

УДК 37.01

## ПАМЯТЬ И ШКОЛА В «ФИЛОСОФИИ ОБЩЕГО ДЕЛА»: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ НИКОЛАЯ ФЕДОРОВА

А. Е. Крикунов

*Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина*

Поступила в редакцию 11 октября 2016 г.

**Аннотация:** автор статьи рассматривает философию общего дела Н. Ф. Федорова как последовательную попытку представить историю и образование в контексте предельно остро пережитой проблемы памяти. Утверждается, что представление философии Федорова в качестве теоретического эксперимента должно быть исходной установкой при определении ее философско-педагогического содержания.

**Ключевые слова:** философия образования, философия общего дела, эксперимент, память, музей.

**Abstract:** the article considers N. F. Fyodorov's philosophy of the common cause as a consecutive effort to present history and education in the context of a deeply suffered problem of memory. It is stated that the presentation of Fyodorov's philosophy as a theoretical experiment should be a starting point in order to define its philosophic and pedagogical content.

**Keywords:** philosophy of education, the philosophy of the common cause, experiment, memory, museum.

Критическое отношение к философствованию как роду занятий не помешало Н. Ф. Федорову занять место «в первых рядах создателей русской философии» [1, с. 310]. В последние десятилетия он оказался востребован и как философ образования [2; 3; 4]. В этом качестве автор «Философии общего дела» перестает быть «педагогом», формулирующим некоторый набор интуиций относительно современной ему школы, как это было представлено, например, в опубликованном относительно недавно очерке С. А. Голованенко [5]. Философско-педагогический ракурс прочтения философии общего дела предполагает попытку увидеть в ней более значимое содержание, придающее образованию «смысл коренной инверсии человеческой природы» [3, с. 23]. Обычный путь такого анализа состоит в рассмотрении теории «всеобщего воскрешения» как нормирующей идеи, определяющей целевые установки воспитания и образования. Если же мы попытаемся реконструировать непосредственное взаимодействие человека с миром, как оно оказывается раскрыто в философии общего дела, то заметим, что человек может прийти к идее воскрешения, лишь основываясь на специфическом характере своей памяти. Это позволяет именно понимание памяти представить в виде необходимого основания философско-педагогической реконструкции взглядов Федорова. Настоящая статья предлагает об-

щий очерк возможных выводов, к которым можно прийти, поставив задачу таким образом.

Определяя контекст, заметим, что имеющиеся в отечественной философской традиции опыты исследования памяти могут быть сведены к двум наиболее общим решениям, характерным и для всей новоевропейской философии. Первое из них восходит к классическим теориям Платона и Аристотеля и сводится к замене удаленного во времени и пространстве предмета его возвращаемым в памяти образом. Следовательно, память реализует переход от предмета к его идеальной модели. Она рассматривается как первый этап на пути к продуктивному мышлению, чему не мешает даже то, что «память, взятая <...> как способ воспитания – например, запоминание древних текстов, – имеет дурную репутацию» [6, с. 24]. Память вовлекается в педагогический процесс в качестве его начальной ступени, необходимой для достижения образованности, связанной уже не с памятью, как таковой, а с разумом и способностью абстрактно мыслить. Особого внимания заслуживает характерная связь образования с процессом забывания, диалектического снятия удержанного памятью события, которое уступает место своему вербальному выражению, а затем – понятию. Наиболее полно реализованная в философии Гегеля, эта парадигма воспроизводится и целым рядом отечественных философов из числа близких к классической традиции. В широком смысле

ее можно определить как диалектическую теорию памяти.

Другая линия в разговоре о памяти совершенно отходит от психологической проблематики и имеет темой подлинное обладание прошлым, повторное переживание удаленного во времени события, его «повторение». Во всех случаях авторы стремятся уйти от диалектического способа мышления и тем самым не столько связывают, сколько противопоставляют память и рациональность. На формирование такого представления о памяти безусловное влияние оказали теории А. Бергсона, во многом аналогичные интуитивистскому направлению в русской философии. Наиболее существенным для понимания связи памяти и образования в данном случае является общее для интуитивистской философии положение о различии сознания и субъекта сознания. Являющееся попыткой совместить иррациональность личности и системность мира трансцендентных предметов такое различие делает память едва ли не единственной функцией, способной приблизить человека к всеединству существующего, обнимающему все, когда-либо бывшее во времени.

