты характера, которые характеризуют, например, властность (портрет Калигулы), у греков – идеал красоты (Аполлон, Афродита). Артефакт – это вещественное проявление культурной конфигурации. А городская культура – что это такое? Конфигурация? Или часть культурного комплекса? Или часть конфигурации? Напомню еще раз, что конфигурация – это совокупность нескольких культурных комплексов, которые одновременно в каком-то регионе живут. Античность кончилась – и эти культурные комплексы ушли. Начинаются другие. Складывается христианство, византийский культурный комплекс. А с девятого века появляются культурные комплексы, которые сформируют культурный комплекс под названием «городская культура». Оказывается, что городская культура – это один из немногих культурных комплексов, которые мигрируют во времени, из одной конфигурации в другую. В чем его и уникальность. Эти города как феномены зародились в 11 веке, они прошли через эпоху Возрождения в Италии, а культурный

Космос ассоциировался с Вселенским порядком, то калокагатия предполагала способности движения к нему, что вело к бессмертию (по Платону) и высшему наслаждению – гедонизму (по Аристотелю). Платоновская линия обсуждения этой темы породила понятие демиурга-творца. Размышления Аристотеля о движении к порядку привели к разработке понятия *энтелехии*. Свообразие античного сознания состояло в том, что эстетической оценке подвергались события и явления, лежащие в этической плоскости: благородные поступки, высокие отношения, все, что входило в жизненную практику греков. Например, красота и сила ценились как проявление справедливости, целомудрия, мужества и разумности, т.е. представление о красоте человека прежде всего ассоциировалось с его положительными нравственными качествами. Прекрасный мужчина был олицетворением мужества, разумной силы и сосредоточенности; прекрасный юноша – символом ловкости, очарования. В мире, где гармоничность тела понималась как выражение гармонии духа, безобразное означало недостаток разума, благородства, силы характера. Взаимопереплетение этических и эстетических критериев было тем важным фактором, благодаря которому прекрасное заняло исключительное место среди других ценностей. Прекрасное как объективное свойство предмета или явления и прекрасное как субъективная его оценка существовали нераздельно. Фукидид писал: «Мы развиваем нашу склонность к прекрасному без расточительства и предаемся наукам не в ущерб силе духа. Богатство мы ценим лишь потому, что употребляем его с пользой, а не ради пустой похвальбы... Истинно доблестными следует признать тех, кто имеет полное представление как о горестном, так и о радостном». В классической античности не было разделения художественного (эстетического) сознания на массовое и элитарное: художник, поэт, драматург не искали специальных средств для того, чтобы быть понятными всем. Подтверждением этому была повседневная жизнь каждого грека классического периода, пронизанная искусством: не только в богатых, но

комплекс «городская культура» – остался. За счет чего он остался? За счет того, что, пока там идея «гуманизма» цвела и... , создалось очень много самых разных союзов, проявилось одно из фундаментальнейших свойств городской культуры, вернее, той идеи, которая в основании городской культуры лежало, – интегрированность. Главная идея, которая лежит в основании городской культуры, это – свобода. Давайте на этом пока остановимся сейчас.

(пауза)

Итак, городская культура – это культурный комплекс, который мигрирует из конфигурации в конфигурацию. Возникнув, городская культура «прошла» через эпоху Возрождения, через эпоху Реформации, через революции, смену формаций. За счет того, что в ней были заложены сразу такие свойства, которые делают ее – как сказать? – божественно-бессмертной!

ВВ: Так и хочется спросить: раз она кочует из эпохи в эпоху в виде вершинки айсберга... Поскольку вне города она проявиться не может, поскольку он является ее питательной средой...

ПАА: Да.

ВВ: ... именно там само тело этого айсберга, то получается, что города потому и города – и как они возникли 8 тысяч лет тому назад...

ПАА: Восемьсот лет тому назад.

ВВ: Нет, я не оговорился.

ПАА: Вавилон?

ВВ: И этот город тоже. Существует слово в языке народа, которое обозначает отличие жизни его обитателей от тех, что обычно делают на земле – что-то выращивают или собирают.

ПАА: Так.

ВВ: Этот термин как бы фиксирует появление того, что называют «городом». Возможность концентрироваться чему-то, сейчас неважно, – для защиты или придумать что-то, сам факт концентрации и то, что порождает это явление, которое и назвали «городом». Насколько правомерен такой ход рассуждений?

ПАА: Это замечательный ход, но в таком виде про город и городскую культуру стали говорить только в конце 19 века. Помните, как стали говорить про естественнонаучную картину мира – она появилась в 17 веке, но это не значит, что у египтян и у греков не было ученых. Просто в 17 веке предмет оформился. Точно так и здесь – город был, городская культура – была. А оформили это все только сейчас, в Новое Время. Кстати, любимое слово «эстетика» появилось в 18 веке, хотя Лосев считает, что вся античная философия – это эстетика. Тут надо различать две вещи, – как складывалась городская культура, как она проявлялась и существовала, и как она потом была оформлена, через какие формулы, схемы.

ВВ: То представление, которое сложилось только к 19 веку, оно как бы «приписывает» тем людям то, чем они и не обладали. Так получается?

ПАА: Смотрите, мы носим какую-то одежду. Например, ее называем «свитер». А в это время в другом месте «законодатели (моды)», люди, которые занимаются этими вещами серьезно, они называют это другим словом. И говорят – это культурное слово, в том смысле, что у него есть большая история, в нем проявлены такие и такие особенности, проявления. И вы ЭТО носите. Что это означает?

ВВ: Для меня – ничего. Я свитер ношу.

ПАА: Но для внешнего человека, например, для меня, да – свитер, и так его называешь. То, что в другой культуре это называется «редингот», я это тоже знаю и отрицать не могу. А можно этого и

и в бедных домах было немало вещей, представлявших художественную ценность. Поэтому в этот период социально-этическая и политическая значимость калокагатии очень высока. Она проявлялась, в частности в том, что важной ценностью становились желание и способность принимать правильные решения, рассуждать логично, избегать противоречий, а если они возникали - снимать их. В послеклассический период социально-политический аспект калокагатии становится менее значимым по сравнению с индивидуально-этическим, так что достижение калокагатии стало скорее индивидуальной потребностью, а не общепринятой установкой (*из нового словаря Правоторовой А.А. «Культура античной Греции»*).

КАЛОКАГАТИЯ — одно из центральных понятий *античной эстетики*, обозначающее гармонию внешнего и внутреннего, к-рая является условием *красоты* индивида. Термин «К.» толковался по-разному в различные периоды социально-исторического развития античного об-ва и в зависимости от типов мышления. Пифагорейцы понимали его как внешнее поведение человека, определяемое внутренними качествами. Старинно-аристократическое понимание К. присуще Геродоту, рассматривавшему ее в связи с жреческими традициями, *Платону*, к-рый связывал ее с воинскими доблестями, «природными» качествами или с родовыми особенностями. С развитием античного индивидуального хозяйства термин «К.» стали применять для обозначения практических и рачительных хозяев, а в сфере политической жизни он прилагался (как имя существительное) к умеренным демократам. В конце V в. до н. э. с появлением софистики термин «К.» стал употребляться для характеристики учености и образованности. Ксенофонт, Платон и *Аристотель* понимали К. философски — как гармонию внутреннего и внешнего, причем под внутренним понималась мудрость, осуществление к-рой в жизни и приводило человека к К. С развитием индивидуализма и психологизма в эпоху эллинизма К. стала трактоваться не как

не принимать.

ВВ: Ну, понимая славянофильство с его протестом против засорения русского языка заимствованиями, можно называть свитер «самовязом». Но мне сейчас важен акцент на третьей позиции — что значит человек, который произносит термин, у которого есть история, и что значит человек, употребляющий термин, без знания этой истории?

ПАА: Здесь что можно и нужно сказать? Здесь позиция «третьего человека» — это научная позиция. Только с этой позиции можно разложить все представления, или одинаковые слова с их определениями, в какой-то порядок и сказать — это про «это», а это — про «то». Такая же ситуация сложилась в конце 19 века, когда выделилось отдельно географическое представление и «городом» стали называть населенный пункт, в котором определенное количество людей... я никогда не помню эту цифру.

ВВ: Две с половиной тысячи, заимствовали у немцев.

ПАА: Нет, я про другое — в котором большая часть людей не занималась сельскохозяйственным трудом.

ВВ: Понятно, например, 60 процентов.

ПАА: Да, пусть 60. Понятно, что для меня это не принципиально. Это — географическое определение. И признак один — разделение труда. Другое дело, когда сельское хозяйство — это такой вид деятельности, который требует рассредоточения по территории, так что много и не сконцентрируются в одном месте. Архитекторы, вместо того, чтобы для себя взять не это определение, почему то зацепились за него и стали проектировать города на 200 тысяч, или на 500... ха-ха-ха, а еще круче — на миллион! Вспомните, как Кендзо Танге проектировал Токио через залив.

ВВ: Был бум по всему земному шару — что делать с большими городами? Или рассредоточивать. Или — наоборот — концентрировать. Проект Большого Токио сыграл здесь свою роль.

ПАА: И Параллельного Парижа.

ВВ: Да, Образцовой Москвы. Интересные идеи напечатали и стали преподавать в ВУЗах. При этом многое из реалий формирования города и его жизни было проигнорировано.

ПАА: Да, картинка — как иллюстрация инженерных возможностей. Это одно из определений города. Получается, что в каждой предметной области — свое определение, и это нормально. Люди, которых теперь называют культурологами (в свое время они были нечто средним между философами и социологами), одним из них был Карл Бюхер, а вторым был — Карл Вебер. Вот они оба в одно время, параллельно, написали две книжки. Одна называется — «Города в 19 столетии» (Бюхер, она есть в ГПНТБ СО), а другая просто называется «Город». Вебера. И они в этих книжках описали город с урбано-логической точки зрения. Они дали новое определение городу и городской культуре. Эти две работы считаются фундаментальными. Когда новое определение было сформулировано? Он (автор) посмотрел, как развиваются города, рефлексивно, что там происходило, какие процессы там протекали, какие ценности там существовали - описали все это, зафиксировали то, что уже ничего не придумано, никаких моделей не выстраивая, никаких проектов и прожектов у них там не было. Они описали то, что только видели. И к ним потеряли интерес сразу же — прочитали книжки, и что? Это всем известно! Что читать то? И с тех пор, с 1903 года эти книжки не переиздавались. Европа себе жила и жила. А у нас совсем другая ситуация. В нашей жизни доминантой были совсем другие идеи, в частности, коммунизм, всякие социализмы, вовсе не свобода. И у нас,

естественное качество, а как результат моральных упражнений и тренировки, что привело к моралистическому ее пониманию. Как идеал физического и нравственного совершенства К. получила отражение в иск-ве: в скульптуре, в частности в творчестве Фидия и Поликлета (V в. до н. э.), в поэзии и трагедии, напр. у Софокла (ок. 496—406 до н. э.) [из: *Эстетика: Словарь. – М.: Политиздат, 1989, стр 135*].

АГОНИСТИКА - (от греч. agon) - состязание, борьба, соревнование, спор, соперничество. Агонистика проявлялась во всех сферах жизни древних греков - политической, военной, культурной, спортивной. Соперничали между собой города-государства – полисы, соперничали в искусстве ремесленники, добиваясь совершенства своих изделий, соперничали политические и военные деятели. Судьями выступали граждане: их вкусы, традиции, нормы, в отличие от восточных традиций, в соответствии с которыми главными заказчиками выступали цари и храмы. Есть две версии объяснения феномена агонистики, требовавшего от греков огромного напряжения духовных и физических сил. По одной версии в основе агонистики лежало исконное стремление быть первым во что бы то ни стало. По второй версии суть агонистики составляла все подчиняющая ориентация на образцы, идеалы, имеющие божественное происхождение и обозначенные формулой Геродота «Человек - мера всех вещей». Странники первой версии опираются на исследования Якоба Буркхарда, который «агональное» начало рассматривает как движущую силу в действиях человека. В таком контексте цель жизни грека состоит в преодолении опасности и риска проигрыша, связанных с устремлением победить любой ценой, но не нарушая при этом правил игры. В таком случае обычно приводится в пример печальная слава Герострата, сжегшего храм Артемиды Эфесской, и обреченного на забвение именно из-за нарушения общепринятых правил. Вторая версия аргументируется явлением «греческого чуда» - необычайным расцветом общественной жизни, когда в короткий срок были созданы шедевры в области архитектуры, изобразительного искусства,

конечно, в нашем развитии совсем в другую сторону вектор направился.

(перерыв)

ПАА: Было что важно? Города как феномены существовали, действительно, очень давно. Вспомним Вавилон. Все остальные типы поселений хотя назывались в Египте и Месопотамии номами, в Греции – полисами, все равно это были города. Другое дело, что тот особый тип жизни, который собственно городским называют сейчас, он стал формироваться только в греческом полисе. Потому что только там была идея свободы. Которая потом «проросла» в 11 веке в вольных городах, в которых потом сформировалась идея гуманизма, В это время, когда идея гуманизма, выращенная на идее свободы, была сформулирована, тогда и, собственно говоря, зафиксирована ситуация порождения тех ценностей, которые являются принадлежностью культурного комплекса, который называется «городская культура». Правда, оформлено это было уже в 19 веке, то есть, названо, что именно составляло ценность городской культуры, чем отличалась городская культура от всех других, скажем, культурных образований.

ВВ: Здесь я могу фиксировать отставание в формировании некоторых «упаковок» от феноменов прошлого.

ПАА: Точно. Это потому, что упаковки – это всегда фиксация ставшего. И в этом их жизненность. Это не перспективные модели будущего, под которые что-то подтягивается. Идея коммунизма (или идея социализма) была эдакой перспективной схемой. А все идеи в рамках городской культуры, которые обсуждали, и ценности, которые в ней существовали – это все было сделано рефлексивно. Было упаковано (определено) то, что уже жило.

ВВ: Я немного возвращусь – когда я провожу эту работу (по упаковке), очень важно, какой концепцией свободы я пользуюсь.

ПАА: Да.

ВВ: И, если я обладаю или владею шестью представлениями о свободе, то я рано или поздно буду обладать шестью историями человечества.

ПАА: Я здесь согласилась бы, но с оговоркой. Потому что, практически, свобода во всех шести интерпретациях имеет нечто общее. Каждый раз меняются или масштабы (человек, общество), или свобода как преодоление ограниченных возможностей. Ну, проявляется каждый раз как то иначе.

ВВ: Мне понятно, что каждый раз Вы будете мне отвечать о свободе как о «неограниченности».

ПАА: Да.

ВВ: И в этом смысле можно говорить о свободе воли, или о независимости от чего-то.

ПАА: Да, и у греков понимание свободы – это, прежде всего, свобода от рабства. Греческое общество – это свободные люди и рабы (архаический период). А потом свобода как «осознанная необходимость».

ВВ: Нет, у Спинозы не так, у него – свобода есть *осознанная необходимость быть свободным*.

ПАА: Маркс использовал именно это понимание.

ВВ: Нет, Маркс переврал Спинозу Или большевики – Маркса? Сейчас без разницы.

(смех)

Мне импонирует «свобода как определенная неограниченность» в сознании, поскольку только суженное сознание ограничено и в этом смысле проявлено без ограничений, безгранично в своем существовании...

ПАА: Как «точка», например.

литературы, театра, науки, философии, что невозможно объяснить только одним желанием победить. При любой трактовке агонистика - характеристика волевого развития грека и показатель динамичности социальной жизни, постоянного социального обновления. Есть гипотеза о том, что социально-культурные преобразования, приведшие к возникновению полиса, как условий, в которых выращивалось «греческое чудо», объясняются ни особой наследственной одаренностью греков, ни стабильностью физико-географических условий, а именно развитием культурного комплекса, в ядре которого лежит идея агонистики. Ценности, сформировавшиеся благодаря идее состязательности - чувство собственного достоинства, защита собственных интересов, признание необходимости следовать принятым правилам. Достижением античности было становление авторских литературы и искусства в то время, как в странах Ближнего Востока художественные произведения были анонимны. Состязания, истоки которых лежат в культовых игрищах общин - мистериях, породили много разных форм общественной жизни. Состязательность свойственна эллинским мифам, и представлениям о космизме как особой картине мира. Как реальный факт обсуждалось соперничество Гомера и Гесиода, хотя они даже не были современниками. Принцип состязательности использовался при правотворчестве, обсуждении всех «за» и «против» при принятии новых законов. Агонистикой пропитан греческий театр. Это и агон двух полухорий (составляющих хора, который некоторое время был единственным и единым действующим персонажем) в классической комедии, агон присутствовал в постановках трагедий, проводимых как соревнование между хором, актерами и драматургом. Агон это и борьба за включение «своего мудреца» в состав известной семерки, и форма философского трактата, разработанного как диалог. Особое значение агон приобрел в спортивных игрищах (Олимпийские, Истмийские, Пифийские и Немейские игры). Элементы «агонального» культурного комплекса представлены в европейской культуре такими

ВВ: Да.

ККН: Когда мы говорили о том, что есть Городская Культура, то прозвучало два варианта. Вопрос - это или культурный комплекс, или это конфигуратор? Следующее, если город с его морфологией, инфраструктурой и всем прочим есть то пространство, где живет городская культура, а эта инфраструктура города позволяет нам жить, и жить очень многим культурным комплексам, тогда, вроде, городская культура есть конфигуратор. Второе. Может быть городская культура не то чтобы конфигурирует все другие культуры, а это – механизм, который позволяет ...

ПАА: Отлично!

ВВ: Я понял – «позволяет этим культурным комплексам сосуществовать на городской территории».

ККН: Да.

ПАА: Конечно.

ДЮО: До этого говорилось о конфигурации...

(говорят все)

ПАА: Сейчас расшифруем. Что такое «культурное пространство» любой эпохи, любой цивилизации? Это наличие нескольких культурных комплексов. А их совокупность называется культурной конфигурацией.

ДЮО: Тогда уже культурная конфигурация как действие этой цивилизации, - «дело техники».

ПАА: А городская культура, поскольку она мигрирует из одного пространства в другое, и вот этот комплекс под названием «городская культура», раз появившись, он обладает способностью «приспосабливаться» ко всем другим культурным комплексам (и поэтому как бы мигрировать) и, обогатившись, например, здесь (рисует на доске) и, возможно, преобразовав эти культурные комплексы (за счет чего, я сейчас скажу), он может продолжать этот траверс дальше. Ксения Николаевна говорит о том, что, когда этот культурный комплекс (в потенциале – городская культура) попадает в культурное пространство, где культурные комплексы складываются, он выполняет функции конфигулятора. То есть, собирающего культурные комплексы в единое целое, интегратор такой. Или конфигуратор, поскольку он конфигурацию составляет... Взаимодействуя с каждым культурным комплексом, она восстанавливает вот эту самую целостность и общность под названием «культурная конфигурация».

ДЮО: Здесь речь идет о интеграции?

ПАА: Да.

ВВ: Я сказал бы по-другому.

ДЮО: Он здесь – главный<sup>v</sup>?

ВВ: Нет, он не главный, он играет роль матрицы.

ПАА: Он – не просто главный! Он – функционально... устраивает взаимодействие между ними, у него одного только такая способность. Он может только один так взаимодействовать и культурные комплексы выстраивать, что образуется целостность. Была такая доминирующая... что культурный комплекс - это идея под названием «космизма». И через идею «космизма» он выразил все – и идею свободы, и идею калокагатии, в общем, все из нее вышло. Поскольку тогда этого всего еще не было, то была такая вот соподчиненность. А вот с 11 века функции интегратора, или порождающего какие-то другие культурные комплексы, или объединяющего их, интегрирующее их – вот эти функции начинает выполнять комплекс «городская культура». Что здесь важно? Что здесь функции просто другие.

ВВ: Я сказал бы жестче – поскольку в культурном комплексе «городская культура» в основании находится идея «свободы», он

ценностями как право и достоинство человека, обязательность закона для всех, авторитет как результат постоянного саморазвития. Отсюда высока оценка творчества, авторских прав, запрет на плагиат и т.д. Агональная идея греков лежит в основе всего Западного мира и проявляется в немаловажном аспекте его существования - постоянной ориентации на Восток, как на вызывающую восхищение силу, политическую и духовную мощь, средоточие знания. Греки уже в античности заложили механизмы взаимодействия с Востоком, пытаясь понять его, отстраняясь от него, перенимая у него определенные черты, перерабатывая их, борясь с ними, и понимая, что в этой борьбе не будет победителей (из текста словаря Правоторовой А.А. «Культура античной Греции»).

ПАЙДЕЙЯ - (греч. pais – ребенок) – в первую очередь воспитание, обучение детей, а затем в более широком смысле: образование, просвещение, гармоничное телесное и духовное формирование человека, способного реализовать свои возможности. Пайдейя считалась государственным делом, поэтому была организована как надлежащее воспитание подрастающего поколения в духе верности и преданности полисным нравам и порядкам. Главным стержнем было освоение «политики техне» – гражданских навыков, необходимых каждому полноправному гражданину полиса. Уникальность образования состояла в том, что она формировала не ремесленника, не умельца, а «знатока», личность с определенными ценностными установками. Исходно пайдейя была ориентирована на аристократические слои общества и поэтому овладение физическим совершенством, умение защитить свою честь в бою, отличиться и достичь славы нередко были поводом показать свое превосходство над другими. В Афинах, в отличие от Спарты, пайдейя сочетает освоение воинских добродетелей с гражданскими, что представляет собой долгий процесс прохождения через многолетнюю «схолэ» (школу). Обучение мальчиков начиналось с 7 лет и могло продолжаться до начала военной подготовки, т. е. до 18 лет. Девочки получали домашнее образование. В школе мальчик изучал три группы предметов.

вынужден любой культурный комплекс по отношению к другому культурному комплексу признавать равным.. В этом смысле сама идея начинает “работать”. Другое дело, что тогда возникает ситуация “умного” – спрашивают, как существовать в мире, где заповедь мусульманина “убей неверного”<sup>vi</sup> конфликтует с христианским “не убий”? Именно идея “свободы” (если я ее принимаю, конечно) отвечает – ищите сами! В Коране, кстати, есть суры, которые отвечают на этот вопрос. Но Коран можно использовать и в совершенно иных целях, как и христианскую Библию. Но – интересно – идею сосуществования не применяют ни мусульмане<sup>vii</sup>, ни христиане, а те, кто является носителями городской культуры.

ПАА: Да.

ВВ: Носители возвышаются над “этим”, они признают “другое” и еще тех, которые есть, и утверждают, что это может быть, потому что явления в основе своей не противоречат друг другу.

ПАА: Да.

ВВ: В этом смысле здесь нет иерархии. Я говорю – в данном случае иерархии не может быть.

ПАА: Я поняла.

ВВ: В противном случае идея “свободы” исчезает. И тогда из какого-то другого мира вы пытаетесь понять то, чего на языке вашего мира не существует.

ПАА: Да, конечно. Очень хорошо. Тогда я выхожу на второй круг обсуждения культурного комплекса под названием “городская культура”, на системы ценностей, которые в рамках городской культуры существуют. Эти ценности всего две. Первая – это *интегативность*. А вторая – это *разнообразие*. Что касается разнообразия, то, я думаю, объяснять здесь ничего не надо. Именно наличие *много-* и *разно-*образия является тем самым бульоном, в котором городское сообщество варится. Если все одинаково, то, собственно говоря, никакой свободы не будет. Теперь – интегативность. В то время, когда вольные города самоопределялись, уже закладывалось разнообразие. Они все по-разному развивались, каждый – по-своему. И в этом смысле они все были свободны, поскольку свою собственную траекторию развития сам принимал, сам выстраивал и сам на себе нес. В республике Флоренция, - я в прошлый раз говорила? – за очень короткий промежуток времени...

(смена кассеты)

...управленческой структуры. Все эти люди, разные по своей социальной принадлежности, как правило, объединялись, и объединялись во фракции. Они обсуждали годовой бюджет, как лучше что-то сделать, как лучше построить взаимодействия с другими группировками для того, чтобы их интересы были учтены, и чтобы этот управленческий орган, который создавался, чтобы он учел все эти интересы. И под политикой мы сегодня называем взаимодействие между разными группами по поводу власти, если посмотреть в любом словаре... Тогда же, во Флоренции, и сформировалась городская политика. Тогда же научились быть терпимыми к другим партиям с другими противоположными интересами. Тогда же научились выслушивать, понимать их, научились доказывать свою точку зрения. Короче говоря, они и на практике своей, и теоретически обосновали то, что сегодня называется политикой. Макиавелли написал об этом в другой своей книжке. У него две было книги, - одна из них “История Флоренции”, в которой он дотошно выписывает все события, происходившие во Флоренции с 11 века. А вторая – это “Государь”, она совсем недавно вышла, очень интересная книжка. И в ней он описывает технологию, образцы

Первую вел *грамматик*, который учил чтению, письму и арифметике.

Музыку и поэзию преподавал *кифаред*. Мальчиков учили игре на лире и трубах. Дети заучивали наизусть отрывки из поэм Гесиода,

Гомера и кикликов, басни Эзопа, многие стихи декламировались под музыку. Воспитание и образование включало в себя рассказы в стихах и прозе о примечательных событиях истории. Самоотверженное

служение родному полису как главный жизненный долг входило в сознание каждого поколения.

Большую роль в этом процессе играл театр. *Педотриб* учил танцам и атлетике. С 12 лет мальчики

посещали палестру (школу борьбы, спортивный клуб), занимались гимнастикой. В *гимнасиях*

(тренировочных площадках) освоение мусического (художественного, музыкального) и гимнастического искусств

сопровождалось состязаниями молодых людей, с обязательным присутствием взрослых. В это же время происходит подключение молодежи к политической жизни.

Непременным было их участие (зрительское) при обсуждении государственных дел. Так

называемого высшего образования в Греции не существовало, тем не менее с V в. до н.э. появились платные и бесплатные учителя (чаще всего софисты), которые обучали

молодых людей искусству публичных выступлений и ведения дискуссий, что оказало немалое

значение в формировании правосознания. Их заслугой стало то, что знание стало политической и социальной силой в тогдашнем афинском обществе. Сократ (см.

Сократ) встречался со своими учениками в гимнасиях и палестрах. В IV в. до н.э. Платон, Аристотель и другие философы создали

постоянные школы в Афинах, в которых не только проходило непосредственное общение учителя и учеников, но и постигались великие «памятники мудрости». В

конце классического периода в гимнасиях появились лекционные залы и библиотеки. Облагораживали нравы поэзия, изобразительное искусство. В эллинистический

период, когда культурное доминирование Афин исчезло, в Александрии Египетской был построен храм Муз, который назывался Мусейоном. С потерей полисного устройства отпала нужда

в гражданах; от человека

деятельности политиков, которые во Флоренции «жили» в те времена. И так – терпимость, умение выслушать и понять, умение взаимодействия, определенные навыки, которые приводили к тому, что интересы равных сторон были учтены. Это свидетельствует о том, что разнообразие было очень важным моментом, в данном случае, разнообразие партий. Потому что именно это разнообразие инициировало разные ходы, разные доводы, появление разных способов убеждения, в конце концов, будировалось представительство самих этих партий. А второе свойство – интегрированность – это свойство в своем виде названо уже в 20 веке и предполагает разворачивание этого взаимодействия в режиме процесса интеграции. Определение интеграции мы давали, я напомним, - *это такое взаимодействие элементов, при котором каждый элемент не теряет своей специфики и сути при наращивании собственного и общего потенциала системы в целом, при этом совершенствуясь, достигая новых уровней.* Такой способ взаимодействия интегративен. Собственно, политика и есть, с одной стороны, проявление разнообразия, чтобы вообще происходило политическое развитие. А с другой стороны, сам характер взаимодействий между группировками носит интегративный характер. То есть, ни одна из этих группировок не померла, ни одна из них не была отдана врагу, все они развивались, оттачивали свое совершенство, свои интересы, формулируя их все точнее и лучше – в конце концов рождались системы управления и политические структуры, которые сделали эту республику к 15 веку удивительной и невиданной. Правда, продержалась она недолго в таком виде – 60 лет...

ВВ: Прямо как СССР.

ПАА: Не знаю. И так, две ценности - разнообразие и интегрированность. Если мы говорим о культурном комплексе ГК, то мы накладываем и смотрим, насколько много разных элементов. Это раз. Второе – в каком они взаимодействии находятся. Далеко не пойдём, например, город Новосибирск. Много у нас разного? Много. Никто не посмеет сказать, что у нас мало.

ВВ: Я могу. Провоцирую и вы можете меня наказать.

ПАА: Докажи, зачем мне наказывать.

ВВ: Доказывать не буду, но покажу.

ПАА: Покажи.

ВВ: Кто о чем, я – о своем. Жилище.

ПАА: Давай.

ВВ: На мой взгляд, жилище, с позиции моего представления о развитости уровней, недостаточно представлено развитыми формами...

ПАА: Погоди, сейчас только одно требование – описать разнообразие. Есть много и разных? Или – нет?

ВВ: Я и говорю – мало у нас жилищ с точки зрения культурных феноменов. Мало.

ПАА: “Культурных феноменов” я не понимаю. Вопрос очень простой. Есть разнообразие жилищ? Или его нет?

ВВ: Я утверждаю – нет!

ПАА: А единообразие?

ВВ: Единообразие есть. К сожалению. Так получилось. А город сопротивляется.

ПАА: Например, я стала бы возражать таким образом – на самом деле у нас много разных типов жилых домов. Или – жилья. Или – жилища.

ВВ: С точки зрения моих представлений в городе Новосибирске существует и осуществляется только один тип жилища.



требовались не гражданская смелость в принятии решений и полисные добродетели, а способность «прожить незаметно», сохранить себя и невозмутимость духа, исчезли и образовательные традиции. Нарастал интерес к эзотерическому знанию. Появилась вера в иррациональное, то, что у классического (рационального) грека могло бы вызвать усмешку. Принципы пайи перестали быть востребованными (из текста нового словаря Правоторовой А.А. «Культура античной Греции»).

Из истории университета. Первой формой государственного содействия науке стали академии, которые с легкой руки французских королей возникли в XVII-XVIII столетиях по всей Европе и даже в России. Но науки чахли в придворной атмосфере. Беда крылась и в том, что созидание науки при их устройстве было отделено от её распространения. Всегда ли так было? Нет, не всегда. Наука зарождалась раньше, чем мир увидел её плоды. Основы наук -закладывались в античной культуре. А её распространению способствовало сближение с преподаванием, с учением. И начало этому процессу было положено в XI-XII веках. Именно тогда зарождаются высшие школы, а на их основе - и университеты.

Университеты появились в Европе в XII веке. По своему статусу и привилегиям, полученным от папы и короля, а также по классическим традициям интеллектуальной деятельности они - продукт европейской христианзированной античной традиции. Подлинная идея Universitas -кооперации, сообщества - восходит к средневековью. Впоследствии содержание этого термина было дополнено специальным значением университета как Universitas magni-torum et scolarium или Universitas studii. Корпоративные признаки, привилегии, устав, печати, присяги, должности и титулы - все очень похоже на современные<sup>2</sup>.

Возникновение университетов в Европе XII века было обусловлено стечением многих обстоятельств, в числе которых расцвет торговли, зарождение денежной экономики, рост городов, совершенствование сельскохозяйственного производства, рост благосостояния людей. Но сами по себе эти изменения еще не были решающими. Был известен опыт средневековых светских и кафедральных высших школ в Европе и странах ислама (последние оказались прообразом современных колледжей).

Две противоположные тенденции лежат у истоков европейских университетов: одна из них, главный импульс -нацеленность на получение и тиражирование фундаментальных знаний; другая - стремление получить практическую высококласную профессиональную подготовку. Эта последняя проистекает не только из традиций исламских высших школ, но имеет свои корни и в Европе. Так, в

ККН: А я говорю с точки зрения типологии рыночных отношений. Там есть четыре: муниципальное, арендное, частное, кооперативное. У нас же есть – муниципальное и чуть-чуть частного. Кооперативного – очень немного.

ВВ: И так я принимаю, да.

ККН: Арендного жилья, по понятию, у нас нет в принципе.

ВВ: А тот факт, что я арендую у города?

ККН: Это – не арендное, ты живешь в муниципальном жилище.

ПАА: Хорошо. Что вы мне говорите – жилище можно для себя представить на основании разных принципов. По этому принципу – мало. По другому принципу – тоже мало.

ВВ: Или – много.

ККН: По количеству квадратных метров – много. По количеству занятой территории – тоже много.

ВВ: С точки зрения строительной типологии – в Новосибирске жилье разное и много. Но мы отвлеклись.

ПАА: Хорошо, давайте пример, где много. Театры?

(смех)

А что, у нас мало театров?

ВВ: Два<sup>viii</sup>.

ПАА: Или – ВУЗы.

(шум аудитории)

ККН: Университетов то!, а академий сколько!

ВВ: Мы очень сильно отличаемся от Барабинской степи, я это давно понял.

ПАА: Да, отличаемся.

(смех)

Итак, по первому пункту мы прошли. Например, у нас много театров – Красный факел, Музыкальной комедии, Оперный театр... одиннадцать. Много. Если посмотреть на их интегрированность,.. то можно сказать, что она нулевая. Да, в какую сферу вы сейчас не посмотрите, везде – даже если есть много чего, - то этого свойства у нас в принципе не наблюдается, его нет.

ВВ: Н-да.

ВАЕ: На примере это как бы выразалось, скажем – на театрах?

Вот эта интегрированность.

ПАА: Смотрите. Внешне, формально у театров есть совет директоров. Есть такая структура под названием “областная администрация объектов культуры”. И там как бы реализуется централизованная система взаимодействия, где вырабатываются указы и распоряжения для объектов. И каждый их них, напрямую выходя на эту структуру, естественно, прежде всего отстаивает свои интересы. Совет директоров призван осуществлять интеграцию между объектами. Например, государственные структуры рассматривают один бюджет и один способ финансирования, и решают эти вопросы одним образом. А совет директоров рассматривает возникающие проблемы и призван их разрешать. Собственно говоря, наши творческие союзы были созданы в противовес государственным структурам и с предположением, что они будут работать как общественные структуры. И там, действительно реализуется интегративная функция. Но они очень быстро все выстроились в шеренгу, и теперь союз композиторов или союз архитекторов –все эти союзы в точности воспроизводят те же функции. Единственно, что денег не выдают. И наши театры попытались создать подобную структуру, но она оказалась не интегративной, а как бы хорошим рычагом в руках начальников. А начальники белоручки они же ничего особенно и не делают – спускают себе ... а те начинают свой пирог разгрызать. Каждый норовит себе. И объединяет их

истории известен опыт школы болонских учителей права, которая уже в XI веке притягивала в город студентов из разных стран. Собственно же Болонский университет возник лишь тогда, когда экономически, политически и социально окрепшие иностранные студенты объединились для совместной защиты своих прав в борьбе с городом и ... со своими учителями.

В Париже, ставшем по мере укрепления власти Капетингов политическим, экономическим и культурным центром, конкуренция между множеством высших школ привела в XII веке к концентрации учителей и наплыву желающих учиться. Короли, один из которых - Людовик VII ~ сам был студентом, покровительствовали развитию образования. Парижские студенты были хорошо обеспечены питанием, похуже - жильем. Создание университетов явилось прежде всего делом рук преподавателей, которых поддерживали король и папа даже в конфликтах университета с канцлером и городом. Основным стимулом образования университетов было желание постигать, познавать новое, т.е. учебные и научные интересы людей.

Университеты стали, таким образом, уже восемь веков назад универсальной формой высшего образования, особым типом учебно-научного учреждения. Возникнув в европейских городах как сообщества тех, кто хотел и умел учить, и тех, кто хотел учиться, сообщества профессоров и студентов - Universitas, которые стремились освободиться от всевластия церкви и феодальных пут, университеты приобрели некоторую автономию внутри городской социальной организации. Они стали не только хранилищами знаний, центрами развития теоретической мысли, высшими учебными заведениями, которые готовили образованных священников, адвокатов, врачей, но и своеобразными центрами интеллектуальной жизни города, региона, страны и целого континента. Именно такими были первые университеты Италии, в которых учились отнюдь не только римляне, флорентийцы, неаполитанцы, падуанцы, но и люди с берегов Рейна, Одера, Вислы, из Голландии, Польши, Франции и других европейских государств. Процветание университетов, конечно, основывалось на богатстве городов, доставляемом торгово-хозяйственной деятельностью. Важными условиями возникновения университетов стали политические, социальные, культурные условия; наблюдалась явная корреляция между общим культурным уровнем общества, мерой его просвещенности, духом народа и появлением университетов. Именно потому, что университеты удовлетворяли в каждом конкретном случае спонтанно и естественно возникавшие запросы конкретного общества, его образованных слоев, некий «заказ», они смогли стать авангардом общественно-культурного прогресса, отражением меры

только острые моменты, в которых они вынуждены собираться все вместе в совет, придумывать и подписывать бумагу, идти с ней дальше, - то есть чисто административный режим.

ВВ: А такая идея – они потому и объединяются, что финансовый механизм их формирования и существования одинаков?

ПАА: Если бы они были свободны и им никто не мешал другие финансовые механизмы реализовывать... Если бы они могли и хотели такие механизмы выращивать. Но они не хотят. Зачем? Существующее надежно. И в театрах ситуация сложная в силу того, что там профессиональное рабство выступает мощным деморализатором, потому что актер без сцены как бы и не актер. И ему можно не платить зарплату шесть месяцев, а он все равно каждый день будет выходить на сцену и таким образом себя реализовывать. Уйти из одного театра в другой? Куда? Везде свои труппы.

ВВ: А уйти в свою труппу?

ПАА: Если он сможет создать свою труппу.

ВВ: Идеология и миф, что актер – это только сцена, и в этом смысле – профессиональное рабство, это не только в театральной среде, но и в архитектурной постоянно наталкиваешься на подобное.

ПАА: Причем, обеспеченное кем-то. Не ты сам создаешь, когда ты выходишь на “площадку” – вот тебе сцена. Да? Например, у менестрелей.

ВВ: Такое отношение “губит” людей.

ДЮО: В саду играть – сколько таких, когда могут свои представления показывать!

ПАА: Но не делают.

ДЮО: Вы в прошлый раз рассказывали – какой город, такое и количество театров, - нормировка такая существует. А потом разговор был, что, если маленький город, но там есть потребность, то там может быть такое количество театров, какое и Новосибирску и не снилось.

ПАА: Это трудно представить, что там такая потребность возникнет. Да и дело не в потребности. Мы с вами, помнится, разбирали это как естественный процесс. Мы говорили, что появляется театр вследствие того, что в городе очень активна театральная или сценическая жизнь. Мало того, что там несколько театров, там еще обязательно и театральное училище, и не одно, и – разные, музыкальное, по драматургии, хореографии. И вот на базе этих, скажем, уже училищ выходят и – всем устроиться в существующий театр невозможно. И они создают на своем коллективе новую труппу. И таким образом создают прецедент появления театра. И потребность как бы вырастает не от зрителей, даже трудно представить, как жители петицию пишут про это, - “создайте нам новый театр!” – в такое трудно поверить. А вот из самой сценической деятельности все это вырастает. Из того, что она очень интенсивна. Посмотрите, например город Тарту. Малюсенький городишка, совсем маленький, чуть больше нашего Бердска. Город, который держит мировые имена – тартуский университет с мировым именем. И в этом городе – 9 театров. А в Туле – один оперный не смогли сделать...

ДЮО: Тут про другое, не про структуру речь идет. Про деятельность, чтобы создать десятый в том же Новосибирске.

ПАА: Да... Новое проявляется как результирующее процессов концентрации и интенсивного взаимодействия. Если Вы говорите, что здесь администрация волевым путем создает десятый театр...

ДЮО: Но тогда это бессмысленно – получается так, если так создавать театры. Другое надо делать, чтобы они получались.

ПАА: Да. Здесь может и не быть бессмыслицы, потому что у нас

цивилизованности народа, его государственности. Именно высокий уровень научного знания, сформировавшиеся научные школы, обеспечивающие трансляцию и воспроизводство знаний и людей, ими владеющих и способных к новым открытиям, придали европейским университетам общенародное и международное значение. Ведущие университеты мира (Оксфорд, Кембридж, Сорбонна, Гарвард, Токийский и др.) сохраняют его и по сей день.

Однако в период позднего средневековья многие университеты Западной Европы превратились в центры схоластики и реакции. Они противились реформам в образовании. Рецидивы имели место и в XIX, и даже в XX веках - в Испании, Германии, Италии - в связи с господством тоталитарных режимов, ибо изначально свободное познание истины свободным сообществом профессоров и студентов в условиях тоталитарных режимов невозможно. И если формально сохраняется университет в закрытых обществах, деятельность в нем по большому счету превращается в псевдодеятельность. Однако именно в позднее средневековье и в начале нового времени прогрессивными оставались университеты итальянских городов, где вводили новую систему обучения и куда ездили стажироваться талантливые люди всей Европы.

В XVI-XVII веках во Франции и Голландии наметилась резкая дифференциация религиозного (например, Сорбонна) и светского (колледж де Франс) образования. А в Англии в это же время наблюдается не просто углубление гуманитарной традиции Кембриджа и Оксфорда, но при этом проявляются признаки какой-то «математической фобии». Так, выпускник Оксфорда великий философ Томас Гоббс (1588-1679) познакомился в сорокалетнем возрасте в Женеве с «Началами геометрии» Евклида и был потрясен их логикой, красотой и точностью метода, открывшимся ему новым взглядом на мир. В его же английской alma mater причисляли геометрию... к колдовству. А в это время совсем рядом, в Шотландии, достаточно высокий средний уровень образованности населения и интенсивные экономические, культурные, научные связи с самой прогрессивной страной того периода - Голландией - позволили новым шотландским университетам уже в XVIII веке занять место ведущих научно-образовательных центров Европы и Америки. Немалую роль в этом сыграл приток в Шотландию высокообразованных специалистов - медиков, химиков - из других европейских государств. Университеты Шотландии превратились в центры эталонного

есть для такого рода управления документация, которая называется СНиПами (Строительные Нормы и Правила). В соответствии с этим, то количество населения, которое живет в Новосибирске, здесь нужно, скажем, 15 театров. Кто-то просчитал. У нас нет столько.

ДЮО: Это надо попасть во вторую картину мира и действовать там...

ПАА: Совершенно верно. И рассчитывать количество театров - знаете как? Ухохочитесь - по количеству крючков в гардеробе.

(смех)

Хорошая норма!

ВАЕ: Не надо театров - расширяйте гардеробы!

ПАА: Иногда получается, а иногда и нет. Если говорить о Новосибирске, то если еще создавать - все равно будет мало, а в Туле - нет. Потому что на самом деле есть у нас слой населения, для которого сценическая деятельность является ценностью. Потому что через подключение к этому он испытывает те старые, еще греками сформулированные ощущения, которые называются «катарсисом» - очищение. Через сопереживание, через соучастие. Потребность в этом катарсисе - она, чем дальше, тем больше в наше бурное время. Не знаю, как вы, но вчера я поняла для себя, что программу «Время» я более не смотрю.

(смех)

Они все одинаковы - что 15, что - 4 канал...

ВАЕ: Существует модель, по которой они сделаны, она оправдывает себя, они живут за счет ее.

