
ЧАСТЬ I / PART I

<https://doi.org/10.34680/visant-2020-20-36>

**ГОРОД-ВОСПИТАТЕЛЬ:
ПРОСТРАНСТВО ГОРОДА КАК
РЕПЕРТУАР АНТРОПОПРАКТИК РАЗВИТИЯ**

С. А. Смирнов

Институт философии и права Сибирского отделения
Российской академии наук, Новосибирск, Россия
smirnoff1955@yandex.ru

**Статья подготовлена в рамках исполнения проекта
«Образовательное пространство и антропопрактики
в античном и современном городе»
при поддержке Российского научного фонда
(проект № 18-78-10001)**

В статье предлагается идея формирования пространства города как образовательного конфигуратора, в котором объединяются разные культурные институциональные формы, такие как храм, музей, университет, театр, школа, для выстраивания внутри городского пространства различных образовательных траекторий и маршрутов. Тем самым город рассматривается в категориях модели города-воспитателя. Для обоснования этой идеи автор анализирует как историческую традицию воспитания и образования, идущую от античности и понимаемую как пайдейя и практика заботы, так и современную образовательную ситуацию, показывающую то, что массовая школа и вуз нуждаются в институциональном переходе, поскольку не соответствуют современным вызовам, связанным с необходимостью обеспечения образовательной мобильности и навигации для современного человека. В рамках поставленной в статье задачи рассмотрен кейс университета, образовательное пространство которого должно выстраиваться как универсум, создающий условия для формирования человека, его способностей и качеств. С точки зрения рамки города-воспитателя рассматривается возможность выстраивания образовательных траекторий, связывающих в едином городском пространстве разные культурные, институциональные формы – школу, театр, храм, библиотеку, университет, площадь. В этой связи в статье предложена идея образовательного конфигуратора как модели, в которой возможно увязывание образовательного пространства города в единое культурное целое.

Ключевые слова: город, пространство города, пайдейя, забота о себе, образование, образовательное пространство, антропопрактики развития.

CITY-EDUCATOR: CITY SPACE AS A REPERTOIRE OF ANTHROPOPRACTICES DEVELOPMENT

Sergei Smirnov

Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch
of Russian Academy of Science, Novosibirsk, Russia.
smirnoff1955@yandex.ru

**The study was funded by Russian Science Foundation
(project number 18-78-10001)**

The article proposes the idea of forming the city space as educational configurator, in which various cultural institutional forms are combined, such as a temple, museum, university, theater, school, for building various educational paths and routes inside the city space. Thus, the city is considered in the categories of the model city-educator. To substantiate this idea, the author analyzes both the historical tradition of upbringing and education, going back to antiquity and understood both as paideia and the practice of care, and as modern educational situation, showing that schools and universities need institutional transition, since they do not correspond to modern challenges related with the need to provide educational mobility and navigation for modern person. As part of the task the article considers university, which educational space should be built as a universe, creating conditions for the formation of a person, his universal abilities and qualities. From the point of view of the city-educator framework, the author notes the possibility of building educational trajectories linking different cultural and institutional forms in a single urban space – a school, a theater, a temple, a library, a university, and a square. In this regard, the author proposed the idea of educational configurator as a model of turning city educational space into a single cultural whole.

Keywords: city, city space, paideia, self-care, education, educational space, anthropo-practices, development.

Проблемная ситуация

Исследования современных трендов развития городов и городских агломераций показывают, что они давно стали драйверами развития территорий. Последнее предъявляет особые требования к внутренней организации городских пространств и среды обитания, такие как внутренняя разомкнутость и открытость друг другу городских инфраструктур, полнота, концентрация, разнообразие и связность городских функций, мест и городских практик, внутренняя доступность и связность разных городских пространств для городских коммуникаций и т. д., что позволяет судить о дружественной среде обитания и реализации разных возможностей для горожан.

Современный город всё в большей мере воспринимается не только как место обитания, место проживания и работы, но и как коллективный агент, друг и воспитатель. Город выступает не только объектом для исследований

и не только литературным персонажем в мировой литературе («парижский текст», «петербургский текст» или «лондонский текст» и др.), но и как разнообразная креативная среда развития для горожан и приезжих. В таком случае разные институции и инфраструктуры (школы, университеты, театры, музеи, стадионы, площади и улицы) представляют собой не просто объекты городской инфраструктуры с отдельно выделенными функциями. Если сфокусировать всё многообразие городского пространства на главной проблеме – человек в городе и город в человеке, – то такие институции предстают прежде всего как места, в которых осуществляются связанные между собой антропопрактики развития человека. С этой точки зрения, например, школа является не просто образовательным учреждением, но и центром социума, микрорайона, в котором (центре) осуществляется процесс адаптации и социализации детей и подростков. Университет выступает не просто как высшее учебное заведение, но как драйвер развития города и региона, как важнейшее место для производства и развития новых профессиональных практик, индустрий, кадров и компетенций, пространство для производства капиталов и информации, а также их обмена (в пределах можно рассматривать и такую модель развития, как город-университет) [Смирнов 2019 а].