Найти в такой схеме место для философии общего дела затруднительно. «Общее дело» Федоров противопоставляет гегелевскому проекту всемирной истории, а значит и гегелевскому представлению о связи человека с прошлым. Но воскрешение не является восстановлением утраченной связи и не декларирует всеединства сущего. Оно имеет целью возвращение «отцов», а не возвращение событий или, тем более, предметов. Память выступает в качестве основания для построения нового общества, заставляет человека изменить свое отношение к миру, педагогически ориентирует его в прошлом, настоящем и будущем, но не восстанавливает мир непосредственно. Федоров рисует крайне неординарную картину общества, в котором и смысловым, и материальным центром культуры становится кладбище, брак превращается в исключительно духовное содружество, а жизнь человека оказывается постоянной уплатой долга. Но это далеко ни первый и далеко не последний случай, когда проговариваемые социальные итоги философствования оказываются пугающими. Федоров лишь говорит о них более открыто и выводит на первый план своего рассуждения. Тем интереснее оказывается используемая им теоретическая модель. Представив философию Федорова не в качестве рекомендации к действию, а в качестве теоретического эксперимента, мы можем обнаружить целый ряд вполне логичных решений, демонстрирующих

перспективы религиозно-философского прочтения образования. Поставим вопрос следующим образом: ведет ли радикальный пересмотр Федоровым традиционных представлений о памяти к радикальному пересмотру логики образовательного взаимодействия?

Федоров исходит из приоритета непосредственной материальной жизни. Вопрос о том, каким образом необходимо мыслить, имеет для него смысл только в свете вопроса о том, каким образом необходимо жить. Федоров ищет не цель мышления самого по себе, не воплощение добродетели созерцания, а цель жизни, которой мышление подчинено. На фоне этой задачи сам «механизм» памяти – механизм ассоциаций или «припоминания» образов – остается за рамками рассуждения. Цель важнее механики. Память во всех своих схватываемых мыслью Федорова формах есть не психическая функция, но память об «умерших отцах». Будучи далеки от желания развивать фрейдистские аналогии, мы, тем не менее, укажем на одну интересную особенность. Федоров в абсолютном большинстве случаев употребляет слово «отец» в сочетании со словом «мертвый». «Отец» для него почти синоним слова «умерший». В отношении себя и своих современников Федоров говорит исключительно о «сыновстве», для которого переход к «отцовству» есть всегда движение в сторону умирания. Победа над смертью связана с уничтожением рождения, поскольку там, где есть рождение, есть и смерть отца [7, с. 279]. Но после победы все отцы будут живы, и память сохранится только в том смысле, в котором она тождественна разумности человека. Это уже свершенная память, память, воплотившая свое содержание в бытие и тем самым выполнившая свою задачу, открыв человеку, материальное существо которого теперь уже неотличимо от духа [там же, с. 282], путь в Царство Божие. Таким образом, память есть не только восстановление связи с прошлым и удержание его в сознании, но гиперболизированное возвращение объектов памяти.

«Человек есть существо рожденное, а не непосредственно возникшее, – пишет Федоров, – он есть изображение и подобие отцовского и материнского организмов. <...> Он есть как бы интерференция, происходящая от столкновения двух систем волн и производящая или потемнение, ослабление, или же усиление света. Человек, углубляясь в самого себя <...> находит в себе самом предрасположения, склонности – явления, для коих нет основания или причины в его собственной жизни; так что из намерения познать себя выходит познание своих составных частей <...>

т.е. познание своих родителей. Душа человека не *tabula rasa*, не лист чистой бумаги, не мягкий воск <...> а два изображения, две биографии, соединенные в один образ» [7, с. 282]. Иными словами, душевная определенность оказывается необходима для понимания своего собственного места в проекте всеобщего воскрешения. Человек исходно мыслится результатом некоторого вполне образовательного по своей форме процесса. Две системы, взаимодействуя друг с другом, порождают третью систему в качестве результата «интерференции». При этом предполагается, что «результатирующая» душа в своих элементах не несет качественного отличия от систем исходных душ. Черты характера могут проявляться только в «преувеличенном» или «ослабленном» виде [там же, с. 282]. Внутри себя, в своей душе человек представляет собой систему, которая открыта для рационального познания. Человек видится Федорову книгой, на страницах которой при надлежащем умении можно разглядеть прошлое. Точнее – людей прошлого.