ПАА: С точки зрения городской культуры - вот эти 8 каналов, которые являются не рупором, а проводником тех интересов, которые несут на себе или которые реализуют заказчики из «финансовых пирамид».

ВВ: Все замыкается на них.

ПАА: Если приглядеться к передачам тщательно, то окажется, что городское из нас вытравливают всеми силами, какие у них есть.

ВВ: Может - не вытравливают, поскольку сами таковым не обладают. Я так понимаю - уроды рожают уродов. И в этом смысле идет вытравливание.

ПАА: Да. И тогда то, что есть, вытравливается.

ВВ: Спонтанно, не специально. Я это хочу сказать. Другого они не видят.

ПАА: Итак, две ценности - разнообразие и интегрированность. Напомню, ценности, есть реальные или воображаемые предметы, по отношению к которым индивид или группа занимают позицию оценки, приписывают им важную роль в своей жизни и обладание которыми считают для себя необходимостью. Естественно, чтобы эти две ценности были, нужна, должна быть соответствующая городская среда, в которой они могли осуществляться.

ВВ: Если я, житель, носитель городской культуры, я понимаю, городская среда не есть нечто внешнее по отношению ко мне, а только есть то, что я делаю городской средой.

ПАА: Да.

ВВ: Тут я убираю слово «должна»...

ПАА: Да, я совершенно согласна, поскольку сейчас работа ведется в искусственно-технической картине мира.

ВВ: Да.

ПАА: А я работаю в естественнонаучной КМ, и говорю - есть городская культура, есть - не городская. Если она городская, то она должна иметь то-то. Если не городская - она должна иметь вот это. Метод «долженствования» описательный. А то, что человек выстраивает свои личностные отношения и говорит, - если этого нет, но я хочу, то я это делаю.

естественнонаучного знания, познания и образования. Именно здесь в исследовании и обучении начали сочетать фундаментальные и прикладные науки. Ведущие университеты мира выполняли и выполняют важнейшие культурные и общественные функции.

Теория же университета складывается спустя века после появления первых из них. И это естественно, ибо лишь развитое явление позволяет строить теорию. Центрами теоретической рефлексии становятся в конце XVIII-начале XIX века Англия, Германия, Америка (США), Испания и др. При этом наблюдаются две основных тенденции в развитии идеи университета и её концептуализации.

Первая тенденция придает университетскому образованию освобождающий личность характер, образующий, развивающий её духовно. Причем до промышленной революции духовное развитие базируется преимущественно на книжной образованности.

Вторая порождается потребностями промышленного общества, которому понадобились образованные профессионалы.

Не только университетская практика, но и теория стали испытывать на себе давление этих двух противоположных целей и задач. Так сформировались два альтернативных направления в развитии философии и теории университетского образования, в самой идее университета: либеральное (свободное, освобождающее, развивающее личность) и утилитарное (прагматическое, ориентированное на подготовку квалифицированного специалиста). В чистом виде эти направления практически не встречались, но в разное время доминировала одна из этих ориентации. Так, в 1856 году в викторианской Англии кардинал Ньюмен в цикле статей показал, что задача университета состоит в том, чтобы свести в одном месте множество людей со всей страны с целью обеспечить свободную циркуляцию мысли посредством личного общения. Это место - место активного обучения, где должна царить атмосфера интеллекта, где должны быть научные общества, библиотеки, музеи, научная печать, - и есть университет (со страниц 19-22 из Ляхович Е.С., Ревушкин А.С. *Университеты в истории и культуре дореволюционной России. - Томск: ТГУ, 1998 - 581 с.*)

Из истории университета. За два века (до 1917 года) в России было открыто 12 университетов, не считая первого, академического, который более не возрождался. Российские университеты, основанные до 1917 года:

1. Московский	1755,
2. Дерптский (Юрьевский)	1802,
3. Казанский	1804,
4. Харьковский	1804,
5. Петербургский и	1819,
6. Ун-т св. Владимира в Киеве	1833,
7. Новороссийский (Одесса)	1864,

ВВ: Не хочу, а “не могу иначе”.

ПАА: И в этом смысле очень показателен пример с Академгородком. Представьте себе 1962 год.

ВВ: Представил. В Новосибирске нет еще левобережной застройки.

ПАА: Кривошеково есть. Из науки здесь только одно-единственное здание – сибирский филиал Академии Наук. Это все на улице Фрунзе-Державина. В это единственное здание решили вселить 15 институтов. А куда вселять? Ведь тогда надо строить новые институты. Поэтому решили, что в городе размещать все это ни к чему, а решили создать идеальный образцовый социалистический город. И вот по всем правилам СНИПа (а тогда обычно соцкультбыт не достраивали, как правило – жилье стоит, и ни одного клуба, ни одного кинотеатра, ни одного учреждения, ни библиотек, вообще - ничего)...

ВВ: ...не успели.

ПАА: Даже жутковато. А тут решили – по всем правилам. Выстроили все как надо. И тебе пешеходная доступность, и кругом тебе зелень, и море – рядом! Иллюстрация СНИПа – да и только!

ККН: Какой хороший был СНИП!

(смех)

ПАА: И вот эти институты сделали, построили самый крупный телескоп,...

ККН: Реактор...

ПАА: Короче говоря – там такой кайф<sup>ix</sup>, а не жизнь. И все ученые, которые мало что соображали в социальной жизни, они кинулись сюда работать. Наполучали лабораторий, портфелей! А жизнь как бы в сторонке. И чувствуют, что-то такое... Стали собираться кучками, клуб “Сигма”, клуб “Терпсихора”, клуб “Интеграл” и еще около двух десятков кучек насоздавали. А клуб “Сигма” был хорош чем? Знаете, что там делали? Там собрались люди – вообще! – они жили в Москве и привыкли ходить иногда в “Иллюзион”, это кинотеатр в столице, в котором фильмы показывают только на иностранном языке. Они там всю жизнь туда ходили, а тут - нету. Тут хоть кучкуйся, хоть не кучкуйся, никакого тебе кайфа! И они привезли с собой из Москвы. Мало того, им присылали. И вот они в этих кучках смотрели иностранные фильмы. На какой-то фазе опять что-то... Через десять лет было проведено такое обследование, в котором, во-первых, необходимо было узнать, сколько людей осталось из тех, которые приехали за портфелями, за большой наукой. А во-вторых, интересно узнать, что их тут оставило. И оказалось, это совершенно неумолимая статистика, - осталось 11 процентов. И остались те, кто сдал свои квартиры в Москве и Киеве. А здешнюю жизнь ругали по черному. И вот автор этого исследования<sup>x</sup> назвала это явление совершенно незнакомым для нас тогда словом – “приватизацией быта”. Мы ломали голову – что это такое? А она называла так “упрощение”, ликвидацию разнообразия, переход к простым и примитивным формам жизни. Когда ученые, вместо того, чтобы, посидев возле своего синхрофазотрона,...

ДЮО: После этого пошел садить репку!

ПАА: Шел и сажал репку, точно! Или за грибами. Короче говоря, там совсем другая жизнь стала. Утратилась та самая идея разнообразия. Это разнообразие так просто не возникает. Для этого должны сложиться объективные обстоятельства. Должна быть интенсивная интеграция, интенсивное взаимодействие друг с другом. И только тогда появится нечто новое. Нет другой схемы. Иначе – есть схемы своеволия - создание Академгородков, этой

8. Варшавский	1869,
9. Томский	1878,
10. Саратовский	1909,
11. Ростовский	1915,
12. Пермский	1916.

(со страницы 78 из: Ляхович Е.С., Ревушкин А.С. Университеты в истории и культуре дореволюционной России. - Томск: ТГУ, 1998 - 581 с.)

**Ломбардские и тосканские города** (описание жизни и взаимодействий между городами). Ломбардия сделалась преимущественно страной муниципальных учреждений. Если новейшие работы доказали, что невозможно установить прямую преемственность между римскими муниципиями и муниципиями средних веков, то, по крайней мере, с уверенностью можно сказать, что ломбардские города всегда играли важную роль и что в первые столетия средних веков городская жизнь сохранилась там лучше, чем в каком бы то ни было другом месте. В IX и X в. епископы сделали фактическими господами ломбардских городов: они присоединили к своей власти власть древних графов; в их руках сосредоточиваются администрация, суд, полиция, набор войска как в городе, так и в его округе. Многочисленные акты об иммунитетах, дарованных императорами церквам Модены, Реджо, Мантуи, Пармы, Бергамо, Кремоны, Лоди, Верчелли и пр., дают нам ясное представление об этой организации. Если в некоторых городах, как, например, в Милане, государство еще держит графов и маркграфов, то они играют жалкую роль рядом с архиепископом. Далее на юг картина меняется: в Тоскане могущество епископа не достигает таких размеров, а маркграфы обладают действительной властью.

Под прикрытием епископской власти и образуются ломбардские муниципии. Даже там, где власть епископа простирается на целое графство, город остается центром последнего. Окруженный стенами, населенный людьми, которых связывает друг с другом множество общих интересов, он рано начинает сознавать свою индивидуальность и свою силу; купцы и ремесленники образуют самоуправляющиеся корпорации, которые, соединяясь, и создадут позже коммунальную администрацию. Притом епископ, управляющий городом, является до известной степени муниципальным магистратом: юридически, хотя не всегда фактически, граждане прини-

хилой среды. Это все равно, что вы высаживаете полноценный корень в почву, которая лишена питательных веществ, которые позволят ему превратиться в хорошее растение.

ВАЕ: Что Вы подразумеваете под этими веществами? Я смотрю – приехали люди из Москвы, они на себе несут культурный слой. Почему они стали вот этим дерном сами?

ПАА: Потому что они могут жить только в условиях разнообразия.

ВАЕ: Почему они не создали его сами?

ПАА: Они стали его создавать. Но, среды, в котором это разнообразие могло бы жить, не было. Оказалось невозможным трансплантировать сюда из Москвы элементы той жизни.

ВАЕ: Исключительно механически?

ПАА: В данном случае – механически. Да.

ВВ: Я тоже попробую проиллюстрировать, поправите меня, если что. Есть такая идея, что Новосибирск тогда и возник, когда сюда приехали люди из Питера и Москвы во время войны, эвакуация 1942 года. Все, что они оставили, уехав, на этих крохах Новосибирск сейчас “жирует”. И наш город после их отъезда резко выделился из всех поселений.

ПАА: Да, на шаг вперед. Точно так же с городком – там они заложили университет, Лаврентьев создал, уникальные курсы, уникальный спецкурс, специальности, таких то помещений никто никогда здесь не видел, он это сделал по типу Йельского университета. Он это сделал, было три потока, они сейчас “держат” Они - со своими абитуриентами и профессорами...

(смех)

ВВ: Иначе сделать ничего нельзя.

ПАА: Конечно, они все получили свое образование не в НЭТИ и не в Сибстрине, а там. Это можно назвать “миссионерством”, десантом таким. Но, для того, чтобы эта же самая деятельность продолжалась...

ВАЕ: Получается замкнутый круг!

ВВ: Конечно, проблема есть.

ВАЕ: Не получается трансляции.

ПАА: Это – очень длительный процесс. И в связи с этим мне вспоминается английская байка – про газоны. Американцы решили – знаете?<sup>xi</sup>

ВАЕ: Да.

ПАА: Так вот – длительный процесс.

ВАЕ: То есть, пока в нас самих не сформируется пространство с разнообразием, не может быть и речи о том, чтобы кто-то там приехал к нам работать. Сам.

(перерыв)

ПАА: Про ценности мы закончили. Теперь – нормы поведения. Помнится мне, что я вам рассказывала про то, что такое “городской образ жизни”. Собственно говоря, это и есть свойство городского поведения. Это – мобильность, избирательность, центральность. Мобильность – это способность быть открытым к новому. Избирательность – это знание того, что мне выбрать, знание того как осуществить выбор. То есть, это значит наличие целей, наличие своего собственного самоопределения. Центральность – это умение выбрать только то, что нужно, скажем, не в силу текущего момента, а умение выбрать то, что необходимо для формирования личностных структур. То есть, своей собственной системы ценностей, своих собственных принципов, установок.

ВВ: Песня!

ПАА: Как только вы смотрите на человека, на его поведение, начинаете анализировать, и нашли вот эти... приписали ему эти

мают участие в его избрании; он сам назначает ассессоров, то есть уполномоченных, которые судят и управляют от его имени; он выбирает их из среды буржуазии и таким образом со своей стороны содействует подготовке муниципального строя. Примером такого устройства может служить Милан. В IX в. власть архиепископа там безгранична, но город обнаруживает необыкновенную живучесть: в XI в. число его жителей достигает 300 тысяч; его промышленность и торговля находятся в цветущем состоянии. Архиепископы управляют городом, назначают муниципальных чиновников, созывают общие народные собрания; в первой половине XI в. архиепископ Гериберт, поддерживаемый гражданами, вступает в борьбу с самим императором.

Почти во всех этих городах с течением времени наступает минута, когда та часть населения, которая объединилась под покровом епископской власти, начинает стремиться к освобождению от этого верховенства, находя его слишком тяжелым. В Кремоне в начале XI в., граждане отказываются уплатить епископу Ландульфу (1003-1031) различные повинности, изгоняют его и разрушают его замок. Реформы в устройстве церкви, произведенные в течение второй половины XI в., и спор из-за инвеституры ослабили могущество епископов, вызвали брожение в городах и благоприятствовали стремлению граждан к независимости. В Милане народ с этого времени беспрестанно бунтует против архиепископов, и среди этих-то смут возникает муниципальное устройство. С другой стороны, города уже представляют собой силу, поддержку которой папа и император постоянно стараются приобрести путем уступок. Подстрекатель жителями Лукки к восстанию против их епископа Ансельма, Генрих IV вознаграждает их важными привилегиями и приказывает, чтобы с этих пор «ни один епископ, герцог, маркиз, граф или кто бы то ни был не смел нарушать их прав». В противном лагере также стараются обеспечить себе верность городов, как показывают привилегии, пожалованные графиней Матильдой Мантуе в 1090 г. Мантуанцы не хотят более подчиняться епископской власти: они изгоняют своего епископа Гуго, который умирает в изгнании в 1109

нормы поведения, то перед вами – городской человек. Он является носителем городской культуры. К артефактам относятся все результаты деятельности городских людей, которые, просто говоря, по-другому ничего делать не могут.

ВВ: А можно так сказать: артефактом является то, что является содержанием истории городской культуры?

ПАА: Извините за слово, я сказала бы, что это экскременты.

ВВ: О...

ПАА: Это не содержание деятельности,..

ВВ: Ну...

ПАА: ...а результаты деятельности.

ВВ: Артефакт – это схема.

ПАА: Это – результат.

ВВ: Но ведь этот результат отчужден. Нет носителей, и я применяю слово «история».

ПАА: Тогда еще раз скажите, а то я не уловила.

ВВ: Артефакты составляют содержание истории городской культуры.

ПАА: То есть, по совокупности артефактов можно построить историю городской культуры.

ВВ: Да.

ПАА: Да. По ним только и строится. И в этом смысле артефактом являются биографии, политические документы, произведения искусства, - все, что человек создал, он делает «по-городскому». Когда я поступила в аспирантуру, мне мой научный руководитель каждый раз при встрече (постоянно) про урбанизацию и про урбанизацию. При этом, посмотрев накануне программу «Время», то про урбанизацию в этой программе... Фильм посмотрел – опять же через урбанизацию его трактует. В театр сходил – то же. Думаю – что же такое, прямо фантом какой-то! Я только потом поняла, что он иначе мир воспринимать не может. Потому что для него это есть вот тот микроскоп, та лупа, через которую он весь этот мир рассматривает. Потому что в каждом событии, в каждом поступке человека, в каждом его жесте это просматривается – городской или не городской.

ККН: Поступают в аспирантуру к АА, и все – через культурный комплекс, через культурный комплекс! Что же это такое?

ПАА: Точно.

(смех)

ВВ: На том стоим. Как улавливается содержание? Как схему или идею «перенести»? Вот Вы это делаете «через указание», самый распространенный способ определения чего-либо. Мы знаем, что этот способ неправильный, но пользуемся, а там – поймет или не поймет. Что? На этом закончим?

ПАА: Да, я закончила.

ВВ: Пожалуйста, реплики или вопросы.

ВАЕ: Образцы деятельности, Вы говорили, через характеристики – как это?

ПАА: Образцы деятельности? Я сказала бы так, что городская деятельность, ведущие городские деятельности – они всегда, во-первых, целеположены, то есть они построены по канонам или технологии именно деятельности. Не имитации деятельности, а по – как бы по форме деятельности. А там всегда четыре этапа – целеполагание, отыскание средств, конструирование материала, проектирование продукта. И городской человек, если хочет что-то сделать, он всегда это «выстраивает» перед собой.

ВАЕ: Мне интересно очень: если я вижу в человеке подобное, то я называю это городским актом. По сути он субъект городской деятельности. А потом я понимаю, что он это делает осознанно. Является ли такая деятельность осознанной на самом деле?

г., и его преемник Манфред во время одного мятежа с трудом спасается от смерти. Регалии, приобретенные или захваченные епископами, переходят в руки граждан.

Итак, в конце XI и в первой половине XII вв. совершается революция, благодаря которой епископское управление во многих городах заменяется муниципальной автономией. В Ломбардии одним из признаков этой революции является распространение *консулата*, который уже и раньше встречается в некоторых итальянских городах, например, в Вероне, Орвието, Равенне и др. В 1093 г. *консулы* появляются в Бландрате, в 1095-м - в Асти, в 1109-м - в Комо, в 1107-м - в Милане, в 1115-м - в Гвастале, в 1126-м - в Пьяченце, в 1150-м - в Модене и т. д., а за пределами Ломбардии в 1094-м г. - в Пизе, в 1099-м - в Генуе и т. д.

Муниципальное управление состоит из трех основных элементов: консулов, совета и народного собрания.

Консулы являются администраторами, судьями и военачальниками. В некоторых городах каждое сословие назначает своих консулов. Дело в том, что муниципия заключает в себе соперничающие сословия: знать, буржуазию и чернь. Во многих местах знать первоначально даже вовсе не входит в состав муниципального общества. В Модене она только в 1185 г. присоединяется к нему, то есть начинает участвовать в консульских выборах и обязывается подчиняться муниципальным магистратам. Итак, консулы являются главами ассоциации, которая может охватывать собой и не все классы населения; так, в Генуе около середины XII в., духовенство и чернь пользуются покровительством ассоциации, но не входят в ее состав. Во многих городах число консулов достигает двенадцати; но число это постоянно меняется, часто даже в одном и том же городе: в Милане их было в 1117 г. восемнадцать, в 1130-м - двадцать, в 1162-м - восемь. Иногда число консулов находится в соответствии с количеством кварталов - деление, служащее целям администрации и военного устройства муниципии.

При консулах находится совет... Они дают советы консулам, и в некоторых городах консулы не могут принимать важных мер без их согласия. О способе назначения

ПАА: Да.

ВАЕ: То есть, она не случайна?

ККН: Конечно.

ПАА: Потому что перед тем, как он деятельность осуществляет, то у него есть нормы поведения, в которых он умеет... он открыт, во-первых, знает как нужно выбрать, поскольку у него цель есть, знает, что при этом себя еще меняет, и что именно в себе меняет. То есть у него внутренняя личностная структура такова, что он просто «не осознанно» не может – в этом то все и дело. Он действительно рационалистично устроен. Европейская культура – такая. Почему мы не можем в «городскую культуру» войти? Потому что в нашем менталитете много иррационального. Мне рассказывала преподавательница русского языка, у вас работает – Рудяк, она была на стажировке в Германии, и рассказывала сценку – женщина с ребенком и с коляской пытается войти в автобус. Тяжело же! И вот – она как нормальная русская женщина подбежала помочь. А та на нее посмотрела эдак – и говорит жестко «Я Вас не просила». То есть, расчет только на себя. Поэтому все, кто туда уезжает, все стонут, потому что нет там наших разговоров, кайфа нашего общения нет...

ВАЕ: Как-то Вы эмоциональную сторону выделили в процессах городской деятельности, а почему она не может взять ее в себя, внутрь?

ПАА: Да конечно может. Я хочу сказать, что? – я вам экстремальные примеры задаю, да?

ВАЕ: Это понимаю.

ПАА: А рациональность – она всякая. И в совокупности с другими свойствами городского образа жизни она может давать ... Смотрите, какое искусство европейское – оно так же на фоне *ratio* существовало. У нас же наша иррациональность иногда превращается в разнузданность, в такую халявность, что даже не собрать никакими силами. А там как бы есть мера. И там греческое «человек есть мера всех вещей» там существует. Или – трансформировано, и сегодня в европейской культуре есть. Не случайно же экзистенциализм появился? И у этой идеи очень много общего с гуманизмом. По крайней мере, творящая линия там точно такая же – человек, индивид, у которого масса возможностей, он сам себя творит – эта линия один к одному, по моему.

ВВ: Есть книга Сартра – «Экзистенциализм – это гуманизм» (это я ребятам говорю).

ПАА: Пожалуйста, вопросы. У вас какая-то неудовлетворенность осталась?

ВВ: Нет, устали. Впечатляет. Артур в точку попал, - оказывается, просто и спокойно представленной вам ситуации, в этой ситуации есть трагичность. Эта трагичность связана с тем, что вы принимаете ответственность за самих себя. Тогда вам придется, сталкиваясь с тем, что называется «здесь и теперь», вы будете постоянно опережать время. Для этого надо держать планку достаточно высоко, или будете вынуждены только «репу» таскать – в узком и широком смысле этого слова. Иногда хочется, чтобы было все побыстрее – не за 20 лет, а за два дня. Почему то не удается. И поэтому планку держать достаточно тяжело. Не всем удается. В чем это проявляется? Например, человек начинает думать только о себе (не о деле) – или о себе в деле. Хочется что-то все-таки иметь в этой жизни, да? Эта установка давит на мозги. Помните у Щедровицкого – «суповой набор» должен быть! Должен – и все. На фоне результатов идеологической обработки типа «актер должен играть на сцене» или «архитектор обязан чертить и строить»...

членов совета мы не имеем точных сведений. Общее собрание включает в себе всех, кто участвует в ассоциации. Оно созывается только в наиболее важных случаях. Однако в некоторых городах консулы обязаны по окончании срока службы отдавать ему отчет в своей деятельности.

Каждый город имеет свои обычаи, записанные в его статутах, где римское право смешивается с ломбардским. Кроме того, в некоторых городах процветает юридическое преподавание, особенно в Болонье, которая, по выражению одного современника, «в преподавании свободных искусств превосходила тогда все города Италии». Со всех концов мира стекались туда студенты. Там преподавал в начале XII в. знаменитый Ирнерий, который своими лекциями о законодательстве Юстиниана прославил Болонскую школу. Римское право преподавалось в Болонье и до него. В конце XII в. там насчитывается около 10 тысяч студентов благодаря привилегиям, которые даровал болонским профессорам и студентам Фридрих I в 1158г. Но университет в настоящем смысле слова возникает в Болонье гораздо позже.

И в других городах старинные школы начинают вскоре развиваться и превращаться в университеты. Один новейший историк, глубоко изучивший историю средневековых университетов, говорит, что «в Италии основание университетов совпало с эпохой свободных городов», он указывает 22 города, которые учредили у себя университеты в промежуток времени от начала XIII до начала XV в.

В центре Италии, в Тоскане, муниципальный строй организуется за счет власти маркграфов: в Лукке около 1134 г., жители принуждают своего маркграфа бежать в Пизу. В 1160 г. герцог Вельф VI, получивший в лен Тоскану, уступает луккам за ежегодную дань все пошлины, собираемые им в городе и его округе. Из тосканских городов наиболее быстро растет Флоренция благодаря своей промышленности. Флорентийские сукна уже тогда славились. Наряду с промыслом Calimala (улица, где находились лавки суконщиков, называлась Callis Malus) появляются другие отрасли промышленности - шелковое и шерстяное производства, меняльное дело - так как флорентийцы уже

ПАА: Или спроектировать...

ВВ: Вспомните историю с Леонидовым, который ничего не построил (про лестницу его никто и не знает). На кафедре сейчас совершенно другая философия – преподавать могут только те, кто что-то где-то построил, практик так называемый. А остальные преподавать не имеют на это права и не могут.

ПАА: Тебе нужно срочно запроектировать и построить...

ВВ: Вот у меня еще не было проблем! Но в стране альтернативой такой идеологии выступает другая – «архитектор - не чертежник», архитектором выступает не столько человек, который что-то там построил, а обладающий другим. Если эту линию развернуть дальше, то можно прийти к достаточно интересному результату. Пример с творчеством Леонидова здесь к месту. Тогда начинаешь сомневаться в точности перевода термина «архитектор» в рамках исключительно строительной идеологии, или – в рамках идеологии «тотального строительства»<sup>xii</sup>.

ПАА: Я что здесь добавила бы. Что, - у меня такое представление, что, кроме вот этих навыков вычерчивания, и знания о том, как нужно проектировать, и умения держать в руках карандаш, надо иметь еще и городское сознание. Потому что практически нет ни одного объекта, проектируемого или строящегося, или эксплуатируемого, который можно использовать либо «по-городскому», либо не по городскому. Проектировать, строить, эксплуатировать. Это относится к каждой профессии, конечно. А к архитекторам – в огромной мере, потому что, мне кажется, они очень ответственны за то, что они с городом делают.

ВВ: Практика прошедших 30 лет показывает, что архитекторы – безответственны. Архитекторы так «сделаны», чтобы быть безответственными.

ПАА: Конечно. Их учили композиции, рисунку. Нужен послушный исполнитель СниПов.

ККН: Да!

ПАА: Я до сих пор помню эти коэффициенты – «К один» и «К два»...

ККН: Они до сих пор есть, - у экономистов. Сплошь и рядом. Зачем – непонятно, но есть!

(смех)

Все нормировано.

ВВ: Еще вопросы есть? А реплики? Все?

ХЗФ: О культурных комплексах. Вы говорили в начале, что культурный комплекс формируется на идее, допустим, он сформировался. А у архитектора – финт вышел – в итоге что мы видим?

ВВ: Тут важно видеть доминирование.

ПАА: Да. Во-первых, надо суметь распознать доминирующий комплекс. Во-вторых, как это сказать? – это ведь тоже сложная школа – уметь их распознавать. А распознавать их можно. Для этого нужно и себя как в зеркале рассматривать – отчужденно. Например, поставить перед собой цель. Каким то образом я добиваюсь этого и в итоге что-то получил. Дальше есть масса разных приемов, методик, с помощью которых можно сделать описание того, что сделано. Предположим, сотворили вы проект – отчужденный от вас продукт вашей работы. Его надо теперь спроецировать, в каком культурном комплексе вы его сделали. Вы его описываете с помощью определенного набора признаков, характеристик, по которым вы можете сказать – туда, туда и туда его можно отнести. Если это проект, то его можно определенным образом описать. Если это произведение искусства, живопись или скульптура, то – тоже. Есть традиционные категории, которые описывают содержание. Дальше – рассмотрение инструментов. То



приобрели опыт в банковских делах. Другие промыслы возникают в конце XII в. Эти корпорации имеют своих *ректоров* или *приоров*, позднее - *ремесленных консулов*. Они обсуждают дела, затрагивающие интересы города, и вмешиваются в их решение: отсюда и возникает муниципальная организация. В 1101 г. мы слышим уже о консулах, народных собраниях.

Таково в общих чертах это устройство, которое в различных городах разнится своими деталями. Историк Фридриха Барбароссы Отгон Фрейзингенский описал, не без некоторого негодования, управление этих городов, где знать должна действовать заодно с буржуазией, где люди низкого происхождения - мастерские, занимающиеся «презренными ремеслами», - могут носить оружие, предоставленное в других местах только рыцарям, и достигать в городском управлении почетных должностей. Но он признает, что благодаря этому устройству итальянские города «превзошли богатством и могуществом все остальные города мира».

Между тем, во внутренней жизни города нет ни свободы, ни спокойствия. «В итальянском городе, - справедливо говорит Гегарт, - свобода и равенство господствуют только с виду. Община наблюдает за индивидуумом и стесняет его деятельность. Гражданин так же строго прикреплен к своему городу, как колон - к своему участку... Он заключен в одну из групп, совокупность которых составляет коммуну; он всю жизнь принадлежит определенному классу, цеху, корпорации, приходу или кварталу. Его консулы и советники не только отмеривают ему его часть политической свободы, но и регулируют путем декретов акты его частной жизни, определяя как число фиговых и миндальных деревьев, которые он имеет право посадить на своем поле, так и количество священников и восковых свечей, которые будут сопровождать его гроб»... Добавим, что он должен принадлежать к одной из партий, на которые распадается город, которые вступают между собой в ожесточенные битвы и обгаряют кровью улицы. Борьба между крупной буржуазией и чернью продолжается до тех пор, пока ослабевшие муниципии не подпадут под иго тиранов. Знатные фамилии,

надо овладеть правилами описания. И описывают не по принципу – смотрится не смотрится, нравится не нравится, а есть разные культурные формы, с помощью которых это описание осуществляется. Взять, к примеру, витрувианские шесть принципов. Вы знаете их?

ТАВ: Польза, прочность, красота...

ПАА: Вот-вот. Витрувий две книжки написал, да? Про эти все помнят, а вот профессиональное описание – здесь он шесть принципов вывел<sup>xiii</sup>. Можете эти принципы использовать. Само описание уже задаст ценности. Предположим, вы автор «Дома под часами». Представляете себе, что там за жилье, какие там коридоры, какие там архитектурные идеи, - да? Вы можете вслух произнести, какая идея подвигла вас на такой шедевр?

ТАВ: Если исходить из того, что там конструктивизм, то идея была «обобществленного быта».

ПАА: Конечно, вот и все. Правильно. Однозначно. Или вы автор коттеджа для «нового русского», которому надо 180 тысяч долларов непременно на этот дом угробить. Завалились у него деньги. И вы соорудили ему. Он пришел и не знает сам, что там делать. Кладовка – 30 квадратных метров. Заказал он такую. И вы сделали. И 80 квадратных метров – кухня. Нет, кухня-столовая! Чтобы в ней можно на велосипеде ездить.

ВВ: Не выходя из автомобиля при этом.

ПАА: Ага. И вы - сделали. А что? И вот – в какой идее вы работаете? Предположим, что вы соорудили все в соответствии с таким заказом.

ХЗФ: В прихожей – один интерьер, в гостиной – второй, а там – третий, еще что-то приплел из своего багажа...

ПАА: Естественно, журналы все просмотрел, все, что надо – взял.

ВАЕ: И какая общая идея – индивидуальный подход?

Исключительность?

ПАА: Ну, какая?

ВВ: Да ни какой!

ПАА: Но, почему? Он в каком-то культурном комплексе работает. Вопрос прозвучал, как я поняла, про это – если я что-то делаю, не осознавая этого, я в культурном комплексе нахожусь? Или – нет?

ВВ: Вы всегда в каком-то культурном комплексе, но так – это не городское.

ПАА: Не городское.

ВВ: Все.

ПАА: Человек хочет узнать – в каком именно?

ХЗФ: Можно из разных притягивать, а потом при рассмотрении выделить доминирующий. Да?

Если человек городской, то он это осознанно делает. Закладывает свой артефакт.

ПАА: Конечно.

ХЗФ: Он по-другому просто не может.

ПАА: Но это как бы однозначно. Я обсуждаю другое – когда сотворил человек невесть что. А нам по этому строю надо понять, что он натворил. Можно ли назвать такого человека городским, если он интуитивно сотворил, как бы находясь в городском комплексе. Не осознавая. Окажется впоследствии задним числом, что городской человек. Для русского человека такой вариант возможен. Сильно интуиция развита. Если он рефлексивно отнесется...

ВАЕ: Значит, у нас есть преимущество. Мы можем это вторым шагом сделать.

ПАА: Совершенно верно. И тем самым ускорить процесс по сравнению с теми, кто естественным путем интуитивно идет до тех пор, пока ему кто-нибудь не скажет – «ну, что, братец,

аристократия, следят за этими раздорами и стараются извлечь из них выгоду; города покрываются башнями - укреплениями знати. Союзы или распри между фамилиями, из которых каждая окружена вооруженной клиентелой, также ведут к образованию партий. Нередко один квартал враждует и воюет с другим кварталом, одна улица - с другой.

С другой стороны, непримиримая ненависть разделяет города одной и той же области; они истощают свои силы, разоряя друг друга. «Казалось, - говорит один итальянский писатель того времени, которого нельзя заподозрить в пристрастности, - что каждое поколение старается по мере сил увеличить эту пагубную наследственную ненависть. Месты домогаются с ужасающей настойчивостью, осуществляют ее с самой варварской жестокостью. Миланцы, овладев Лоди после продолжительной осады, разрушают стены, сжигают дома, разгоняют население и оставляют на месте города груды развалин... Когда Милан был покорен Фридрихом Барбароссой, жители Лоди, Кремоны, Новары, Павии просили привилегии разрушить стены и дома побежденного города». История Ломбардии представляет немало примеров такого рода; в Тоскане уже началась борьба между Пизой и Луккой, между Флоренцией и Сиеной (*Выдержки со страниц 157-165 из: Эпоха крестовых походов / Под ред. Э.Лависса и А.Рэмбо. - М.: АСТ, 1999. - 1088 с.*)

оказывается ты есть самый что ни на есть горожанин».

ВВ: А он – «что вы, что вы, не хотел, Ей бо не хотел!» Когда заказчик приходит «со своим», а архитектор понимает, что будет, то это можно назвать «трагедией».

ПАА: Какие трагедии? Он знает, как разговаривать с заказчиком...

ВВ: Эта трагедийность уже описана. Она описана и в прошлом веке, и в нашем. Существовала практика, когда профессиональный архитектор, получив заказ, начинает жить в семье и изучает привычки, предпочтения (я цитирую «Сагу о Форсайтах» Голсуорси, эта практика утрачена на нашей почве). Тут архитектор должен был сработать как исследователь-социолог, он был должен знать, кому он проектирует. И как он это будет показывать – свои профессиональные представления на их языке. После изучения заказчика он принимал решение. А в этом решении всегда заложен конфликт.

ПАА: Но это не значит, что он неразрешим. Это зависит от степени профессионализма – умеешь ли ты конфликт разрешать как профессионал, то это для тебя самый кайф...

ККН: А если не умеешь – то ты не профессионал.

ВВ: Понятно. Поэтому «профессионалы» проектируют кладовые в 30 квадратов. Заказали – сделаем! Как сказано, так и будут делать...

ККН: Но есть же те, кто отказывается проектировать, не может изобрести механизм работы с заказчиком, и отказывается – я этого делать не буду. Я теряю деньги<sup>xiv</sup>.

ПАА: Если проектировщик – методолог, то у него такого быть не должно.

(смех)

ХЗФ: Сколько всего у нас должно быть!

ККН: Профессия такая – архитектор называется.

ХЗФ: Архитектор-профессионал – это еще и методолог! И много еще чего – все в одном лице, да?

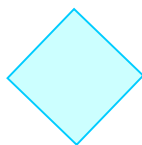
ПАА: Да, а внутри еще и музыкант, и художник, и ученый<sup>xv</sup>... Вы же не скажете, что музыкант только тот, кто на клавиши нажимает, правильно? А почему проектировщик только тот, кто карандашом чертит? Специалист – это тот, кто что-то хорошо умеет делать, а профессионал – он может само дело развивать, создавать новое.

ХЗФ: Получается, что профессионалы находятся в городской культуре?

ПАА: Да, они все – горожане.

ВВ: Тогда получается, что нет никакой разницы, чем ты занимаешься с точки зрения предмета. Если берется цель стать профессионалом, то неважно, чем по содержанию ты занимаешься. Важно действие, а схема этого действия известна.

Все. Спасибо.



## ПРИЛОЖЕНИЯ.

*В приложения я поместил несколько статей по истории университета, которые не «вошли» в колонку сопровождения семинара. Эти тексты интересны тем, что их содержание слегка противоречит многому из того, что здесь уже напечатано. Мало того, что некоторые «факты» просто придуманы, так еще временам создания университетов некоторыми авторами, например, приписываются наши современные проблемы. И дело вовсе не в «советском» прошлом... Но, - если что и поражает, - так это некоторые «совпадения» и «состояния» в истории университетов разных стран и разных эпох. Я согласен, чтобы Сибстрин, современный НГАСУ, остался в этом ряду, а вовсе не канул в лету по причине недоброкачественного качества «человеческой составляющей».*

Светская городская культура нашла свое выражение уже с XII в. в создании нецерковных школ во Франции и Италии, в меньшей степени в немецких землях. Значительным культурным явлением XII—XIII вв. стали общины преподавателей и школяров (студентов) — университеты (*universitas magistrorum et scholarium*). Уже с середины XII в. общеевропейским центром подготовки юристов стал Болонский университет, в 1200 г. был основан Парижский университет, к началу XIII в. были созданы университеты в Палермо, Монпелье, Оксфорде. К XV в. в европейских странах насчитывалось более 60 университетов, из них до 25 в Италии и более 20 во Франции. Остальные — в Испании, Англии, немецких землях, Богемии (Чехии), Польше. (Из: Рутенбург В.И. *Город и городская культура. Вместо предисловия.* - В кн.: *Городская культура Средневековья и начало Нового Времени.* Л.: Наука, ЛО, 1986, с.3-7. - со страницы 7).

### **В. И. Рутенбург. Университеты итальянских коммун.**

Университеты итальянских коммун XIII—XIV вв. были важными центрами городской культуры в период развитого феодализма. Специфика итальянских университетов по сравнению с подобными учебными заведениями других европейских стран вытекает прежде всего из особенностей итальянского феодализма. Италия была первой наследницей античной культуры, что способствовало развитию философских, литературных и лингвистических, юридических и медицинских знаний уже в раннем средневековье.

Рост и укрепление городских коммун после многолетней войны с империей и их победы, приведшие к образованию широкого политического аппарата городов-государств, потребовали подготовленных дипломированных специалистов. Широкая средиземноморская и общеевропейская торговля, раннее развитие мануфактур в промышленности, переход земли в собственность горожан и городских коммун — все это требовало правового обоснования, обращения к римскому праву и его юридическому преломлению в обстановке таких социальных сдвигов, как фактическая отмена крепостного нрава, развитие новых форм землепользования, появление наемного труда в некоторых важных отраслях промышленности.

Эта социально-экономическая и политическая обстановка привела к появлению наряду с монастырскими муниципальными городскими школами, а затем к созданию университетов.

Городские школы отличались от монастырских, которые были учебными центрами раннефеодального типа и существовали при капитулах или при епископстве, своим содержанием, направленностью, организацией; это были школы двух разных миров (*deux mondes*). Их методы разделены целой эпохой. Самые глубинные перемены, которые переживало феодальное общество и которые привели к расцвету городов, отмечал Э. Гарен, оказали решающее влияние на эволюцию всего культурного процесса, организацию школ и обучения. Эта характеристика обращена ко всей Западной Европе. Тем в большей степени она относится к Италии с ее коммунами в период их экономического, политического и культурного расцвета. И если монастырские школы от городских, «Ансельма от Абеляра отделяет целый мир», то между городскими муниципальными школами и университетами итальянских коммун также лежит целая эпоха. О большой потребности в университетах говорит и их значительное количество<sup>1</sup>.

Считается, что университеты светского направления, какими являлись высшие школы итальянских коммун, выросли из муниципальных школ, а университеты богословского направления — из школ монастырей и капитулов. Хотя такая несколько схематическая конструкция имеет основания, она не исчерпывает всего многообразия этого явления. Так, например, знаменитая монастырская школа аббатства Бек в Нормандии была не лишена духа светскости, привнесшего туда Ланфранком из Павии и Ансельмом из Аосты, что привлекало к ней клириков, и представителей светских феодальных кругов. Характерно, что именно итальянские учителя придали светскую направленность обучению (*une science «seculiere»*). Инициаторами создания итальянских университетов были коммуны Италии. Так, например, Сиенский университет, как и многие другие итальянские высшие школы, фактически был организован властями коммуны. 18 июля 1275 г. Общий совет Сиенской коммуны постановил открыть в городе высшую школу для обучения гуманитарным наукам. В этом решении приняли участие

<sup>1</sup> Салерно (середина XI в.), Болонья (1158 г.), Арещо (1215 г.), Реджо-Эмилия, Модена, Виченна (до 1222 г.), Падуа (1222 г.), Неаполь (1224 г.), Верчелли (1228 г.), Сиена (1246 г.), Пьячинца (1248 г.), Мачерата (1290 г.), Рим (1303 г.), Поруджа (1308 г.), Пиза (1343 г.), Флоренция (1349 г.), Павия (1361 г.), Феррара (1391 г.), Турин (1405 г.), Парма (1422 г.), Катания (1444 г.), Урбино (1507 г.), Мессина (1548 г.), Сассари (1556 г.), Кальяри (1596 г.).

приоры, капитаны партии, камерарии и консулы по торговым делам. 20 июля того же года коммунальные власти объявили набор школяров (*scolari, studenti*) и пригласили лекторов (*dottori, maestri*); в том же, 1275 г. они пригласили в университет преподавателя логики, 3 сентября 1278 г. — преподавателей грамматики и риторики. В 1285 г. коммунальные власти устанавливают размеры оплаты за преподавание (от 25 до 100 лир в год) и вырабатывают условия обучения.

Подобную практику можно встретить и в других коммунах Италии, например, в Перудже. Так, 15 сентября 1266 г. Большой совет коммуны в присутствии капитана народа Угуччоне Очелетти и подеста Альбертино Боскетти, заседавший по дворце коммуны, решил направить во все населенные пункты перуджинских земель официальное письмо о создании в городе университета (*super facto Studii*). Заботы о расширении состава университета коммуна продолжала и в последующие годы: так, 22 сентября 1276 г. Большой совет по предложению подеста Рональде Адигери решил разослать глашатаев по всей округе для приглашения в Перуджу молодых жителей всех населенных пунктов в качестве школяров для прохождения курса гражданского права и других дисциплин; такие же действия повторились и в 1277 г. Обычная годовая оплата лекторов составляла в Перудже 20—25 флоринов. В мае каждого года подеста и капитан народа Перуджи должны были позаботиться об оплате за счет коммуны профессора по гражданскому праву, приглашенного из другого города; учитывая что это, как правило, была знаменитость, ему выдавали за год 300, а иногда и 400 лир. В 40-е гг. XIV в. коммуна выделяла дотацию университету, доходившую до 2000 флоринов в год. Обычно затраты на университет черпались из доходов от земельных владений коммуны.

Коммуны были заинтересованы в организации и функционировании университетов и поэтому предоставляли преподавателям и школярам различные привилегии и льготы. Преподаватели, кроме оплаты, иногда удостоивались чести получения гражданства; его в 1348 г. получил, например, в Перудже Бартолода Сассоферрато. Учащиеся получали права неприкосновенности, если к ним обращались с претензиями из их родных мест; им гарантировалось сохранение их имущества и давалось право свободного передвижения в землях того города, где они учились. Более того, коммуна освобождала их от любых налогов, обеспечивала им проживание в городских домах на льготных условиях (*a buon prezzo*), возмещала им убыток в случае ограбления на территории города и его контадо. И в то же время и преподаватели, и студенты практически могли пользоваться многими правами-граждап этого города.

В Болонье особенно чувствовалось, насколько открытие университета способствовало оживлению городской жизни. «Огромное количество школяров, достаточно богатых, которые приезжали в город со слугами, с лошадьми и жили широко, изменяли лицо города, весь тон его жизни, вносили своего рода хозяйственный переворот. Город был полон деньгами и получал выгоды от продажи товаров этим чужеземцам. Появились новые формы городской культуры не без наличия роскоши, образовывались новые дороги, строились новые дома. Вместо деревянных каменные, нередко дворцового типа. Город из римского поселения менее чем за два века превратился в крупный центр» (...) «Болонья стала богатой и обильной также из-за наличия массы школяров», — считали перуджинские городские власти, стремившиеся и добившиеся организации своего университета, который «способствовал росту славы и обогащению самого города» и «действительно вошел в русло гражданской и политической жизни Перуджи». В решении Большого совета коммуны подчеркивалось, что наличие университета повышает ее политический престиж. Специфическим видом хозяйственной и культурной жизни университетского города было создание «станций» (*Stationes*), где во многих экземплярах хранились пособия для университетских школяров (*Corpus iuris, Summa Codicis* и др.). Владельцы этих своеобразных лавок-библиотек (*stationarii*) предоставляли студентам на время или продавали такие пособия. Станции требовали производства материала для письма и наличия грамотных переписчиков, что расширяло как круг производителей и торговцев, так и образованных людей.

Несмотря на автономные права, университеты были не чужеродным телом, а частью городской структуры коммуны, они были «внутри коммуны, но не против нее».

Коммунальные власти систематически рассматривали вопросы, связанные с делами университетов: они ставились в Большом совете, Малом совете, Креденце ректоров цехов, так как университет в уставах коммуны рассматривался в качестве одной из корпораций в системе городских цехов (*arti*) или подобной ей организации. Во всех советах коммуны были представители университета, как и от всех цехов, в совете приоров участвовали специалисты по делам университета — так называемые мудрые (*savii*), выделяемые по 4 от каждого района города. Университет, как и любая ремесленная корпорация, имел установленные статутами права, привилегии, чего были лишены его эвентуальные конкуренты. «Университет не что иное, как цех» (*Studio null'altro che un'arte*) — такой порядок существовал до установления в городах-коммунах синьориального или княжеского режима.

Противоречия, возникавшие между коммуной и университетами, нередко приводили к обострению отношений. В 1199 г. профессоры и школяры выступили против властей болонской коммуны и ушли в Виченцу, в 1215 г. произошло новое столкновение, они снова покинули Болонью и ушли в Арещо. В 1316 г. опять возник конфликт между коммуной и университетом: причиной его была обида, нанесенная ректорам университета подеста и другими должностными лицами коммуны. Юристы покинули Болонью и переехали в Ардженту, их поддержали учащиеся факультета свободных искусств. Коммуна направила в Ардженту послов, вступивших в переговоры с юристами, признала свою вину и принесла клятву в сохранении должных хороших отношений с университетом. Все эти конфликты свидетельствуют о частных случаях, при которых к тому же были нарушены нормальные отношения между властями коммуны и университетом. Уход из Болоньи был лишь мерой для восстановления обычного состояния. Столкновения не имели какого-либо принципиального антикоммунального направления и носили престижный характер. Обычно отношения между властями коммуны и

университетом исходили из взаимной выгоды. Университет фактически был органической частью города-коммуны. Несколько завышенная характеристика безоблачных отношений между коммуной и университетом, данная А. Сорбелли, все же близка к истине: «Между коммуной и университетом уже до середины XII века было установлено полное согласие».

Подтверждением тому, что университет был неотъемлемой частью социального организма коммуны, является участие школяров в движении меньшого народа (*popolo minuto*) в XIII в. в качестве союзника. Студенты-ректоры университета непосредственно вступили в контакт с меньшим народом. Некоторая часть школяров во время антимангнатского движения 1270 г. поддерживала партию нобилей, и когда последние были изгнаны из города, вместе с ними пострадали и школяры, их приверженцы. Большинство же университета было на стороне гвельфской партии поповаров, издавшей антимангнатские «святые и святейшие установления». Можно обратиться также к событиям времен антипапского восстания в Перудже в 1368—1375 гг., в которых не обошлось без участия в этом движении университета: во всяком случае известно, что в период преобладания папской антикоммунальной власти из Перуджи были высланы многие преподаватели университета, а затем запрещена и вся его деятельность.

Университеты участвовали в социальной борьбе городских коммун на стороне одной из прослоек, что было выражением внутригородских процессов, происходивших в итальянских коммунах.

Хотя итальянские университеты были естественными участниками внутривосполитической жизни коммуны, они приобрели общеевропейский характер благодаря юридическому вмешательству в их деятельность таких светских и церковных космополитических инстанций, как папство и империя. Фактическая организация и основание университетов были делом самой коммуны, в то время как формально история их начиналась по представлению им папской буллы, санкционирующей их существование и конституцию, а императорский диплом делал их привилегии официальными.

Получить санкции со стороны высшей феодальной власти было естественным стремлением университетов, юридически закреплявших и расширявших свои права и традиции. Это стремление приводило к наивным попыткам фальсифицировать хронологию, подчеркнув свою древность. Так, например, один из наиболее древних университетов — Болонский имел полное основание считать первым годом существования 1155 г., когда в скромной обстановке на берегах Рено от имени императора Фридриха Барбароссы была объявлена его организация; через три года, в 1158 г., в Ронкальских постановлениях тем же императором была провозглашена конституция университетов (*costituzione Habita*), давшая всем университетам империи, и особо Болонскому, соответствующие привилегии. Эти акты казались недостаточно древними отцам города, что способствовало возникновению легенд о весьма ранних временах основания университетов. Так появились легенды об основании Болонского университета в IX—XI вв. Феодосием II, Карлом Великим, Лотаром I, Матильдой Тосканской. Подобные варианты встречаются и в вымышленной истории других итальянских университетов, например Павийского, основание которого стали приписывать Хлотару (825 г.). Такие вымыслы должны были служить повышению престижа *alma mater*.

В действительности папские буллы, признающие наличие и деятельность уже существующих в итальянских коммунах университетов, как и императорские дипломы, дарующие им привилегии, относятся главным образом к XIV в. Власти коммуны сами добивались получения папских булл, направляя в курию СБОЯХ представителей. Например, Большой совет Перуджи поручил двум своим синдикам получить в Авиньоне у папы официальное утверждение университета, и в 1309 г. была прислана булла Климента V «*Super specula*», в которой узаконивалась деятельность *Studium generale*, то есть, открытой для всех высшей школы с широкими правами общеевропейского значения. Фактически же уже в 1301 г. университет был утвержден папской курией и стал «официальной школой монархии папской и имперской, римской и христианской». Права полноценного университета (*Studium generale*) были присвоены университетам Болоньи, Падуи, Неаполя, Рима и Перуджи. Нередко дело не ограничивалось одной буллой. Так, в 1318 г. Иоанн XXII буллой *Inter ceteras curas* даровал Перуджинскому университету право присваивать степень доктора (*facultas doctorandi*) гражданского и канонического права, которая давалась с санкции епископа. Папы издавали буллы, предоставляя различные права университетам итальянских коммун на протяжении всего XIV в. Так, например, университет Павии удостоился папской санкции Бонифация IX только 16 ноября 1389 г.

Особую заботу проявляла курия об организации богословских факультетов, даже в таких преимущественно и традиционно юридических университетах, как Болонский, который был полной противоположностью университету Парижскому. В Болонском университете теологический факультет был образован в 1364 г., в Перуджинском — в 1371, в Сиенском еще раньше — в 1359.

Утверждение и расширение прав университетов папством лишь усиливало их значение как высших учебных заведений итальянских коммун. Организация теологических факультетов не изменяла существа дела, хотя и укрепляла идеологическое влияние панства в коммунах.

Такое же воздействие оказывали и императорские декреты, даровавшие университетам коммун различные привилегии, которые им предоставлял верховный сюзерен феодального мира. В 1361 г. Перуджинский университет получил привилегии от Карла IV, воспользовавшись его пребыванием в Италии; к Карлу IV в Пизу коммуна Перуджи направила посольство во главе с Бартоло да Сассоферрато. Университет получил от императора все права *Studium generale*, право присвоения докторской степени и другие привилегии.

Общеввропейское значение итальянских университетов имело своим источником не юридическое вмешательство папства и империи, хотя оно и сыграло определенную роль, но прежде всего и больше всего рано развившуюся городскую культуру, черпавшую еще из античного наследия.

Университеты итальянских коммун, и не только такие прославленные, как Болонский, готовили юристов, медиков, официальных светских и церковных чтецов, должностных лиц для государственных учреждений городов Италии и других стран. В университетах Болоньи, Перуджи, Сиены и других обучались студенты из разных стран Европы. По традиции они образовывали землячества (*nationes*). Все вместе эти землячества составляли общину чужеземцев (*universita di stranieri*). В Перуджинском университете, например, существовало 6 землячеств — немцев, богемцев, провансальцев, каталонцев, испанцев, англичан и представителей 11 итальянских земель: Умбрии (Ассизи, Сполето), Марке (Анкона, Фермо, Урбино), Тосканы (Флоренция, Эмполи, Сан-Джеминьяно), Эмилии-Романьи (Болонья!), Лациума (Рим!, Витербо), Аbruцц (Монтерале), Пьемонта, Лигурии, Ломбардии, Сицилии. Общее количество их доходило до 150 (из них 119 изучали право и 23 медицину). В Болонском университете в XIII - XIV вв. было 13 землячеств: французов, испанцев, англичан, пикардийцев, бургундцев, жителей Пуату, Тура, Мэна, нормандцев, каталонцев, венгров, немцев, поляков; в XV в. стало 16 землячеств (кроме названных появились арагонцы, португальцы, наваррцы).

Организация и деятельность университетов в итальянских коммунах были наиболее ярким показателем расцвета средневековой городской культуры. Их общеевропейское значение свидетельствовало о ведущей культурной роли Италии, наследницы античной культуры, еще в довозрожденческий период ее истории (*печатается с сокращениями – удалены сноски - из: Рутенбург В.И. Университеты итальянских коммун. - В кн.: Городская культура Средневековья и начало Нового Времени. Л.: Наука, ЛО, 1986, с.43-51; смотрите также: Рутенбург В.И. Итальянский город: От раннего средневековья до Возрождения. Очерки. - Л.: Наука, ЛО, 1987. - 176 с.*).

#### **В. Н. Плешков, В. А. Ушаков. Образование в городах США в XVII-XVIII вв.**

На протяжении XVII—XVIII вв. Великобритания оказывала сильное воздействие на развитие своих владений в Северной Америке. Британские власти стремились перенести в колонии свои социальные и политические традиции и институты. На заимствование американской буржуазией ряда «идеологических пережитков» указывал Ф. Энгельс. Эти «идеологические пережитки», прежде всего «религия, сектанство. . .», «английское обычное право», влияли и на формирование системы образования в колониях. Церкви и секты в XVII—XVIII вв. контролировали деятельность школ и колледжей, выступали инициаторами их создания. Священники, часто совмещавшие религиозную деятельность с общественной и преподавательской, и юристы относились к весьма распространенным в британских колониях, а затем и в США профессиям. Выходцы с Британских островов сохраняли многие элементы европейской, английской культуры. Они составляли большинство белого населения, что в значительной мере предопределяло преобладание в Северной Америке английского языка и перенесенных из метрополии приемов, методов и форм воспитания и образования. Общественные и частные школы и пансионы, университеты Англии и Шотландии считались образцовыми учебными заведениями и в различной степени служили моделью для американских школ и колледжей. Богатые американцы нередко отправляли своих детей на учебу в Европу, в основном в метрополию. В колониальный период помимо престижа это обстоятельство обеспечивало и известные преимущества при занятии постов в местной администрации. Крупные землевладельцы, плантаторы, дельцы, иные представители элиты охотно приглашали в свои дома воспитателей-иммигрантов. Последние составляли значительную часть преподавательского состава школ и колледжей. Английские книги, в том числе научная и учебная литература, занимали значительное место в библиотеках американцев и после развития в колониях массового книгопечатания. В Северной Америке система образования формировалась и под воздействием условий, отличных от европейских. Такими факторами выступали социально-экономические, национальные и религиозные особенности американского общества, демографические изменения и процессы, связанные с продвижением в глубь континента, его колонизацией. Политическая обстановка в отдельных колониях, специфические черты регионов (Севера, Центра, Юга) также накладывали отпечаток на развитие школ и колледжей. Хотя на территории США от начала колонизации до 30-х гг. XIX в. 90—95 % американцев проживало в сельской местности, города в целом играли важную роль в становлении и развитии образования. Небольшие города или близкие к ним по типу поселения для многих обширных районов, особенно на Западе, являлись единственными местами, где существовали церкви и школы. Столицы колоний (штатов), крупные и средние города постепенно превращались в центры культурной жизни, науки и просвещения. Школы и колледжи, книжная торговля, типографии и газеты, библиотеки, лекционные залы, дискуссионные и научные клубы и общества считались необходимыми атрибутами городской жизни. Достаточно сказать, что 5 самых крупных городов Северной Америки — Бостон, Нью-Йорк, Филадельфия, Чарлстон, Ньюпорт к середине XVIII в. превосходили в этом отношении провинциальные города Великобритании, 20 % населения которой в то время уже было городским.

Школьное образование с первых десятилетий существования колоний стало частью культурной жизни городов. Власти Новой Англии оказывали значительную поддержку школам. Многие ее небольшие и средние города заселяли однородные в национальном и религиозном отношении группы, что облегчало развитие образования. Рядовые члены сект понимали его ценность и в житейском смысле, и для борьбы с «происками сатаны» (чтение Библий для этого считалось обязательным). Они разделяли мнение: «Если бог сотворил тебя добрым и хорошо образованным христианином, то ты имеешь все, о чем только молила для тебя мать». Из более сложных соображений исходили общественные и религиозные

руководители Новой Англии. В 1719 г. один известный массачусетский священник указывал: «Добры и порядок в семьях и школах, хорошее обучение детей безусловно желательны и необходимы для благосостояния народа. Каждый ребенок становится полезным или вредным членом государства в соответствии с благами или плохими методами воспитания. Те, кого в молодости хорошо обучали. . . с возрастом скорее станут безвредными и исполнительными. Те, кого воспитали в невежестве и праздности, гордыне и излишестве... будут губительным бичом, заразой общества». Уже в ранний период в Новой Англии сосредоточились и немалые интеллектуальные силы. Историки называют не менее 20 деятелей, имена которых вошли в историю культуры, общественной, религиозной и научной жизни северных колоний. Между 1630 и 1690 гг. среди поселенцев этого региона было столько же выпускников знаменитых университетов Кембриджа и Оксфорда, сколько в среднем их приходилось на такое же количество жителей метрополии. В Массачусетсе и Коннектикуте один из каждых 250 колонистов был выпускником Кембриджа. Всего в 1650-е гг. из 24-тысячного населения региона более 130 человек получили образование в университетах Великобритании и Европы.

Первоначально заселение северных колоний осуществлялось относительно планомерно. Новые группы колонистов расселялись по соседству с освоенной территорией. Им выделялись массивы земель примерно по 36 квадратных миль, в центре которых основывались поселения, а в них прокладывались главные улицы и отводились места для строительства церкви и школы. Между 1635 и 1645 гг. в ряде графств Новой Англии были приняты решения о поддержке местных учителей. Намеченные меры оказались недостаточными. Из 26 городов Массачусетса, по которым имеются данные, до 1647 г. лишь 7 городов рассмотрели вопросы образования. О Плимутской колонии, территории современного Мейна и Нью-Гэмпшира, не имеется никаких сведений, и только 2 города в Нью-Хейвене, по одному в Коннектикуте и Род-Айленде голосовали за обучение детей. Подобное неудовлетворительное положение в городских центрах Севера отрицательно сказывалось на развитии экономики и буржуазных общественных отношений. Объективные потребности побуждали руководителей Массачусетса, а затем и других колоний пойти на принятие специальных решений об обучении населения. В 1642 г. законодательное собрание Массачусетса, несмотря на экономическую депрессию, приняло акт о так называемом принудительном образовании. В соответствии с ним от родителей и мастеров требовали в обязательном порядке обучать своих детей и учеников грамоте, профессиональному мастерству, «принципам религии и основным законам страны».<sup>12</sup> В 1647 г. законодатели Массачусетса приняли важный акт, который, как и акт 1642 г., послужил примером практически для всей Новой Англии. Согласно закону каждый населенный пункт, насчитывавший 50 семей (домовладельцев), должен был за счет налога или взносов родителей содержать учителя для обучения детей чтению и письму. В городах, где проживало не менее 100 семей, предполагалось учреждать школу по образцу латинских грамматических школ Англии. В подобной школе преподаватель должен был готовить молодежь для продолжения образования в университете.

Система общественных школ становилась отличительной чертой образования в Новой Англии, где по сравнению с другими колониями обеспечивались более благоприятные возможности для распространения грамотности и элементарных знаний. Некоторые исследователи считают даже «эти обязательные нормы уникальными в то время для англоязычного мира». Однако при оценке реального состояния образования необходимо учитывать разные факторы и прежде всего социально-политические. Большинство колонистов было лишено прав. В Плимутской колонии из 3-тысячного населения в 1643 г. только 230 являлись свободными гражданами. В Массачусетсе в том же году из 15 тыс. жителей лишь 1708 относились к свободным гражданам, *обладавшим* политическими правами, а к 1674 г. их число возросло до 2574. Условия жизни законтракованных поселенцев — сервентов и членов их семей, работников и бедняков были весьма тяжелыми, что затрудняло получение ими даже минимума знаний. Данные факты были вынуждены признавать и власти колоний. Так, составители закона Коннектикута от 1690 г. считали неэффективным ранее принятое законодательство. Они указывали на значительное число абсолютно неграмотных детей и сервентов. То же отмечалось и в законах Нью-Гэмпшира (1766 г.), Массачусетса (1735, 1741 и других годов). Местные власти исходили здесь не только из намерения исправить положение, но и стремились соблюсти социальные интересы верхов. Бедняки, оказавшиеся не в состоянии обеспечить своим детям получение определенных знаний, уровень которых в новых законах все более повышался, были вынуждены под предлогом обучения отдавать детей в услужение в «хорошие семьи». Естественно, хозяева далеко не всегда содержали их как собственных детей, обучали или посылали в школу.<sup>16</sup> Наоборот, условия договоров, заключавшихся при передаче детей бедняков в услужение и ученичество на долгие годы, материалы проверок и законодательства содержат указания на нарушение «приемными родителями» своих обязательств, несмотря на угрозу применения штрафов. Смысл этой системы заключался в том, что богатые, состоятельные колонисты на выгодных условиях получали дополнительные рабочие руки.

Религиозная нетерпимость части массачусетских руководителей, установленный в первый период существования этой северной колонии олигархический порядок, а равно и войны с индейцами, экономические трудности и диктаторские методы правления губернатора Эндрюса, урезавшего в 1680-е гг. права местных властей, также негативно отражались на состоянии просвещения. По мере роста колоний контроль над школами все более переходил к местным властям и некоторые «бедные города» (поселки) предпочитали выплачивать штраф в 5 фунтов, а с 1692 г. 10 фунтов, но не содержать учителя. В итоге к началу XVIII в. в развитии системы образования в Новой Англии наметился временный спад. Все чаще новые земли передавались только крупным собственникам, а они были свободны от обязательств выделять участки для строительства школ. Население в пограничных с индейцами районах в основном оставалось неграмотным. Семьи там, как правило, были многодетными, в

некоторых насчитывалось до 19 и даже 27 детей. В таких условиях обучить всех детей не представлялось возможным.

Сложившаяся в середине XVII в. система образования требовала перемен. За 50—80 лет городское население значительно увеличилось; возникали новые центры, и далеко не везде горожане оказывали поддержку грамматическим школам, готовившим в основном кандидатов на места священников и должностных лиц. Средние слои, прежде всего состоятельные торговцы, разного рода предприниматели, ремесленники, лица свободных профессий ощущали необходимость в получении образования, более ориентированного на их практические запросы. Развитие экономики и буржуазных отношений в колониях привело к возникновению в 1720—1750 гг. в Новой Англии и других регионах «академий» — частных учебных заведений с высокой платой за обучение. Их программы не были унифицированы, включали, как правило, естественнонаучные предметы и были шире программ старых школ. В большинстве «академий» преподавались и дисциплины, необходимые для будущих священнослужителей и важные для «юного джентльмена» (классические языки, грамматика, ораторское искусство и т. д.). В «английских» же школах, например, основной упор делали на изучение европейских языков, литературы, географии, астрономии, математики и прикладных наук (судовождения, бухгалтерии, топографии). «Академии» открывали американцам возможность получить более разностороннее знания. В то же время появление новых учебных заведений свидетельствовало и о кризисных явлениях в сфере образования. Хотя влияние церкви на школы уменьшалось, их конфессиональный характер и застылый классический стереотип (ориентация на Библию, латинский и греческий языки, историю) сохранялись.

«Академии» до войны за независимость в США полностью не вытеснили старые школы, которые содержались за счет налогов и помощи властей. В основных городах Массачусетса существовало по крайней мере 65 таких школ. В других городах Новой Англии, а также за ее пределами их было значительно меньше.<sup>20</sup> Во второй половине XVIII в. лучшие общественные школы находились в Бостоне — крупнейшем коммерческом и культурном центре региона. На 16 тыс. горожан к 1775 г. приходилось 5 школ, в которых ежегодно обучалось от 600 до 800 детей. В 3 школах «письма» учащиеся занимались грамматикой и математикой, знание которых было необходимо для повседневной деятельности мелких и средних предпринимателей, ремесленников, лавочников и др. Лишь 1/5 часть учеников посещала 2 грамматические (латинские) школы, где они под руководством хорошо оплачиваемых выпускников Гарвардского и других колледжей помимо классической программы изучали язык и усваивали манеры, отличные «от грубого и непристойного уличного поведения». Богатые жители Бостона могли быть довольны итогами такого воспитания. Из нескольких десятков семилетних мальчиков, которые в 1766 г. поступили в «Южную грамматическую школу» и закончили ее через семь лет, два со временем стали судьями, один — генералом британской армии, один — адмиралом королевского флота, один — членом парламента Великобритании, три — баронетами, два — полковниками американских вооруженных сил, два — священниками, один — архитектором, тринадцать — купцами, два — членами Американской академии искусств и наук (American academy of arts and science) и т. д. Неудивительно, что о «питомниках элиты» — школах Бостона знали и в других колониях.

В Северной Америке, как и в Европе, образование носило социальный, классовый характер, что находило выражение в его высокой стоимости. Ежегодная плата только за обучение ребенка в английской школе составляла 3—4 фунта, в латинской — 5— (и более) фунтов в колониальной валюте. В южных колониях (штатах) плата была выше, чем на Севере, а обучение в «академиях» прибрежных (восточных) городов стоило в два раза дороже, чем в глубине страны. Значительные расходы на содержание учащихся: питание, одежду, учебные принадлежности, транспорт, жилье и прочее — дополнительно требовали крупных денежных затрат. Американский историк Дж. Т. Мейн, основываясь на сообщениях печати 1760—1780 гг., указывает, что попытка «академии» в Нью-арке (Делавэр) установить ежегодную плату за обучение и содержание в 30 фунтов, сниженную затем до 23 фунтов, побудило 9/10 иногородних учеников докинуть ее. Их родители не смогли справиться с такими расходами. В других местах они были еще более высокими. Например, за обучение нескольких мальчиков латыни приходилось ежегодно платить 96 фунтов (57 английских фунтов стерлингов). А пребывание в грамматической школе Нью-Джерси 5 мальчиков из Южной Каролины обходилось родителям в 400 фунтов стерлингов в год. Таким образом, во второй половине XVIII в. образование в Америке было прежде всего доступно для богатых, состоятельных слоев общества и отвечало их интересам.

Сеть общественных школ в Новой Англии, предназначенных для рядовых граждан, несколько смягчала положение по сравнению с другими регионами. Власти Бостона, представители церкви и видные горожане ежегодно инспектировали деятельность школ. Даже в «трудные времена» значительные суммы (до 1/3 городских расходов) тратились на образование. Считалось, что «образование детей имеет величайшее значение для общества». Поэтому в 1751 г. бостонцы отклонили предложение взыскивать плату за школьное обучение с целью «уменьшить бремя города». В результате в 1760—1770-е гг. примерно 6 % городского населения составляли учащиеся 5 городских местных школ. Число их в Бостоне в процентном отношении, возможно, было выше, чем во многих европейских городах. Но и в Массачусетсе, наиболее благополучной колонии на континенте, ощущался недостаток школ для рядовых, бедных граждан. Его усугубил быстрый рост населения, которое после 1700 г. почти удваивалось каждую четверть века. «Демографический просе» побуждал передовых американцев в соответствии с их воззрениями активнее добиваться реформ образования, учреждения учебных заведений, более отвечающих потребностям развития буржуазного общества, его экономики.<sup>24</sup> Ведь от работников, занятых в ремесленных и мануфактурных производствах, моряков и портовых рабочих все больше требовались хотя бы элементарные знания. В стране наметилась тенденция не просто



расширять сеть существовавших школ, а вовлекать в обучение ранее игнорируемые категории населения.

В городах начали появляться новые, не совсем обычные по характеру школы, в частности, своеобразные «курсы по ликвидации неграмотности», предназначенные «для лиц обоего пола в возрасте от 12 до 50 лет». Их участники, занимаясь «по часу в день» в течение 5 недель, приобретали навыки письма. Организовывались и частные «вечерние школы» или «классы» для мальчиков и молодых людей, занятых в дневное время на работе или службе. Клерки, подмастерья, поденщики, слуги получали вечерами знания, необходимые для их деятельности. Однако американцам предстояло преодолеть еще многие трудности в развитии системы образования, особенно в отношении обучения женщин, белых бедняков, негров и индейцев.

Американские женщины в XVIII в. стали более активно вовлекаться в производственные отношения и другие сферы общественной жизни. Девочек и мальчиков до 5—7-летнего возраста нередко воспитывали совместно. Учителя или родители в домашних условиях учили их письму и чтению по букварям из Новой Англии и Нью-Йорка либо катехизисам. Но если мальчиков потом направляли в школы, то их сверстникам столько внимания не уделяли. Девочек из простых семей учили шить, готовить, ткать и т. д. В семьях лавочников или в «вечерних школах» женщины знакомились с основами бухгалтерии. Для девушек из богатых семей существовали частные школы и пансионы, в которых преподавали правильное произношение и литературный язык, арифметику и другие дисциплины. Выпускниц пансионов готовили к замужеству в «хорошие» семьи. В колониях было достаточно преподавателей по так называемым женским искусствам: рисованию, вышиванию, росписи по стеклу, изготовлению искусственных цветов, музыке и особенно французскому языку. Но до 1770-х гг. в культурных центрах Америки — Нью-Йорке, Бостоне и Филадельфии не существовало женских школ, которые могли бы соперничать с мужскими. Поэтому «Boston Gazette» в 1773 г. отмечала: «Среди прекрасного пола мало кто обучен правильно и легко писать на родном языке; в неизвестности пребывают многие, кто, имея образование, украсили бы общество, вошли бы в сокровищницу литературы, внесли новый свет в царство знаний». Дж. Адамс, впоследствии второй президент США, писал своей супруге: «Ваши мысли о значении женского образования в точности совпадают с моими». И все же «женщины-ученые» даже у этого руководителя американской революции не вызывали «уважения».

Обучение значительной части американского населения — белых бедняков, негров и индейцев также представляло общественно значимую проблему. В Ньюпорте, втором по значению в северных колониях портовом городе, несмотря на быстрый рост населения (с 7,5 тыс. в 1760 до 11 тыс. в 1775 г.), действовала лишь одна общественная школа, куда бесплатно принимали бедных детей. Религиозные организации и частные лица считали это явно недостаточным. Поэтому о бедняках англиканского вероисповедания заботилась «школа церкви троицы»; моравские братья содержали частную школу для своих последователей; в открытые конгрегационалистами классы для бедных в 1772 г. записалось 32 ученика, а вскоре их число выросло до 134. 30 негров «всех состояний» учились читать, писать, шить в школе, находившейся в доме вдовы Брет. Заведения по обучению негров — детей и взрослых, а также индейцев открывались и в других колониях. В Филадельфии в 1758 г. 35 негритянских мальчиков и девочек под руководством белой наставницы учились *читать и шить*. Позднее в городе существовали 2 школы, которые посещали как свободные негры, так и рабы. В 1760 г. школа для негров открылась в Нью-Йорке. В Нью-Джерси и других колониях действовало «Общество по пропаганде евангелия». Оно содержало школы «для бедных» и обучало в них также индейцев и негров. Даже на юге были известны попытки обучения негритянского населения, в том числе со стороны учителей-негров.<sup>27</sup> Все же подобные религиозные деятели и филантропы-просветители в предреволюционной Америке не обладали еще достаточным влиянием. В наиболее сложных условиях школьное образование находилось на Юге. В отличие от Севера здесь оказалось меньше образованных людей, которые способствовали бы обучению населения.<sup>28</sup> В дальнейшем в южных колониях установилась социально-политическая обстановка, в целом неблагоприятная делу просветительства. С 1642 по 1677 г. Виргинией управлял губернатор У. Беркли, однажды заявивший: «Благодаря богу, здесь нет ни бесплатных школ, ни печатного станка и, я надеюсь, не будет по крайней мере еще сотню лет, ибо учение вызывает неповиновение, ересь и развитие сект, а печать распространяет пасквили против наилучшего правительства. Да сохранит нас бог и от тех, и от других!». В отличие от Массачусетса, где первый печатный станок приобрели в 1613 г., в Виргинии печатники появились гораздо позднее, их деятельность подвергалась строгой цензуре. А в 1683 г. губернатор лорд Эффингем получил следующее указание: «В любых случаях не разрешать никому использовать печатный станок». В итоге до 1729 г. развитие печатного дела в колонии было приостановлено, а с 1729-го по 1760-е гг. в ней существовала лишь одна типография. Неудивительно, что губернатор Спотсвуд в 1715 г. распустил ассамблею Виргинии, просто заявив ее членам: «Я обнаружил, что основная правящая партия в вашей палате даже не в состоянии найти председателей двух постоянных комитетов, которые были бы способны писать по-английски здраво и грамотно. . .». Видимо, высказывание губернатора звучит тенденциозно. Крупнейшая британская колония выдвинула в годы борьбы за независимость столь известных политических и общественных деятелей США, как Дж. Вашингтон и Т. Джефферсон, братья Ли, П. Генри, Дж. Мейсон и др. И школы в Виргинии появлялись одновременно с организацией их в Новой Англии. Первую виргинскую школу основали в 1635 г. в соответствии с завещанием Б. Симмса, оставившего для этой цели 200 акров земли. В 1659 г. Т. Итон предоставил школе в Элизабет-Сити 500 акров земли. Обе школы просуществовали до 1805 г., когда они были объединены в Хамп-тонскую академию.<sup>31</sup> Все же учебные заведения, равно как и прочие атрибуты городской жизни — библиотеки, книжные магазины, дискуссионные клубы и т. п., являлись скорее исключением из правил. Аграрные по характеру обширные южные колонии в развитии экономики, транспорта, городов значительно уступали центральному и северному регионам. Население Юга в основном находилось на плантациях и фермах, а многие районы были еще слабо освоены.

На формирующуюся систему образования в южных колониях оказывали воздействие не только условия их колонизации, рассредоточенность населения. Социальная структура рабовладельческого Юга, влияние богатых семей плантаторов-рабовладельцев на политику, идеологию и культурное развитие затрудняли создание системы школ, аналогичных школам Массачусетса. Данные по

отдельным приходам и графствам не позволяют судить обо всей Виргинии, тем более о других южных колониях. Наиболее богатые южане не были заинтересованы в развитии общественного образования, а предпочитали обучать своих отпрысков в Европе или в других колониях. Купцы и чиновники в прибрежных районах, часть плантаторов приглашали домашних учителей или посылали детей в частные школы, получившие здесь большее распространение, чем на Севере.<sup>33</sup> Для низших слоев общества подобное обучение было недоступно. И прежде всего это касалось негров-рабов, число которых к 1775 г. составляло уже около полумиллиона. Противодействие рабовладельцев задерживало приобщение негритянского населения к грамоте. В то же время все более широкое использование труда работников-негров на мануфактурах и в других производствах делало их обучение необходимым.<sup>34</sup> Рост либеральных тенденций к концу XVIII в. положил начало выступлениям за облегчение положения негров, в том числе и в вопросах образования. Недостатки системы американского образования усугублялись демографическими трудностями. Это видно на примере среднетлантических (центральных) колоний, где этнические, религиозные, культурные различия вызвали дополнительные противоречия и трудности. Так, население колонии Нью-Джерси от начала XVIII в. к 1775 г. выросло в 8 раз (с 15 тыс. до 120 тыс. жителей). В большинстве это были выходцы из Англии, но до 1/3 населения составляли голландцы, шотландцы, ирландцы, шведы, французы, переселенцы из германских государств, а также около 10 тыс. негров, в большинстве рабов, и некоторое число индейцев, еще оставшихся на землях колонии. Помимо 5 главных религиозных групп: пресвитериан, квакеров, голландских реформистов, баптистов и последователей англиканской церкви, в ней существовали и меньшие по численности общины: немецких лютеран, моравских братьев, шведских лютеран и методистов. Их стремление селиться вместе, сохранять свои культурные и религиозные традиции и особенности привело к возникновению разных школ, систем преподавания и т. п. В результате характер и уровень подготовки массы школьников был весьма неровным, а попытки ввести единообразие в школьное обучение оказались затруднены.

Сближение различных расовых, национальных и религиозных групп в Америке протекало весьма неравномерно. В Нью-Джерси и Пенсильвании голландцы и выходцы из германских княжеств длительное время сохраняли значительную обособленность, культурные и иные отличия. А колония и город Нью-Йорк, носившие при голландцах названия Новой Голландии и Нового Амстердама, были в «высшей степени космополитичным сообществом». В Новом Амстердаме говорили на 18 языках. К середине XVIII в. в жизни города и долины Гудзон еще ощущалось культурное, языковое влияние Голландии. Открытие в 1754 г. Кинг'з колледжа постепенно утверждало преобладание английских начал. Местные власти форсировали этот процесс. Они не оказывали поддержки «национальным» системам воспитания и общественным школам, где преподавание велось на других языках. Школа голландской общины приходила в упадок, национальная культура «вымирала, лишаясь своих сторонников». Дети голландцев, французов, шведов и представителей других национальностей обучались английскому языку национальные меньшинства подвергались американизации. С другой стороны, слабость англоязычных школ и недостаток хорошо образованных людей побудили нью-йоркского историка У. Смита в середине XVIII в. заявить: «Какой контраст между этой и изначально основанными англичанами колониями во всем, что касается развития науки». «Наши школы в упадке. . . — констатировал Смит, — из-за длительного и позорного пренебрежения всеми искусствами и науками, наша разговорная речь чрезвычайно засорена ошибками, что же касается мыслей и языка, то свидетельства дурного вкуса видны во всех наших поступках, общественных и частных».

Лишенными полноценного культурного развития и возможности получать достаточные знания оказались не только национальные меньшинства в Нью-Йорке, но и многие жители обширных и еще слабо освоенных внутренних районов центральных и южных колоний, в которых города и поселки городского типа были немногочисленны. Например, в Виргинии, по свидетельству современника, «приходы были столь велики, что прихожане жили порой на расстоянии пятидесяти миль от приходской церкви». Отсюда, сокрушался он, получало распространение «язычество, атеизм, сектанство». Перед общественными руководителями постоянно стояла сложная задача — вовлечь этих сограждан в лоно одобренных властями христианских церквей, учредить на новых местах органы, управления, а также организовать там школы. Во второй половине XVIII в. трудности увеличились: население 13 колоний удвоилось, «граница» с индейскими племенами отодвинулась вглубь континента на сотни миль и все больше поселенцев пересекало Аллегань. 13 британских колоний в Северной Америке уже занимали территорию, большую, чем любое из европейских государств, кроме Российской империи. Остроту создавшегося положения отразила петиция от 7 ноября 1767 г., составленная от имени 4 тыс. жителей внутренних графств Южной Каролины. В ней наряду с требованиями обеспечить должное представительство населения Запада в законодательном собрании колонии, покончить с плохим управлением, нарушениями законов и прав поселенцев, судебной неразберихой и произволом чиновников содержались указания на необходимость наладить общественно-религиозную жизнь и школьное образование.

Авторы петиции считали, что на Западе «из-за отсутствия общественных школ огромное множество детей выросло в полном пренебрежении ко всему, кроме порока. . . вели никчемную и аморальную жизнь, ибо не получили образования. . . Их не обучали торговле, ремеслам или другой полезной деятельности. . .». Для достижения этих целей составители разработали обширную программу. Согласно статьям 11—13 предлагалось разбить всю территорию на приходы, возвести там церкви и часовни, направить в новые либо в пустующие церковные участки священников и обеспечить им должное содержание. Статья 14 требовала от «странствующих проповедников и учителей» регистрации и соблюдения законов колонии: только в этом случае им разрешалось «преподавать и проповедовать». Статьи 19 и 23 говорили о неотложной необходимости «основать в западных поселениях общественные школы для обучения подрастающего поколения в духе истинных принципов бытия, чтобы они могли стать полезными, а не вредными членами общества», а также ввозить для этого «библии, молитвенники и религиозные трактаты, которые священники распределяли бы среди бедных, что принесло бы провинции гораздо больше пользы, чем возведение статуи м-ра Питта» (главы правительства Великобритании в 1766—1768 гг.).

Реализация положений петиции, вероятно, ускорила бы развитие Запада США, но британские власти и местная администрация не пошли навстречу колонистам. После провозглашения независи-

мости в 1776 г. эти задачи должны были решать руководители американской республики, которым предстояло немало сделать для развития системы школьного образования. Решения ждала и старая проблема обеспечения материальных условий существования учебных заведений. Школьные учителя на Юге пользовались определенным общественным престижем, и их доходы были больше, чем на Севере. Общины в Новой Англии и в среднеатлантических колониях не всегда располагали достаточными средствами на строительство или наем школьных помещений, приобретение учебников и пособий, выплату жалованья преподавателям. Профессия школьного учителя считалась мужской, но нередко их заработки были небольшими, а положение в обществе незавидным. В целях экономии нанимали одиноких мужчин, так как жалованье им платили меньше, чем семейным. Учителей постоянно не хватало, многие из них имели слабую профессиональную подготовку, единых требований к их квалификации не существовало. В Нью-Джерси, например, местные власти позволяли преподавать любому мужчине в возрасте от 17 до 70 лет, который «мог читать и писать разборчиво» и желал «содержать школу». «Неудивительно, — пишет американский специалист по истории образования Д. Слоун, — что многие учителя были скверно подготовлены, или еще хуже, иногда оказывались просто негодьями. Общине везло вдвойне, если она находила хорошего учителя, остававшегося на длительный срок. Вероятно, многим общинам приходилось подыскивать нового учителя каждый год или в роде того».

Положение с наймом и квалификацией учителей в Нью-Джерси не было исключением. В городе Нью-Йорке в 1751 г. из 22 «учителей по письму» только у 6 «квалификация была удовлетворительной». Состояние школьного образования в немалой степени определялось и недостатками американской высшей школы и прежде всего ее неспособностью удовлетворять запросы в квалифицированных кадрах. За весь период колониальной истории было подготовлено около 3 тыс. специалистов, что оказалось явно недостаточным. Хотя в Америке постоянно высказывалось мнение о нежелательности поездок в европейские страны для продолжения обучения и неэффективности зарубежных университетов, даже среди лидеров американской революции, членов континентального конгресса важную роль играли лица, получившие образование в Европе или пополнившие свои знания самостоятельно. В значительной мере это объясняется и тем, что организация новых учебных заведений в колониях была делом не простым. Проходили годы, прежде чем «академии» или колледжи налаживали учебный процесс и приобрели достаточный авторитет. Так, в 1636 г. конгрегационалисты добились ассигнований для будущего Гарварда, который открылся два года спустя в городе Кембридже и был назван в честь купца, завещавшего ему состояние и личную библиотеку. Но Гарвард начал функционировать нормально лишь в 1650 г., когда власти Массачусетса утвердили его хартию. А в Виргинии еще в 1618 г. подняли вопрос о создании университета, но только в 1693 г. единственный на Юге колледж Уильяма и Мэри получил хартию. Два года спустя в столице Виргинии Вильямсберге был принят и проект его основного здания. Колледж долгие годы немногим отличался от обычной школы и южанам для продолжения образования приходилось выезжать за рубеж или в соседние колонии. В 1701 г. начался трудный организационный период и для третьего колледжа, названного Йель по фамилии богатого филантропа; колледж функционировал на основе хартии властей Коннектикута, которые не имели для этого юридических полномочий.

Учреждение в Северной Америке в последние три десятилетия колониального периода еще 6 колледжей и значительного числа «академий» свидетельствовало о неотложной необходимости развития высшего образования. Определенную роль здесь сыграли идеология и движение «Великого пробуждения», до этого почти полвека подобные, усилия не приносили результата. Основание пресвитерианского колледжа Нью-Джерси (Принстон) в 1746 г. положило начало созданию новых высших учебных заведений. В 1754 г. организуются колледж в Филадельфии и Кинг'з колледж в Нью-Йорке, впоследствии ставший Колумбийским университетом. В 1764 г. был создан баптистский колледж в Род-Айленде, носящий с 1804 г. имя богатого филантропа Брауна. Полученные от лорда Дартмута 10 тыс. фунтов стерлингов позволили преобразовать конгрегационалистскую школу для обучения индейцев в «колледж для белых и индейцев». Ему было присвоено имя Дартмута, а в 1769 г. королем утверждена его хартия. Голландско-реформистская церковь стала инициатором создания второго колледжа в Нью-Джерси. По одним данным, Квин'з колледж («Колледж королевы»), который с 1825 г. носит имя филантропа Ратгерса, ведет отсчет своей истории с 1766 г., а по другим, — он с помощью королевского губернатора открылся в 1771 г.

Новые американские учебные заведения не избежали трудностей, которые ранее испытывали именитые колледжи. Колледж Нью-Джерси, ставший впоследствии Принстонским университетом, первоначально функционировал как обычная «академия». Первый набор из 10 студентов занимался в доме единственного преподавателя и первого президента священника Дж. Дикинсона в Элизабеттауне. После его смерти его коллега А. Бэр перевел колледж в Ньюарк, где тот находился 8 лет. В поисках постоянной резиденции попечители к 1756 г. перевели колледж в Принстон, где построили новое здание, названное Нассау-холл. Колледж, в котором обучалось около 70 студентов, носил ряд лет это наименование. «Волнующее начало» оказалось у Квин'з колледжа. Первый его набор состоял всего из одного, а второй из пяти студентов. Ряд лет здесь работал один преподаватель — молодой выпускник Принстона Ф. Фрелингуаузен. Второе высшее учебное заведение в Нью-Джерси медленно преодолевало обычный и для других американских колледжей затяжной организационный период, а следовательно, и вклад его в развитие науки и образования оставался пока незначительным.