Федорову чужда идеалистическая диалектика с ее движением понятий и развитием разума, которое служит оправданием смерти. Рожденный человек не является синтезом прошлых поколений. Они присутствуют в нем не сами по себе, пусть даже и в метафизическом значении присутствия, но только как отпечаток, слепок, след. Поэтому изучение этого следа не есть само воскрешение. Оно – основная форма существования «пассивной» памяти, которая станет «активной» только при осознании обществом задачи воскрешения предков. В этом случае Федоров последователен. Его не устраивает традиционное решение проблемы исторической памяти, которое состоит в присвоении образов прошлого современностью. Патриотическое чувство остается для Федорова греховной эксплуатацией прошлого [7, с. 43]. Если мы стремимся помнить людей прошлого, то память должна стать активной и вернуть их в преобразованную природу современности. Такой подход нельзя не признать подлинно персоналистическим. И мы должны рассмотреть его как выдающуюся и закономерную попытку преодоления имперсонализма идеалистических теорий линейной истории. Но воскрешение завершится с воскрешением всех. Это означает, что, не будучи идеалистической диалектикой, философия общего дела сохранила вполне идеалистическое стремление к достижению истинного и завершенного образа человечества как его истинной разумности. Под сомнение Федоров ставит не единство разумности, а возможность его достижения без сохранности

умирающего. В гегельянской терминологии как раз это и означало бы сохранение представления не о человеке, а о человечестве как о субъекте образования. Федоровский мир не перестает быть вполне по-гегелевски вовлечен в образовательный проект, завершением которого оказывается не самопознание духа, а исчерпание той роли, которую в прежнем мире играла память. Наиболее существенный момент, определяющий трактовку образования в «Философии общего дела», – понимание возможности и необходимости образования завершить.

Приведем несколько примеров: «Человек будет образован, когда не только небо будет кормить его, но и солнечная сила, проведенная во все хижины, явится там в виде очага» [7, с. 263]. Или: «Обязательное посещение каждым этого святого места просвещения будет иметь смысл завершения, запечатления образования» [там же, с. 236]. Даже если Федорова к подобным формулировкам ведет только «хитрость языка», подразумевающего определенное словоупотребление, нельзя не отметить сочетание идеи бесконечности творческих возможностей человека с постоянной апелляцией к достижению истинного и в этом смысле окончательного собственного образа. Об этом говорит и исчерпаемость самопознания познанием всех предков, и возможность для природы прийти к «полному сознанию и управлению собой» [там же, с. 279]. Рисуя картину итогового совершенства человеческого тела, Федоров замечает: «Человек ничем не будет отличаться от того, что такое он ныне, – он будет тогда *больше самим собою, чем теперь*; чем в настоящее время человек *пассивно*, тем же он будет и тогда, но только *активно*; то, что в нем существует в настоящее время *мысленно*, или в неопределенных лишь стремлениях, только *проективно*, то будет тогда в нем *действительно, явно, крылья души сделаются тогда телесными крыльями* [здесь и далее курсив Н. Федорова. – А. К.]» [там же, с. 282]. То есть процесс совершенствования человека есть все же разворачивание в действительность некоторого изначально присущего ему образа. Это по-прежнему «становление себя самого, круг, который предполагает в качестве своей цели и имеет началом свой конец» [8, с. 15–16]. Такой процесс является образованием не по названию, но по самому своему существу: «Человек будет тогда носить в себе всю историю открытий, весь ход этого прогресса <...> и человек будет тогда действительно просвещенным существом» [7, с. 281–282].

Русская педагогика XIX в. наследует немецкое понимание термина «образование», вполне сло-

жившееся в промежутке от Лессинга до Гегеля. Его аналитика всегда строилась как попытка понять и истолковать возможность достижения предела и итога образования. Образование без завершения – подчеркнуто прагматистская концепция, наилучшим выразителем которой до сих пор остается Дж. Дьюи. Помнить об этом необходимо, поскольку Федорова традиционно сближали именно с неидеалистическими направлениями модернистской философии конца XIX – начала XX в. Голованенко, рассуждая о педагогических идеях Федорова, квалифицировал его как «глубочайшего прагматиста» «задолго до американских прагматистов» [5, с. 441]; Флоровский приписал Федорову «гуманистическую самоуверенность» [9, с. 419] и близость к позитивизму; Бердяев увидел в его текстах попытку осмысления социалистической идеи [10]. Если все эти квалификации принять во внимание, то мы сможем прочесть философию общего дела как теоретическую схему, которая сохраняет необходимо предполагаемое классическим концептом образования стремление к завершению, вместе с тем акцентируя внимание на материальном мире и его проблемах. Специфическое решение Федорова состоит в требовании от образования сознательного стремления к этому завершению, в указании на недостаточность обращения к «хитрости» или «иронии» гегелевской истории. Требование тоталитарное, но ему едва ли можно отказать в логичности.