Судьба учебных заведений зависела от соперничества общин и городов, стремившихся расположить их в своих пределах. Помимо престижа и возможности обучать в них местную молодежь без дорого стоивших отъездов, это означало и дополнительные доходы для некоторых подрядчиков, торговцев, ремесленников и окрестных фермеров, вносило оживление в хозяйственную жизнь района. Власти колоний и городов поэтому иногда были готовы предоставлять значительные материальные льготы учредителям «академий» и колледжей. Например, руководство колледжа Нью-Джерси при переезде из Ньюарка добивалось от властей Принстона — его будущей резиденции предоставления денежной субсидии в 1000 фунтов, бесплатного выделение участка в 10 акров под строительство университетского городка и 200 акров леса на топливо. Спор между городами Принстон и Нью-Брунсвик завершился в пользу первого, давшего колледжу и окончательное название. Только в 1770 г. власти Лью-Брунсвика добились размещения у себя Квин'з колледжа.

Финансовые и административные трудности оказались не единственными для американской высшей школы. Колледжи, за исключением филаделфийского, организовывались при непосредственном участии церкви. Ее представители контролировали учебный процесс и повседневную жизнь. Стремление воспитать юношество в благочестии, закрепленное в уставах учебных заведений (например, уставы Йельского колледжа от 1701 и 1745 гг.), первостепенное внимание теологическим дисциплинам, застылый «классический стереотип» обучения, характерный для части колониальных школ, значительно снижали значимость и эффективность образования. Высшая школа в Америке сохраняла и свою кастовость, консерватизм. Социальный состав учащихся, например в Гарварде, в этом отношении очень характерен. В основном там учились дети церковной и светской элиты, позднее и представители средних слоев. Образование оставалось доступным узкому кругу лиц, ежегодно 4-летний курс обучения в колониальных колледжах оканчивало всего несколько десятков студентов, к тому же большинство выпускников находило применение своим знаниям не в деловой или общественной жизни, а пополняло церковные или чиновничьи круги. Деятельность высших учебных заведений поэтому способствовала не только развитию наук и просвещению, она вела к насаждению идеи христианства в той религиозной форме, какую выдвигала церковная олигархия курирующих их общин. «Церковная ортодоксия XVII и XVIII вв., отстаивающая религиозную нетерпимость, старалась удержать в своих руках колледжи, обеспечить подготовку нового поколения духовенства в строгом соответствии с установившимися теологическими нормами. Гарвард и Йель, — подчеркивает С. М. Аскольдова, — стали оплотом ортодоксов в эпоху „Великого пробуждения“ в 40— 50-е гг. XVIII в.».

Во второй половине XVIII в. в Америке установилась несколько большая веротерпимость. Широко образованные люди, ученые преподавали и занимали в колледжах важные административные посты. Тем не менее секуляризация высшей школы приобретала все более принципиальное значение. Неотложность задачи была обусловлена многими факторами, в том числе и стремлением американцев более полно приспособить школьное и высшее образование к нуждам общественной и деловой жизни. В 1740—1770-е гг. также расширялись научные и культурные связи колоний с Европой, усиливалось влияние американских просветителей — Б. Франклина, Б. Раша, Дж. Уизерспуна, Д. Риттенхауза, других ученых-естествоиспытателей и общественных деятелей. Они добивались изменений в системе школьного и высшего образования, намечали основные направления в его развитии. В частности, многие положения были высказаны Франклином еще в 1749 г. в трактате «Предложения относительно образования юношества в Пенсильвании».

Б. Франклин выступил с планом создания в Филадельфии или поблизости от нее «академии для обучения молодежи» и обратился к читателям за содействием и рекомендациями относительно ее программы, порядка, методов и форм обучения, по организационным и финансовым вопросам. Автор трактата считал необходимым освободить учащихся от чрезмерной нагрузки классическими предметами, полнее учесть в программах гражданские и хозяйственные цели. «Академию» предлагалось разместить в хорошем доме, «недалеко от реки, с садом, лугом и одним или двумя полями», создать при ней библиотеку «с картами всех стран, глобусами, математическими инструментами, печатными станками», другой научной и технической аппаратурой. Ректор и преподаватели «академии» обязательно должны быть знатоками «языков и наук» и отвечать за высокий уровень обучения, соблюдения дисциплины и норм морали. Достаточное содержание и занятия спортом обеспечивали бы здоровье и «активный образ» жизни учеников. Франклин предполагал ввести выборность дисциплин, но предпочтение отдавалось математике, астрономии, географии, английскому языку и литературе. Особое место занимали «история людей, времен и народов» и «естественная история». Первая воспитывала бы гражданские и общественные качества выпускников, вторая представляла бы им сведения о достижениях науки и техники, практические навыки и знания по разным отраслям сельского хозяйства, мануфактурным и ремесленным производствам, коммерции и т. д. В целом «академия», по мысли Франклина, была призвана формировать более гармонично развитых и приспособленных к требованиям времени американцев.

Замыслы просветителей находили частичное воплощение. Заслуги Франклина на научном и общественном поприще признали Гарвард и Йель, которые в 1753 г. присудили ему докторскую степень. В Филадельфии в 1751 г. по плану Франклина возникла «академия», через три года преобразованная и «колледж и академию» (впоследствии известные уже как Пенсильванский университет).

Позиции теологов и консерваторов подрывала также критика «классического образования» и порядков Гарварда и Йеля со стороны У. Ливингстона и У. Смита. В 1740—1750-х гг. вопросам образования было посвящено огромное количество памфлетов и газетных статей. Серьезная борьба развернулась вокруг создания Кинг'з колледжа (Колумбийского университета) в городе Нью-Йорке. В ней участвовали ученые, религиозные деятели и ведущие политики. Лидер нью-йоркских либералов У. Ливингстон возглавил в печати кампанию против намерения построить колледж на средства короны (налоги) как учебное заведение англиканского толка. Ливингстон отстаивал большую религиозную и интеллектуальную свободу, передачу колледжа на попечение местных властей, частичную секуляризацию обучения. Но его идеи, по справедливому суждению Аскольдовой, «явно выходили за рамки академических проблем и были направлены к ослаблению влияния „государственной“, англиканской церкви, олицетворявшей в религиозной форме зависимость от Англии». К середине 1750-х гг. сторонники нововведений добились реализации ряда своих предложений. В глазах прогрессивно мыслящих преподавателей и студентов сам У. Ливингстон стал «чем-то вроде героя». Позднее он выдвинулся и как активный деятель американской революции.

Важно отметить, что начавшиеся перемены в высшей школе, ее расширение происходили на фоне значительного оживления городской жизни. Только с 1761 по 1775 г. население 5 самых крупных городов Северной Америки: Филадельфии, Нью-Йорка, Бостона, Чарлстона, Ньюпорта увеличилось на 33 %, а число жителей в других 15 крупных городах выросло еще более. Американцы читали значительное количество газет, книг, памфлетов и т. д. Если в 1743-м—1760-х гг. свет увидело 3666 печатных изданий, то с 1761 по 1775 г. уже было издано 5862 произведения. 70 % из них печаталось в 5 наиболее крупных колониальных городах, где также выходило и 19 газет, проживали десятки печатников и 151 книготорговец, т. е. больше, чем в 16 важнейших провинциальных центрах Англии. Помимо частных книжных собраний в американских городах и при колледжах быстро росли библиотеки и возни-

кали библиотечные общества. В стране открывались театры, организовывались многочисленные клубы, лекционные залы и научные общества (Американское философское общество, Американское общество для усовершенствования и распространения полезных знаний, Анатомическое общество и др.), оказавшие влияние на подъем культуры, науки и образования. Постепенно центрами научных исследований становились и колледжи. В 1750—1770-е гг. в них заметно расширилось преподавание точных и естественных наук. Особый упор делался на изучение различных разделов математики, физики, химии, ботаники, биологии, географии и т. п. В учебных программах важное место стали занимать и дисциплины прикладного характера: металлургия, судостроение, медицина, другие предметы, способствовавшие росту американских мануфактур, мореходства, сельского хозяйства и здравоохранения. Улучшилось преподавание истории, права, литературы и современных языков, которые дополнили, а в ряде случаев потеснили существовавшие курсы по теологии и философии, риторике, древним *та.* классическим языкам.

Перемены коснулись даже Гарварда и Йеля. Они благотворно сказывались на колледжах. Примером служил Принстон, где в 1768—1794 гг. президентом был пресвитерианский священник и ученый с широким кругозором Дж. Уизерспун. Он передал в библиотеку Принстона сотни своих книг, приобретенных в Великобритании и Голландии, что открывало студентам доступ к достижениям «современной европейской науки». При нем закупалось ценное научное оборудование, расширилась самостоятельность профессоров и была ликвидирована «нехватка хорошо подготовленных преподавателей», в частности, профессором математики и естественных наук стал талантливый выпускник колледжа У. Ч. Хьюстон. Уровень обучения и дисциплина возросли, студенты вставали в 5 часов утра и ежедневно занимались не менее 8—9 часов. В Принстон стремились поступить не только жители Нью-Джерси, но и других среднеатлантических и южных колоний, из Новой Англии и даже из Вест-Индии. Учебные заведения, руководители которых медленно отходили от старых канонов, проигрывали во мнении прогрессивно настроенных американцев. Лишнее практической цели «классическое или умозрительное образование» все более являло собой «благовидный и остроумный вид безделья, более простительный и внушающий доверие род невежества».

Система образования в Америке нуждалась в более смелых, глубоких переменах. Их необходимость диктовалась ускорившимся социально-экономическим развитием общества, подъемом городов, возросшими культурными и научными возможностями американцев. Реформы назревали вместе с ростом патриотического движения, охватившим также школы и колледжи. Их выпускники играли активную роль в подготовке американской революции, руководстве родившейся в ее огне республики. Вместе с тем американские ученые, преподаватели и их питомцы по политическим характеристикам были неоднородны, и две тенденции, радикальная и консервативная, зримо проявились в стенах высшей школы. Среди «наиболее ранних и откровенных сторонников независимости колоний» оказались студенты и преподаватели Принстона. Еще в 1765 г. они решительно выступали против Акта о гербовом сборе, а приход в колледж Дж. Уизерспуна превратил его в центр оппозиционных настроений. Принстонцы участвовали во многих акциях патриотов, а глава колледжа выдвинулся как известный руководитель освободительного движения. С 1776 по 1782 г. Дж. Уизерспун представлял Нью-Джерси в континентальном конгрессе, участвовал в работе более чем 100 его комитетов. Он оказался единственным священником, который поставил свою подпись под «Декларацией независимости». Известие о ней Принстон встретил иллюминацией.

В 1770-е гг. водоворот политических событий захватил и другие «академии» и колледжи. Даже студенты Гарварда вопреки умеренным силам участвовали в выступлениях против королевского губернатора Т. Хатчинсона. А в Нью-Йорке и Филадельфии радикальные студенты и преподаватели отстранили ректоров-лоялистов. Среди многочисленных сторонников Великобритании, покинувших США, было немало реакционных политиков и священников, консервативно настроенных учителей и преподавателей колледжей, ученых и вообще образованных и состоятельных лиц. В этом смысле война за независимость расчищала политические горизонты, создавала условия, более благоприятные для проведения преобразований и реформ. В первые годы независимости усилили патриоты привели и к развитию науки и отраслей производства, важных для обеспечения их военной победы. Б. Франклин, Т. Джефферсон, Т. Пейн, Б. Раш, Дж. Адаме и еще многие лидеры революции сами были известными учеными, коллекционерами, путешественниками и покровителями образования и изобретательства. «Война, — пишет американский ученый Д. Дж. Стройк, — не задержала этих предприимчивых людей, и в 1780 г. им удалось легализовать Американскую академию искусств и наук» (существующую и поныне).<sup>66</sup> В стране начали выходить научные журналы, множились изобретения и труды исследователей, а принятая по инициативе Дж. Адамса в 1776 г. резолюция конгресса способствовала возникновению многочисленных научных, технических, агрономических, медицинских, просветительских и иных обществ.

В ходе войны за независимость сильно пострадали американские города. Население 5 крупных центров в 1775—1776 гг. сократилось со 104 до 47,5 тыс. человек. Военные действия, оккупация городов нанесли ущерб учебным заведениям. Многие из них были разрушены, заняты под склады, казармы, госпитали. Учебный процесс серьезно нарушали эвакуации и мобилизации. В Нью-Джерси в 1778 г. был принят даже специальный «Акт для поддержания образования», согласно которому учителя начальных и средних школ «в каждой деревне, городе или районе штата могли быть освобождены от военной службы». Научный потенциал страны сократился также из-за гибели или эмиграции части специалистов, преподавателей и ученых. Американские руководители должны были преодолеть не только эти трудности, но и обеспечить условия для ускорения социально-экономического развития США. Хорошо подготовленные специалисты требовались как на государственной службе, так и в сотнях новых компаний, банков, страховых обществ и т. д. Предстояло расширить учебные заведения, привести их в соответствие с задачами времени. В этих условиях важное значение приобрели требования и деятельность передовых американцев.

Они рассматривали образование масс как неотъемлемую часть борьбы за создание общества, основанного на либеральных, демократических принципах. По мысли Т. Джефферсона, просвещение имело огромное социально-политическое значение; оно могло предохранить государство от тирании и коррупции, обеспечить права членов общества, создать «аристократию достоинств и талантов»,

которые он считал «наиболее ценным даром природы». Ответственность за дело просвещения народа Джефферсон возлагал на правительство. «Для меня является аксиомой, — писал он Дж. Вашингтону в 1786 г., — что наша свобода может быть сохранена только в руках самого народа, но обладающего известной степенью образованности. Дело государства действовать в этом направлении по общему плану». Эти положения разделяли другие его современники, в их числе и Т. Пейн. В сочинении «Права человека» он утверждал: «Нация, находящаяся под властью правительства, которое руководствуется принципами справедливости, не должна позволять ни одному человеку оставаться непросвещенным. Только монархические и аристократические правительства нуждаются для своей поддержки в невежестве». После провозглашения независимости США прогрессивные деятели пытались осуществить необходимые реформы в рамках буржуазного общества.

Т. Джефферсон начал эту работу у себя на родине — в Виргинии, выдвинув обширную программу демократических преобразований. Осуществление программы в полном объеме помогло бы, по его словам, «выкорчевать корни старой и будущей аристократии и заложить основание для истинно республиканского правления». Усилия Джефферсона и его единомышленников создавали в конечном итоге политическую и социальную *обстановку*, более благоприятную для развития просвещения в независимой Америке. С данной точки зрения среди осуществленных вопреки сопротивлению элиты мер важное значение имело принятие «Статута об установлении религиозной свободы», получившего широкую известность не только в США, но и в Европе. Статут провозглашал свободу вероисповедания и требовал разрыва связи церкви и государства, а также имел более широкое толкование, утверждая полную интеллектуальную свободу. В результате упорных многолетних усилий, после изъятия ряда наиболее радикальных предложений, в январе 1786 г. он стал наконец законом. Г. Аптекер справедливо оценивает его как «предел достижений революционной эры в области отношении между церковью и государством, рассматриваемых в плане гражданских прав».

Борьба за свободумыслие, критика религиозной нетерпимости, пропаганда взглядов французских просветителей способствовали процессу секуляризации образования в США. Правда, американское законодательство, определявшее тогда «религиозные свободы», носило ограниченный характер. Даже широко известный «статут» Виргинии не гарантировал действительной свободы совести, т. е. права .не верить в бога, быть атеистом. Он не привел к полному отделению церкви от государства и школы от церкви. Эту меру, как писал В. И. Ленин, «буржуазная демократия обещала, но нигде в мире не довела до конца». К тому же в США к концу века начали усиливаться консервативные тенденции. Федералисты рассматривали религию как идеологическую основу государства. Не без их помощи в стране происходило оживление религиозных настроений. Христианские течения и власти сотрудничали в достижении социальных и политических целей. Действия конгресса, переписка Дж. Вашингтона с религиозными деятелями показывали растущую заинтересованность сторон во взаимной поддержке. Американская буржуазия, исходя из своих расчетов, продолжала использовать религию и сектанство для оглушения масс.

Идеи ослабления контроля церкви и секуляризации учебного процесса лежали и в основе планов американских просветителей, направленных на развитие отечественных школ и колледжей. Не умаляя заслуг других американских деятелей, можно сказать, что имя Джефферсона и здесь занимает одно из первых мест. Разработанные им законопроекты «О всеобщем распространении знания», «Об изменении устава колледжа Уильяма и Мэри» и «О создании публичной библиотеки» обосновывали план всеобщего просвещения народа. Программа реформы образования рассматривалась Джефферсоном как наиболее важная часть задуманных им реформ. Первый из этих проектов начинался с преамбулы, обосновывавшей положения о необходимости просвещения. Она гласила: «Так как. . . опыт показал, что. . . те, кому вверена была в свое время вся полнота власти, превратили ее в тиранию, а. . . самым верным средством для предупреждения этого является просвещение, по мере возможности всего народа в целом. . . И так как не подлежит сомнению, что счастливейшим народом является тот, законы которого наилучшие и который имеет мудрое и честное правительство, поэтому является целесообразным. . . чтобы те лица, которых природа наградила гением и талантами, получили бы либеральное образование независимо от своих средств, происхождения или других случайных условий или обстоятельств; принимая во внимание, что значительное число граждан лишено возможности получить образование и обеспечить его своим детям, необходимо, чтобы это было сделано за общий счет для распространения счастья на всех без исключения граждан».

После этой декларации, ставшей, по мнению американских ученых, классическим выражением ответственности государства в деле просвещения народа, характеризовалась сама система просвещения. Она предусматривала три ступени: начальную, среднюю в высшую школы. Согласно проекту Джефферсона, каждое графство штата предполагалось разделить на округа («сотни»), в которых учреждались начальные школы. Они должны были располагаться таким образом, чтобы все дети данного округа могли их ежедневно посещать. В школах вводилось бесплатное обучение чтению, письму и арифметике в течение трех лет для всех белых детей обоего пола. При этом Джефферсон полагал, что «вместо того чтобы давать в руки детям Библию и Евангелие в возрасте, когда они недостаточно созрели для религиозных вопросов, их память можно загрузить более полезными фактами из греческой, европейской и американской истории». По желанию родителей дети могли оставаться в школе после завершения трехлетнего срока обучения, но уже за соответствующую плату. Жители каждого округа избирали специального инспектора, в обязанности которого входил подбор учителей, посещение каждой школы округа, по меньшей мере раз в полгода, проверка знаний учащихся, а также контроль за соблюдением учебной программы и поведением учителей. Предусматривалось введение специального налога для содержания школ и выплаты жалованья учителям.

Следующей ступенью была шестилетняя грамматическая школа, в которой преподавались латинский и греческий языки, английская грамматика, математика и география. Эти школы были платными, но законопроект предусматривал обучение за государственный счет определенного количества наиболее одаренных учеников, родители которых были не в состоянии платить. По окончании грамматической школы часть учеников прекращала учебу, другая направлялась в начальные и грамматические школы в качестве учителей, а наиболее способные выпускники продолжали образо-

вание в колледже Уильяма и Мэри, где обеспечивалось бесплатное обучение и содержание способных детей бедных родителей.

Вершиной составленного Джефферсоном плана было высшее образование. Законопроект «Об изменении устава колледжа Уильяма и Мэри» был посвящен реорганизации этого учебного заведения. В первой части проекта автор, подробно изложив историю колледжа, подверг его острой критике. Колледж не соответствовал ни духу времени, ни представлениям Джефферсона о высшем учебном заведении. Предложения просветителя были направлены на секуляризацию колледжа, изменение его административного управления, установление более тесной связи с республиканским правительством штата. Джефферсон предлагал ликвидировать кафедру богословия, а также существовавшую при колледже школу для индейцев. Он считал, что с обучением индейцев вполне справятся миссионеры. Основной задачей миссионеров должно было стать изучение обычаев, законов, религиозных верований и особенно языков индейцев. Джефферсон предлагал также существенно расширить круг изучаемых в колледже дисциплин, введя преподавание юриспруденции, естественных наук, медицины, современных языков, изящных искусств. Фактически это был план создания первого в Америке университета, поддерживаемого властями штата. План всеобщего образования автор дополнил биллем об основании в Ричмонде публичной библиотеки с ежегодным ассигнованием 2000 фунтов стерлингов на приобретение книг и карт. По проекту Джефферсона, следовало перенести столицу Виргинии в Ричмонд. Осуществление его предложения положило начало американской традиции учреждать столицы штатов в небольших городах, расположенных в географическом центре штатов и удаленных по возможности от больших городов.

Созданная Т. Джефферсоном система учебных заведений, несмотря на известные недостатки, заложила основу школьного образования, существующего в США и до сих пор. Хотя его предложения представляли собой умеренный компромисс между общественным и частным образованием, в современной ему Виргинии они казались слишком радикальными, угрожающими социальному порядку. Особенно большие возражения вызывало намерение Джефферсона «выгребать из грязи» и обучать за казенный счет одаренных детей бедных родителей. Обсуждение его проектов было отложено до окончания военных действий. Когда в 1785 г. Дж. Мэ-дисон представил эти законопроекты на рассмотрение Генеральной ассамблеи штата, они были отклонены. Лишь в 1796 г. законодатели были вынуждены принять «Акт об учреждении общественных школ», основанный на положениях законопроекта Джефферсона. Но этот акт носил ограниченный характер, так как касался начальных школ, причем определение целесообразности их открытия возлагалось на местные власти, представители которых не имели особого желания облагать себя новым налогом, ради того чтобы дать возможность детям бедных соседей получать знания. Абсурдность этого положения вызвала резкие возражения Джефферсона. Свою позицию он высказала письме к Дж. Уиту из Парижа: «Проповедуйте, мой дорогой сэр, поход против невежества. . . дайте нашим соотечественникам понять, что один народ может защитить себя против этого несчастья и что налог, который придется платить за это, составит не более тысячной доли того, что придется платить королям, священникам и знати, которые поднимутся среди нас, если мы народ оставим невежественным».

Причины относительных неудач просветителей в XVIII столетии вскрыты основоположниками марксизма на примере европейской истории. Их выводы можно отнести и к прогрессивным деятелям Америки, которые питали те же «иллюзии». Новый республиканский порядок, «царство разума», по словам Ф. Энгельса, оборачивался «не чем иным, как идеализированным царством буржуазии». История США, в частности в вопросах развития просвещения широких слоев населения, служит наглядной иллюстрацией этого положения. Анализ даже проектов Джефферсона, слишком радикальных для его современников, показывает их слабые стороны и в целом компромиссный характер. Оценка состояния образования США служит то, что при жизни Джефферсона его проекты большей частью оказались нереализованными. Многие трудности, с которыми школы в колониях сталкивались накануне войны за независимость, оставались в значительной степени не преодоленными и в первые десятилетия существования республики.

В учебных заведениях по-прежнему не хватало квалифицированных преподавателей и хороших учебников, обучение все еще велось по «классическим» программам и было дорогим. Многие школы испытывали материальные трудности. Представление об одной из «убогих» школ содержит публикация документов, касающаяся образования на Юге США. Даже в наиболее благополучных северных штатах положение многие десятилетия оставалось крайне напряженным. В резкой форме недостатки школьной системы в разных городах США критиковал журнал «American Annual Register» за 1796 г. В нем указывалось на то, что в некоторых частях континента образование «трудно доступно». Если в пенсильванском городе Джермонтауне благодаря общественной поддержке и сравнительно низкой плате за обучение «детей всегда можно послать в школу на длительный или короткий срок», то в Балтиморе — крупнейшем центре Мэриленда, располагавшем «французским и английским театрами», власти пока не предпринимали необходимых мер. Здесь обучение 4 детей в школе «чтению, письму и счету» стоило 68 долларов, что превышало 20% ежегодного заработка главы в большинстве семей. Многие из них из-за высокой школьной платы не посылали своих детей учиться. «Подрастающее поколение, — отмечалось в журнале, — не отличается мышлением». В этом повинны были и «несуразности в книгах, которые читают в школах». Цицерон и Ливий, указывали критики, не имеют отношения к современной жизни. Их тексты следовало бы сократить вдвое, а для воспитания гражданских, патриотических качеств «в школьные книги разумнее было бы вставить лучшие речи руководителей США.

Подобные перемены в системе американского образования только начинались. В штате Нью-Джерси, например, улучшились школьная инспекция и материальное положение учителей, продолжало увеличиваться число разных школ, а их программы обогащались новыми предметами. После некоторого спада активизировалась деятельность миссионеров среди индейцев. Квакеры и противники рабства распространяли знания среди негров, число которых в штате достигало 10 тыс. К 1788 г. они же добились принятия законодательства против работорговли и решения, обязывающего хозяев обучать своих рабов чтению. По свидетельству Дж. Резерфорда, ставшего позднее сенатором от Нью-Джерси, здесь «образовательные институты всех видов — церкви, начальные школы, академии, латинские

грамматические школы, два колледжа» процветали. Влияние идей просветителей и американских радикалов ощущалось все более сильно. О необходимости реформы образования, его распространения на все население писали и говорили уже многие либеральные общественные деятели. Даже южные штаты, отличавшиеся консерватизмом, в 1780-е гг. приняли первые весьма робкие «законы об обучении». Правда, законодатели еще долгое время отказывались включить в конституции штатов соответствующие положения об образовании и просвещении. И в масштабах всей страны успехи были пока скромными. Федералистское большинство в конгрессе США 31 мая 1790 г. приняло «Акт для поощрения познаний . . .», суть которого заключалась всего лишь в защите прав авторов и издателей на созданные ими книги, карты, пособия.

Более весомым к концу XVIII в. представлялся прогресс высшей школы. Секуляризация ее программы хотя и медленно, но продолжалась, повышенное внимание уделялось углубленному изучению явлений природы, точным и прикладным наукам. Колледжи все более превращались в настоящие университеты. Быстро возрастало значение юридического образования. После войны за независимость США оно стало часто необходимым для успешного продвижения по службе. Юристы играли существенную роль и в общественной, и в деловой жизни. Диспропорция в развитии южных штатов и других регионов несколько сгладилась. Часть «академий» и Колледжей открывалась на Юге, а также на Западе страны. Изменения и тенденции в развитии высшего образования, которые наметились в колониях с середины XVIII в., получали новые импульсы в независимых штатах. Количество колледжей к 1799 г. возросло до 16, а следующие десятилетия ознаменовались их небывалым ростом. В канун гражданской войны в стране насчитывалось уже 182 действующих колледжа, причем более 100 из них за пределами 13 первоначальных штатов. Если в Европе университеты располагались в старинных городах и наряду с соборами, аббатствами и дворцами считались их достопримечательностью, то в США они нередко основывались в небольших городах, даже поселениях, Америку в XIX в. все чаще стали называть «страной колледжей».

Сразу необходимо оговорить, что строительство этих новых университетов сулило значительные доходы, поднимало престиж. Поэтому в набор благ городской цивилизации власти наряду с отелями, барами и газетами охотно включали высшее учебное заведение. Испытывавшие постоянные материальные трудности, действовавшие на сборы и «подавания» филантропов, колледжи оказывались часто в руках подрядчиков, спекулянтов, политиков. Спекулятивный ажиотаж в США привел к тому, что колледжи, по словам современника, стали появляться «как грибы на нашей плодородной почве. В один день они приобретали дутую известность, а затем навсегда исчезали. . . Наше население сначала порицало колледжи, потом начало учреждать колледжи в каждом округе или графстве, для каждой секты и партии и хватать высшим образованием. . . как будто это придавало разум, мудрость, знание». В итоге сотни колледжей со скандалом разорялись и закрывались.

Гримасы капитализма в США тем не менее не должны ставить под сомнение заслуги передовых американцев в развитии науки, просвещения и образования. Их идеи и проекты находили частичное воплощение, служили образцом для последующих реформаторов. Так, неудача, постигшая Джефферсона в осуществлении реформы просвещения, не помешала ему продолжать работу над усовершенствованием своих планов, интересоваться постановкой образования в других странах. Во время пребывания в Европе в 1784—1789 гг. Джефферсон ознакомился с деятельностью ряда университетов, в частности, Женевского, Эдинбургского, Сорбонны. Он вел обширную переписку с крупными европейскими учеными и педагогами — Дж. Пристли, Т. Купером, П. Дюпон де Немуром, Ж. Кондорсе, М. Пикте и многими другими. Свои идеи он развил и в «Билле об установлении системы общественного образования», который в 1817 г. направил в законодательное собрание Виргинии. По его определению, цель законопроекта заключалась в стремлении «привести в действие ту массу талантов, которая в каждой стране погребена в нищете из-за недостатка средств на образование, и дать таким образом возможности для развития умов, которых соответственно нашему населению будет втрое больше, чем в большинстве стран». Для этого с помощью государственных дотаций все виды образования — от начального до университетского — должны были стать более доступными для простых американцев. Законодатели штата вновь не посчитались с важной истиной, «что знание—сила, знание—безопасность, знание — счастье», и отвергли реформы. Все же они были вынуждены утвердить ежегодное ассигнование 45 тыс. долларов на начальное обучение детей неимущих родителей.

Большого успеха Джефферсон достиг в реорганизации высшей школы. Его многолетний творческий поиск, планы и предложения в их окончательном варианте нашли воплощение в создании в Виргинии университета нового типа: Его строительство заняло 6 лет, и все эти годы Джефферсон жил только университетом, выполняя обязанности ректора, казначея, подрядчика, строителя и мог по праву назвать себя «отцом университета Виргинии». Он составил интересный проект комплекса университетских зданий с целью представить будущим студентам образцы всех стилей архитектуры. Выделенные на строительство 15 тыс. долларов были быстро израсходованы, но Джефферсон, несмотря на экономический кризис, сумел добиться дополнительных ассигнований. Всего на строительство университета затратили огромную для того времени сумму — 300 тыс. долларов. В уставе и программе университета Виргинии логическое развитие и закрепление получили также некоторые апробированные в практике других центров высшего образования нововведения. Университет Виргинии в отличие от большинства современных ему колледжей был независим от церкви, основой его академической политики выступала интеллектуальная свобода. Он одним из первых отошел от традиционного изучения трех областей знания (learned professions) — богословия, права, медицины, значительно расширив число изучаемых предметов. Здесь по инициативе Т. Джефферсона был применен и принцип свободного выбора студентами изучаемых предметов, ставший традиционным для американской высшей школы. Университет значительно отличался и своим административным управлением. Были отменены телесные наказания, строгий контроль за поведением и бытом студентов, предусматривалось введение студенческого самоуправления. Университет Виргинии стал первым в Америке университетом штата (State university), положив тем самым начало системе государственных, поддерживаемых штатами университетов.

Влияние основанного Джефферсоном университета на развитие высшего образования в США значительно. Еще до открытия университета Джефферсон получал много писем «почти из всех штатов к



югу от Потомака, Огайо и Миссури», авторы которых «с волнением следили за деятельностью по основанию университета, как за событием, которое освободит их от необходимости посылать молодежь в университеты северных штатов». Но влияние университета Виргинии не было ограничено только территорией к югу от линии Мейсона—Диксона, хотя и было там сильнее. Опыт Виргинии был, в частности, использован при модернизации Гарварда и университета Брауна. Таким образом, можно констатировать, что как университет Виргинии, так и более ранние проекты и предложения Джефферсона и других реформаторов сыграли важную роль в развитии и становлении американского высшего образования.

Прогрессивным политикам и просветителям все же нередко приходилось отступать от реализации своих замыслов. Неудачу потерпел ранний проект создания американского центра высшего образования в Ричмонде с отделениями в Балтиморе и Нью-Йорке наподобие Французской академии наук и искусств. Инициатором его был Кенэ де Борепэр, внук известного французского экономиста, участник войны за независимость США. Во Франции его идею поддержали Бомарше, Гудон, Кондорсе, Лавуазье, Ларошфуко, другие видные деятели. И с американской стороны ее встретили с энтузиазмом. Джефферсон, занимавший пост посланника в Париже, содействовал ее осуществлению. В Виргинии по подписке собрали 60 тыс. франков, в 1786 г. состоялась церемония закладки первого камня. Но события, связанные с французской революцией, прервали все начинание. Безрезультатно в 1794 г. завершилась и одна из первых попыток организовать массовую «утечку умов» в независимую Америку. Дж. Вашингтон и виргинские власти отклонили план по переводу сюда преподавательского состава Женевского колледжа, считавшегося одним из лучших в Европе, сочтя его нецелесообразным и дорогостоящим. Не был реализован и соответствовавший взглядам Джефферсона проект Дюпон де Немура «О национальном образовании в Соединенных Штатах», составленный в 1800 г.

Наиболее скандальный характер для США получила история создания общегосударственного «национального» университета. Необходимость организации такого университета в Америке ощущалась давно. Эта идея многие годы оставалась программным пунктом в области науки и образования. Еще до завоевания независимости в 1776 г. в ее поддержку высказывался Дж. Вашингтон. С середины 1780-х гг. началось обсуждение и были предприняты первые шаги. Вашингтон предполагал передать в соответствующий фонд принадлежащие ему акции «Potomac Co» и «James River Co». Его переписка с ведущими политическими деятелями страны в течение более чем десятилетия доказывает подлинный и неослабевающий интерес к этой проблеме. На конституционном конвенте в Филадельфии в 1787 г. Ч. Пинкни и Дж. Мэдисон также предлагали учредить общегосударственный университет, свободный от религиозных ограничений. Идею создания подобного учебного заведения поддерживали Т. Джефферсон и Б. Раш. Последний в 1788 г. опубликовал статью о создании университета, находящегося в компетенции правительства США. В ней были сформулированы предложения о создании второй ступени американской высшей школы (Graduate school), которая выпускала бы квалифицированных специалистов и научные кадры, и об изучении только тех предметов, которые рассчитаны «на подготовку молодежи для гражданской и общественной жизни».

Принятие конституции США и создание на ее основе федерального правительства, казалось, обеспечит быстрое и эффективное решение проблемы. Президент Дж. Вашингтон уже в первом послании к конгрессу от 8 января 1790 г. указал на необходимость для страны добиться подъема ее производительных сил и развития науки, образования, техники и на значение «национального» университета. Конгресс США постоянно выражал свое одобрение этой «самой полезной цели». Для размещения «национального» университета подбирались резиденции: в 1790 г. город Вильямсберг в Виргинии, затем, учитывая важность проекта, была избрана будущая постоянная столица США — строящийся город Вашингтон. Однако решения не воплотились в жизнь. В 1796 г. Дж. Вашингтон под предлогом «сохранения морали и политических принципов нашей молодежи» пытался «по-американски» увязать в один законодательный «пакет» создание «национального» университета, военной академии и развитие военно-морских сил. Первые шесть президентов США продолжали безуспешно добиваться осуществления этого намерения. Федеральный конгресс, а точнее силы, связанные с клерикальными кругами, спекулянтами, строительными подрядчиками, предпринимателями и интеллигенцией, заинтересованными в развитии многочисленных частных школ и колледжей, блокировали проект под предлогом его не конституционности т. д. Безрезультатно шли десятилетия, и когда к 1905 г. решили выяснить судьбу средств, которые Дж. Вашингтон завещал употребить на развитие образования, в частности, для основания «национального» университета, то, к недоумению и позору, выяснилось, что в «документах министерства финансов» от них не осталось никаких следов.

Роль «новых Афин» для искусства и науки, которую в годы становления предсказывали Соединенным Штатам, очевидно, оказалась чрезмерно сложной и непосильной. Процесс преобразования учебных заведений, несмотря на усилия передовых американцев, проходил медленно и неровно. В начало XIX в. наступила так называемая контрреформация протестантизма. Церковь временно усилила свой контроль над системой образования, атмосфера изменилась даже в Принстоне, откуда изгнали преемника и ученика Дж. Уизерспуна — передового и энергичного президента С. С. Смита. Учебная и научная жизнь тормозилась и в ряде других научных заведений, где все еще господствовали классические и теологические идеалы. Многие американцы старались избегать колледжей, в большинстве превратившихся в «храмы скуки и гнездовища сов», и по-прежнему выезжали для получения образования в Европу. Уровень подготовки квалифицированных специалистов все еще отставал от потребностей экономической жизни.

Факторы разного плана сдерживали развитие американской школы, ее проблемы предстояло решать в контексте общих социальных задач. Прогресс буржуазной науки и образования оказался ограниченным и противоречивым по характеру, хотя и был впечатляющим по значимости и масштабам. За два столетия система образования в Северной Америке претерпела сложную и длительную эволюцию: от первых колониальных школ и колледжа, где учились лишь десятки американцев, до солидного научного и преподавательского потенциала, сложившегося к концу XVIII в. В дальнейшем развитие буржуазной системы образования еще более ускорило: молодое поколение американцев посещало тысячи школ, десятки колледжей и университетов. Усилия, передовых ученых, педагогов и общественных деятелей вели, несмотря на различные трудности и неудачи, к важным сдвигам и достижениям в сфере

образования (печатаются с сокращениями – удалены сноски - из. В. Н. Плешков, В. А. Ушаков. *Образование в городах США в XVII-XVIII вв.* - В кн.: *Городская культура Средневековья и начало Нового Времени.* Л.: Наука, ЛО, 1986, с.182-214).

### **В. Е. Возгрин. Копенгагенский университет и духовная культура Дании (XV—XVII вв.)**

Богатая и своеобразная культура языческой Скандинавии, пышно расцветшая в эпоху викингов, к началу XV в. в большей своей части оказалась прочно забытой. С другой стороны, общеевропейская христианская культура за века, прошедшие со времени крещения скандинавов, еще не стала народной, не приобрела национальных черт ни в одной из северных стран. Причиной тому в немалой степени было их географически периферийное положение. В XV в. это были задворки Европы, пробавлявшиеся жалкими крохами средневековой христианской культуры. Причем сословия, удовлетворявшие ими часть своих социально осознанных потребностей, усваивали их, так сказать, в необработанном виде. Никто и не пытался сделать культурные ценности, проникавшие в скандинавский мир из Европы, например художественную, теологическую, естественнонаучную литературу, органичной частью национальной культуры путем хотя бы их перевода на местные языки, может быть, распространения их.

Впрочем, вряд ли правомерно говорить об отдельных сословиях, обладавших возможностью полноценно усваивать европейскую культуру. Постоянных путей ее проникновения на Север еще не было. С ней знакомились отдельные, жаждавшие познаний (или удовольствий) лица. Число образованных людей в каждой из скандинавских стран измерялось десятками, едва ли сотнями.

В Дании создавшееся положение изменялось медленно. Шли века, постепенно создавались все новые пути, по которым осуществлялся культурный обмен датского народа с окружающим миром. В XV в. первым таким каналом стал Копенгагенский университет, оставшись основным в двух последующих веках.

Что представлял собой Копенгаген, будущий центр науки и культуры Дании, до открытия университета? Город был расположен на выгодном в политическом и экономическом отношении месте – у Эресунда, там, где пролив разделял государство на две части (житница Дании, Сконе, тогда еще не стала частью южной Швеции). До начала XV в. Копенгаген ничем не выделялся среди других датских городов, разве что ежегодными ярмарками (собственно и давшими ему название «купеческого города»), куда в месяцы между св. Варфоломеем и св. Дионисием стекалась масса датчан и иностранцев. Богатыми были и рыбные ловли в проливе; как свидетельствовали путешественники, сельдь в Зунде шла так густо, что ее можно было «рубить мечом».<sup>1</sup> Тем не менее в промежутках между ярмарками Копенгаген снова превращался в провинциальный городок, не имевший даже крепостной стены (его окружали невысокие земляные валы, кое-где сменявшиеся деревянным палисадом). Это был «крестьянский город», так как; большинство населения было занято в сельском хозяйстве – полностью или частично. Улицы были немощены, покрыты фашинами, по ним бегали куры и свиньи горожан; поутру пастух собирал городское стадо. Черепичные крыши были редки, имелось всего 4 церкви, самым высоким был собор монастыря нищенствующих «серых братьев» (так в Дании называли францисканцев).

Город насчитывал 3–3.5 тыс. жителей. Из 560 городских землевладельцев 154 были церковниками. Рост населения – осуществлялся в основном за счет въезда из-за рубежа, который был вдвое выше собственно датской иммиграции. В XIV в. почти все копенгагенцы хорошо понимали нижненемецкий язык (на нем чаще всего говорили приезжие купцы); была распространена и латынь, на которой велась церковная служба, иногда частная переписка, издавались официальные документы.

Копенгаген издавна подлежал юрисдикции епископа Роскильдского, платил ему налоги. Лишь с 1417 г. он стал «королевским городом», из чего следует, что короли, хотя и с опозданием, но оценили стратегическое положение города (равное которому в Европе было лишь у Стамбула) как во внутригосударственных делах, так и в борьбе с могущественной Ганзой за право на взимание зундской пошлины. Отныне город стал если и не столицей (таковой в Дании пока вообще не было), то важнейшим пунктом в королевских торгово-политических планах.

Перемена юрисдикции скоро сказалась на всем облике города. Стали легче налоги, более светской культура, свободнее обычаи. Король, опиравшийся на бюргеров в постоянной борьбе с духовной и светской аристократией, даровал городу ряд привилегий. Большое значение имела конечная победа Копенгагена над Ганзой, распад ее собственного «общего рынка» в бассейне Балтики, выход Дании из унижительного положения, напоминавшего ситуацию, в которой гораздо позже очутились так называемые протектораты. После того как с датской торговли был снят ганзейский тормоз, а в Копенгагене обосновался король с двором и армией, рост города резко ускорился – в 1500 г. он насчитывал уже 10 тыс. человек, став крупнейшим на Балтике.

Ощутимым было и культурное развитие столицы. Некоторые из церквей (их было уже несколько десятков) являлись выдающимися памятниками архитектуры, живописи и скульптуры.

Главный собор столицы – Собор Богоматери достигал высоты 78 м, в его приделах было до полусотни великолепных алтарей резной работы. В монастыре «серых братьев» хранились мощи не только скандинавских, но и европейских святых. Службы шли круглосуточно, двери соборов были всегда открыты для горожан и многочисленных датских и зарубежных паломников.

Именно соборы и другие церковные постройки все более определяли облик города, так же как среди прохожих бросались в глаза монахи и пасторы. Особенно обращали на себя внимание «серые братья» в грубых плащах, подпоясанных веревкой, в неуклюжих деревянных башмаках на босу ногу и с протянутой за милостыней рукой. Нищенствовали и школяры из приходских школ – только плащи на них были черные. Ныне трудно подсчитать, сколько духовных лиц проживало в столице в те годы, но они стали составлять все более значительную часть горожан, что не могло не содействовать превращению Копенгагена из производящего в потребляющий по преимуществу центр страны, а это поощряло развитие торговли и ремесла. Основными потребителями были, кроме двора и духовенства, купцы, матросы и грузчики порта, армия и флот, центром мобилизации в которые все чаще избиралась столица.

Увеличивалась потребность и в пище духовной. Причем интересы большинства горожан имели в этом отношении весьма узкую направленность и цель. Поскольку получение духовного образования было одной из немногих возможностей для небогатых и незнатных людей повысить социальный статус,<sup>6</sup> то именно обучением на теологических факультетах университетов в основном и ограничивались устремления многих молодых копенгагенцев к познанию.