Самым сложным моментом в проекте общего дела остается переход общества из небратского состояния к выполнению общего дела. Однозначного ответа на вопрос о способе такого перехода у Федорова нет. Но встречающиеся отдельные замечания позволяют реконструировать теоретическую схему, которую имеет в виду Федоров. Он не обращается исключительно к «просвещению», т.е. к системе образовательных учреждений и практик. «Просвещение» само по себе не в состоянии решить проблему нахождения смысла человеческой жизни. Будучи включенным в существующую систему социальных отношений и повторяя все особенности последних, оно способно только замедлить развитие общества в сторону дальнейшей разобщенности [7, с. 247]. Выполнение функции в системе производства все равно окажется важнее, чем приобретение простого «убеждения». Но это все же не означает, что школа не может стать иной. Из этого только следует, что «просвещение на досуге <...> не может быть плодотворным» [там же, с. 238], и ничего более. Просвещение в действительном своем виде в состоянии изменить положение человека.

Такое просвещение необходимо для истинного брака, тогда как традиционный брак с рождением детей не требует просвещения вовсе [там же, с. 284]; только подлинное просвещение приведет женщину к участию во всеобщем деле [там же, с. 285], и т.д. Всё связанное с разумом нуждается в просвещении, а всё неразумное может обойтись без него. Воскрешение мертвых разумно, поэтому сопровождается просвещением, требует его. Логично предположить и обратное: просвещение, уже в силу своей очевидной разумности, само по себе ведет к рациональному подтверждению естественной для человека задачи воскрешения отцов. А роль своеобразного катализатора событий остается, с одной стороны, за развитием науки и техники, которая должна решить наднациональные задачи управления погодой и «санитарного» обеспечения, с другой – за гипотетическими событиями, которые затронули бы весь мир и тем вынудили человечество перейти к совместному решению возникших проблем. Во всех случаях изменение человека происходит в качестве естественного ответа на событие или переход к новым условиям жизни. Предлагаемое Федоровым всегда есть именно образовательное воздействие, но глобальных, общечеловеческих масштабов. Он находит педагогически значимые события, способные оказать влияние не на отдельного ученика или группу учеников, которые затем просто растворились бы в общей массе, а на все человечество. Общее дело структурирует и приводит к единообразию разнородную деятельность отдельных людей и групп. Тем самым, при всей невероятности задачи общего воскрешения, ведущая к нему образовательная практика остается традиционной. Вопрос состоит лишь в изменении целевых установок. Оправдание такого изменения у Федорова также не оригинально: новое общество не просто формирует человека, но дает ему раскрыть свою истинную форму, которой внешнее влияние только соответствует.

Внутри изменившегося общества и вместе с его изменением возникает новая, «пересозданная» [7, с. 74] школа. Ее задача состоит в реализации следующей формулы: «В Божественном Существом рождается, пребывает, *есть* Сын едиnorodный. <...> Рождение есть и у нас, как и во всей природе, но оно природное, невольное, слепое, оно есть постепенное отделение, отчуждение сынов, рожденных, от отцов, рождающих <...> оно есть, следовательно, распадение <...>, это – эволюция или революция, потому что рождающее еще не стало «воспитывающим» или «образующим» всех сынов, как единого сына, сына еди-

народного, носящего в себе «образ» Отца. Таков первоначальный смысл слова «образование», ныне произвольно понимаемого и применяемого в деле «просвещения» <...> школы сынов и дочерей нельзя отделять от музея как памятника отцов» [7, с. 95]. Школа, вместе с музеем составляющая «образовательно-воспитательный комплекс» [3, с. 28], преодолевает отчуждение от отцов и образует всех как единого Сына. Такая задача остается вполне гегелевской, хотя на путях памяти образование должно стремиться к единству и полному воплощению всеобщего не в идее, а в реальном, материально-телесном бытии. То, что сегодня доступно только лишь памяти, должно быть возвращено в действительную жизнь. Прошлое в музее становится не только объектом памяти-ностальгии, но и материалом для памяти-проекта. Музей побеждает, исчерпывает прошлое как объект памяти: «Музей есть *не собрание вещей, а собор лиц*; деятельность его заключается не в накоплении мертвых вещей, а в возвращении жизни остаткам отжившего, в восстановлении умерших, по их произведениям, живыми деятелями» [11, с. 377]. В том смысле, в котором память выступала основой образования, с завершением последнего свершается и она сама. Различие, следовательно, состоит не в том, как понимается само образование, а в том, как понимается бытие. Исчерпание противоречий в абсолютной идее оказывается заменено на исчерпание противоречий в особым образом устроенном мире, но механика Bildung остается прежней. Память сохраняет в себе то, что необходимо вернуть в просветленном виде, точно так же, как гегелевская предметность содержит в себе то, что необходимо присвоить. Апофеозом разума должно стать его полное слияние с просветленным миром, «проектом» которого и становится материальная составляющая памяти – музей, характеризуемый уже одним из первых комментаторов Федорова В. А. Кожевниковым исключительно в педагогических терминах: «В Музее воспитательное начало не только получает место рядом с началом образовательным, но и становится, по праву, преобладающим. Просвещая ум, Музей воспитывает и чувства, но чувства лишь благородные, лишь священные, те, что вытекают из начала родства, из сыновних и братских отношений между людьми» [12, с. 49].