Тяга эта вполне отвечала интересам церкви. Но попытки духовенства всемерно укрепить христианство как единую мировоззренческую систему (бывшую и практическим руководством к действию) в стране, «с опозданием» входившей в католический мир, тормозились отсутствием университета. Для церкви, заинтересованной в бесперебойном поступлении десятины, было необходимо всестороннее развитие и распространение в широких слоях населения религиозных, политических, этических и социальных норм католицизма; сохраняла актуальность, говоря современным языком, необходимость перманентной ипдоктринизации. В свою очередь эта задача могла быть решена лишь при условии глубокого изучения хотя бы частью духовенства теологии, философии и права католической церкви.

В средние века начальные познания в теологии и латыни датчане могли получать в латинских школах при монастырях и соборах. О программах этих школ известно мало, очевидно, кроме грамоты здесь давались лишь самые необходимые рядовым священникам знания Священного писания и практики богослужения в том не слишком обширном объеме, который приводит Исидор в своем «De ecclesiasticis officiis».

Школяры, Желавшие продолжить образование, были вынуждены отправляться в страны, где имелись университеты, – лишь после этого можно было надеяться на карьеру, служа богу или королю. Больше всего датчан училось в Париже – этот город привлекал их еще в XII в., когда там не было университета и они обучались при монастырях св. Жоневьевы, св. Виктора и в школе при соборе Нотр Дам (В Париже получили образование основатель Копенгагена епископ Абсалон, его преемник архиепископ А. Сунесен, принц, затем епископ

Вальдемар, средневековые историки Саксо Грамматик и Аггесен.), а когда в середине XIII в. открылась Сорбонна, то на Английской улице был учрежден датский студенческий дом-общество (Collegium Dacium). Датчане становились в Париже магистрами, докторами теологии и канонистики, некоторые и ректорами коллежей. С середины XIV в. поток датчан во Францию ослабевает, зато все больше студентов едет в Германию, где ряд университетов уже снискал всеобщую славу и признание.

Неудивительно, что датские государственные деятели и князья церкви, обучавшиеся в юности в зарубежной высшей школе, полагали необходимым учреждение университета на родине. Разрешение на основание католического университета было дано папой Сикстом IV в булле 19 июня 1475 г. при условии, что при его создании образцом послужит Болонский университет. Датский университет должен был стать *studium generale*, т. е. иметь все четыре факультета, он получал также право присуждать ученые звания в теологии, логистике, канонистике, философии и медицине. Избрание города для его учреждения папа предоставлял главе датской церкви, архиепископу Лундскому.

В том, что первый университет Скандинавии будет размещен в Копенгагене, сомнений не было – экономический центр Дании и ее столица могла предоставить новой ученой республике наилучшие материальные и иные условия.

Указом об основании университета (1478 г.) король давал право профессорам самим выбирать руководство, хотя канцлером должен был назначаться архиепископ Роскильдский. Всем преподавателям, студентам и прислуге даровалось особое королевское покровительство, они подлежали лишь университетской юрисдикции. Поскольку средств на постройку зданий университета не было, решили пока разместить его в латинской школе Собора Богоматери. Таким образом, университет расположился в самом центре города, позже он занял соседнее здание Старой ратуши на Нёррегаде (при этом Ратушная улица стала зваться, как и ныне, Студиестрэде). Позднее здание ратуши было достроено таким образом, что крылья ее замкнули прямоугольный в плане, похожий на античный атриум двор. Образовалось типичное для средневековой символики «заключенное пространство», изолированное от «внешнего греха», ассоциировавшееся со спасением, имевшее и конкретное значение (рая или же Богоматери). Замыкали скромный латинский квартал Копенгагена дома профессоров вдоль ул. Канникестрэдерне.

Относительно просто был решен вопрос и о преподавательском составе – были приглашены профессора из соседних стран, главным образом из Германии и Нидерландов; естественно, все они были духовными лицами. И в июне 1479 г. первые 79 студентов из Дании, Норвегии, Исландии, Германии и Нидерландов приступили к занятиям.

В том же году университет получил свои статуты, но образцом при составлении их был избран не Болонский, а Кельнский университет (оттуда было большинство преподавателей). Содержание их поэтому ничем не отличалось от германских статутов, за исключением одного, декларировавшего равенство всех четырех факультетов и предусматривавшего штраф в 3 марки серебром для всякого, кто посетит рознь на этой почве. Было предоставлено университету и право самоуправления, впрочем, демократичным оно не было. Так, выбор ректора сильно зависел от канцлера-епископа, в руководстве принимал участие крайне узкий круг преподавателей – ректор и деканы, т. е. консистория.

Материальное положение университета было весьма непрочным; в обществе, где денежная экономика только развивалась, средства поступали с земельных участков натурой и распределялись между преподавателями. Но студенты голодали, а казна, истощенная почти постоянными войнами со Швецией, ничем не могла помочь.

Экономическая слабость университета была отражением его слабости как учебного и духовного центра в целом. Он не приносил поначалу плодов, которых так давно ждали. Сама эпоха его основания была не самой блестящей в истории североевропейских католических университетов вообще. Время их

расцвета миновало, они как бы истощили себя в борьбе с папской властью (например, за независимость национальной церкви от Рима), в известных конфессиональных раздорах первой половины XV в. И теперь монархи Европы, одни раньше, другие позже, ущемляли под влиянием светских идей крепнувшего абсолютизма привилегии, которых университеты добились в упорной борьбе. Ныне они все более напоминали придаток, а не идеологический центр национальной церкви, впадая в слепое подчинение церковной администрации. Не совсем удачным можно назвать и копирование практики Кельнского университета: этот рассадник обскурантизма, каким он стал на исходе средневековья, давно уже глушил свободное развитие науки и культуры. По этому пути пошел и датский университет (между тем в середине XV в. кое-где в Германии уже пробивались ростки гуманизма, скажем, в Эрфуртском университете). Господствовали старые схоластические методы; казалось, что датским профессорам были неизвестны прогрессивные тенденции и течения поздней схоластики, например, номинализм Оккама.

Науки как таковой, основанной на исследованиях и открытиях, в Дании не было. Научная деятельность университета была нацелена на концентрацию, толкование, распространение неизменной истины, данной Библией, патристикой, судебниками, отчасти античной наукой. Учебный материал строился на классиках; так, на медицинском факультете ничего не знали об открытиях эпохи Возрождения, обучение велось по Гиппократу. А если кто-то и пытался ввести необычный метод лечения или профилактики болезней, то для разгромной критики было достаточно уместной цитаты – неважно, что выводы «отца медицины» были двухтысячелетней давности. Он был классиком, а это значило больше, чем все конкретные опыты и исследования.

Что же касается остальных факультетов, то они поистине служили теологии. Преподаватели-прелаты были более всего озабочены церковными правом и политикой в годы, когда, напомним, в Европе уже шли плодотворные гуманистически окрашенные культурно-идеологические дебаты.

Низкий научный и образовательный уровень датского университета был очевиден, и датчане, стремившиеся к знанию, не ограниченному схоластическими рамками духовной школы, которой фактически он являлся, снова стали выезжать за рубеж. Причем поток этот стал так значителен, что в конце XV в. был издан указ, запрещающий датчанам учиться за границей, прежде чем они не отзанимаются 2 года в Копенгагене.

Тем не менее при всей культурно-идеологической отсталости университета само существование его в столице начало оказывать благотворное влияние на культурную жизнь страны. Обучение в университете невозможно без доступных, т. е. печатных, книг. Учтя возросшую емкость рынка, через 4 года после открытия университета в Копенгаген переехал из Любека книгопечатник И. Шнелль, а вскоре и его нидерландский коллега Готфрид Хеменский. Вначале они печатали учебники – латинскую грамматику и сборник датских пословиц с переводом на латынь Педера Лоле (настоящее сокровище средневекового народного творчества!), затем Готфрид издал «Датскую рифмованную хронику». Последний труд, судя по всему коллективный, – самая старая инкунабула на одном из скандинавских языков. «Хроника» – повествование о деяниях датских королей, написанное в жанре автобиографии, насчитывает 5 тыс. стихов; по форме и содержанию она далеко ушла от французских образцов (так, здесь совершенно исчезли тона придворной, рыцарской поэзии). Напротив, сильно ощущается влияние стародатских песен – вис, восходящих к поэзии скальдов-язычников, стародатских анналов, книг Саксо. «Хроника» была первой историей родины, понятной народу (труд Саксо перевели с латыни веком позже), поэтому книга обрела огромную популярность, неоднократно переиздавалась.

Кроме собрания датских законов, также изданных в качестве учебника, молитвенников и писаний святых отцов, вскоре была отпечатана первая светская книга – *Lucidarius* («Светописец») – популярное описание мира. Это издание отвечало возросшей потребности народа в просвещении, ибо познания, почерпнутые из собственного опыта, были в начале XVI в. еще весьма скромны среди населения, большая часть которого не выезжала за пределы села или провинциального города. В книге был напечатан «Отче наш» по-датски, одно

из доказательств того факта, что в данную эпоху христианство, фонд его идей и культура уже не были монополией церковников.

Затем была напечатана не менее далекая от церкви, крайне увлекательная «Хроника Карла Великого», несколько рыцарских романов, повествование о совсем уж недавнем походе турок на Родос в 1480 г. и т. д. Таким образом, датское книгопечатание, вызванное к жизни католическим университетом, вскоре вышло из рамок учебной и церковной литературы, стало достоянием и одновременно стимулятором общедатской народной культуры.

Значение этого события огромно. Если ранее жизненный круговорот большинства датчан шел в замкнутом пространстве «двор–церковь–кладбище», в треугольнике, вершиной которого была церковь, монополизировавшая приток информации, то книга эту монополию подорвала. Неважно, что датчане в массе были неграмотными: отдельные грамотеи читали книги вслух слушателям; распространение печатного слова скачкообразно повысило уровень диахронной и синхронной информации – явление, впрочем, закономерное.

Далее, при всей неполноценности с научной и чисто практической точки зрения университетского образования само обучение в высшей школе бесспорно развивало личность. В условиях, когда граница между преподавателем и студентом была размытой, бакалавры и магистры до окончания университетского курса обучали вчерашних школяров; при этом у них появлялись педагогические навыки, самостоятельность мышления, умение собирать, обрабатывать и использовать информацию, в диспутах оттачивалась логика. В результате они продолжали накапливать познания и в практической жизни, после окончания обучения, становясь толковыми исполнителями и руководителями на службе в различных государственных и церковных учреждениях, успешно делали карьеру. Но ни один из питомцев или преподавателей католического университета не стал видным деятелем культуры или ученым. И, добавим, вряд ли мог стать, следуя узкими, избитыми схоластическими путями. И все же, повторяем, деятельность католического университета была заметным шагом вперед в истории датского просвещения и культуры.

Придя на смену частным, монастырским и церковным школам, университет стал основной опорой учебной и научной деятельности в стране. Высшая школа и только она заложила основы дальнейшего освоения культур Европы и Востока при всей фрагментарности античного наследия, изучавшегося в ней. Важно отметить, что, будучи в целом церковным учебным заведением, надежно ограждавшим духовную, культурную/жизнь страны от вульгаризирующего влияния неопитов, университет, во-первых, не был недоступен для способных выходцев буквально из всех социальных слоев средневековой Дании,<sup>19</sup> а во-вторых, давал более светское, свободное и широкое образование и воспитание, чем до того монастырские и иные духовные школы.

Итак, университет был не только образовательным, но и шире – просветительным, культуртрегерским центром страны. На исходе средневековья, в канун Реформации в Дании наблюдается невиданно высокий, поистине ренессансный подъем тяги к знанию, причем в самых широких кругах. Епископ П. Палладиус вспоминал, что в годы его юности (1520-е гг.) мест в школах для всех желающих не хватало, «младшие забирались на полати под потолком, и было нас так много, что набивались битком и вверху и внизу: 700 человек в рибесской, 900 человек в роскильдской школе».<sup>20</sup> Понятно, что для удовлетворения этой жажды не хватало ни книг, ни учителей. Просветительская деятельность пасторов с университетским образованием – явление известное; менее изучена роль в истории культуры тех студентов, которые вернулись из университета в отцовские дворы, усадьбы, поместья, мастерские. Некоторые данные свидетельствуют о том, что они становились фактически пропагандистами культуры, охотно повествуя меняющейся аудитории о своей университетской юности, профессорах, шире – о заморских странах и обычаях, пересказывая литературные и исторические произведения и т. д. Многие бывшие студенты скупали и вывозили в провинцию книги – весьма примечательное явление в культурную эпоху, характерную отсутствием сельских библиотек. Сохранились имена целого ряда таких студентов-просветителей; назовем одного из них – И. Сеефильда, умершего в бедности владельца 26 тыс. книг и рукописей.

Одновременно наблюдается значительное повышение интереса к искусству. Церковные фрески предреформационного периода – уникальное явление по своему содержанию: художники-католики писали по заказу католической же церкви фрески, резко критиковавшие католическое духовенство. В «Пляске смерти» участвуют датские епископы, в огне преисподней корчатся монахи и папы! И при этом – потрясающая изобразительность, реалистичность сцен ада, пыток, казней. «Искусство, скрежетавшее зубами», – весьма точное определение одного датского историка. Напротив, совершенно лишена критической направленности скульптура – в основном алтари и надгробья. Ее достоинство в высоком мастерстве, достигнутом, без сомнения, под влиянием европейского Возрождения. В Копенгагене находилась крупнейшая в Северной Европе скульптурная мастерская К. Берга, в которой было создано одно из самых совершенных творений поздней готики – алтарь, ныне хранящийся в Оденсе, – огромная резная раскрашенная композиция, в которой запечатлены десятки современников скульптора – от нищих до королей, портретная достоверность скульптур которых чрезвычайно высока. И вообще в последние годы католицизма реализм в датском изобразительном искусстве вспыхнул необычайно ярко, что объясняют влиянием северогерманских и нидерландских школ. Это вполне возможно, так как одновременно отмечено сильное влияние именно немецких и нидерландских идеологов гуманизма на интеллигенцию Дании, точнее, на копенгагенские университетские круги.

Гуманистические идеи занесли сюда студенты, обучавшиеся за рубежом, прежде всего из Лувенского университета. Учение Эразма, как и его призывы к конкретным действиям, было воспринято ими непосредственно, без искажений и лагун, оно не могло не произвести впечатления и на некоторых копенгагенских преподавателей. Двое из них, К. Педерсен и П. Хельгесен, стали в дореформационный период самыми значительными из датских гуманистов (Примечательно, что оба они читали лекции в университете, имея в качестве основного источника дохода иные занятия и будучи, таким образом, более свободными от диктата канцлера и консистории. Университет в целом выступал как консервативная сила, хранитель моральных и идеологических, основ общества). Крупнейшим библейски-гуманистическим трудом первого стал «Толкователь знамений» (1515 г.), где была сделана попытка такого разъяснения молитв, чудес, притч и т. д., которая помогла бы их осмыслению верующими. «Толкователь» был написан на датском языке, «ибо, – замечает автор, – если бы кто из апостолов писал евангелие для Дании, то поступил бы так же, чтобы его могли понять все, ведь любой христианин имеет право читать евангелие на своем родном языке».<sup>26</sup> Заметим, что это бесспорно евангелическое заявление было сделано до выступления М. Лютера. Позднее Педерсен перевел Библию, совершив тем.

самым величайший литературный подвиг эпохи датской Реформации. Перевод замечателен не столько поэтической силой, сколько ясностью, твердостью, единообразием языка и слога. Благодаря ему был создан языковой фундамент нации, сквозь века протянулась нить, связывавшая поколения. Педерсен писал в эпоху, когда не было для датской литературы иной цели, кроме, как научить общество говорить, во-первых, на датском, а во-вторых, на светском языке, и этой задаче Педерсен посвятил свою жизнь. Глубоко, как истый гуманист, интересуясь историей своей родины, он издал в 1514 г. всемирно известный труд Саксо «Грамматика» чем фактически спас этот памятник, все более искажавшийся от переписывания.

П. Хельгесен выступил в период великой борьбы между гуманизмом и протестантизмом с удивительной ясностью и цельностью позиции. Это был противник Лютера, католический гуманист, его преклонение перед Эразмом сочеталось с глубокой верой в идею единой, универсальной конфессии. Он признавал внутренний распад католической церкви и необходимость ее реформации, но уважал как настоящий кармелит учение и ученость, верил в возможность возрождения католицизма, обновленного просвещением, наукой, благочестием. Видное место в истории культуры заняли его труды по истории Дании, острые публицистические комментарии к страшным событиям эпохи Кристьяерна II («Стокгольмская кровавая баня», «Графская распря» и др.), завоевавшие не только огромную популярность среди народа, но и ставшие образцом для позднейших работ этого жанра.

К. Педерсен и П. Хельгесен были первыми инакомыслящими преподавателями католического университета. Но уже в 1520-х гг., в начале Реформации, немало кафедр занимали их последователи, многие из них становились проводниками идей Лютера и Меланхтона не только в столице, но и в Роскильде, Ютландии (г. Виборг), Сконе (г. Мальме, Лунд и т. д.). Среди них теперь были и ординарные профессора и преподаватели: юристы А. Амелунг, В. Ланге, М. Педерсен, медик А. Кингхорн, философы М. Равенберг, М. Морсинг, М. Скотте, М. Габлер и др.

Почва Реформации готовилась, естественно, не только ее идеологами. Как и в Германии, лютеранство входило в Данию на гребне крестьянских и бюргерских вооруженных восстаний 1521–1527 гг. против засилья дворянства, аристократии и владевшей 2/5 недвижимых ценностей церкви. Влияние университетских кругов на движение сказалось в пробуждении у широких народных масс живого интереса к конфессиональной идеологической борьбе, обострении их духовной восприимчивости. Причем католическая церковь все чаще оказывалась бессильной это влияние смягчить. Епископ канцлер Л. Урне преследовал профессоров, присуждавших ученые степени и сторонникам Лютера, разрешал посещать лекции по теологии лишь бакалаврам и священникам и т. д. Но в ответ он слышал в Соборе Богоматери проповеди преподавателя О. Хризостомуса, обличавшего не только действия канцлера и консистории, но и подвергавшего обстоятельной критике один за другим все институты католицизма, указывавшего на их вредность делу христианства, так же характеризовавшего и учебный курс университета. Изданные в виде брошюры эти речи вышли за пределы высшей школы, стали идеологической программой протестантов и одновременно «эпитафией католическому университету».

В беспокойный 1530 г. деятельность университета полностью прекратилась. Учиться, чтобы стать католическим пастором во времена, когда старая церковь терпела тяжелые поражения, было бесперспективно. Большой смысл имело протестантское образование, и молодежь снова потянулась в Виттенберг или новую евангелическую семинарию в Мальмё. Кроме того, поскольку после школьной реформы в латинских школах могли преподавать лишь лица с университетским образованием, число студентов нужно было многократно увеличить, что было невозможно: не хватало помещений, католическая учебная литература была сожжена, а лютеранской еще не было. Датский университет в этом смысле исключением не был – в первые после Реформации годы закрывались и германские университеты.

После победы лютеранства новая церковь нуждалась в высшей школе не меньше католической, тем более что было решено преградить путь лицам без университетского образования и к пасторским должностям. Кристиан III, не испытывавший доверия к датским реформаторам, вынесшим на своих плечах всю тяжесть конфессиональной борьбы, пригласил из Германии для строительства новой церкви И. Бугенхагена, а восстановления университета – самого Меланхтона (впрочем, последний прислал отказ).

Бывшие университетские профессора в большинстве своем изъявили готовность преподавать в новой, протестантской школе.

Те из них, которые исповедовали идеалы гуманизма и ранее (в том числе новый ректор К. Морсинг), испытывали большие надежды на поддержку новой церковью гуманизации датского просвещения и культуры, причем не без основания – они были осведомлены о сотрудничестве в Виттенбергском университете Лютера с гуманистом Меланхтоном.

Однако датская Реформация отличалась от немецкой. Здесь на завершающей ее стадии не наблюдалось и подобия идейного привлечения верующих на сторону протестантизма. Реформация в Дании была проведена сверху, королем, остро нуждавшемся в деньгах и имуществе церкви для оплаты огромной, буквально затопившей страну армии, нанятой за рубежом. К массе католиков – от монахов до архиепископа – были применены жестокие репрессии, казни. Волю короля и его советников огнем и мечом проводили в жизнь немецкие ландскнехты, им не уступали и датские протестанты. Вчерашние католики, они не упускали возможности обогатиться при «очищении церкви от идолов и неправедных богатств», фактически сводившемуся к организованному, а часто и стихийному грабежу и разрушению древних памятников национальной



культуры. В самом крупном собрании средневековой живописи и скульптуры страны – Соборе Богоматери уцелели только стены самого здания; и стен не осталось от большинства древних церквей Роскильде: они были разобраны, а камень продан.

В то время как королевские вандалы и обычные мародеры грабили церковь и монастыри, некоторые профессора использовали ситуацию для приобретения иного капитала. Не без основания опасаясь укрепления в университете гуманистических идей и как результат искажения линии Лютера (которая до сих пор проводилась в Дании с неукоснительной жесткостью), они монополизировали свое право, право ортодоксальных лютеран, властвовать над умами и душами датчан. И в этой политике они нашли активную поддержку короля и его немецких «экспертов» по Реформации. Согласно новому статуту (1537 г.), составленному Бугенхагеном по образцу виттенбергского, университет лишился ряда привилегий. Так, была отменена выборность канцлера (им автоматически становился епископ Роскильдский). Канцлеру подчинялся совет так называемых консерваторов, контролировавший деятельность академического совета и ректора. Профессора из духовного звания переходили в разряд государственных служащих, главным руководителем университета становился сам король (как «Rector magnificentissimus»).

Значительно ухудшилось и материальное положение университета. В отличие от германских фюрстов, щедро «жертвовавших» протестантским школам библиотеки, здания, земли бывших монастырей и соборов, король предоставил университету столь скромный стипендиальный фонд, что популярность этой школы увеличиться никак не могла, особенно среди бедняков, а дворяне вообще не желали здесь учиться, ведь служение церкви уже не приносило богатых пребенд. Лундский каноник К. Педерсен писал: «Зачем отдавать детей в университет? Теперь они все равно не станут прелатами или канониками. Лучше уж покупать им поместья, учить торговле или любому делу, которое сможет их прокормить». Такое сложное положение не было специфически датским феноменом – в Германии сам Меланхтон в эти годы не мог собрать более четырех человек на свои лекции о Демосфене.

За десять послереформационных лет свободы университета были еще более ограничены. Церковный ордонанс впервые ввел цензуру для книг, затрагивающих темы, «соприкасающиеся с вопросами веры или управления и экономики городов Дании». Причем контроль этот был необходим, судя по всему, в борьбе не против католицизма, который был разбит и более не опасен, но гуманизма, отчего осуществлять его рьяно взялись университетские профессора. Впрочем, было бы неправомерным так сужать круг «антигуманистов» – с консерваторами университета идейно смыкались весьма многочисленные и главное действовавшие на всей территории королевства и близкие народу рядовые протестантские пасторы. Вышедшие из малообразованных слоев населения <sup>44</sup> и жившие в собственном узком кругу, они были далеки от гуманизма, учения, в основе своей по духу аристократичного и интернационального, направленного к достижению братства всех ученых, всех интеллектуалов.

Постепенно протестантская церковь, первоначально обращавшаяся к широким массам и поддержанная ими, все более удаляется от народа, становится оплотом абсолютизма, узкого национализма и консерватизма в науке и культуре. Межнациональные контакты со странами римской церкви и даже некоторыми протестантскими (кальвинистскими) были разорваны, новая церковь во главе с королем («Summus episcopus») замкнулась в себе. За многие идеалы боролись протестанты-реформаторы, но только не за терпимость к инакомыслящим.

Долго столь жесткий контроль над наукой и образованием, а также административные рогатки культурному обмену не удержались; постепенно положение стало меняться, но заслуги церкви здесь не было – она в ближайшие 50–70 послереформационных лет придерживалась все той же крайне ортодоксальной политики. Противником ее выступили университетские круги, и в конечном счете победа осталась за ними.

Дело в том, что ограничение университетских свобод и другие из упомянутых негативных явлений, из-за которых молодежь устремилась за рубеж, привели к

несколько неожиданным результатам. Молодые дворяне, побывавшие во Франции, Германии или Италии, весьма критически относились к режиму идеологического контроля на родине. Занимая посты в государственной администрации или в университете, они вольно или невольно содействовали демократизации высшей школы, а в области идеологии становились проводниками филиппинизма, криптокальвинизма и рамизма. Сторонниками упомянутых учений становились такие авторитетные университетские и одновременно церковные лидеры, как профессор математики А. Краг или профессор теологии, обладатель почетного титула «Учитель Дании» («Praeceptor Da-niae») Н. Хеммингсен. Деятельность этих и иных противников лютеранской ортодоксии была особенно эффективной благодаря позиции университета как идеологического центра датской церкви. И именно благодаря такому подрыву ортодоксии изнутри стали в конечном счете возможны глубокие прогрессивные перемены в датской культуре и искусстве XVII в.

Пока же в университете основное внимание, как и ранее, уделялось теологии. Гуманистические науки были представлены слабо. Такой важный предмет, как история, вообще не имел кафедры, хотя в поисках культурно-исторических ценностей датские теологи изучали древность, впрочем, не языческую, как гуманисты, а относившуюся к апостольской церкви, Священному писанию и т. д. В стремлении возродить древние языки, в отрицании средневековой культуры они смыкались с гуманистами (нидерландского, но не итальянского толка), также общим было у них равнодушие к национальной культуре. Поэтому в Копенгагене не изучались датское право, история, язык, даже церковная история. С другой стороны, шел объективный процесс замены иностранных преподавателей датскими (что было залогом национального возрождения университета в XVII в.), росла доля среди них демократического элемента незнатного, провинциального происхождения. Положение их в университете зависело не столько от званий, сколько от факультета, где они работали. Начинающие преподаватели читали лекции на философском факультете, перевод на любой иной считался продвижением, вершиной был теологический факультет. Соответственно росла и оплата: профессор-философ получал 80, юрист 100, медик 140, теолог 160 далеров в семестр. В целом учебная структура по форме весьма напоминала старую, изменилось лишь содержание. Обучение длилось 2–3 года, экзаменов никаких не было. После прохождения курса философского факультета, где углублялись знания, полученные в латинской школе, и давалась подготовка к дальнейшим штудиям «по специальности», большинство останавливало свой выбор на теологическом факультете, как давшем право на занятие административных, пасторских или преподавательских должностей. Юридический факультет был малопопулярен. После реформы здесь изучалось лишь римское право, рассматриваемое как своего рода естественное. Окончание курса не давало права на занятие должностей. На медицинском факультете по-прежнему царили теории Галена и Гиппократов в том виде, в каком они были известны арабам. Знания давались исключительно теоретические, бывшие студенты-медики практикой не занимались: больных в Дании лечили исключительно цирюльники, костоправы, знахари, повивальные бабки, как в средние века.

Вполне средневековой была и «охота за ведьмами» — поветрие, которое охватило университет, как, впрочем, всю Данию и Европу, во второй половине XVI в. В первую очередь преследованиям подвергались здесь, естественно, не «ведьмы», а еретики — те же филиппинисты, кальвинисты, рамисты. Безжалостно изгонялись и вполне правоверные лютеране, пытавшиеся, к примеру, логически осмыслить постулаты веры и т. д.

Члены ученой республики оказали гонителям стойкое сопротивление. Их сила была в корпоративном духе, отсутствовавшем у их противников, и неизвестно, сколько бы продолжалась борьба, если бы не произошел внутренний раскол, ослабивший университетскую оппозицию. Те студенты, которые учились в Германии и попадали там под сильное влияние лютеран-ортодоксов, стали помогать, вернувшись на родину, церковникам. Победа ортодоксии была отмечена падением могущественного «Учителя Дании» Хеммингсена (1574 г.), после чего ее знамя высоко поднял теологический факультет, ставший идеологическим центром ортодоксального наступления.

Но в Дании давно уже зрели предпосылки к прогрессивным переменам в идеологии и культуре государства в целом. В XVII в. в датской мануфактуре и отчасти в сельском хозяйстве наблюдается последовательное стремление интенсифицировать производство, что впервые поставило практические задачи перед наукой. Изготовление, например, очков было связано с развитием оптики, производство стекла, бумаги, металла, красок – химии, интенсификация земледелия, разведение лекарственных трав – ботаники и т. д. Любопытно, что в этот самый период жители Латинского квартала устанавливают весьма тесные экономические и родственные связи с буржуазией столицы, живут ее интересами, начинают сами заниматься предпринимательством. Большое значение имела и социальная метаморфоза дворянства в первой половине XVII в. – из помещиков или ленсманов с военно-экономическими функциями большинство дворян превратилось в чиновников государственного аппарата. Его модернизация ставила перед квалификацией исполнителей новые требования, которые уже не могли удовлетворить теологическое или приходское образование. Поэтому в университете повышается роль таких дисциплин, как право, история, иностранные языки, прежде всего, язык дипломатии – французский. Доходит до того, что государство выделяет, по 500 далеров стипендиатам, обязанным после окончания университета занять определенные должности в аппарате.

И еще один, более частный факт позволяет предположить, что полная, казалось бы, победа ортодоксии во второй половине XVI в. была временной. Как часто бывает, победитель нес отметины побежденного. Даже самые последовательные сторонники ортодоксального лютеранства епископы-профессора И. Брокман и Х. Ресен, как выяснилось, не напрасно столь долго ходили путями гуманистов. Они глубоко вникли в суть гуманизма, в философию Ренессанса и античности, не менее досконально ознакомились с достижениями европейской прогрессивной науки нового времени. Будучи образованнейшими людьми эпохи, политически консолидируясь с национальной буржуазией и, без сомнения, являясь патриотами своей страны, датские теологи в начале XVII в. начинали проводить реформы, которые (едва ли не впервые!) не имели аналогий в германских университетах и оказались исключительно плодотворными для отечественной науки и культуры.

Так, в результате реформы 1621 г. в университете было увеличено число кафедр, расширены области научных исследований, перед профессурой впервые выдвинуто требование чтения лекций по материалам не зарубежных ученых, но собственных изысканий. Больше внимания стало уделяться естественнонаучным дисциплинам, количество их возросло, особенно на медицинском факультете, где увеличилось и число экстраординарных профессоров. На философском факультете ввели этику, историю, географию. В новое здание библиотеки стали поступать крупные партии закупаемых за границей книг.

В последовавшие десятилетия, т. е. с первой четверти до конца XVII в., отмечен небывалый, заметный даже в общеевропейских масштабах взлет датской науки, литературы, музыки, изобразительного искусства. И это явление связано в истории культуры непосредственно с копенгагенским университетом, так как деятели науки и искусства XVII в., лишь за редчайшими исключениями будучи сотрудниками высшей школы, были обязаны воплощением своих творческих замыслов ее духовной или материальной поддержке, полученным в ее стенах знаниям и культуре.

Число выдающихся деятелей датской культуры, принадлежавших к университетским кругам, чей талант смог проявиться в этот период, весьма велико, поэтому ограничимся здесь несколькими примерами, характеризующими отдельные этапы в истории ее развития. Проследим путь лишь одной профессорской династии – потомков Томаса Финка (1561–1656), рамиста, энциклопедически образованного ученого, сделавшего ряд крупных открытий в патологии и тригонометрии, инженера, впервые создавшего в Дании сеть отличных дорог. Его кафедру унаследовал представитель следующего поколения семьи – Каспар Бартолин – медик, философ, автор многочисленных трудов по логике, физике, этике, в том числе монографии «*Institutiones anatomicae*», выдержавшей много переизданий на европейских и индийском языках в следующем, XVIII в. Его сын, Томас Бартолин стал известен в Европе открытиями в области сосудов – лимфатических и хилоносных; в середине XVII в. он

содействовал превращению университета в исследовательский центр европейского масштаба.

Брат Томаса Расмус Бартолин открыл противолохорадочные свойства хины и ввел ее в практику, открыл и научно обосновал природу двойного преломления света в исландском шпате, став таким образом основоположником геометрической оптики.

Еще один член семейства – Оле Ворм был одним из самых выдающихся врачей XVII в., первым, кто сопровождал лекции демонстрацией анатомических препаратов. Он заложил основу научного исследования средневековой скандинавской культуры, изучал и переводил древнеисландские рунические надписи и саги, буквально спас исландские манускрипты (в том числе Младшую Эдду) от гибели. Ворм основал университетский Ботанический сад, его любимым детищем был «Museum Wormianum» с отделами минералогии, флоры, фауны, этнографии и археологии. После того как этот крупнейший в Скандинавии музей был снабжен научными каталогами, он стал Меккой для ученых всей Европы.

Каспар Бартолин младший создал на основе археологических изысканий классический труд о древних серьгах и флейтах. Он описал строение и функции открытых им слюнных желез человека.

Историком был и его брат, Томас Бартолин младший, собравший огромную коллекцию средневековых рукописей (Bartholins Collectanea) и издавший антологию древнескандинавского эпоса, вскоре переведенную на европейские языки.

Слава датских ученых XVII в. еще при их жизни переросла границы Скандинавии. Но если имена немногих (например, Тихо Браге или Оле Ремера) и ныне общеизвестны, то другие, имевшие столь же крупные заслуги перед мировой наукой, прочно забыты. Одним из таких ученых был Стено (Н. Стенсен, 1638–1686). Выдающийся анатом, биолог, геолог, теолог, он открыл слюно-выводящие каналы, и ныне носящие его имя, доказал, что сердце, вопреки общему мнению, – не «пористое тело, обиталище жизненного тепла и души человека», но мускул, состоящий из мышечной ткани, артерий, вен и нервов. Находясь в Париже, Стено предложил коллегам комплексную программу исследований на мозге – это был первый опыт интернациональных перспективных исследований. Анатомируя акул, он сделал серию открытий в общей эмбриологии, а его философские работы сильно увлекли Спинозу, который установил с ним тесный контакт. Немногим ученым выпадает судьба основателей новой науки; Стено стал «отцом» сразу двух – геологии и кристаллографии: он доказал на материале раскопок в Тоскане, что земные пласты располагаются друг над другом в хронологической последовательности, а также константность углов взаимного расположения граней кристаллов. Стено был одним из первых ученых с историческим типом мышления, так как рассматривал явления природы под углом их происхождения и развития. Одна лишь его теория геологических процессов позволяет отнести Стено к «первым подлинным творцам исторической теории в XVII в.». Но, как сказано, имя Стено было прочно забыто, его труды были не известны и весьма глубоким исследователям истории науки.

С университетом были тесно связаны и реформы в датской поэзии XVII в. – крупнейшие за ее историю. Выше говорилось, что гуманисты возродили латынь во всей ее античной красоте и богатстве, однако она была чрезвычайно далека от существовавшей параллельно ей национальной, народной поэзии, сохранившей довольно примитивные, средневековые формы. Датские стихи не имели четких размеров, отсутствовала не только взаимосвязь между жанрами, стилем и метрикой, были размыты границы и между самими жанрами. Не было выработано единообразной орфографии, рифмование оставалось весьма вольным и т. д. Поэтому, приступая к реформированию датской поэзии в XVII в., университетские филологи, теоретики стихосложения, а также светские и церковные поэты столкнулись с трудностями самого разного плана, весьма осложнившими достижение честолюбивой цели – поднять национальную поэзию на уровень классической, цели, уже достигнутой во Франции и Италии и потребовавшей от датчан титанических усилий.

Своим преобразованием датская поэзия обязана трем деятелям культуры – А. Арребо, А. Бордингу и Т. Кинго, каждый из которых «олицетворяет очередную фазу развития народной основы в современную поэзию», представляя «три стиля – предбарокко, барокко и ранний классицизм».

Арребо был, как и его наставник, реформатор университета Х. Ресен, теологом. Главное творение Арребо – эпическая поэма о 6 днях сотворения мира «Гексамерон» написана александринами и гекзаметром с внутренними и конечными рифмами. Рифмы и метрика Арребо точно соответствовали звуковому и мелодическому строю датской речи; после него старообразные вирши были невозможны, их заменили ритмичные стихи нового времени, язык поэзии стал более гибким.

Тесно связан с университетом, особенно в начальный период творчества, был и А. Бординг. Он явился создателем национальной лирической поэзии, воспевая вино, любовь, дружбу. Бординг был первым датским поэтом, жившим исключительно на доходы от творчества, он был и первым профессиональным журналистом. Работая редактором «Датского Меркурия», ежемесячного листка, весь материал которого писался александринами, Бординг последовательно проводил идею возрождения христианского гуманизма. Основная заслуга Бординга – создание светской поэзии, свободной от царившей тогда барочной напыщенности; его стихи элегантны, изящны, показательны, что они не утратили своей популярности в Дании и по сей день.

Т. Кинго был, как и Арребо, теологом, что также отразилось на его творчестве – он известен в основном как сочинитель псалмов. Однако если до него в псалмах версифицировалось содержание церковной литературы или канонических текстов, то у Кинго они наполняются любованием природой, восхищением красотой человека, глубокими раздумьями об его предназначении, о смысле жизни. По сути Кинго создал новый жанр – философскую лирику, и его высот в этом жанре датская поэзия смогла достичь лишь через два века, когда появился Грундтвиг. Значителен вклад Кинго и в любовную лирику – он обогатил ее язык, смело вводя в нее элементы как современной зарубежной, так и древней поэзии (например, библейской «Песни песней»).

Благодаря творческому подвигу Арребо, Бординга и Кинго стили и жанры поэзии претерпели значительные изменения, очистились и обогатились. В целом же датская поэзия к концу XVII в. поднялась до современного ей общеевропейского уровня, в XVIII в. оставалось это достижение лишь закрепить. В эту же эпоху в целом завершился процесс складывания датского литературного языка. В основу его лег, и конечно далеко не случайно, зelandский диалект – на нем говорили питомцы копенгагенского университета, этого центра науки и культуры страны, филологи, писатели, историки и поэты, они издавна поддерживали, обогащали и направляли развитие родного языка.

Не столь внешне заметна та большая роль, которую университет сыграл в подъеме датского изобразительного искусства, наступившем в конце XVI–XVII в., после бесплодных десятилетий господства лютеранской ортодоксии. Период этот характерен широким строительством дворцов, замков и вилл, развернувшимся по всей стране, возросшим спросом на произведения искусства, необходимые для украшения новых зданий. Вначале художников приглашали из-за рубежа (в основном из Нидерландов), пользуясь при этом рекомендациями наиболее осведомленных в культурных школах Европы университетских кругов. Так, в Данию прибыли К. Мандер и А. Вухтерс, много лет проработавшие в Скандинавии и оставившие заметный след в истории датского искусства. Эти и иные художники на протяжении всей жизни в Дании поддерживали тесные связи с копенгагенскими интеллектуальными кругами, главным образом университетскими. Так, К. Мандер не только был близким другом профессоров О. Ворма, Т. Бартолина и С. Паулли, но и работал в университете над серией картин – иллюстраций к Большому анатомическому атласу. Многие из приглашенных художников нашли в Дании вторую родину; оставшись в Копенгагене, они помогли созреть дарованиям таких художников, как II. Петерсен, М. Стеенвинкель, И. Тим, А. Нэльвег, А. Стрёдер и др.

Более длительную историю имеют изучение и культивирование, поддержка университетом датских народных песен, национальной музыки и драматургии.

Музыка и духовное пение входили в квадриум еще католического университета, были обязательны для всех студентов. Многие традиции этой музыкальной культуры сохранились и в XVI в. (например, многоголосие, старые мелодии). Все сказанное относится и к школам, чья культурная программа также разрабатывалась в университете. Школьные и церковные хоры и музыканты исполняли по праздникам и светские (авторские или народные) песни; кроме того, особый, но весьма близкий к народному характер имел репертуар нищих или просящих подающие школяров, использовавших при этом навыки, полученные в профессиональных хорах.

Протестантская церковь вообще придавала музыке и пению едва ли не большее значение, чем католическая, — уже ординасом 1539 г. руководство музыкальным образованием студентов вменялось в обязанность ректору главного собора столицы — Собора Богоматери. Ряд мер, предпринятых для стимулирования датского песенного искусства, имел своим результатом «огромный подъем музыкальной культуры в 1525–1600 гг.». Пение стали одним из основных (шести) школьных предметов; установился обычай музицирования после обеда и ужина и т. д., во многих школах были и оркестры, которые часто пользовались нотами, присылаемыми из университета, — это были как духовные, так и светские песнопения. Репертуар школьных хоров и оркестров потому и был современным и интернациональным, что университет имел налаженные связи с заграницей.

Следуя рекомендациям Лютера, университет содействовал распространению, популяризации школьной драмы, жанра, включавшего в себя как классические произведения, так и датские народные комедии. В XVII в. школьная драма усложнялась, совершенствовалась, в текст пьес включались, как правило, вокальные и инструментальные интермедии, арии и хоры сочинялись как в университете (например, для трагедий Х. Ранча), так и частными лицами. Во второй половине XVII в. университет не только не препятствовал, но и поощрял обработку классических религиозных мистерий в мирском духе. Так, к примеру, была «современена» 16-летним студентом М. Скеелем «Юдифь» М. Опитца. Оло-ферн в ней должен был петь куплеты, начинавшиеся с обращения: «Моя красочка, моя ты куколка!», — и этот сценарий с нотами также разошелся по провинциям благодаря университету.

В целом же основная заслуга университетских кругов, покровительствовавших школьным и студенческим труппам, заключается в том, что, во-первых, был сохранен и обогащен фонд народных песен и мелодий, во-вторых, датская песня стала ритмичной в соответствии с новыми нормами стихосложения и, в-третьих, мелодический и поэтический репертуар светского музыкального искусства значительно возрос за счет популяризации университетом народных и частично зарубежных произведений.

Датские традиции в целом, народные обычаи, предметы материальной культуры, особенности трудовой деятельности и быта не были, естественно, чем-то застывшим, неизменным, и в XVI–XVII вв. они менялись. Тем большее значение для сохранения национальной культуры приобретали этнографические изыскания и коллекции, это понимали уже ученые начала XVII в. Они собирали и изучали предметы старины или иноземного происхождения, при этом мерилом ценности экспоната часто была его редкость или диковинность. Более научно подходил к их отбору для своего музея университетский профессор О. Ворм. Он сохранял для потомства самые, казалось бы, обычные предметы обихода своих современников, ныне представляющие собой драгоценнейшие из хранящихся в Национальном музее Дании памятники национальной культуры. Но и в XVII в. коллекция приобрела большое значение для культурной жизни страны — музей университета был одним из самых посещаемых не только приезжими учеными, но и датчанами разных социальных слоев.

Велики исторические заслуги университета и в деле здравоохранения. Вплоть до XVI в. квалифицированной врачебной помощью были обеспечены практически лишь король да немногочисленные аристократы; дворянство, особенно сельское, не говоря уже о крестьянах и ремесленниках, более полагалось на лечебники да знахарей. Но с середины XVI в. университет стал готовить уже не теоретиков, а врачей-практиков. Впервые в качестве учебного материала используются труды ученых нового времени, а Гиппократ, Гален и Авиценна если и привлекаются, то лишь в критических изданиях. Молодые врачи уезжали

в провинцию; уже во второй половине XVI в. во всех датских городах были врачи с университетским образованием, а во многих – и аптеки.

Долгое время вера в научную медицину была слабой. Поэтому университет был вынужден развить обширную деятельность по пропаганде в народе медицины. Популярность ученых медиков постепенно возросла настолько, что в конце XVI в. пришлось утроить число профессоров на медицинском факультете, а в XVII в. возросла и оплата врачей, их престиж в университетских кругах. Теперь многие преподаватели переходили на медицинский факультет так же, как веком раньше стремились на теологический.

Культурная жизнь Дании XV–XVII вв. испытывала сильное влияние Копенгагенского университета. Направление этого влияния значительно менялось в различные эпохи – высшая школа была рупором церкви в эпоху католицизма, отстаивала идеалы гуманизма в период Реформации, некоторое время была послушным орудием в руках ортодоксальных кругов церкви и государства, наконец, стала наиболее активной силой, содействовавшей развитию национальной культуры и участию Дании во взаимно-обогащающем культурном обмене с другими странами.

Осуществлять эти несхожие функции университет мог благодаря своему неизменно высокому общественному значению, обусловленному его относительно независимым положением между светскими и духовными властями, традиционными привилегиями, корпоративным строем, замкнутой организацией, постоянными контактами с зарубежными институтами и отдельными лицами, часто обладавшими идеологическим или политическим авторитетом общеевропейского масштаба. Престиж школы в частной и общественной жизни еще более повышался благодаря научной деятельности, культурному и идейному творчеству, протекавшим в ее стенах.

Университет был самым емким накопителем духовных, культурных ценностей в эпоху позднего средневековья–начала Нового времени. Эти ценности, экстрагированные из народной среды, заимствованные за рубежом или созданные в университете, не оставались неподвижным, мертвым грузом, но подлежали широкой как синхронной, так и диахронной передаче населению страны. При этом использовались все известные эпохе пути культурного обмена: университет содействовал обучению детей в работавших по его программам и учебникам школах, обеспечивал дальнейшее обучение подготовленной молодежи на своих факультетах (социальные препоны сводились при этом к минимуму), широким распространением печатных книг содействовал резкому повышению грамотности, информированности и таким образом росту культурного уровня большинства населения, интенсификации межсоциальной диффузии культуры, складыванию национальной культуры. Повышение доли имевших университетское образование учителей, помещиков, чиновников, пасторов, (Важно помнить, что научный багаж профессоров XVII в. подводил под формально теологическое образование широкую и многостороннюю основу знаний. Университет буквально создавал пасторское сословие, которое в целом стояло на такой ступени образованности, что его деятельность в народе была шире заботы о душах. Университет закладывал основы так называемой культуры пасторских дворов (*praestegaardskultur*), которая имела особенно большое значение для духовной жизни народа в такой «сельской» стране, как Дания в XVI–XVII вв.) наблюдавшееся в рассматриваемый период, также приносило плоды, хоть и не столь наглядно и быстро.

Поскольку духовная жизнь индивида неотделима от жизни его окружающих, то каждая личность своей духовной деятельностью оказывает более или менее широкое влияние на среду. При этом важна не только сама культурная информация, но и то, что объем духовного достояния информатора становится мерилем общего уровня культуры, в частности – образования; в результате контакта с ним у информанта появляется, как правило, стимул к повышению уровня образования и культуры (если не собственных, то своих детей). Подобные процессы оттого сильны и необратимы, что мало зависят от лиц, подверженных их влиянию, – усвоение такого рода информации происходит произвольно, благодаря «имитативным способностям человека».

Сложное взаимодействие университетов и церкви представляет в данном процессе особый интерес. Лишь в деятельности этих двух институтов видим мы

в данную эпоху стремление проникнуть вглубь основных жизненных вопросов и проблем. Естественно, церковь и университет нередко разрешали их по-разному, и расхождения эти были велики. Однако студенты и профессора были искренне верующими, а священники и епископы – воспитанниками университета. И это объективно объединяло обе основные интеллектуальные группы; в том же направлении действовал и ряд дополнительных обстоятельств. Важнейшее из них для нас то, что и университет и церковь активно аккумулировали народную культуру.

Происходивший при этом идейный синтез формировал общественное, а затем и индивидуальное сознание датской интеллигенции в целом. Нелегко сказать, кто – церковь или университет – шел впереди в накоплении и распространении культурных ценностей в католический период, но в эпоху проникновения в Данию гуманизма, как и позже, начиная с первой четверти XVII в., университет бесспорно становится ведущей и направляющей культурное развитие страны силой.

Датские гуманисты предреформационной эпохи были убеждены в том, что университет и школы должны, во-первых, стать центрами просвещения и культуры, а во-вторых, готовить молодежь не к загробной, а к практической жизни. Следствием подобных убеждений стало их участие в конфессиональной борьбе, хотя она и не была их целью. То, что это буржуазное в основе движение совпало с началом ломки Лютером католической церкви, ослабило классовое, гражданское, а отчасти и идеологическое его содержание, направило его в иное русло. Творческие силы гуманистов при этом нередко без остатка использовались для восполнения образовавшихся в результате Реформации пустот в духовной (т. е. церковной) культуре.

Именно поэтому, с пашей точки зрения, в полувековой период господства ортодоксии в университете, который являлся основным средоточием гуманизма в стране, национальное культурное развитие сильно затормозилось. Стало невозможным и интернациональное культурное сотрудничество – когда лопнула пуповина, соединявшая церковь и университет с католическим миром, Дания на долгие годы духовно становится глухой германской провинцией, со страхом косящейся на немецкие образцы и не мечтающей о самостоятельности.

Возврат к опоре на народную, национальную культуру в духовном развитии произошел снова благодаря гуманистическим, просветительским идеям, почерпнутым датскими студентами в Европе и перенесенным в Копенгагенский университет. Снова увеличилось внимание к человеку как творцу культуры. Сама культура теряет культовый, традиционно внеличный характер, начинается ее «нормально европейское» развитие послеренессансного типа.

Была и еще одна, может быть, более важная причина этого качественного скачка в ходе культурного прогресса Дании. Начавшаяся в конце XVI–начале XVII в. интенсификация товарного производства требовала совершенствования технологических процессов, т. е. и ускорения научного прогресса, влекла за собой повышение динамизма общественной жизни. Такие перемены, свершившиеся в Дании при самом активном участии университета, как правило, ускоряют культурное развитие народов. В датских же условиях они по упомянутым выше причинам сказались на ходе общественно-культурной жизни столь сильно, что изменился весь ее стиль – из преобладающе адаптивного он также становится динамическим. Причем этот тип развития остался характерным для датской культуры до наших дней. Излишне повторять, что возможность перехода к нему стала реальностью также благодаря инициативе и активности датской высшей школы и близких ей кругов в области науки и культуры. Именно эта сторона деятельности, всегда позволявшая университету Копенгагена занимать ведущее место в общественной жизни столицы и всей страны, объясняет тот исторический факт, что и сам университет вышел из бурь Возрождения, Реформации, безвременья лютеранской ортодоксии преобразившимся, окрепшим и способным к всестороннему развитию в качестве центра просвещения, науки и культуры страны в будущем (печатается с сокращениями – удалены сноски – из: В. Е. Возгрин. Копенгагенский университет и духовная культура Дании (XV–XVII вв.) – В кн.: Городская культура Средневековья и начало Нового Времени. Л.: Наука, ЛО, 1986, с.152–181).



*И.А. Огородникова, А.Г. Геринг*

### **Идея университета - проект воплощения идеальной образовательной формы**

Слово "университет" в переводе с латинского означает совокупность. Но идея университета, как она существует в истории теоретической мысли, всегда содержит в себе смыслы, не сводимые к единообразию профессиональной деятельности единиц совокупности. Университет рассматривается как общность людей духовно связанных, осознающих свою избранность и особое предназначение в обществе. Не случайно идея университета осмысливается как миссия университета. Практика институционального оформления идеи университета и теоретическое осмысление этого процесса обнаруживают в исторической ретроспективе устойчивые проблемы, которые остаются значимыми и сегодня. Более того, они определяют не только контекст, но и вектор размышления относительно будущего университета.

Прежде всего следует обратить внимание на то, что при экспансии социологических понятий в другие науки и мощном давлении системного анализа понятие "идея университета" не уступила своего места более "прагматичному" - "функции университета". В соответствии с гуманистической традицией, настаивающей на понимании образования как способа бытия, "второй природы" человека, при описании идеи и задач университета постоянно используются понятия типа: атмосфера мысли (Ньюмен), интеллигент духа (Ортега-и-Гассет), интеллектуальная совесть (Ясперс), поле, вкус (Бурдье). Идея университета, начиная с Нового времени, мыслится в координатах должного, максимального, совершенного. Университет предстает как конкретное воплощение образовательного идеала.

Реально функционирующий институт оказывается "заряженным" на идеалотворчество. Подобный гибрид появляется, вероятно, потому, что общество нуждается в институте, соединяющем в себе три времени: прошлое, настоящее и будущее. Обеспечить единство таких факторов, как преемственность в культуре, успешная ориентация человека в современной жизни и его готовность войти в завтрашний день, стало возможным благодаря объединению в университете трех социальных систем: образования, культуры и науки. На университет возлагается миссия быть механизмом достижения устойчивого развития общества. В ситуации XIX - середины XX столетий, когда резко нарастают процессы дифференциации, связанные с развитием разделением труда и идеологией индивидуализма, проблема стабильности общества осознается как социальная потребность. Поскольку же интеллект включается в механизм эволюции, университет превращается в институт, существующий для удовлетворения данной потребности.

Противоречивый характер социальных процессов дифференциации и интеграции в развитии идеи университета проявляется в столкновении различных традиций образования. Уже у истоков европейских университетов обнаруживают тенденции либерального и утилитарного образования. Утилитарная тенденция - это стремление к профессиональному образованию, обусловленное потребностью общественной практики в хорошо подготовленных специалистах. Данная тенденция имеет вполне очевидную социальную значимость.

Либеральная тенденция определяется сложнее, поскольку по мере развития университетов она обуславливается все более возрастающими требованиями и ожиданиями общества относительно миссии университета. Либеральное образование настаивает на принятии ценности знания безотносительно его практической пользы. Уже в первых концепциях университета, разработанных кардиналом Ньюменом (1801 - 1890) и немецким гуманистом Гумбольдтом (1769 - 1859), различаются обучение и образование. В университете совершается не простое приращение знания, а интеллектуальное развитие студентов посредством универсального обучения, свободной циркуляции мысли и личного общения. Ввиду нарастающей опасности господства технократического типа мышления и действий без контроля совести, в рамках данной концепции постепенно акцентируется внимание на проблеме гуманистического воспитания студентов. Поэтому данное направление иногда называют гуманистическим. Когда речь идет о методах образования, наборе изучаемых дисциплин, либеральное направление характеризуется как классическое, фундаментальное образование.

В теоретической рефлексии идея двух тенденций в образовании имеет давнюю традицию. Уже в греческой философии идеал *bios theoretikos*, требующий примата досуга и созерцания, противостоял идее *bios praktikos*, основанной на примате социальной полезности научного знания и профессиональной подготовки. В рамках немецкой классической философии образование осмысливалось исходя из ориентации на всеобщее, когда становление единичного человека понималось как следование общему. Наиболее отчетливо эта идея выражена Гегелем, который видел в образовании путь к обретению дистанции от непосредственных влечений, личных потребностей и интересов, путь к утверждению себя как всеобщего. Гегель делил образование на теоретическое и практическое, отмечая, что в теоретическое образование "входит кроме

многообразия и определенности знаний, а также всеобщности точек зрения, позволяющих судить о вещах, умение воспринимать объекты в их свободной самостоятельности, без субъективного интереса, тогда как практическое образование требует, чтобы человек удовлетворял свои естественные потребности и влечения, проявлял благоразумие и соблюдал ту меру, которая лежит в границах их необходимости, т.е. необходимости самосохранения".

Чистой либеральной или утилитарной оси развития мировая образовательная практика не знает. Реальный образовательный процесс развивался между этими линиями на основе их взаимовлияний, взаимодействий и противоречий. Сочетание двух тенденций оформилось в практике многофункциональности университета. Современный университет имеет следующие функции: обучающая, исследовательская, профессиональная, сервисная, культурная и гуманистическая. Национальные университеты отдают предпочтение различным функциям. В США университетская система состоит из многопрофильных (обучение по министерским программам) и наиболее престижных исследовательских (обучение по докторским программам) университетов. Казалось бы, найден оптимальный вариант сочетания различных его функций, и борьба утилитарной и либеральной тенденций в образовании прекращена. Современные технологии преподавания, довольно длительное время, выделяемое обществом на обучение индивида, многовековые традиции университетов позволяют избежать профессиональной ограниченности как преподавателей, так и выпускников университета. Тем не менее проблема остается, поскольку остается опасение, что могут поменяться акценты: от "получить профессию в ходе образования", на - "образовываться, получая профессию". Многовековой опыт развития образования настаивает на первом. Но с середины XIX в. в образование входит новый фактор - массы. Проблема двух тенденций в образовании переводится на новый уровень: массовое и элитарное в университетском образовании. Именно в поле этой проблемы образовательная тематика тесным образом связывается с социальными факторами, поскольку речь идет о социальном давлении, оказываемом на университеты.

Первоначально все образование было элитарным. Чем более высокой являлась ступень в системе образования, тем более эзотеричным было предполагаемое ею знание. Не случайно Т. Веблен связывал возникновение образования со стремлением касты жрецов закрепить свое привилегированное положение в обществе. С момента своего рождения как социального института образование являлось механизмом классового воспроизводства. До тех пор, пока процессы социальной мобильности не привели в университеты массы, у высшего образования оставалась своя сверхзадача - сформировать интеллектуальную элиту общества. Элиты интеллектуальная и социальная в основном совпадали.

С начала XX в. проблема элитарного и массового в образовании становится весьма болезненной. Лейтмотивом ее обсуждения являются понятия долга и ответственности, независимо от того, видят ли авторы угрозу идеалу образования со стороны натиска масс или считают его естественным процессом социальной эволюции. В своей докторской диссертации "О разделении общественного труда", защищенной в 1893 г., Э. Дюркгейм высказывает оптимистические надежды в связи с распространением в обществе специализации, которая, по его мнению, лучшим образом социализирует индивида. Человек, отдающий себя всецело своему делу, развивается не вширь, а вглубь и в "каждое мгновение слышит зов общей солидарности, исходящий от тысяч обязанностей профессиональной морали". Последнее замечание многозначительно, ибо с развитием специализации Дюркгейм связывает создание новой нравственности, обосновывающей идеал такого общества, где "все будут сотрудничать для блага всех и каждого". Университет, соответствующий своей миссии, должен формировать социальную совесть будущего специалиста и оказывать влияние на образование всех слоев общества.

Уже в начале XX в. М. Вебер констатирует, что в западном обществе (обществе определенного типа рациональности) господствует тип человека - профессионала, чья работа может быть завершенной и дельной только в рамках специальной работы. Но он также обращает внимание на то, что современное общество, не имея настоящих пророков, рождает лжепророков, влияющих на массы, в том числе на студентов, требующих от преподавателя качеств вождя. Обращаясь к студентам Мюнхенского университета в 1918 г., М. Вебер настаивает на профессиональной обязанности ученых и преподавателей быть интеллектуально честными и добросовестными. Обязанность ученого-преподавателя - помочь индивиду "дать себе отчет в конечном смысле собственной деятельности", содействовать обретению ясности, т.е. осознанию необходимости выбора средств относительно целей и умению видеть следствия своей деятельности. В условиях, когда университеты привлекли в свои ряды массы, необходимо формировать у будущих ученых, политиков, предпринимателей этику ответственности, то есть ясное осознание того, что "надо расплачиваться за (предвидимые) последствия своих действий. Воспроизводить же себя как интеллектуальную элиту университет сможет, лишь обеспечив свою независимость от государства

и академизм в преподавании. Под академизмом Вебер понимает обязанность преподавателей отделять факт от ценности. Преподаватель не должен вносить свои идеалы и убеждения в аудиторию, поэтому узкая специализация в образовании имеет положительные результаты как с точки зрения концентрации усилий исследователей по изучению определенной научной проблемы, так и с точки зрения обеспечения мировоззренческой нейтральности преподавания.

Иной взгляд на академическое образование высказал К. Манхейм. Если Вебер пытался предотвратить влияние "пророков" на студентов, то Манхейм, работавший во времена, когда Германия переживала трагедию фашизма, уже видел плоды деятельности больших и маленьких вождей. Он считает, что специализация, нейтрализующая интерес к реальным проблемам и путям их разрешения, и терпимость (объективность), настаивающая на важности самого факта тренировки мозгов, способствовали подавлению сознания у образовательных классов. Образование, если оно хочет поддерживать у нового поколения эмоциональную стабильность и духовную целостность, должно взаимодействовать с остальными формами социального контроля. Нельзя "спасти автономию личности, пренебрегая анализом социальных условий, в которых человек должен жить и выжить".

Опасение относительно сохранения университета как центра воспроизводства интеллектуальной элиты высказывает и Т. Веблен. Но его интересует не столько давление на университет со стороны государства, сколько возрастающее влияние новых социальных лидеров: инженеров, техников, бизнесменов, стремящихся низвести высшее знание до уровня товара и предмета спекуляции. Эти "капитаны индустрии", не умея оценить культурное и социальное значение отвлеченной тяги к знаниям и праздной любознательности, ставят на приоритетные места соображения престижности и презентабельности университетов. Здесь Веблен поднимает проблему массового и элитарного образования в той же плоскости, что и Ортега-и-Гассет, который характеризует современный мир как мир "восставшей массы".

Оптимистические надежды Дюркгейма относительно массового производства специалистов, обеспечивающего общественную солидарность, не оправдались. Ортега-и-Гассет, написавший свою работу "Восстание масс" в 1930 г., считает, что последствия массового производства специалистов еще не осознаны. Традиционные социальные элиты стали наполняться личностями, тип которых можно охарактеризовать как "человек массы". Это человек, не признающий авторитетов, довольный самим собой, стремящийся к спокойной комфортной жизни. "Специалиста" нельзя назвать образованным человеком, так как он полный невежда во всем, что не входит в его специальность. Но беда в том, что "во всех вопросах, ему не известных, он поведет себя не как человек, незнакомый с делом, но с авторитетом и амбициями, присущими знатоку и специалисту". Черты "человека массы" достигают апогея именно у современных специалистов. Этот человек, "оставаясь массой, хочет занять место элиты". Человек же элиты всегда чувствует внутреннюю потребность обращаться к чему-то высшему и посвятить этому свою жизнь. Он предъявляет высокие требования к себе и чувствует свою ответственность перед обществом. Поэтому центром университета, по мнению Ортега-и-Гассета, должен стать факультет культуры, который призван формировать личность, способную противостоять натиску масс.

Проблема, сформулированная испанским философом как претензии "человека массы", остается актуальной. Если Ортега-и-Гассет сосредотачивает свое внимание на характеристике типов личности, то современный французский социолог П. Бурдьё вновь артикулирует эту проблему в терминах классового воспроизводства.

П.Бурдьё отмечает, что в использовании Школы "существует цепная реакция изменений, некоторого рода диалектика аукционной надбавки". Группы, являющиеся традиционными пользователями образования, особенно высшего, озабочены сохранением дистанции между собой и новыми социальными категориями, использующими образование как базу для реконверсии. Эти противоречия выступают факторами инновационных процессов, заставляя тех, кто имел монополию на высшее образование, прибегать к "чрезвычайно разным и сверхъестественно изобретательным стратегиям, целью которых является поддержание позиции". Планка образованности может подниматься и опускаться в зависимости от того, как будут складываться отношения между статусными ожиданиями, социальным происхождением и успехами в учебе у различных групп студентов. Университет предстает полем борьбы не только за ставки, материальное обеспечение, набор студентов, но и за "истину об университетском мире".

Наряду с процессами борьбы между индивидами и группами за право устанавливать правила игры в мире "университет", современные социологи обнаруживают тенденцию к превращению образования в средство освоения новых стилей жизни. Понятие стилизации призвано отразить новую структуру общества, основанную не на вертикальном, а на горизонтальном членении. В обществе перестает быть стабильной и единообразной шкала престижа профессий, поэтому

утрачивается мотивирующая сила социальной мобильности, а вместе с этим изменяется социальный смысл образования.

Характерные для современного университета процессы борьбы и стилизации можно рассматривать как разнонаправленные процессы. Но в совокупности они обнаруживают два важных момента. Во-первых, в обоих процессах проявляется новая роль культуры в обществе. Культура принимает на себя роль структурирующего агента в социальной стратификации. Во-вторых, университет не обладает ныне целостным, однозначно интерпретируемым образом, обладающим равнозначной ценностью в глазах членов общества. Из *Alma mater* он превращается в одну из транзитных общностей. Университет сегодня более похож на библиотеку, в которой читатель выбирает книги на свой вкус, нежели на башню из слоновой кости, где пестуетя круг избранных. Не означает ли это, что университет перестает быть социальным институтом? Как отмечал Ю. Хабермас, "институция сохраняет свою способность функционировать до тех пор, пока она воплощает в жизнь присущую ей идею ... В этом смысле университет должен институционально воплощать и мотивационно обеспечивать каноническую жизненную форму, взаимно разделяемую его (общества) членами". Опыт осмысления идеи университета ясно показывает, что университет является противовесом тем тенденциям в обществе, которые угрожают его стабильности, с одной стороны, и возможности развития, с другой. Применительно к современным условиям это означает, что университет должен удовлетворить потребность общества в формировании нового типа профессионала: профессионала-энциклопедиста, способного в силу сформированных ценностей и приобретенных навыков деятельности противостоять энтропийным процессам в обществе (*Вестник Омского университета, 1997, Вып. 4. С. 77-80*).



Волов В.

### «Веселый Борька» в *темной воде*.

**Преамбула.** Мою статью «На поводу по поводу», да и сам 6 номер Тематеки 7 декабря 1999 года я положил на стол директору архитектурно-строительного института Беккеру В.А. На этом наше общение и закончилось. Если не считать той мимолетной встречи через месяц, уже в другом времени и пространстве, на лестничном переходе, когда я от него самого узнал, что он прочитал тексты, а мои первые и робкие попытки и предложения обсуждать развитие архитектурной специальности в НГАСУ считает наивными. Мудрый Беккер В.А. знает, что к чему. Так что же считает мудрый директор, занимающий этот пост более двух лет и ничего не сделавший для архитектурной кафедры (его даже студенты не видели полтора года)? Может вся его мудрость в том, что он получил этот пост только потому, что его сын предусмотрительно женился на дочке ректора? А то, что он в архитектуре вообще ничего не смыслит – в этом мудрость новоявленного пророка провинциального масштаба? Так или иначе, но, выслушивая серьезные заявления чиновника про смысл государственного университета, я их запоминал. Дело не в Беккере, наконец, а в той тенденции и тех представлениях, которые сейчас настолько распространены, что позволяют мне утверждать о полной бессмысленности современного университетского образования в НГАСУ по архитектурной специальности. Пока яненьки, беккеры, копыловы и им подобные правят бал...

**Шестерка, еще шестерка...** Первый серьезный тезис Беккера В.А. – *в государственном по статусу учебном заведении (то есть, в университете) программы образования разрабатывает федеральный центр*. И нечего рыпаться. Не нравится – покупайте лицензию. И делайте, что хотите. Мне эта позиция известна. На Руси такое зафиксировано в изречении мудрых – «плетью обуха не перешибешь» – и так далее. Спорить тут бессмысленно. Но извращенное совковое сознание именно так и устроено, что исторические реалии превращает в удобную для себя философию. Тот факт, что Москва узурпировала в России все возможное и невозможное, в том числе и содержание университетского образования, не является секретом. При помощи такой экспроприации был включен механизм деградации страны, избавиться от которого крайне трудно, тем более что носители Сопротивления были физически устранены и устраняются до сих пор. В таком свете сама идея университета и университетского образования извращены настолько, что в

конечном счете реально речь идет только о их полной фактической ликвидации. А возрождение университета в России в бюджетной сфере, как вы понимаете, всячески блокируется. Такое возрождение прежде всего не нужно самим «университетским» – ни конторским крысам, ни ректорату, ни профессорско-преподавательскому составу.

Что же такое университет по «беккеровски»? Чтобы получить ответ на этот вопрос, нужно «раскрутить» самого Беккера. Поскольку такового нет в наличии, да и не будет он распространяться про ЭТО публично (версия), то можно попытаться представить самому. Тут важная оговорка – именно попытаться. А как там на самом деле, то можно опубликовать авторский текст директора по этому вопросу.

Университет «по-беккеровски» – это прежде всего государственное учреждение с набором базовых образовательных программ, разработанных вне университета на государственном уровне (например, в соответствующем министерстве) и вмененных университету для применения. За осуществление внешних программ нанимается на работу строго ограниченное количество преподавателей<sup>2</sup>. Это количество рабочих мест зависит от числа студентов – то ли по разрешающему списку (среднее число студентов в группе), то ли от количества часов, которые необходимо выработать преподавателю и получить за это «плату» – из документов просматривается второе. Например, на кафедре регламентировано минимальное количество преподавателей – их три, а значит необходимо набрать предметов на три тысячи часов. Если состав программ не соответствует утвержденным – сейчас будет длиннота – **ТРЕБОВАНИЯМ к минимуму содержания и уровню подготовки по специальности какого-либо ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**, то могут «отобрать» лицензию. Хозрасчет не прельщает, свободное плавание опасно – рынок в России, как и университет, извращен и истерзан... Качество внешних программ не обсуждается. Опасно.

Например, в составе государственного стандарта специальности РРАН как атавизм «торчит» полтысячи часов на физкультуру (против полсотни на компьютер). За тридцать лет ничего не изменилось – качество преподавания физкультуры в НГАСУ таково, что я хоть сейчас закопаю весь состав соответствующей кафедры на какой-нибудь свалке города<sup>3</sup>. Почему атавизм? Милитаризованному от пят до макушки СССР нужны были здоровые и сильные тела молодежи с чугунными мозгами, а не интеллектуальная национальная элита во всех сферах жизни, хозяйства, культуры. Необходимость физкультуры в программах ВУЗов прикрывается сволочной формулировкой о необходимости заботы и поддержания здоровья студентов – один из многих лицемерных актов чиновников от образования. В опубликованных в ТТ6 текстах по программам обучения в Массачусетском Технологическом Институте нет и слова про физкультуру, потому что к подготовке классного специалиста физкультура не имеет никакого отношения<sup>4</sup>. А вот в НГАСУ полным ходом идут работы по созданию разного рода спортзалов, а нормальных помещений для обучения проектировать студентов архитектурных специальностей нет и не будет<sup>5</sup>. Я уже не говорю о макетировании, дипломках, компьютерной графике... что вы! что вы! мудрый Беккер ничего не делает и ничего не будет делать в этом направлении.

Еще пример? Пожалуйста. На мой взгляд, к обучению по указанной специальности (РРАН) не относятся вопросы синергетики, способы диагностики в различных областях естествознания, вопросы направленности развития биосферы, приобретение навыков объективной оценки социальных последствий<sup>6</sup> от вбивания гвоздей в деревянную стену, способы рационального использования природных ресурсов – список можно продолжить всеми желающими<sup>7</sup>. Но шестеркам, поставленным на руководящие должности в учебном заведении типа «НГАСУ» до этого дела нет никакого.

<sup>2</sup> Тот факт, что конкретное количество преподавателей может и не справляться с задачей подготовки специалистов, никого не волнует, - и Беккера, и Яненко в том числе – такова действительность на кафедре Архитектуры и градостроительства образца 1999-2001 годов – 15 ставок на четыре специальности при отсутствии магистратуры. А не кто иной как Яненко «попросил» Копылова иметь на кафедре не менее 25 магистрантов. Счас! Ха-ха!

<sup>3</sup> Риторический вопрос – кто ответит за материальный и моральный ущерб студентке (сегодня это 511 группа), сломавшей ногу на футбольном поле НГАСУ во время занятий по физкультуре? Нет у нас такой практики.

<sup>4</sup> Также нет про физкультуру и в программах обучения архитекторов Технологического Института в Дублине (см, например: Doblin Institute of Technology: 1990/91 Prospectus.-Dublin, 1990).

<sup>5</sup> Характерным штрихом в этом контексте – первая грамота на кафедре Копылова это грамота за участие в соревнованиях по какой-то там борьбе. Интеллектуальных достижений ожидать бессмысленно.

<sup>6</sup> Я лично не против, но – если верить рассказам студентов – в НГАСУ не могут вразумительно сформулировать предмет социологии, не говоря уже, к примеру, об отсутствии преподавании такого важного именно для архитекторов, на мой взгляд, курса как «социология культуры».

<sup>7</sup> Текст ТРЕБОВАНИЙ опубликован в ТТ6.

**Шестерка, шестерка в квадрате...** Равнодушие к содержанию программ рано или поздно порождает бессмысленное отношение к кадрам – неважно, кто преподает, главным становится отчетность по успеваемости и список выполненных нагрузок в соответствии с указаниями внешних чиновников<sup>8</sup>. Конечно, лучше подбирать кадры нестроптивные и послушные. Тем более, что подбирать шестерек на новосибирской архитектурной панели большого труда не составляет, у Яненко накопился большой опыт по этой части. В условиях нашего города вариант Пигмалиона<sup>9</sup> не пройдет, а в остальном перспективы прозрачны.

На мой взгляд, будет процветать самодурство и ложь. Самодурство призвано подменить реальную работу, поскольку образовательным технологиям никто из преподавателей не обучен (кстати, один из странных феноменов, который наблюдается не только в нашей стране – считается, что некто, достигший определенных успехов в жизни или работе, может автоматически преподавать и обучать, не имея на то специальной подготовки). Отсутствие архитектурных идей и собственных содержательных разработок<sup>10</sup> – еще одна почва для проявления самодурства со стороны преподавателей. Ложь призвана скрыть недочеты в работе и многочисленные фиаско на поприще преподавания предметов.

О засилье административных методов и приемчиков со стороны заведующего кафедрой архитектуры Копылова Б.С. я уже упоминал в статье из ТТБ. Еще один из примеров – курс по AutoCAD. Этот курс преподавать нельзя – нет лицензии. Большинство из студентов 511 группы работать на компьютере не в состоянии в силу отвратительной подготовки студентов архитектурной специальности в стенах НГАСУ именно по компьютерной грамотности. Что сделали студенты – они просто «купили» выполненное задание и сдали его<sup>11</sup>.

Ложь осуществляется так же бесцеремонно (в отношении студентов), как и самодурство. Очень характерный пример – дипломные проекты Хортовой З.Ф., Дьяченко Ю.О. и Адамович Е.П. (сами понимаете, что руководителем был автор этой статьи, а не кто-нибудь). Так вот, эти дипломные проекты – самые известные теперь среди студентов-архитекторов в НГАСУ<sup>12</sup>, чему я очень рад. Но преподносятся они в виде примера того, как проектировать нельзя. Примеры, как проектировать можно, отсутствуют, но я восполню сейчас этот пробел в действиях Копылова Б.С. Для иллюстрации я возьму диплом одного из «студентов», получившего «отличную» оценку (в то время как дипломный проект Адамович Е.П. получил «хорошо»<sup>13</sup>). Изюминка ситуации в том, что у Адамович разрабатывался концептуальный проект по созданию «городской среды» как феномена<sup>14</sup>. А «студент» ничего не делал несколько месяцев, потом за неделю откопировал чертежи, заимствованные у своего «руководителя» дипломного проекта Зонва В.П. – действительного автора и разработчика, пририсовал купол<sup>15</sup>, приклеил копии на подрамники, нарисовал вокруг «небо» – и сдал комиссии на предмет защиты. Получил «отлично», чему был несказанно рад. Без отзыва руководителя и рецензий<sup>16</sup>. Копылов все знал. И явно ничего не забыл. Мое пожелание Борису Сергеевичу – взять диплом «студента» за образец и показывать всем как надо проектировать. Было бы гораздо честнее, чем нынешняя практика<sup>17</sup>.

<sup>8</sup> Разработок Коменского Я.А. (метод клише) я здесь касаться не буду, но в пределе этот метод игнорирует качество знаний преподавателя и характеристики обучаемых.

<sup>9</sup> История уличной торговки и последствий ее встречи с интеллектуалом (Б.Шоу. «Пигмалион». 1919). Не путать с греческим мифом о Пигмалионе, царе Кипра.

<sup>10</sup> Не путать с «проектами» наших «практиков».

<sup>11</sup> Правда, были некоторые смешные ситуации. Например, известно, что Windows'95 и Windows'98 плохо стыкуются по шрифтам. Задания, выполненные не студентами в AutoCAD под Windows'98 в ситуации Win'95 вместо русских букв имеют символы, мало похожие на шрифт. Копылов придрался к такому «выводу» и требовал «нормального вида». Студенты, конечно же, не понимали, что происходит, поскольку такие же безграмотные в этом вопросе, как и сам «принимающий», - в общем, наплакались...

<sup>12</sup> И даже студентов по специальности ГСХ.

<sup>13</sup> Для меня лично все эти оценки не имеют ровно никакого значения, тем более мнения на этот счет кого бы то ни было, тем более – Копылова.

<sup>14</sup> Как и у всех дипломантов под моим руководством, только содержание было разным, и я заставлял их разрабатывать тему самостоятельно, продумывать каждый шаг и обосновывать его.

<sup>15</sup> В прямом смысле, даже опоры на чертежах отсутствовали.

<sup>16</sup> По поводу рецензий на дипломные работы Хортовой и Адамович заведующий кафедрой БеСе был раздасован, обозлен, разъярен (выбирайте по вкусу), поклялся более никогда не приглашать в рецензенты Клевакина А.Н., кандидата наук, написавшего неформальные и очень положительные отзывы.

<sup>17</sup> Когда студенты архитектурных специальностей защитят десятков-другой дипломов, перечерченных из отечественных или иностранных журналов, или – что гораздо вероятнее – перечерченных с чертежей самого зав. каф., например, с его проекта гаража, из-за которого он чуть не стал уголовником, Борису Сергеевичу Копылову присвоят звание «профессора», заранее поздравляю, ха-ха!

Самое противное, что это все – не казусы, а среда, стиль и смысл существования, явление «само по себе», другими словами, вся эта гнусь – нормальное состояние современной кафедры Архитектуры и градостроительства. И ничего с этим сделать нельзя! А Беккер В.А. встал на сторону Копылова Б.С. в его практиках. В чем тут его мудрость проявляется, мне непонятно, наивному?!

Моя реакция на лозунг Копылова «учить СНИПу» имеет более чем серьезные основания. Я не приемлю подобных выкидышей не только в силу их бесперспективности. Копылову невдомек, что современный СНИП по жилищу собственно не СНИП вовсе<sup>18</sup>. Это в Москве документ назвали «СНИПом». И теперь он, как послушная дворняжка, будет метить все углы в Новосибирске «про это» при помощи оболваненных выпускников кафедры (специальность не имеет значения). Причем, даже в Требованиях ничего не сказано про обучение СНИПу, но заведующий на то и заведующий, чтобы разрешать себе учить тому, что считает нужным вопреки внешним программам, и не «допускать» концептуальное проектирование в обучающий процесс (а что про это подумает Беккер, мало кого волнует).

Позволю себе пофантазировать, и представить себе ситуацию, когда встаю и заявляю, что необходимо «учить СНИПу» - что бы это означало на самом деле? Расстанемся с конкретными примитивными представлениями Копылова по этому поводу, и попробуем обозначить феномен СНИПа. Это - только для начала и только в рамках самоопределения в отношении содержания обучающих программ, внешних или предметных.

Итак, известно, что государственный СНИП в сфере жилища воспринимается как определенный ограничитель (запрещение или регламент) действий специалистов по воплощению в жизнь их разработок. Совершенно характерный для Копылова лозунг «учить СНИПу» можно проинтерпретировать как *стремление к формированию<sup>19</sup> содержания обучающих программ, основанных на действиях будущего специалиста-проектировщика в условиях жестких ограничений*. Под «жесткими ограничениями» мной здесь понимается широкий спектр возможных препятствий для достижения проектных целей – отсутствие финансирования, отсутствие изделий, фирм, красок на складе, конкретные строительные нормалы, желания заказчика, каталоги выпускаемой продукции и цены на нее, наконец, отсутствие заказов и даже способы проявленности городской культуры. Существенная деталь - программы обучения в условиях жестких ограничений работают только на основе фиксированного знания. При отсутствии знаний наступает кризис профессии. Профессионалы, которые интуитивно понимают значение ограничений для своего существования, самоопределения и самоутверждения, всеми силами цепляются за мир «ограничителей», но не ограничений (классическая подмена в сознании гомососов). Такой подход, на первый взгляд, вовсе не стыкуется с концепцией профессионализма, например, у американцев, когда, по их мнению, профессионал проявляется в полной мере в условиях *аварии* (очень характерно для медицины, например). Но «авария» очень близко по духу стоит рядом с «жесткими ограничениями» (например, ограничения по времени исполнения). Поэтому я принципиально не против обучения проектировщиков для работы в условиях «жестких ограничений». Но для этого содержание современных обучающих программ (именно содержание) на кафедре Архитектуры и градостроительства НГАСУ необходимо выбросить на помойку (вместе с носителями, разумеется). Но этого не произойдет. В декабре 1999 года на заседании сотрудников кафедры при обсуждении программ проектирования жилого дома по специальности «Проектирование зданий...» разработчик новой методички В.В.Геронимус заявил, что в основу *новой* он положил *старую*. Колесо вертится дальше. И будет крутиться, пока все они «будут есть». Что же в этом случае делать? Для начала осмыслить, какие комплексы ограничений существуют, и на их основе попытаться разработать содержание программ. И одного СНИПа здесь вовсе недостаточно.

**Университет.** Если я заявляю о том, что не против программ обучения действиям в условиях жестких ограничений, то это вовсе не означает, что являюсь сторонником подобной практики. Для меня все образование в России 20 столетия (среднее, ремесленное, «высшее») – это обучение работе (и жизни) в условиях жестких ограничений (его можно назвать результатом «утилитарной тенденции» - это стремление к профессиональному образованию, обусловленное потребностью общественной практики в хорошо подготовленных специалистах). Именно здесь необходимо развести «обучение» и «образование», поскольку для моих бывших коллег это, возможно, одно и то же.

<sup>18</sup> Назрела необходимость опубликовать статью по проблеме СНИПа в России.

<sup>19</sup> Нечто, что начисто отсутствует у Копылова и ему подобных.

Меня привлекает другой тип образования – это образование на основе формирования и использования знаний в условиях неопределенности (свободы). Свободы не как «вседозволенности» (расхожая трактовка совков, привитая «большевиками» на люмпенах всякого рода, и вовсе не стыкующаяся с русской культурой). Скорее, Свободой в трактовке, например, Б.Спинозы<sup>20</sup> или, скажем, Д.Кришнамурти. Очень близко здесь просматривается настоящее высшее образование, а именно – формальное, когда обучают схемам действия, а конкретное содержание выхолощено и ненужно по принципу до поры до времени (математика). Такое образование можно называть продуктом «либеральной тенденции». Собственно, здесь я вплотную подошел к представлению об университете, ничего общего не имеющего с университетом типа «НГАСУ»<sup>21</sup>.

История университета как явления европейской культуры обширна по материалам и захватывающа, как хороший детектив. Особо интересующихся я отсылаю к книгам и представленным здесь статьям, но здесь приведу важные для меня моменты, связанные с представлением об университете.

Первый из них, - это приоритет университета в правилах преподавания, которые никто не может ему навязать извне.

Второй, университет определяет набор предметов для обучения; можно сказать, что этот выбор сложился исторически<sup>22</sup>.

Третий, именно университет (а не государство) обладает правом присуждения ученых степеней и статусов.

Четвертый, университет есть концентрация образования, культуры и науки.

Пятый, наличие людей, способных к новым открытиям (и как следствие – ученые с мировым именем в составе преподавателей и консультантов).

Шестое, университет обязан обеспечивать свою независимость от государства в интеллектуальном плане, поскольку он является - и это

Седьмое, - противовесом тем тенденциям в обществе, которые мешали, мешают и всегда будут мешать развитию самого общества. Вот такой пафос. Зато коротко.

Каждый из моментов требует пояснений или разворота. Я сейчас этого делать не буду.

**Шестерка, шестерка, ТУЗик?** Конечно, такое видение университета, если говорить с натяжкой и закрывая глаза на очевидное, вовсе даже и не противоречит в своих основах с представлениями В.А. Беккера. Но все-таки необходимо развести некоторые акценты – мне представляется, что в позиции Беккера есть очень существенный изъян. Этот изъян связан с постановкой знака равенства в формуле «*государственный университет=государственные программы*». Государственным университетом считается, например, из-за формы собственности на недвижимое имущество, которым он пользуется. Или – потому что преподавателям их труд оплачивается государством (жалованье или зарплата, которая, кстати, во все времена и в разных странах всегда была нищенской<sup>23</sup> по сравнению с доходами, скажем, торговцев), а студенты в этом случае получают образование бесплатно, да к тому же еще и государственную стипендию в рамках соответствующей социальной программы<sup>24</sup>. Но к содержанию образовательных программ это все не имеет никакого отношения. К лицензии – да. А к программам – нет. И здесь нет противоречия. Если государство будет вмешиваться в образовательные процессы, то мы получим в конце концов «придурков» на всех уровнях – на студенческом, на выпускном, на преподавательском, на административном. Что собственно и происходит сейчас в НГАСУ. А почему этого не получается? Потому что университеты сопротивляются огосударствлению. Государство и свобода мысли (университет) – несовместимы по принципу<sup>25</sup>.

<sup>20</sup> И, конечно же, Бердяева Н., с его принципиальной приоритетностью свободы в осмыслении чего бы то ни было.

<sup>21</sup> Еще раз предупреждаю, что я работаю исключительно в рамках практик кафедры «архитектуры».

<sup>22</sup> Напомню, что современный университет (не путать с НГАСУ) имеет следующие функции: *обучающая, исследовательская, профессиональная, сервисная, культурная и гуманистическая*. Национальные университеты отдают предпочтение различным функциям. Например, в США *университетская система* состоит из многопрофильных (обучение по министерским программам) и наиболее престижных исследовательских (обучение по докторским программам) университетов (первая двадцатка последних публикуется постоянно).

<sup>23</sup> Сам вопрос требует отдельного исследования, поскольку известно и другое – преподаватели освобождались от уплаты налогов.

<sup>24</sup> Подробнее смотрите текст статьи про создание государственных университетов в США.

<sup>25</sup> Поскольку сама по себе базовая идея «государства» здесь не обсуждается, то можно задать две «крайности» – когда государство полностью контролирует содержание программ университета и когда государство принципиально не вмешивается в дела образования. Таким образом, можно утверждать о приверженности



Конфликт Митасова В.М., заведующего кафедрой железобетонных конструкций, доктора наук, с ректором Яненко А.П. неслучаен и показателен именно на данном этапе становления НГАСУ. Для меня этот конфликт показывает, что мое неприятие всего, что связано с Копыловым, может свести к личностной подоплеке разве что мудрый Беккер (что он и делает). На мой взгляд, на «арене» НГАСУ схлестнулись две тенденции – администрирование во всех мыслимых процессах (авторитарный стиль управления, самодурство и некомпетентность, подбор кадров по «связям», интенсификация учебного процесса в ущерб качеству, тиражирование устаревших и ненужных знаний волевыми решениями) и теми явлениями, которые призваны восстановить статусные характеристики НГАСУ именно как университета, как места концентрации свободной мысли и деятельности.