Это грандиозный проект, означающий перестройку общества, внутри которого меняется и школа. Но школьное устройство, наброски которого мы находим в «Философии общего дела», способно указать скорее на то, что логика школьного образования также остается одним из наибо-

лее устойчивых инвариантов философского рассуждения. Парадокс не в том, что федоровский проект школы не может быть осуществлен, хотя едва ли сегодня можно всерьез рассматривать вопрос о перенесении школы на кладбище. Парадоксальна обыденность школьного устройства, которое рисует Федоров. На уровне школьной практики мы вновь наблюдаем повторение отмеченной выше ситуаций с логикой образования человечества. Меняясь внешне, школа совсем не меняется внутренне. Результат школьного обучения в свете необычной задачи воскрешения удивителен: ученик должен уметь объяснить «значение суточной и годовой литургии в храме и вне храма, т.е. свое тягло и подушную повинность в санитарном и продовольственном вопросах, или долг воскрешения» [7, с. 269]. В проверке этих способностей состоит завершающее процесс воспитания «публичное, всей общиной-приходом производимое испытание» [там же]. История меняет человека, а общее дело ведет к преображению, но школа остается связанной лишь с непосредственным и проверяемым знанием. Ограничение ее этой простой задачей составляет одну из несомненных педагогических заслуг «Философии общего дела».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Яковенко Б. В. История русской философии / Б. В. Яковенко. – М. : Республика, 2003. – 510 с.
2. Гагаев А. А. Русские философско-педагогические учения XVIII–XX вв. : культурно-исторический аспект / А. А. Гагаев, П. А. Гагаев. – М., 2002. – 464 с.
3. Плеханов Е. А. Педагогика русского космизма / Е. А. Плеханов. – Владимир : ВГПУ, 2004. – 184 с.
4. Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика / Б. А. Столяров. – М., 2004. – 216 с.
5. Голованенко С. А. Педагогические идеи Федорова / С. А. Голованенко // Н. Ф. Федоров : pro et contra : в 2 кн. Кн. вторая / сост. А. Г. Гачевой, С. Г. Семеновой ; коммент. А. Г. Гачевой при участии Е. В. Бронниковой, А. Д. Кожевниковой, В. Г. Макарова, Д. В. Фомина. – СПб. : РХГА, 2008. – С. 437–449.
6. Рикёр П. Память, история, забвение : пер. с фр. / П. Рикёр. – М. : Издательство гуманитарной литературы, 2004. – 728 с.
7. Федоров Н. Ф. Собрание сочинений : в 4 т. Т. I. / Н. Ф. Федоров. – М. : Прогресс, 1995. – 518 с.
8. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Наука, 2000. – 495 с.
9. Флоровский Г. В. Пути русского богословия / Г. В. Флоровский. – М. : Институт русской цивилизации, 2009. – 848 с.

10. Бердяев Н. А. Три юбилея / Н. А. Бердяев // Н. Ф. Федоров : pro et contra : в 2 кн. Кн. вторая / сост. А. Г. Гачевой, С. Г. Семеновой; коммент. А. Г. Гачевой при участии Е. В. Бронниковой, А. Д. Кожевниковой, В. Г. Макарова, Д. В. Фомина. – СПб. : РХГА, 2008. – С. 628–634.

*Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина*

*Крикунов А. Е., доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры философии и социальных наук*

*E-mail: akr1975@mail.ru*

*Тел.: 8-906-591-19-31*

11. Федоров Н. Ф. Собрание сочинений : в 4 т. Т. II. / Н. Ф. Федоров. – М. : Прогресс, 1995. – 544 с.

12. Кожевников В. А. Опыт изложения учения Н. Ф. Федорова по изданным и неизданным произведениям, переписке и личным беседам / В. А. Кожевников. – М. : Мысль, 2004. – 576 с.

*Yelets State University named after I. A. Bunin  
Krikunov A. E., Dr. habil. in Pedagogy, Associate  
Professor, Professor of the Department of Philosophy  
and Social Science*

*E-mail: akr1975@mail.ru*

*Tel.: 8-906-591-19-31*