Кто победил? Или – кто победит? Никто, проигрывают все. Это – закон. В культуре нет победителей<sup>26</sup>. Зато есть *веселые* люди, которые как-то устраиваются и *радуются* своим успехам превращения из шестерок в тузиков.



**Хортова З.Ф.**

## СНиП и Жизнь

*Per aspera ad astra Через СНИПы к нормальной жизни и работе*

Строительные нормы и правила (СНиП), легитимирующие строительство жилья в г. Новосибирске, в настоящее время устарели и не адекватны городской социокультурной ситуации. Формально гражданин города не имеет права на приобретение жилья, отвечающее его желаниям, соответствующее его статусу, социальным и культурным ценностям, финансовым возможностям. Если быть более точным, он не имеет законного права такое жилье желать, потому что такого жилья в городе не может быть. Ситуация проблемна и для самого потребителя, и для проектировщиков, осуществляющих мечту своего клиента («квартиру с евроремонтом под ключ»), и для городских властей, принимающих решение.

Проектировщики (архитекторы, конструкторы, специалисты по водоснабжению и канализации, специалисты по отоплению, вентиляции и кондиционированию воздуха, электрики, отделочники, пожарники, специалисты по современной технике и т.д.) создают проект интерьера частной жилой квартиры на основе требований и пожеланий заказчика, которые часто предопределяют его результат. Но требования заказчиков к организации собственного жилища не совпадают с предложениями жилья, построенного согласно нормам<sup>27</sup>.

Функциональное зонирование, планировка, отведение площади под определенную функцию и привнесение новых функций в квартиру противоречат существующим нормам, а выполненная по СНИПам квартира, не соответствует запросам семьи, проживающей в ней

---

Беккера В.А. тоталитарной линии (полный государственный контроль) – для чиновников этот вариант наиболее приемлем.

<sup>26</sup> Борис Сергеевич так не считает, он не мог скрыть удовлетворения, когда кафедра дала «добро» на его интеллектуальные основания и методы работы на посту заведующего кафедрой. Скроет ли свое удовлетворение Беккер В.А. (или Яненко А.П.) в связи с уходом Митасова из университета? Да и нужно ли Митасову такое окончание? Но сегодня конфликт этот неразрешим принципиально, независимо от присутствия или отсутствия кого бы то ни было.

<sup>27</sup> Существуют СНИПы: для архитектора – СНИП II-Л.1-71\* Жилые здания. Нормы проектирования; для электрика - Правила устройства электроустановок (ПУЭ). Указания по установке электрооборудования СН297-64; для пожарника; для специалиста по отоплению и вентиляции - СНИП II-33-75\* Отопление, вентиляция и кондиционирование воздуха; для сантехника – СНИП II-30-76 Внутренний водопровод и канализация зданий.

♦ «Я приобрел сначала одну квартиру, а потом посмотрел, прикинул и купил еще одну такую же этажом ниже, потому что количество комнат и площадей для того, что я хочу в первой квартире явно не хватает». – говорит заказчик. При этом его семью нельзя назвать большой, она состоит из 2 – 4 человек, а площадь квартиры при этом от 180 и более м<sup>2</sup>. И проект, составленный согласно демографическим данным состава семьи по СНиПу, не соответствует ни требованиям к площади, ни требованиям к организации пространства.

♦ Люди отказываются жить в квартире с типовой планировкой как у соседей, их жилье – это произведение искусства, над которым работают настоящие таланты - архитекторы, дизайнеры, декораторы, художники... «Что, моя квартира будет такой же, как у моих соседей с такими же комнатами, мебелью, светом, текстилем? Никогда».

♦ заказчики соглашаются пользоваться темными кухнями со вторым светом, либо с электрическим освещением; предпочитают совмещенные кухни с гостиной без дверей и перегородок, а на посылку, что такой проект могут не согласовать в администрации города, так как по СНиПу такую планировку делать нельзя, недоумевают.

#### **Выполненную по действующим нормам квартиру невозможно наполнить необходимым оборудованием:**

♦ не существует такой ванной комнаты (СНиП), в которую свободно бы поместились душевая кабина, ванная с гидромассажем на 2-х человек, сауна, пара моек, унитаза - взрослый и детский, биде, полотенцесушитель.

♦ если вы разместите только кухонное оборудование: холодильник, мойку, печь, посудомоечную машину, микроволновую печь, то негде размещать остальную кухонную мебель.

#### **Количество электроарматуры не рассчитано на количество используемых бытовых приборов, а места их расположения делают эксплуатацию неудобной:**

♦ часто розетки и выключатели оказываются расположенными за мебелью и к ним нет доступа;

♦ количество приборов, собранных в одном месте, не соответствует количеству розеток, для чего необходимо протягивать переходники, удлинители, а в комнатах из-за высокого расположения розеток появляются пучки проводов.

♦ количество электроэнергии, нормированного на квартиру, не хватает для эксплуатации всех приборов – телевизора, утюга, видеомэгафона, музыкального центра, компьютера, домашнего кинотеатра, освещения. Не говоря о том, что пространство их эксплуатация требует специфичной организации;

♦ световой дизайн квартиры, как один из приемов современного дизайна, не решается, так как выводы для подсветки мебели не предусмотрены;

Наличие как минимум двух санузлов (гостевого и личного) – требование, как правило, всех заказчиков. При этом часто желают иметь детские санузлы и низкие ванны для мытья лап собаке. Но по СНиПу все эти процессы в квартире не предусмотрены московскими чиновниками от архитектуры. И такого количества унитазов быть не должно. Нет норм по устройству в квартире бани, сауны, бассейна. Ни в одном СНиПе не встречаются нормы по устройству камина с живым огнем в жилом многоэтажном доме. Не учитывается, что для содержания квартиры необходимо нанять «домработницу», для которой так же надо отвести комнату. Эта деятельность не учитывается при зонировании квартиры по СНиПу.

Интерьеры подобного уровня реализуют для себя люди так называемого «среднего класса» в России, с уровнем дохода 1000 долларов в месяц и более. Но строительные нормы и правила в стране не предусматривают такой уровень жилища. Поскольку наши города рассчитывались и застраивались так же по СНиПу, то само жилье, его коммунальные мощности не соответствуют этим параметрам. Из чего следует, что «среднего класса» в городе просто не должно

быть, его (и на него) не рассчитывали, а любые интенции по поводу организации собственного жилья будут заранее predeterminedены и ограничены действующими СНиПами. Мы вынуждены жить, не имея выбора и так, как нам диктуют устаревшие нормативы, разработанные в стране (СССР), которой уже давно нет.

Меня не удивляет, что нормальные и умные проектировщики не используют нормативные документы в работе со своими заказчиками. На вопрос, как же вы поступаете, если по нормам так проектировать нельзя, я получаю ответ, что заказчику удобно жить именно так.

Для реализации своего проекта, архитектор занимает позицию организатора и согласует проект с административными структурами города. Из-за утраты документом функции быть нормой к проектированию современного жилья возникает конфликт. Это конфликт между результатами нормативно-бюрократического подхода (СНиП) к домоустройству и домоустроителями практически всех задействованных предметных областей. Для решения конфликта организатор вынужден идти на подмены, обман, взяточничество, «приводя проект в соответствие со всеми пунктами действующих жилищных норм и правил».

В итоге согласуется один проект, соответствующий нормам, а реализуется другой, соответствующий требованиям заказчика.

И все же...

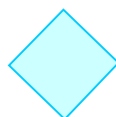
**На мой взгляд, полного отказа от норм и правил в строительстве не должно быть:**

- создание такого рода документов имеет свою историю, и заложенные в них показатели основаны на предыдущем опыте и имеют свою практическую значимость;
- существование такого рода документа могло бы способствовать и формально упрощать деятельность по проектированию и воплощению.

**Но остаются вопросы о статусе, содержании, подходе к созданию:**

- СНиП мог бы помогать в работе с заказчиками, будучи образцом грамотных действий (стандартом) и помощником в построении коммуникации;
- Пока неизвестно, каким образом, и какие стороны жизни различных социальных страт в обществе СНиПы могут отражать и будут ли это СНиПы.

Существует насущная необходимость в соответствии строительных норм каждому городу непосредственно; есть версия, что они должны быть дополнены стандартами, отражающими социо-культурную картину каждого из них. Для начала достаточно сделать их для российских городов-миллионеров. Жизнь важнее неудобств чиновников от архитектуры...



## Комментарии на полях.

Как видно из текста, все представленные здесь данные относятся к колледжу, а не к самому Технологическому институту. В российской практике таковым можно назвать Училище, куда поступают после окончания средней школы. Фактически речь идет о том, что в сам институт принимать сразу после получения аттестата о среднем образовании конечно же можно, но уровень подготовки таков, что лучше не рисковать, а опекать систему колледжей и готовить специалистов среднего звена без права иметь свою индивидуальную мастерскую или офис. В структуру НГАСУ заложено несколько подобных образований, имеются даже иногородние, расположенные не в Новосибирске.

Обратите внимание, что программы разрабатывались вовсе не федеральным центром (Лондон), да носят только рекомендательный характер – невиданная в России демократичность. И это на уровне колледжа, про университет я не говорю.

Про организацию подобного типа в НГАСУ, на мой взгляд, говорить не приходится. Есть какой-то профсоюз, но студенты как были бесправны перед произволом администрации, так и остались тем же *стадом*.

## Bolton Street College of Technology

*Текст взят из проспекта, полное название которого:*

Bolton Street College of Tecnology : 1990/91: Prospectus / Doblin Institute of Technology; City of Dublin Vocational Education Commitee. - Dublin, 1990. - 129 с. *Сама тема продолжает начатую в ТТ6 и названную «Чему и как учат у них»*

В 1887 была основана Первая Городская Техническая Школа Дублина на Кевин-Стрит и из этой инициативы стала развиваться существующая система школ и колледжей. Колледж на Bolton-Стрит был открыт в 1911, чтобы обеспечить образование в Строительстве, Технике и Печати, что сохранилось до сегодняшнего дня. Первые дневные курсы были начаты в 1920 с выпуска студентов гуманитарной подготовки. С учреждением ирландского правительственного технического образования был создан Департамент Образования. Комиссия, которая была установлена в 1926, разработала рекомендации по развитию, которые привели к принятию Акта по профессионально-техническому образованию 1930 года. Система школ и колледжей успешно расширялась в последующие десятилетия под управлением Городского профессионально-технический Комитета Образования Дублина, и колледж на Bolton Стрит расширялся и достраивался в 1958, 1963, 1981 и 1987. Развитие профессиональной и технической подготовки, начавшееся в 1940-ых и последующие годы, получило признание в профессиональных и академических кругах в Ирландии и других странах.

Дублин. В 1978 году был создан Дублинский Технологический Институт. Он был создан по инициативе Комитета по профессионально-техническому образованию именно как Институт, чтобы координировать работу шести профильных колледжей. Самый крупный из них – это Bolton Стрит Колледж, другие - College of Technology Kevin Street, Торговый колледж, Колледж Общественного питания, Музыкальный колледж, и Колледж Маркетинга и Дизайна. Результаты работы и успехи этих колледжей приобрели большое национальное и международное признание в академических и профессиональных кругах и других организациях.

Более чем 1,500 преподавателей обучают 22,000 студентов дневной формы обучения и частично занятых на курсах третьего уровня профессиональной подготовки. Институт включает в себя научно-исследовательский блок, постоянно усиливаются работы с консультантами и развиваются консультативные услуги.

Колледжи Института играют ведущую роль в развитии технического и технологического образования в Ирландии и продолжают быть ведущими в работе с последними достижениями в технологиях и торговле, поддерживая внедрение результатов в индустриальную, экономическую и культурную сферы.

### СОЮЗ СТУДЕНТОВ

Студенческий Союз - представительское объединение студентов в Колледже. Он поддерживает Социальную и Организационную сторону студенческой жизни, и представляет интересы студентов в Колледже. Каждый студент становится членом Союза на период обучения. Союз создан на демократической основе, и его эффективная работа зависит от участия студентов. Союз входит в состав Объединения Студентов в Ирландии.

Он управляется представителями, которые избираются ежегодно студентами и возглавляется Президентом и Представителем президента, имеющими полную рабочую неделю. Они ответственны за полную координацию стратегии объединения в дополнение к повседневному управлению Союзу. Представитель Президента имеет специфическую ответственность за

благополучие, спортивные клубы и вопросы связанными с обучением на курсах. Каждый класс выбирает собственного представителя (кто действует как докладчик) в Отдел по их профилю и в Студенческий Исполнительный комитет профсоюза. Орган окончательного принятия решений Союза – общее собрание, - который является открытым для всех членов. Проводится ряд общих встреч в течение года.

#### Функции Союза Студентов

1. Представлять и защищать точку зрения своих членов. Союз делает это на уровне Колледжа, представляя студентов на Совете Колледжа, а также в Библиотеке, Комитете Ресторана и других органах. Союз также представляет интересы студентов на национальном уровне через Объединение Студентов в Ирландии.
2. Обеспечивать местные и социальные льготы для членов. Они включают концерты и увеселения, ланч, услуги переводчиков. Действия Союза сконцентрированы вокруг социальной области и мест отдыха, где студенты могут встречаться для обсуждений или только отдохнуть. Спортивные клубы и подобные организации или общества управляются и материально поддерживаются Союзом студента.
3. Объединение обеспечивает ряд коммерческих услуг, включая студенческий магазин, продавая бумагу для печатающих устройств, копировальное оборудование, конфеты и газеты, а также обеспечивает услуги фотокопирования. Союз выдает Международное Удостоверение личности студента (USIT карта) и обеспечивает информацию относительно студенческого благополучия, а также обеспечивает его путешествия.

Поскольку в составе обучающих программ в колледже отсутствует «физкультура», то наличие клубов и обществ с лихвой заменяет ее отсутствие. Подобные обязательные занятия в НГАСУ – еще один штрих к бесправию наших студентов и бессмысленности наших образовательных программ на уровне университета.

Заметьте, что в ирландских колледжах вовсе отсутствует рабский труд студента, практикуемый в НГАСУ, когда безо всякого на то желания студентов их начинают открыто эксплуатировать на сель хозяйственных или на хозяйственных работах (дежурства).

Услуги для студентов координируются Советом По Обслуживанию Студентов, который состоит из двух подкомитетов. Они состоят из представителей руководства колледжа, студенческого Союза и других. Первый подкомитет отвечает за спортивный сектор, а второй – за социальные и культурные вопросы.

#### КЛУБЫ И ОБЩЕСТВА

Имеется около 40 клубов и различных обществ в Колледже и всех заинтересованных принимают на работу или как новых членов. Большинство из них очень активно функционируют и обслуживают широкий диапазон интересов.

#### Клубы:

Бадминтон Баскетбол Гребля на каноэ GAA Велосипед Конный спорт Гольф Хоккей Каратэ Альпинизм Ориентирование Регби Плавание Футбол Ручной мяч Лыжи Водное поло Настольный теннис Ходьба Штанга Серфинг

#### Общества:

Анти-апартеид; Архитектурная Ассоциация Студентов (ASA); Аукционисты и Оценщики; Баллады; Бизнес; Cairdeas; Технические Конструкции; Национальные кухни; Христианство; Техническое конструирование; Кинолюбители; Путешественники; Зеленое Общество; Автолюбители; Печать; Инженерная Экономика; Студенты Против Разрушения Дублина (SADD); Студенческие Инженеры (SSE); Третий мир.

#### АРХИТЕКТУРА

Школа обеспечивает курсы в подготовке технологического и технического уровня для обеспечения строительной индустрии, и соединяет в образовании те процессы, которые будут осуществляться вместе в профессиональной сфере.

Архитектор ответственен за проект и наблюдение за формированием и осуществлением проектов.

Экономист в строительстве, занимается со значениями стоимости проектов строительства и финансового управления формированием операций.

Экономист по недвижимости имеет подобную роль в более широком диапазоне городских разработок и планирования или в управлении состояниями.

Менеджер в строительстве связан с продажей продукции строительной сферы.

Гео-инспектор связан с землей непосредственно, характером, ресурсами, и измерением и определением (описанием) их.

Возможности трудоустройства во всех случаях существуют в диапазоне от персонального профессионального консультирования до занятости в архитектурных и строительных организациях и в государственных или муниципальных отделах.

#### ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ И ТЕХНИЧЕСКИЕ КУРСЫ – дневное обучение B101 АРХИТЕКТУРА – ДИПЛОМ, СТЕПЕНЬ

CAO курс Код FT01

Это - пятилетний курс дневной формы обучения, который готовит студентов соответственно их пожеланиям в рамках их карьеры в Архитектуре. Курс покрывает широкий диапазон предметов и стремится к синтезу знания, полученного из использования результатов предметов обучения в архитектурных проектах, художественного оформления, достигающих высшей точки в годовом курсовом проекте. Студенты задействованы в получении профессионального опыта в архитектурной конторской практике в течение летних каникул, что, таким образом, поддерживает их дальнейшее образование и их способность работать или индивидуально, или как членами группы.

**Базовый уровень.** Минимальная образовательная квалификация, требуемая для поступления, является Удостоверением об Образовании с результатами по шести предметам, по крайней мере два из которых должны быть С или выше, то есть с результатами более высокого курса, или в эквивалентных квалификациях. Шесть предметов должны включать Математику и Английский язык.

Претенденты будут тестироваться, чтобы пройти отборочную процедуру по способностям и, если успешно, они также интервьюируются, как часть процесса отбора.

#### Курс обучения

**Первый Год.** Рабочая Студия. Физика 1, Химия 1, Математика и Статистика, Культура студия 1, Теория Архитектуры, Механика Строительных Конструкций 1, Общая Практика.

**Второй Год.** Рабочая Студия. Строительные материалы, Строительные конструкции 2, Культура студия 2, Химия 2, Физика 2, Организация Строительства, Структурная Инженерия, Теория Архитектуры 2.

**Третий Год.** Рабочая Студия. Науки о среде, Культура студия 3. Проектирование интерьера, Теория Архитектуры 3, Строительные конструкции 3, Структурная Инженерия, История урбанистики, Компьютерные Прикладные программы.

**Четвертый Год.** Рабочая Студия. Экономика строительства, Культура студия 4, Структурная Инженерия 3, Проектирование конструкций 4, Профессиональная Практика, Урбанистика, Теория Архитектуры 4, Компьютерные Прикладные прог-мы 2.

**Пятый Год.** Рабочая Студия. Экономика строительства, Градостроительство, Профессиональная Практика 2, Структурная Инженерия 4, Реконструкция, Проектирование конструкций 5.

**Вознаграждения.** Дипломированные специалисты этого курса готовы продолжать обучение для получения квалификации: Диплом в Архитектуре (Дублинский Технологический Институт), Бакалавр Архитектуры (Университет Дублина)

Сама система подготовки и получения среднего образования отличается от российской практики. Обязательными предметами в школе, например в США, являются история страны и английский язык. Все остальные предметы выбираются школяром по собственному решению. Поэтому уже в школе он должен самоопределился в своей будущей профессии и начинать готовиться к ее получению.

Под «рабочей студией» надо понимать аналог наших занятий под названием «проектирование» или «практика». Здесь бросается в глаза то, что за два года по обучению компьютеру ирландские школяры обучаются не 72 часа, как это принято в НГАСУ. К сожалению, в буклете я не нашел про количество часов по каждому предмету. Разве что на сайт сходить...

## Динамика цветовой среды современного города.

Докладчик: Лена

Семинар аспирантов Госстроя СССР, Кучино. 15.11.88.

Лена: Цель работы - создание нового средства для преобразования и специфической организации городской среды. Для начала я хотела бы сказать от чего я отталкиваюсь в собственных действиях и целях. Ситуация в сегодняшнем городе всем известна. Если рассмотреть ее с точки зрения какого-то культурного пласта, то можно сказать, что в историческом городе через те архитектурные стили, которые остались нам в наследство, через архитектурную форму происходит своеобразная трансляция культуры, создается культурный фон, в котором, в общем-то, существует горожанин. В новых городах ничего этого нет, как известно. Современный город никакой культурной информации не несет, - это наши пресловутые коробки, которые должны выполнять функции "спален" и то выполняют их не самым лучшим образом. И в современном городе - и в современных районах особенно - остро ощущается отчуждение человека от того, что мы должны назвать архитектурой. То есть, человек существует совершенно отдельно от окружающего его предметного пространства в нравственном плане, плане культуры. И, чтобы как-то эту проблему решить, то есть снять отчуждение, попробовать включить человека в процесс созидания ценностей культуры в этой среде, нужны какие-то средства. Таким средством может стать цвет, колористика. Что это такое? - целенаправленная организация цветовой среды города. Форма, как известно, по своей природе статична, цвет же - очень динамичен. Поэтому цвет - это как раз то средство которое может преобразовать современную городскую среду. Но если этим будут заниматься только профессионалы, - и тут уже не важно насколько они кооперируются между собой, - архитекторы, социологи, психологи так далее - отчуждение вряд ли пропадет, потому что горожанина все равно оставляют в позиции потребителя. Ему что-то предлагают, подсовывают, а он может "проглотить" или нет. И чтобы ускорить решение этой проблемы, я думаю, что колористику надо ставить на позицию динамического существования. То есть, динамика должна стать формой существования колористики. Изначально предполагать в ней процесс временных изменений. И в этом только случае возможно подключение различных слоев людей к процессу созидания.

То есть динамика колористики будет предполагать возможные изменения в процессе своего существования. Если архитектор - колорист, который участвует в процессе проектирования. А во всяком градостроительном проектировании у нас идет диктат профессионала горожанину, горожанин не выбирает...

Колористический проект можно сделать так же, чем собственно и занимаются некоторые. И можно сразу же в проекте заложить долговечные материалы, что с экономической точки зрения будет, казалось бы очень оправданно и, казалось бы, надо идти навстречу вот этому. Но вот эти долговечные материалы дают возможность диктовать профессионалу и дальше в городе, и лишают, тем самым, город многого. Я считаю, что становиться на позицию временного выигрыша в рублях нельзя. Поэтому нам и нужна цветодинамика в городе - один из основных доводов, на мой взгляд. Ведь можно сделать эту колористику, зарисовать классно районы, и все станет вроде бы ничего, неплохо, но тем не менее этого не достаточно. Это - не правильно. Средство нужно для того, чтобы включить людей в деятельность.

По поводу деятельности. Всем известные Нийт, Хейдметс говорят, что для человека значимость места, в котором он живет, приобретает только в том случае <этот статус>, если там происходит какая-то его деятельность. Он сам строит себя в этой среде. И цвет, как средство, может позволить ему построить в какой-то степени себя в этой среде. Ну, это моя такая проблематизация...

Султан: Свет или цвет?

Лена: Цвет, хотя свет там тоже может быть задействован, но это техническая сторона вопроса.

Сергей: Что ты в данном случае подразумеваешь под *динамикой*?

Лена: Динамика цвета, динамика колористики. Это изменения во времени цветовой среды.

Ира: С чем связаны изменения?

Лена: Изменения должны идти "снизу", прежде всего, для того, чтобы человек мог себя создавать в этой среде. Во Франции попробовали сделать такую штуку - {Риети} сделал прекрасный поселок, но сделал это так, чтобы жители пробовали там себя проявить,.. дело в том, что это частные дома...

Сергей: То есть - разрешить людям перекрашивать заборы?

Лена: Ты о технической стороне дела? Это может и дворы, и школы, и детские сады, это можно как угодно сделать с технической стороны. Важно спровоцировать людей к какой-то деятельности, а провоцировать через цвет гораздо проще, чем через форму, потому что, как это ни странно, но люди легче идут на участие создания живописи в городе.

Сева: А можно мы еще разочек вернем весь твой ход? Ты говоришь, что в историческом городе существует *культурный фон*, - и в результате *этого* что-нибудь происходит?

Лена: Я думаю, что благодаря *этому* там меньше создается таких ущербных ситуаций, которые присуще новому городу. Социологи заметили, что среда, естественно, действует на людей, что процент неблагополучных детей, уголовных преступлений и так далее возрастает в новых микрорайонах даже больше, чем в среде типа "достоевских" дворов.

Сева: В новых микрорайонах *этого* нет, и потому тебя это не устраивает.

Лена: Я думаю, что колористика такое действенное средство, которое может придать таким районам какую-то культурную значимость.

Сева: А почему это нельзя сделать в проектной организации?

ВВ: Он спрашивает другое. И у ребят это проскользнуло. Что мы слышали до этого? Вот *это* - есть, вот *этого* - нет, было бы хорошо, если бы *это* было. Вопрос в чем?

Лена: Вопрос в том, что форму сразу очень трудно переделать, форма статична. За счет чего существует этот фонд в исторической среде? За счет формы.

Сева: Ты о чем сейчас говоришь? О том как перекрасить новые районы? Или о том как перекрашивать проектируемые районы?

Лена: Я хочу говорить и о том, и о другом. Я хочу сказать, что с помощью цвета мы можем переделать как-то те районы, что уже у нас есть, и учесть то же в проектируемых, как это в них заложить, способность к изменениям. И жители должны в этом участвовать.

Сева: А когда-то это Глазычев описал, что каждый красит себе вокруг из окна насколько рука достает. А мне бы не понравилось, если бы мой дом покрасили те, кто в нем живет.

Лена: Ты говоришь о технике дела. Эту технику дела можно расписать, можно же установить рамки какие-то, я этого не касаюсь, потому что это дело техники...

Сева: А если установить рамки, то пусть это делает профессионал, и пускай это будут культурные рамки. Поучится где-нибудь во Франции, или в Венгрии, и пусть ему дадут краски хорошие, и не пять цветов.

Лена: Сева, ты говоришь о технике дела, которую я сейчас не хочу обсуждать.

Сева: Или ты действительно разрешаешь людям красить как они хотят, или заставляешь их, или вгоняешь в какие-то рамки. Нужна чистота подхода. Если в рамки, тогда профессиональные, или надо время учиться колористике.

Лена: Конечно надо всем учиться. А учиться можно на каких-то уже созданных вещах.

Сева: А если они не будут учиться?

Лена: Они будут учиться, потому что среда все-таки формирует вкус.

Сева: Они приходят в кинотеатр и режут стулья.

Лена: Мы занимались производственной средой, и начальник цеха нам говорил: "Что вы, ребята, какой аквариум?! они же кошку дохлую туда положат". Но когда интерьер был полностью готов, и вокруг аквариума была создана эстетическая среда, у них рука не подымалась кошку дохлую кидать. Это есть такой психологический эффект, не мною замеченный. Надо чтобы и вокруг все было хорошо. Если дома будут прекрасно покрашены, но вокруг горы строительного и другого мусора, естественно, что такая среда не будет их провоцировать на благие дела.

Ира: То есть ты хочешь сказать, что твоя цель - воспитание вкуса у населения?

Сева: Через эстетическое воздействие?

Лена: Да.

Сева: Облагородим, украсим, ну - и отлично. Просто я хочу понять суть захода.

Лена: Я попробую объяснить с другой стороны. Существует такое явление как *цветовая культура*. Она существует в разных проявлениях - в живописи, в иконографии, в архитектурной полихромии. То, что мы ее не видим в архитектуре, то, что она пропала, - а пропала она в сороковые годы, когда пошло вот это вот тотальное шествие наших "коробок" - у нас культура города пропала вообще, мы пытаемся ее возродить, и культуру цвета надо возродить тоже, через архитектуру.

Сева: Это сомнительное утверждение насчет культуры города, поскольку, как показывают исследователи, у нас городов в России не было никогда.

Лена: Но тогда надо выяснить, что такое *город*.



Сева: У меня вот такое мнение, ну, пропала - не пропала, не важно. Ее нет. Тут мы можем сойтись. Ты говоришь - была и нету, а я говорю - не было, и нет. Нет проблематизации, все в порядке.

Вера: Так утонуть можно, - города нет, культуры нет, ничего нет, а зачем работать?

Лена: Хорошо, скажем так, существовала архитектура, как вид искусства, как вид культуры, как социальная деятельность. Потихоньку у нас, на мой взгляд, ее по всей стране вытравили.

Сева: В рамках этой архитектурной деятельности существует цветовая культура. Она существует и в рамках архитектуры, но и охватывает целый ряд областей, например, костюм и так далее. Ты ее выделяешь как отдельный предмет. Я не знаю, что это такое, я просто впервые слышу о таком. Если есть, то есть. И должны быть специальные работы, которые закрепляют нормы на цвет, - должны быть такие цвета и так далее. И в истории должны быть закреплены нормы цветовой культуры. Правильно?

Лена: Зафиксированы.

Сева: Зафиксированы в образцах и эталонах, а не в продуктах, - заметь, разница есть, - а не в продуктах той или иной деятельности, в которой ты отыскиваешь инвариант, допустим, цветовых решений и так ретроспективно фиксируешь. Одно дело, ты будешь эту цветовую культуру разыскивать, вот так вот просто в жизни, знаешь, на артефактах, как фольклорист ищет "фолк", или пытается проникнуть до его истоков. Это одно дело, когда это будешь делать ты. Другое дело, когда это уже есть, и зафиксировано, ну как в музыке какая-нибудь форма, как песня. И все что в этой форме записано, это попадает в песню и целый ряд разных других нормировок. Вот такое точно должно быть в цветовой культуре. И если оно есть, то оно есть.

Лена: Я хочу тебе сказать, что то или иное явление в любой культуре развивается в рамках каждой новой эпохи. И сейчас, допустим, на Западе эта <цветовая> культура пошла в одну сторону и развивается, кстати, очень бурно. И если мы начнем ориентироваться только на эталоны прошлого, - а было там много чего, и все зафиксировано, и просчитано... есть такие деятели, которые сидят и вычисляют, что такое цветовая гармония...

Сева: Подожди. Не так все просто. Эти деятели, которые вычисляют, что такое цветовая гармония, увы! к культуре не имеют никакого отношения. К культуре имеет отношение то, что реализуется в социальных ситуациях. А вот их вычисления не реализуются в социальных ситуациях - и к культуре не имеют никакого отношения.

Лена: Много из того, что было реализовано, с течением исторического времени бурно корректируется потомками.

Сева: Ты говоришь, что цветовая культура есть. И есть блок культурных фиксаций, и можно отнести их условно к "реализации", где эти культурные фиксации реализованы. Так? Я задаю этот вопрос. Только этот. Я хотел убедиться - такое есть, есть такая колористическая культура. Особый такой предмет, особая культура, которая на разном материале прослеживается. Я с этим никогда не сталкивался.

Вера: А если по стилям пробежаться, какому стилю какой цвет характерен?

Лена: Есть характерные сочетания цветов, палитра. Вот классицизму, например, характерны разбеленные цвета - голубой, желтый, розовый в сочетании с белым, белые колонны.

ВВ: Понимания нет все равно. (к Вере) Откуда у тебя такой вопрос? Ну, получишь ты этот ответ? Зачем?

Сева: Она хочет эти нормы соотнести. А нам этого не надо. Ну есть, допустим, есть, кроме всего прочего,.. много из чего состоит культура, - художественная, не вся, есть еще там и цветовая культура. Хорошо. В исторических городах кроме цветовой культуры есть еще много чего. В новых городах не присутствует никакой культуры, в том числе и цветовой. Зафиксировали. Следующий ход? Что дальше?

Ира: Ты хочешь посредством колористики внести свой вклад в культуру города?

Лена: Сева, ответ логичный напрашивается, раз нет - надо создать, надо возродить. Это с одной стороны. Может быть, воссоздать традиции, вспомнить их, а может эти традиции вовсе не нужны современному человеку в этих новых районах. Это уже дело техники.

Сева: А вот специалистов, архитекторов обучают этому?

Лена: У нас нет этой культуры, она утеряна, последним, кто этим еще занимался - это Жолтовский в 30-е годы и другие тогда же. Потом у нас решили, что это рудименты, с которыми надо бороться, излишества. У нас эта деятельность не передается.

Сева: Но вопрос остается - в исторических городах есть цветовая культура, правда, она никому не нужна, поскольку никто в этом не разбирается.

Лена: Нет, культура всегда нужна.

Сева: Почему же, не обязательно, - если я не умею читать, зачем мне литература?

Лена: Но есть другие виды искусства, например, живопись, мы можем ничего не понимать, но там пространство цвета и композиции может в тебе что-то задеть. И архитектура все же ближе к живописи, как визуальный вид искусства, а не к литературе.

Сева: Ты считаешь, что вот эта *цветовая культура* даже подготовки не требует? Там все на уровне "нутра" можно созерцать?

Лена: Нет, не думаю.

Сева: Я считал, что действует другой механизм, что, если человек культурно подготовлен, то он и воспринимать будет, и чем он более подготовлен, тем больше и тоньше он воспринимать будет. Работать надо. У Маркса: для того, чтобы воспринимать произведения искусства, надо быть художественно образованным человеком.

Лена: По другому, эстетическое воспитание - это работа.

Сева: И с цветом тоже самое, там ничего не упрощается.

Лена: Нет. Упрощать нельзя.

Сева: Тогда - что? Вот есть у нас города, которые создавались веками, и где накопилось огромное количество культурных наслоений, они остались, их там просто много, и не *один за счет другого*, а *один рядом с другим*, они там просто накопились, как деньги в банке, и дают свои проценты, культурные, поскольку ясно, что город - не сумма зданий, а нечто иного качества. И вот - как процент с капитала - будет возникать здесь совершенно иной уровень, за счет многих культур и так далее. В новом городе ничего этого нет и профессионалы не могут этого сделать поскольку...

Лена: Наши не могут.

Сева: Зарубежные могут, ну ладно. Тогда взять и у них все - и применять.

Лена: Нет. Так нельзя. Дело в том что у них ситуация несколько иная, чем у нас. Поскольку наши люди, горожане не участвуют в создании городской среды в принципе, они настолько отчуждены от создания своего места, своей культуры, вообще от участия в создании своей среды, и их уже трудно заинтересовать и раскачать. На Западе же совсем иная ситуация. Он заказывает, он заказчик, а значит - участник. Есть, конечно, и муниципальное строительство, когда целый район проектирует один архитектор. Дефанс, например.

ВВ: Лена, а ты продумала этот ход, дело в том, что апелляция к зарубежному опыту...

Лена: Я не апеллирую к зарубежному опыту, я говорю, что там другая ситуация. И вот просто взять и механически перенести на наш город их опыт нельзя. У них в создании города принимают участие разные слои населения, и цветовой среды - тоже. Конечно же там работают архитекторы, дизайнеры, потому что и тот, и другой обучены этому искусству. Очень развит у них графический дизайн, он везде и городе присутствует, суперграфика, можно назвать массу всяческих приемов, это уже техника. И если все это в городе присутствует, то тот самый, который живет здесь, и видит все эти эталоны, то ясно, что у него уровень выше, чем у нашего дяди Васи из соседнего подъезда, потому что перед ним нет ничего в принципе.

Сергей: Что значит выше или ниже?

ВВ: Она говорит вот что - там в создании колористической среды участвуют все.

Лена: И их горожане более подготовленные к этому, чем наши.

ВВ: Более-менее, какая разница, - все участвуют, а у нас не участвуют, даже архитекторы не участвуют.

Вера: А можно вот так вот, если они менее подготовленные, может быть их начинать готовить не просто на уровне среды, а в школах.

ВВ: В какой школе - которая сейчас есть?

Лена: Это действительно вопрос серьезный и глобальный. Я не хочу сказать, что цветовая культура спасет мир и выведет нашу систему из кризиса.

ВВ: Ну почему, "красота спасет мир"...

Лена: Но в принципе с миру по нитке, голому - рубаха.

Вера: Да. Забавно было бы через музыку выйти на цвет. Так, на уровне бреда.

Лена: Это не уровень бреда делают, и давно, и даже здесь в Москве.

Сергей: Лена, ты сейчас ввела культуру вот такую - как система воспроизводства, а каких-то норм. Но ведь есть какие-то нормы, которые должны "умереть" закономерно, допустим, нормы выездки лошадей, - они умерли себе спокойно, и никто не беспокоится. Может быть и здесь такая же ситуация. Это надо же как-то показывать или доказывать.

Сева: А мы этого не понимаем, мы еще не можем этого обсуждать. Вот Лена задумала красить, перекрасить новые районы, да? Бог в помощь! В чем дело? Получим разрешение главного архитектора, и "бум красить", в чем проблема?

Лена: Проблема не в этом!

Сева: Я же понимаю, что не в этом, в этом проблемы и нет как раз.

Лена: Я хочу через это средство выдернуть людей из их апатии, попробовать включить их в какой-то созидательный процесс, а почему я выбрала цвет, я уже объяснила.

Сева: Леночка, не надо объяснять ничего, пробуй. Но ведь это не в аспирантуре делается.

Лена: И не в аспирантуре тоже.

Сева: Нет, постой, в аспирантуре ты делаешь диссертацию, исследование - или нет? Или ты это обсуждаешь? Ты что обсуждаешь?

Лена: Вообще, я хочу исследовать это явление сама, *цветовой динамики*, как она воздействует на людей, до какой степени *это* необходимо, какие-то должны быть оптимальные ограничения, соотношение каких-то динамичных моментов...

Сева: Подожди, я не понял, ты что хочешь создать научно обоснованные рекомендации для населения районов, которые будут...

Лена: Нет, я хочу создать такую научно обоснованную... скажем так, теорию цвета в архитектуре.

Сева: Ну, а причем здесь жители районов, старые и новые города?

Лена: Потому, что я считаю, что *это* именно то средство, которое - и я попробую это в работе доказать, - через которое мы можем... Ну я же объясняла это.

ВВ: Но это уже спорно, - зачем тебе это средство для создания теории цвета в архитектуре и градостроительстве?

Лена: Нет. Теория цвета в архитектуре и градостроительстве существует и без меня.

Сева: Думаешь? Я лично в этом глубоко сомневаюсь.

Лена: Ну, во всяком случае, в каком-то виде.

Сева: В каком-то не теоретическом.

ВВ: Вопрос немножко в другом. Поскольку - оказывается - целью является построение теории цвета, то непонятно, зачем идти туда, к людям, и просить их красить дома, вообще - зачем? К теории это отношение не имеет. И то, что люди живут в невыкрашенных микрорайонах, тоже не имеет никакого отношения к теории цвета.

Лена: Понимаешь, я же не говорю, что я буду создавать еще одну теорию цвета. Я вам сказала в самом начале, что целью работы...

Сева: Целью какой работы?

Лена: Диссертации.

Сева: Что ты хочешь сделать в диссертации? Преобразование городской среды. Организация городской среды.

ВВ: Воспитание эстетического вкуса у населения.

Лена: Воспитание - это параллельная такая работа.

Сева: Это - организация, понятно, что это не может быть целью диссертации, поскольку ты своей диссертацией не достигнешь специфической организации городской среды. Обрати внимание - вообще, как это может быть в виде цели, - непонятно. Как это ты можешь организовать городскую среду? Я могу выключить эту лампочку. Я же не могу ставить себе целью выключить лампочку.

Лена: Я же тебе говорю, что я создаю средства, допустим, это у меня выразится в какой-то модели.

Сева: Обрати внимание, отлично! - средство преобразования городской среды! Ты хочешь создать так цвет и так, хочешь переокрасить в белый - и будет белый, красный - и будет красный, краски - вот тебе средство, а я тебе про что?

Лена: Но любое средство, которое включается в городскую среду, какое-то, должно нести культурную основу.

ВВ: Но оно в принципе и несет культурную основу. Любое действие в городской среде несет культурную основу.

Лена: Нет.

Сева: А у нас красят так плохо всякие эти, да? оправдомы. С твоей точки зрения - плохо. Ну не соответствуют тем критериям, которыми ты пользуешься. Я же не спрашиваю, где ты их взяла. Просто пока не понятно, зачем нужно проводить исследования. Краски? Действительно их нет.

Лена: Нет осмысленной организации цветовой среды.

Сева: Вот это слово хорошее. И так, ты утверждаешь, что в опыте нашем, в традиции цвет употреблялся осмысленно. И был частью какого-то там художественного текста, например, или еще чего-то там. Цвет употреблялся осмысленно. И это есть особый поворот. А сейчас цвет употребляется не осмысленно. Мы не можем понять и прочесть, почему там такая гамма или палитра употреблена. За этим нет ничего кроме краски. И сколько не доставай красок, ничего не появиться.

Ира: Цвет как один из языков культуры.

Вера: Так тут сто раз уже было сказано об этом.

ВВ: Да, но в каком контексте.

Сева: Надо было сто раз сказать. Я вот только сейчас это понял.

ВВ: Сева, ты будешь обсуждать, насколько я понял, категориальное наполнение понятие цвета, колористики.

Сева: Нет, надо понимать к чему все это. Если говорить "осмысленное", и там есть смысл, то это совсем другое. Если я это с казал и начинаю искать, меня уже невозможно сбить ничем, потому что это совсем другое. А если жители начинают красить вместе с архитектором, осмысленности от этого не получается. Но тогда ни причем новые города. Идет цветовая деструкция исторических памятников и архитектурных, правильно? Их там красят как попало.

Лена: Нет. Дело в том, что в исторической среде где-то, как-то, пусть теоретически эта культура восстановлена, и потихоньку переходим к практике.

ВВ: Подожди.

Сева: И не употребляй этих слов.

ВВ: Как - и уже теория восстановлена? Мы же только, что обсуждали, что теории нет.

Лена: Я же говорю о другом, хорошо - не теория, я ошиблась. Допустим так. Восстанавливаются как-то элементарно стилевые особенности, соотносится это с той культурой цвета, которая существовала на тот период времени, и пытаются каждый архитектурный памятник восстановить еще и в цвете.

Сева: И прекрасно, это уже просто все и проехали эту станцию. Смотри, за счет чего, во первых, реставраций существует достаточно много, и концепций реставрации существует так же много, одной только реставрации, начиная от Проспера Мериме и до наших дней. Кроме реставрации, существует реконструкция, ревальвация, ревализация, реанимация, реабилитация - и так вот еще много. И смотри, чего я говорю, давно насчет реставрации уже проехали. Ставятся более сложные задачи - учесть средовой контекст при восстановлении памятников, задать осмысленность заповедной зоны. Ушедшая культура не дает возможности протянуть мостик, кроме библиотеки, для людей, которые живут. Нужно создать это с помощью средового переходника. И начинают восстанавливать памятники одним образом, красить их совершенно иначе, по-другому. И даже Филипп (Будун) из архитектурной школы в (Натте) учит своих студентов так: он дает им задание: спроектируйте Парфенон от имени Корбюзье. Вот видишь, к чему он их готовит. Точно так же можно придумать и с цветом. А ты нам говоришь... Ну научились, ну и что, проблема осмысленности не решена. Поскольку осмысленно работать мы должны, - начинаю проблематизацию, - в современной ситуации. И ни какие культуры цветоупотребления нам не помогут. Почему? Они вчера годились, а сегодня не годятся.

Лена: Новое без старого не рождается.

Сева: Но это же новое.

ВВ: И совершенно не похожее на старое.

Сева: Очень часто новое рождается, отрицая старое, как его отрицание. И это сформулировал Гегель до нас, и - между прочим - его поддерживает Кендзо Танге, хучь и японец.

Лена: Хучь и традиционалист.

Сева: Да, он такой традиционалист, что прямо наоборот. Да, нам традиции нужны, что было от чего оттолкнуться. И что бы не быть *Иванами родства не помнящими*. Да, родственники у нас есть, но мы от них отказываемся, но мы их знаем, но - другие мы. Теперь смотри, - и нам теперь нужна своя концепция нашей ситуации и все равно нам нужен, нам нужны не культурные нормы, - это я тут за тебя проделываю проблематизацию, - не культурные нормы цветотехники, цветоупотребления, а теория, знание по работе с цветом, которое будет, быть может, положено в основу разных культур. И я могу понять с точки зрения этого вот знания и одну культуру, и другую, и третью. Допустим, а может быть и нет. А если это теория, то к ней какие требования пред[являются: - я должен осмысленно научиться работать с ситуацией, наличие культур, которые не годятся, поскольку лишь только одно, что я приехал и живу - человек совсем из другого времени, приехал в центр, уже меняется осмысленность для меня всего цветового контекста, я вижу все иначе. Кстати, как было в Осаке, японцы приходили в павильон европейский, американский, и в тех местах, где проектировщики рассчитывали на какой-нибудь эффект, японцы проходили не обращая внимания. А там были заготовлены площадки, там посидеть и так далее И внезапно останавливались там, где это не было предусмотрено, там возникали заторы и прочие неприятности. Японцам что-то нравилось неожиданное. И тут так может быть. Смысл иной, я его тоже строю. Основание разное, и

ситуации поменялись, - теперь я должен перекрасить Кремль, если я сделаю в стране перестройку.

ВВ: За годы советской власти Кремль красили два раза. В 36 году он был еще белый.

Света: Почему красилось так в 18 веке, почему применялись такие принципы покраски и для чего это нужно было?

Сева: Лена говорит, что есть зафиксированная культура цветоупотребления, в чем я глубоко сомневаюсь, очень глубоко. Я просто уверен, что этого нет. Ну ладно. Есть описание - тут так, тут так. Но как только я начинаю работать сам по этим описаниям, если я делаю другое, то уже не знаю, где мне что покрасить и как. Описание этого предмета, этой вещи вовсе не становится инструкцией к моим действиям. Это я, считай, себе сказал...

Я сильно сомневаюсь в наличии у нас цветовой культурологии.... Если ты начинаешь говорить о смысле, ты обсуждаешь тогда семиотический аспект архитектуры, потому что это от семиотики, и ты рассматриваешь архитектуру как язык. Ты можешь ставить вопрос совершенно иначе, я не знаю как, как ты можешь, как угодно, а можешь и не ставить. Но, тут я вижу так, что осмысленность, смысл... одно дело культура - надо красить так-то и так-то: купол - зеленый, стены - белые, и такое требование есть, - это одно. Совершенно другое дело "смысл", - сегодня это имеет один смысл, а завтра - другой. Для одного - один, для другого - никакого, для третьего вообще, он так много видит. И как во всем этом поступать? И вообще - в структуре окультуренного мировоззрения какое оно, что и как.

Лена: И это может быть каким-то побуждающим моментом для цветowych каких-то изменений, именно потому, что вот эти вот смыслы, какая-то символика, она постоянно изменяется какие-то установки культурные, и вот через цвет, через вот цветowych изменения, через смену каких-то символов цветowych можно задать какую-то цветовую среду в городе, которая будет отвечать этим процессам.

Сева: Каким процессам?

Лена: Внутренним процессам изменения, которые происходят у людей.

Сева: Этого я не понимаю, про это ты ничего не сказала. Вот ты мне ответь на вопрос, оказывается есть мода на губную помаду. Это же чистый цвет, да? С какой стати и как она формируется, ее закономерности и смысл? И на макияж? Чем это отличается от архитектуры? Они шуруют там, эти дизайнеры, создают себе модель.

Лена: Ну, они учитывают какие-то моменты психологические, чтобы их модель сработала на данное время, а может и не сработать.

Сева: Ну это их секрет профессиональный, никто не знает, да? Но это же смешная ситуация: они делают, а ученые пытаются объяснить как они это делают. А они себе делают, да и все. Зачем ученые? Женщины красятся, помада выпускается, они знают как надо - в журнале видели.

Осмысленно, поскольку так как в журнале.

Лена: Я хотела сказать о другом. Допустим, что существует какой-то район, жилая среда, скажем, современная жилая среда. Делали ее, как ты говоришь, раскрасили ее, но раскрасили не просто так, а со смыслом. Это делал художник-профессионал, и вложил туда какой-то образ...

Сева: Он покрасил это не просто, а суперграфикой. Знает как. А зачем образ? Суперграфика в своей идее очень проста - нужно объемную форму уплощить, а плоскую - наоборот. И там именно так. Ты попробуй показать мне, что я ошибаюсь.

Лена: Ты говоришь просто-напросто о чисто техническом приеме. Да, какую-то форму можно сломать, какую-то форму можно создать...

Сева: Идея суперграфики в этом, потому она и называется "суперграфика", поскольку она входит графически в объем, с традиционной плоскости, где всегда существовала, сохраняя свои графические характеристики.

Лена: Но этим же работает художник, это же средство художника, а художник всегда закладывает...

Сева: А какая мне разница!

Лена: Ну, а я говорю об этом.

Сева: Вот хорошо, что сказала, - а все, что касается художника, - дело художника, а не твое. А вот когда ты средство определила, его - так сказать - основной эффект, основные возможности, задаешь. И уже нет проблем, никто не мучается, всем понятно, а потом творчески можно его использовать ну как угодно.

Лена: Нет, но если это все работает в городе - значит мне до этого есть дело, потому, что...

Сева: Подожди. Только давай все на свете не будем путать. Сработал художник как суперграфик, а не как монументалист, который фреску замантулил на дворце. Да, сработал,

смысла от этого не появилась, и смысл здесь обсуждать нельзя. Он сработал по норме, его научили, он "врезал". Но ты ведь слово "смысл" употребила здесь почти случайно. У тебя же семиотической конкретизации в работе нет? Потому то, что это мы обсуждаем так, ну - неправильно. Оно могло быть и не случайным, но, - ты ж не делаешь работу по архитектурной семиотике?

Лена: Нет.

Света: Ты хочешь сказать, что это должно быть значимо как-то для среды города, вот этот цвет, то что художник...

Сева: Ничего не хочу сказать, я хочу понять - чем занимается Лена.

ВВ: На уровне структур.

Сева: На уровне самом-самом примитивном.

ВВ: То есть, какой предмет исследования, какая проблема, сформулировать ее надо. Но не апелляция к народу, вот это - проблема, так никто не объясняет. Шкаф - это вот это, категории задавать надо, и этим заниматься надо постоянно. А не в противовес Лене, она эти процедуры не вводит в эту ситуацию.

Сева: Вроде бы понятно, с какой материей можно было бы иметь дело, вроде бы одно можно было бы обсуждать, другое, третье.

Лена: Понимаешь, сама семиотика не самая главная проблема, без нее, конечно нельзя, потому что цвет всегда несет какие-то значения.

Сева: Значит, мы сейчас не можем занырнуть на такую глубину. Допустим. Давай помельче, и все равно это имеет смысл, потому что мы и там можем чего-то выловить, пока. Вот говорим - краска нас не устраивает, сколько не покупай, потому что вся эта краска будет представлена на

наших стенах, это нас не устраивает, если мы не будем красить как-то иначе. Но это я так произнес чего-то. Такое, может вообще не надо красить, ничего... кроме губ.

Лена: Ну хорошо, я попробую сформулировать с другой стороны проблему. Предмет исследования - динамика колористики, то есть изменения колористики во времени: какие они могут быть, какие они должны быть, почему они случаются, и что влияет на их возникновения.

Сева: Почему во множественном числе, - что это?

Лена: Изменения.

Сева: За счет чего возникает динамика цветовой среды? Цветовая среда подвижна, она динамична.

Лена: Мало того, это все присутствует в стихийной форме и сейчас. Динамика вообще присуща колористике.

Сева: Это то, что я тебе говорил о моде на губную помаду. Все время меняется мода на губную помаду.

Лена: Дело тут не только в моде. Дело тут в каких-то стихийных процессах.

ВВ: А может не стихийных, присуща просто цвету динамика. Ну и все.

Лена: Никто цветовыми изменениями сейчас не занимается, не учитывают их в принципе. И не пытаются учесть, как-то заложить в проект.

ВВ: Нет осмысленности? Бессмысленно все?

Лена: И то, что происходит, то происходит без участия архитектора, а с помощью ЖЭКов и безграмотно, или художники чего-нибудь нарисуют. И на Западе тоже чаще всего так.

Сева: А если у меня фирменный стиль есть, и в филиалах и строениях все поддерживается все как нужно.

Лена: Такое тоже есть. В Японии, например.

Сева: А у нас красят такой краской, какую удалось получить, совершенно по другим основаниям. И есть совершенно полярные моменты в жизни. С одной стороны, это делается совершенно бессмысленно по логике поступления, по логике снабжения краской, по логике управдома.

ВВ: У них - по логика прихоти?

Лена: Логика прихоти нет, есть логика цветопредпочтений, даже если ему кажется что это прихоть, эта прихоть обусловлена его психологическим состоянием.

Сева: И существует где-то, нас же интересует передовая практика, а не как дядя Вася с пьяну красит.

Лена: В передовой практике дела обстоят так. Передовая практика существует не на уровне города, а на уровне отдельных объектов или объектов среды.

Сева: Не будем торопиться. Зарубежный опыт демонстрирует нам образцы достаточно передовой практики. Так? Но даже и они не могут сделать на уровне города. Мы не можем ни

хрена, у нас нет ни кола, ни двора, а мы обсуждаем уровень города, наверное хотим им помочь, чтобы они могли дальше работать.

Лена: Если мы спустимся на уровень двора, мы упремся только в краски.

Ира: Судя из предыдущих рассуждений, получается такая цепочка, что динамика цвета зависит от динамики цветовых предпочтений.

ВВ: И что тогда говорить о динамике цвета, что имеется в виду?

Сева: Да, еще пока не понятно. Ну смена там цветовых картин... ну, какая разница. Мы же пока не можем к этому никак отнестись, поскольку неизвестно, что с этим делать с этими выводами и кому и зачем, мне пока что неизвестно. Я не понимаю, почему нельзя просто брать и делать. Тем более красить.

Вера: А можно так покрасить, что все завтра просто умрут совсем.

Сева: Если до сих пор не умерли, то уже не умрем, не надо переживать, тем более художник... Совершенно не понятно, в чем затык и разрыв. Художнику, если дать покрасить, он же не позовет Ефимова?!

Лена: Цвет - это сильное средство формирования среды. Им можно сделать так, что твое восприятие среды полностью изменится. Мало того, это средство намного дешевле других, как например, чем перестраивать эти пятиэтажки, на их фасады навешивать какие-то штуки.

Сева: Обрати внимания, я тебе на это украинской поговоркой отвечу: дешевая репка - плохая похлебка. Я всегда вижу, где переукрасили. Красить дома - это неприлично. Слишком хреновая технология. Атавизм... А ты говоришь о чистом цвете, абстрактно, без материалоносителей?

Лена: Я говорю о цветовых композициях в городе. Если надо, могу привести материалы.

Сева: Мы имеем там цветовые режимы. Ну вот в театре это делается за счет того, что есть художник-постановщик, который отвечает за свет и светопостановку.

Лена: В городе можно сделать тоже самое, буквально цветорежиссуру.

Сева: И в кино это делается. Там есть цветоустановка. По пленке уже заснятой можно делать от белого до черного. И в городе это возможно, говорим мы, цветом ставить всякие спектакли. Нам только нужен адекватный цветоноситель, а это можно и за счет освещения делать, и за счет красок это делать, и за счет этих масок... что Ганс Холллайн делал. Придумывают и делают, а причем здесь мы, - исследователи, чего хотим создать?

Лена: Мы, то есть я, - хочу создать модель оптимального использования всех этих средств, в которой будет учитываться какие-то взаимосвязи города с этими средствами, а эти взаимосвязи появятся и надо посмотреть, как они будут проявляться. Затем существует такая наука как цветопсихология, и так как цвет сильно воздействует на психику людей, просто так, стихийно запускать кого-нибудь в городскую среду и давать им технические средства и возможности в принципе нельзя, поскольку может случиться дикий хаос.

Сева: Я понял тебя. А теперь я тебе скажу другое. Наука ведь себя тоже скомпрометировала достаточно сильно за 300 лет ее существования, даже больше. И даже Энгельс сказал, - вся история науки есть история ее ошибок. Наука всегда ошибается и неминуемо, поскольку истин в конечной инстанции нет, и процесс познания бесконечен, а поскольку, опираясь на познание, мы делаем шаги, связанные с непознанным, то и получаем непредвиденные последствия. Я тебе скажу так - а технический прогресс нас убедил в том, - что большего вреда, чем наука человечеству ничего не принесло, уж лучше пускай художники работают. А ты им хочешь, значит, кислород перекрыть и не пускать их в город, пока они не начнут соответствовать твоим психологическим бредням. Да? Бредням, поскольку с психологией вопрос тоже подвешен. Психология названа великой мошенницей 20 века Колин Вудом, книжка которого образовалась... советую всем почитать. Ты на основе снобизма научного и больше ни на чем, заявляешь свое право решать.

Лена: Не надо навешивать на меня свои эти догадки, я такого не говорила.

Сева: Я тебя так понял. Конечно, ты такого не говорила, теперь ты должна ответить так, чтобы мне больше не захотелось так тебя понимать. Ты там много всего наговорила об оптимальности, а потом пошел глухой текст, ничего не ясно, а потом только относительно позиции, где ты оставляешь право за ученым решать, хотя он никогда не решал и не будет никогда решать, тем более в ближайшее время, поскольку всех просто лишат работы и они вымрут, а художник нет.

А насчет оптимальности - там совершенно другое дело. Эта категория "оптимальности" она работает только в режимах функционирования, в неизменных режимах, в стационарных процессах, а в режимах развития она не работает - это оптимальность, там нет никакой оптимальности. Если нам нужно отрегулировать функционирование, то там может быть какой-то оптимальный режим. Вот меняй там, например, по калориям сколько-то штук, что бы не набирать весь, поскольку я веду такой-то и такой-то образ жизни. Но если я меняю постоянно

образ жизни, то тут нельзя ничего угадывать. Города развиваются, меняются, и жизнь меняется, какая может быть речь о какой-то оптимальности, если жизнь постоянно изменяется?! И сегодня это нельзя игнорировать, мы живем во многом в процессах развития.

Сергей: Так может быть, она поэтому и пытается угадать динамику этих городских процессов.

Лена: Я по-моему уже говорила, что динамика есть часть развития города, должна быть отражением процессов развития города. Но поскольку цветовой среды у нас толком нет, как таковой - нет, которая была бы организована. Есть стихийные всплески, кто-то там покрасил, кто-то здесь кирпич красный применил...

ВВ: Если не иметь ввиду цвет бетона.

Лена: Цвет бетона тоже цвет.

ВВ: Вот в этом смысле организованная среда и есть.

Лена: Это не осмысленно организованная, а случайно, объективно сложившаяся такая среда. Колорист в ней участия никакого не принимал.

Сева: Ну, допустим, она различает так вот. Вот есть какая-то колористическая ситуация и в ней не принимал участия колорист, она сложилась. А если, допустим, среда, - и это уже совершенно иное...

Лена: Есть организованная, сознательно созданная цветовая среда, при создании которой были заложены какие-то ценностные установки, наверное, обязательно символика, какие-то ориентиры в пространстве...

Сева: Ну, хорошо. Но все же очень просто тогда. Я просто говорю, допустим, да, надо бы и тут работать по высшему классу и чтобы во всем городе это было сделано по высшему классу, и мы можем сделать по проекту цветовой раскладки для всего города? типа Москвы? или даже Жмеринки достаточно.

Лена: Для Жмеринки концепцию заложить можно, и можно сделать проект.

Сева: А для Москвы?

Лена: Для Москвы можно сделать цветовую концепцию, но которая должна быть открыта к цветовым изменениям, в зависимости как будет развиваться город, и куда пойдет развиваться вся наша культура. Были прецеденты, - Антокольский со своим проектом раскраски Москвы.

Сева: По-моему, это пример тоталитарного идиотизма. Раппопорт скоро напишет статью об эстетике тоталитарных сред.

Лена: Меня не надо убеждать в том, что...

Сева: Постой, но как же выйти из положения? Вот тут вот можно начинать как-то работать. Когда же ты задаешь масштаб, с которым невозможно осмысленно оперировать! Ну, как город крупный, даже средненький, даже район красить - и то навязчиво. Я хожу и думаю, вот какой-то баран взял и думает, что именно так надо красить, а я каждый день вижу эти картинки десятки и думаю, что уже невозможно...

Лена: А вот если ты не можешь адаптироваться к пятну, которое нарисовал этот баран, то нужно дать тебе возможность эти пятна менять.

Сева: Конечно, чтобы другие не могли привыкнуть к тому, что я, баран, нарисовал.

Лена: Ну, это, может быть, коллективное творчество.

Сева: Я считаю, что так невозможно рассуждать. Но это же о проблематизации все, пункты, что с таким объектом крупным невозможно работать, невозможно делать его проект, и не нужно, и бессмысленно. И невозможно, наоборот, дробить это все, чтобы каждый красил, тоже не подход. Эти два подхода надо проблематизировать и зарубить. И всякие развертки улиц ерунда...а надо тебе задавать, я уж не знаю что, - там концепцию или норму колористики или...

<смена кассеты>

Так вот, ты же можешь говорить: не надо задаваться объектом, можно задаться только перечнем необходимых требований или аспектов приемов работы с цветом. А там, в этой работе, должен... надо учитывать: смысловое содержание, которое рождается мгновенно и по месту - раз; символическое содержание, скажем, которое уходит корнями в какое-то прошлое, в культуру, которое какой-то контекст учитывает - два. Я не знаю: еще что-то и что-то. И тогда эту концепцию, эти "очки" можно иметь отдельно: в виде знания какого-то - общекультурного. И тогда каждый, кто работает с цветом - то ли как архитектор, то ли просто как горожанин - он это имеет, имеет какую-то культуру и считает... Тогда - это средство. Проект - это не средство. Тогда это средство чье? - проектировщика, художника, средство горожанина? Средство у них должно быть вроде как универсальное - общее для всех, чтобы они могли работать на взаимопонимание.

Лена: Это какая-то часть проблемы?

Сева: Не часть - это не проблема вообще.



- Лена: Да, это не проблема.
- Сева: Я просто говорю: что осмысленно находит на такое... на такую штуку? Поскольку за счет этого решаешь все эти задачи. Ты можешь работать в любом масштабе, потому что единственное, что можно иметь - это полноту и целостность. Целостность даже скорее, потому как там может быть открыта эта штука - этот список, целостность подхода работы с цветом, - надо учитывать то-то, то-то и то-то. И если я кому-то это задал, и я работаю во дворе, и у меня есть требования на смысл, и я обязательно учитываю контекст. Обязательно. Культурный шлейф тоже буду учитывать. И что-то еще, чтобы цвет с этим мог работать.
- ВВ: Там по ходу.
- Сева: И тогда мне все равно.
- Султан: Это примерно так, как автор один написал насчет Невского проекта. Были заданы основные параметры - высота домов на улице. И там строили как хотели.
- ВВ: Нет.
- Султан: Были заданы пропорции ширины улицы и высоты зданий и внутри они шуровали, как хотели.
- Сергей: Это просто заданы ограничения. А он ведь говорит, что надо работать как со знанием.
- Султан: Совсем разные вещи, да?
- Сева: Конечно. Без ограничений. Зачем эти ограничения?
- Султан: Нет, но ограничений там не было, что здание вот было такое и такое.
- Сева: Но по высоте то было. Это по типу ограничения.
- Лена: Нет. Он говорит о таких качественных...
- ВВ: Нет, по типу ограничения он привел пример. А мы тут обсуждаем по типу как принцип.
- Сева: А мы говорим: "Принципы работы с цветом для..." - и первое делаем: надо отказаться от параметризации для ограничений на объект, а переходить к обсуждению - цвет в деятельности. Чьей? А в эту деятельность колористическую в городе втянуты и проектировщики, и художники, и обязательно горожане, жители. Допустим, три такие позиции, а может там еще какие то появятся, если мы начнем дальше это дело раскрывать.
- ВВ: И их объединяет вот это средство в деятельности.
- Сева: Эта идеальная действительность, за счет которой они кодируют и расшифровывают цветовые ситуации. И они могут видеть потом, таким образом, очень много чего, и случайно сложившееся. От этого они не хуже становятся. Художники же природу наблюдают - как это может быть красиво. Точно так же может быть красивой не только природа, а все на свете, - рисуют и пейзажи идиллические, и мусоросборники, и мало ли чего. Но, подходя, допустим, с каким-то эстетическими критериями, в частности, они видят воплощение, реализацию, возможность узнать, познать эти критерии или задать их на этом материале. Все становится лишь материалом. Для того, чтобы осуществлять вот такие прочтения или написания... нужно иметь вот такую грамоту - одну. Это уж предельное упрощение.
- Лена: Одна для всех.
- Сева: Предельное упрощение буквально. А на самом деле это не буквально, мне так кажется.
- Лена: Понимаешь, Сева, ты поднимаешь эти проблемы, собственно, ее нужно поднимать с детского сада. Эту грамоту развивать с детского сада.
- ВВ: Ну и что, а это откуда у тебя?
- Лена: Нет, проблема бесконечно углубляется.
- Сева: Обрати внимание - одно можно понять в детском саду, а другое - уже в ВУЗе. Ну, углубляется. Ты хочешь сказать, что в Японском детском саду уже с этим работают, значит тебе надо пройти и двинуться дальше. А если их использовать...
- Лена: Нет, я хочу сказать, что у них есть полная система цветового образования - начинается оно уже с детского сада, а когда они выходят уже из ВУЗа...
- Сева: Отлично, значит, нам нужно это перенести, если мы хотим этим воспользоваться.
- ВВ: В наш контекст.
- Сева: Если оно у них имеет универсальную значимость, или они основаны на японских особенностях и обычаях...
- Лена: Я думаю, они свою цветовую культуру...
- ВВ: Лена, надо изучать, а что так утверждать?
- Сева: Кстати, тебе же могут сказать: Дорогая Елена ... , Вы вот пишете - это, извините, детский лепет. Вот в Японии этого уже нельзя будет опубликовать. Это - ДСП.
- Лена: Вот именно, поэтому я не хочу создавать вот эту грамоту, потому, что она в принципе существует.

Сева: Ха! Ха-ха-ах!!!

Лена: Ну, допустим не у нас.

Сева: Ха-ха-ха!!! Подожди! Кто это назвал "грамотой"? Я это назвал "грамотой". То, что я выдумал, того нет в Японии. Ты кстати не знаешь, что тут я назвал, этой грамотой, и не знаешь того, и что есть в Японии. Как это возможно вообще обсуждать? Надо японцев поместить со всеми их потрохами в один из блоков этой грамоты. А их культуру обязательно нужно освоить. Это же на высшем уровне нужно делать, ты что? Этим задается предел возможностей - профессиональных и всяких, осмысленной работы с цветом. И еще на бессмысленную работу дается в одном блоке то, что не попало в осмысленную. И никак не может быть объяснено...

Лена: Это я понимаю.

Сева: ... а чем то является...

Лена: Которое надо учитывать.

Сева: Да, этим нельзя пренебречь, а нужно учитывать. Это грамота - супербукварь, где буквами являются: одной буквой японская культура, другой - индийская, китайская, русская и поехали - мексиканская... А кроме культур еще что-то и еще. И это совсем другое дело. Потому, что современный человек живет в культурном плюрализме - он и в Японию может поехать и работать там может. И японца сюда пригласить. Вообще глобально. А не ликбез элементарный. Речь не об этом, а о том, чтобы задать такое суперсредство для всех, и чтобы можно было в Японии опубликовать, чтобы они перепечатать захотели твою работу. И издать у себя.

А то это лажа получается, знаешь, одни делаются очень плохими, а когда мы хорошее хотим сделать - идут в павильон лучших образцов - есть такое. Там что-то такое берут в этом павильоне, - идет технолог или замдиректора, директор (ему жена сказала, была за границей). Он берет что-то такое и начинает делать - такое же. Но за рубеж его нельзя продать, у них лицензии хранятся, патенты - мы можем их использовать только на внутреннем рынке для внутреннего пользования. А на экспорт оно уже не пойдет. Вот так и тут. Но мы можем ориентироваться на другое и открыть вообще ...то есть требование закладывается другое. И Дефанс весь этот можно... Уже если это дело учитывать, если начинать работать, с этим пытаться и работать на страницах, а не на улицах. И это не стоит ничего, кроме напряжения и собственной работы - так нужно же учесть все то, что сделано, как пройденный этап, наверное, ну хотя бы на страницах.

Лена: Естественно.

Сева: И задать какие-то перспективы будущего, чего нет нигде. А в этом пройденном этапе, оказывается, уже есть, ну парочка каких-то альтернативных ходов. От проекта Антокольского до всяких там соучастий, хеппенингов, когда они все вместе красят там все. Наверное, еще есть какие-то варианты, - все они должны быть учтены как возможные, наверно. Но один в одном месте годится, другой - в другом. А у нас есть еще один такой идеальный объект, идеальное представление о цветовой среде. Я бы это вот так назвал - цветовой среда. А что это такое? Смысл цвета, значение его - еще, еще... Если я владею представлением, то я буду полноценно жить в цветовой среде. Если не владею, то буду находиться в одном из ее каналов, в который меня жизнь поместила. Но, в принципе, поскольку такая работа сделана, могу выйти за рамки вот этого вот искусственно, за счет работы. И полноценно это иметь. Но проектировщик обязан с таким цветом работать, особенно градостроитель, это его профессиональная норма. Иначе он не получает диплом. И не работает.

Сергей: Так, средством является здесь принцип организации цветовой среды. Да?

ВВ: Пока так было названо.

Сева: Мы говорим: цветовой среда есть - символическая, смысловая, культурная и прочее. Функции цвета. Допустим. Их нужно вскрыть и показать на примерах, в работе. Она же строит это понятие. Надо иметь понятие "цветовой среды".

Сергей: Но может быть это не так просто вскрыть, эту сферу...

Сева: Это очень сложно - вскрыть. Это фантастически сложно. Но обрати внимание - это не сделано. По этому поводу не могут сказать Лене: "Что Вы, не уразумев чего-то ...все уже сделано". Они не могут ее поймать. Это не сделано.

Сергей: Да нет, может кто-то утверждает, что он это сделал.

Сева: Пусть покажет.

Сергей: Хотя здесь очень трудно, сделал ли ты на самом деле или...

Сева: А когда она понимает, и на самом деле работает с учетом всего того, что сделано, и знает это. Она это втягивает, проблематизирует, не отказываясь, для того чтобы новое создать еще. Какие-то рамки. То тогда ее трудно запроблематизировать. Поскольку она уже оперировала с этим, она не просто с потолка берет свои идеи, а нужно вот то-о! Она же

работает по принципу втягивания, как пылесос. Она знает, что ей нужно и соучастие в программах по цвету. И <знание> глобальных цветовых каких-то карт, которые все учитывают - "Сенежская студия" делали что-то с Тихвинным, я помню, читал. И еще, еще. И она работает, открыто, и ее не может смущать наличие многих подходов, наоборот, это работает на нее. Нужно иметь понятие "цветовой среды" - у нас нет такого. И от этого мы все время ведем деструкцию, мешаем друг другу. Идет белиберда какая-то. Ни смысла в ней нет, ни культуры. Ничего! А если есть, то для какого-то частного случая, а в основном для всех остальных - это серое и никакое. И живем мы в такой мутной воде, в которой моет кисточки акварелист. На бумажке все отдельно, все понятно и осмысленно, а эти краски вроде все присутствуют, но поскольку они никак не артикулированы, то там они за счет формы и пятна - значит отдельно. А тут они все "вбаханы", вот это мы имеем в "городах", этот вот мутный "стакан".

Ира: Сева, но у Лены речь в работе идет о динамике цветовой среды.

Сева: И тут есть динамика того, динамичность тоже закладывается туда.

Ира: Какими средствами закладывается?

Сева: Динамика - это же явление, поверхность.

Ира: Чего? Изменения цветовой среды как функция чего?

Сева: Действительно, функция чего? Я же не знаю. Но мы должны это предполагать. Да? Меняется мода на цвет губной помады. И спрашиваю - почему она меняется? Она же не просто так

меняется: кончилась одна помада, и начали делать другую, и не смогли сделать такую же. Цвет не подобрали, пришлось красить другой, а потом - еще другой.

Ира: Ты ее спрашиваешь или вообще спрашиваешь?

Сева: Вообще спрашиваю.

Ира: А можно сказать: изменения цвета как функция изменения собственного сознания.

Сева: Зачем тебе этот ответ? Важно, что динамика сама по себе не может быть картиной сущности, это всего лишь явление. Ну, изменяется, это видно, заметили. Это очевидно. Но в чем механизм изменения? И как это можно менять, сохранять при этом, между прочим, понятие "цветовой среды", его целостность или еще что-то. Работая все время с понятием и задавая как можно более интенсивным процесс этой динамики.

Ира: У меня вопрос то был откуда: Лена сказала, что цветовая среда влияет на психологию. Есть наука - цветопсихология, изменяя цветовую среду, мы изменяем общественную психологию.

Лена: Нет.

Ира: Нет, мы не изменяем, но оказываем какое-то влияние.

ВВ: Нет, ну ты перевернула.

Ира: Меня интересуют сами принципы изменения, то есть, как она хочет изменять, для чего эти изменения.

Сергей: А для этого надо знать: что менять. Центрального понятия здесь просто нет.

ВВ: Для чего она хочет менять - это не интересно, другой вопрос: может ли она своими средствами менять эту психологию. У нас же считается, что архитектор может воспитывать средой людей.

Ира: Вот почему я и спрашиваю.

ВВ: А теперь это дело надо поставить под вопрос.

Ира: Либо она собирается менять эту среду для людей либо она... следует этой средой какому-то общественному развитию.

Сева: На людей многое влияет, и они влияют на многое. Это вообще ложная постановка вопроса.

Сергей: То есть, не конструктивная.

Сева: Не конструктивная. Люди все делают и подчиняются влиянию по-разному... Есть концепции. Концепция Лобовского заключается в том, что наша психологическая реакция культурно обоснованна. Я буду реагировать на то, к чему я культурно подготовлен. Так и с этими японцами: они были культурно подготовлены не к тому, что эти европейцы, и реагируют на другое. Сознание их устроено иначе, сформированы реакции этого сознания, следовательно, predeterminedены конструкцией сознания. И психология сформирована культурой. Культура более важна, как более так сказать требующая учета, ну, видимая, значимая тут категория, чем психика, по поводу которой пока что ничего толкового не могут сказать, пока что с этим не работают. Потом, ей оно не надо. Она же не психолог.

Ира: Но промелькнула фраза.

Сева: К каждой фразе...

Ира: Я хотела найти место этой фразы в ее основаниях.

Света: Для того, чтобы для критики психологических заходов у нее должны быть или могут быть проанализированы эти работы. Но это должна быть проведена специальная критика психологизмов в цветоведении, или в архитектурном цветоведении. Там проблематизировать вообще ничего не стоит, поскольку на каждую психологическую теорию есть 10 других. Просто. Почему они на эту опираются или на ту? Там будет все иначе. Как это пишет Арнхейм про визуальное восприятие, все у него там до физиологизмов доходит. Он там и про цвет пишет...

Лена: Мельком, 2-3 предложения. Он в кино что-то делает.

Сева: Значит, не рассматривает.

ВВ: Вроде виден логический конец. Вопросов нет?

Сева: Но зато это перспективно, понимаешь, и надежность такого захода заключается в том, что этого действительно нет. Как можно проблематизировать исследование? Что этого не нужно исследовать. Это и так знают. Или можешь делать. А тут нужен "идеальный объект", нужно понятие. Его нужно построить, а не ... Для того, чтобы могло быть много разных работ по этому поводу или можно много разных деятельности осуществлять. Это раз. А исследовательская работа имеет такой продукт. А ты говоришь, что нету - вот что важно.

Лена: Это вышибание стула из-под моего шефа.

Сева: Ленин говорил, что это "ползучий эмпиризм". Надо хотеть напрячься, чтобы построить в себе такие мыслительные способности, чтобы невозможно было работать без идеальной конструкции, без категориально-понятийной проработки идеальных конструкций... Проектные заходы не дают выхода того, о чем мы говорим, для научного исследования. Это никому не известно и не понятно - это главное. Если кто-нибудь скажет, что ему понятно, ты услышишь, что ему понятно и включишь его во все свое дело. Автоматически. Понимаешь! Позиция - ВО!!! Все известно?! А что, где, как? И ты тут свои рамки... Но никто этого не скажет, Лена.

ВВ: А если говорят, то только с позиции конъюнктуры. Всегда. И моментально этот вопрос их вышибает. Они сразу начинают мямлить типа: да вот и мне показалось,... - а за этим идет текст совершенно бессмысленный. После этого говорят, что он ничего не понял, но работа хорошая. Он вынужден это сказать. Поскольку у тебя позиция очень сильная.

Сева: Все, берем... И это все - включаем, главное, что все можно включить, вот ведь что важно. Поскольку уровень работы над понятием является самым высоким.

ВВ: И как говорил Кондаков в своем словаре: единственная настоящая работа ученого - это работа над понятиями.

Лена: Я сейчас думаю о том, что вот с этой точки зрения надо внимательно посмотреть, что, как, кто это формулирует. Потому как таких деятелей в принципе достаточно.

ВВ: Каких?

Лена: Которые пытаются эти понятия дать!

ВВ: Ну, извини!

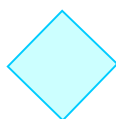
Сева: Кстати, ты же можешь, ты это должна обязательно сделать там много... Но, твое это понятие, оно ведь может называться и "Динамика цветовой среды". Это, чтобы не менять название темы. И больше ничего. Но у тебя же есть тут пункты, с помощью которых ты сможешь на телефонном диске любой номер набрать! И позвонить всем. За счет одной вот этой вот крутилки - всем позвонить! Ведь в этом же суть. И вот ты звонишь - одному, второму, ... это есть динамика и ты задаешь эту динамику в структуре за счет полноты возможностей. А как ты будешь это дело называть, это дело твое, дело конъюнктурное. Главное, чтобы там потом шла расшифровка и смысл. А какое будет определение - это не имеет значения. Но посмотреть как кто там чего - надо, для того, чтобы включить это все - надо обязательно. И посмотреть культурный смысл цвета и т.п. и раскручивать ... все фокусы...

Лена: Всякие культурные смыслы в цвете - это та стезя, на которую все пашут и пашут...

Сева: Но, очень хорошо, но главное тебе взять и все обнести осмысленным забором. Что это за пахота такая? Дать им определение. Может они там по разному пашут за двумя этими заборами. Это то направление, это то и сюда его - и все. А когда появляются два - появится и третье и 4-е. Это можно просто придумать, спекулятивно. Отлично. Очень хорошо. Это как раз хорошая работа, такая знаешь чистая, ничего не надо там, читаешь - да и все. В библиотеке сидишь - работаешь, раздумываешь. Затрагиваешь все, что там можешь - новое, старое - поскольку цвет присутствует везде! Примеры - можно какие угодно!!! Опирается, ссылаться, иллюстрировать можно что попало. Выдается мысль, а иллюстрации могут быть самые неожиданные. Вот какая работа!!! Направленная на формирование вот такого вот средства!!! Как "понятие". Отлично.

ВВ: Вопросы есть? Хорошо поговорили...

Сева: Надо все делать логически грамотно, а не рвать на Варшаву с авторучкой в руке. Скромно делаешь свою работу. А может быть, когда ты потом суживаешь, когда ты разметку сделала грубую, видишь, что реально в данной работе сделать вот какой-то один шажок, в своей работе. Важно видеть перспективу, а когда она есть, то уверенность появляется - вот что! Потом никого не боишься. По настоящим ученым правилам: если ты за работу взялась, то ты обязана вытянуть коврик из под всех, иначе... Как Райнер Вернер Фосбиндер - западногерманский режиссер - я пришел в кино для того, чтобы там все не осталось по старому. Вот и все. Умер действительно, рано, но снял 50 фильмов, но кое-что сделать ему удалось. И тут так. Ты взялась за эту тему, но чтобы они все почувствовали, что ты за это взялась... а не идешь по чьим-то следам. Шаг в шаг. Все.



<sup>i</sup> Все не так просто, смотрите в левом столбце выдержки из «Эпохи крестовых походов».

<sup>ii</sup> Вот вам и новое содержание «эклетики» или – иная трактовка эклектики. В этом смысле «стиль» есть вырождение, сведение к «чистому» выражению культурного комплекса, и, таким образом – тупиковое состояние культуры, «выродок»; к «стилю» учат и поощряют стремиться, не понимая его «гибельности», делая ставку на его величие.

<sup>iii</sup> Афины Парфенос – покровительницы города.

<sup>iv</sup> Всего – 46.

<sup>v</sup> Речь о конфигуратуре.

<sup>vi</sup> В связи с чеченской войной по телевизору прокатилась волна передач, где религиозные лидеры мусульманства в России стали утверждать, что Коран переведен на русский язык неправильно. Вместо «убей неверного», то есть любого не-мусульманина, необходимо было перевести «убей неверие», например, свое неверие в Бога. У меня на столе – издание Корана 1990 года в переводе И.Ю.Крачковского (переиздание 1963 года). И уже на 7 странице читаю (Корова, сура 22): «...побойтесь огня, топливом для которого люди и камни, угованного неверным», - то есть не верящим в Него. Движение по тексту Корана убеждает, что «убийство» - это прерогатива Аллаха, и вовсе не сводится к бытовой или военной трактовке. А правоверным в отношении к не верующим надлежит соблюдать вот что: «...и оставляем их скитаться слепо в своем заблуждении» (Скот, сура 110).

<sup>vii</sup> «О вы, которые уверовали! Не берите иудеев и христиан друзьями: они – друзья один другому. А если кто из вас берет их себе в друзья, тот и сам из них. Поистине, Аллах не ведет людей неправедных!» (из: Коран / Пер. И.Ю.Крачковского. – М.: Изд-во вост. лит-ры, 1990. – 443 с.; Трапеза, сура 56, стр. 78).

<sup>viii</sup> Не по количеству зданий или труп, а по принципу формирования – «городской» и «студия».

<sup>ix</sup> Варваризм, в переводе на русский язык «кайф» означает «удовольствие», «божественное наслаждение», сравните – «кефир»: «кейф» – божественный и «ир» – напиток.

<sup>x</sup> Тимяшевская Маргарита Валентиновна, научный сотрудник отдела типологии СибЗНИИЭПа.

<sup>xi</sup> Коротко: американцам понравились английские газоны; все попытки их воссоздать на почве «нового света» ни к чему не привели. Спрашивают англичан про причину неудач. Те отвечают – садить надо так-то и то-то. Американцы это делают. Те отвечают дальше – стричь надо так-то и раз в неделю. Американцы так и делают. А те добавляют – в течение трехсот лет.

<sup>xii</sup> Основной идеологический стержень современных программ обучения архитекторов.

<sup>xiii</sup> Витрувий Марк, Витрувий Поллион или Луций Витрувий Мамурра (лат. M.Vitruvius Pollio или L.Vitruvius Mamurra) 2-я половина I в до н.э., римский архитектор. Традиция достоверно передает только родовое имя Витрувия, поэтому некоторые исследователи отождествляют автора трактата "Десять книг об архитектуре" ("De architectura") со всадником Луцием В. Мамуррой, служившим в армиях Помпея и Цезаря в качестве командира саперных войск. Витрувий был не только инженером и зодчим, но и изобретателем (в частности, он изобрел клапаны в водопроводных трубах) и чертежником, автором технических иллюстраций (ныне утрачены). К числу построенных Витрувием сооружений принадлежат базилика в современных Фано (лат. Fanum Fortunae - храм Фортуны), водопровод в Риме, а также, возможно, возведенные по приказу Цезаря мосты через Рейн в Галлии. Во время войны с Митридатом Витрувий, вероятно, посетил Галикарнас, где усовершенствовал свое знание греческого языка. Витрувий был знаком со всей греческой литературой по строительному и инженерному делу, в том числе по военной технике. В преклонном возрасте Витрувий приступил к написанию своего единственного сочинения, созданного в промежутке между 22 и 14 годами до н.э. и посвящен императору Августу. Трактат Витрувия состоит из десяти книг, в которых рассматриваются вопросы профессионального мастерства и эстетического чувства архитектора (книга 1), строительных материалов (книга 2), строительства храмов (3-я и 4-я), прочих общественных сооружений (5-я), загородных усадеб и сельскохозяйственных объектов (6-я), украшения фасада и окраски зданий (7-я), водопроводной техники (8-я), устройства часов (9-я), и различных машин (10-я). Глава 1 десятой книги описывает простейшие приспособления: плуг, ткацкий станок, повозки, кузнечный мех, токарный станок, ворот, пресс и давило (виноградный пресс); главы 2-4 посвящены подъемным механизмам, водоподъемным колесам, мельницам, архимедову винту, насосам, измерению пути; две последние главы 10 и 11 рассказывают об устройстве метательных орудий. Витрувий использовал труды 37 греческих авторов, а среди немногих латинских особенно часто ссылается на Варрона. Шестая книга в 3 веке н.э. была сокращена Марком Цецием Фавентином (M.Cetius Faventinus) для практических нужд. Около 1450 года к творчеству Витрувия обратился итальянский архитектор Леон Батиста Альберти, что положило начало становлению архитектурной теории Ренессанса. Первое издание Витрувия вышло в 1486 году. Утраченные чертежи были восполнены доминиканским священником и архитектором Джованни Джокондо в 1511 году. В большом немецком издании Витрувия (Нюрнберг, 1548) Вальтер Рифф предложил свою реконструкцию. В 1542 году в Риме архитектором Палладио была образована Витрувевская академия, влияние которой распространялось далеко за пределы Италии.(из: Словарь античности / Пер. с нем. - М.: Прогресс, 1989, стр. 106-107).

<sup>xiv</sup> Все не так просто. Известна история с проектированием Дворца Съездов в московском Кремле, когда лучшие архитекторы столицы предпочли забвение и опалу, но разрушать ансамбль Кремля отказались. Хрущев нашел «выскочку» Посохина, который впоследствии стал главным архитектором столицы, наполучал регалий и званий, написал и издал свои книжки. Кто сейчас помнит отказников? Но история разрушения Кремля при коммунистах началась гораздо раньше – в 30-годы.

<sup>xv</sup> Историк, например, семь вынужден заниматься политэкономией, этнографией, культурологией, социальной психологией, демографией, медициной, правом, социологией, антропологией, географией; или из Февра: «Историки! Будьте географами! Будьте правоведами, социологами, психологами...» (см.: Февр Л. Бои за историю.- М.,1991, стр.37).