В данном случае нас больше интересует не только и не столько архитектурная среда города, сколько то, как пронизывает всё городское пространство базовая идея – образование (формирование) человека, не сводимое к институциональным формальным структурам (школам и вузам)¹. Сказанное подводит нас к главному вопросу: каким образом город и городские инфраструктуры предстают в виде таких пространств, в которых осуществляются разнообразные антропопрактики развития человека, его способностей и качеств?

В этом смысле мы пытаемся переописать и переосмыслить город в категориях образовательного пространства антропопрактик, реализующихся не только в школах и вузах, но и в других местах, предназначенных для развития человека, – театрах, музеях, библиотеках, стадионах, храмах и др. В таком случае город выступает как живой меняющийся организм, в котором органично согласованы его разные части, «органы», который сам себя постоянно переосмысливает, пересобирает и перестраивает. В то

¹ Разумеется, весьма важным в настоящее время становится влияние среды (природной и городской) на человека [Эллард 2017, 11]. Этими вопросами занимается психогеография, городская антропология. Современные авторы, например, выделяют в городе такие места, как «места любви», «места скуки», «места тревоги» и т. д., связанные прежде всего с архитектурой, зелёными и пешеходными зонами. Однако нас интересует аспект не только влияния внешней среды на настроение человека, но и функционирование городских инфраструктур с точки зрения включённости в них человека, с точки зрения использования их под разнообразные антропопрактики развития. Например, важным становится вопрос, что есть школа, театр, музей или библиотека как место развития человека? Если идею собирания города, его сборки и пересборки, идею города-коллажа уже давно развивают архитекторы [Роу, Кеттер 2018], то данную идею пока весьма сложно воспринимают такие представители городских сообществ, как педагоги, управленцы, учёные и др. Все эти группы живут каждая в своей городской нише, отгороженной друг от друга не только пространственно, но прежде ментально и нормативно.

же время мы должны констатировать, что привычные образовательные институции в настоящее время являются наиболее закрытыми и консервативными структурами с точки зрения выстраивания открытого и связанного образовательного пространства антропопрактик развития. Школы и вузы оказались поставлены в такую ситуацию, в которой им не выгодно открываться как друг другу, так и другим институциям. К примеру, сотрудник НИИ, учёный, не имеет права преподавать в школе, даже вести научный кружок, поскольку не имеет соответствующей педагогической квалификации. Студент одного университета не имеет права заниматься в лабораториях другого университета, поскольку это не входит в показатели их эффективности, никак не оформлено и не закреплено в нормативных документах.

Вместе с тем современные исследования показывают, что для горожанина, особенно представителя молодого поколения, важнейшим фактором при выборе места проживания выступает не только и не столько само по себе физическое место обитания, наличие и качество жилья, сколько возможности конкретного города с точки зрения будущей работы, карьеры, возможностей для реализации амбиций молодого человека. Креативный и образовательный ресурс становится важнейшим фактором при выборе дальнейшего места проживания. Если у города таковых возможностей мало, то молодёжь уезжает из него. Несмотря на усиливавшийся в последние годы тренд, направленный на мобильность (как горизонтальную, географическую, так и вертикальную, карьерную), «место имеет значение», как подчёркивает Р. Флорида, изучавший предпочтения горожан при выборе мест обитания в американских городах [Флорида 2014]. Среди важнейших факторов, влияющих на выбор города, выступает как раз образование, возможность карьерного роста. В этом смысле ответ на вопрос «Где находятся и живут мозги?» коррелирует с такими показателями, как наличие учёных степеней, концентрация учёных и высококвалифицированных работников. Динамично развивающиеся и интеллектуальные города как раз показывают эту корреляцию. Число магистров в 2004 г. в Вашингтоне и Сिएтле составило 20 % взрослого населения, тогда как в Детройте эта цифра составила 4 %, а в Кливленде 2 %. В центральных районах энергично развивающихся городов этот процент ещё выше [Флорида 2014, 97]. Да, люди всегда мигрировали, но мобильность населения связывается не только с выбором места для работы и жилья, но и, прежде всего, – с выбором мест самореализации, с выбором более богатой креативной среды обитания, со степенью концентрации и плотности профессиональных и личных контактов. Последнее напрямую связано с вопросом, насколько богата среда с точки зрения разворачивания разнообразных антропопрактик развития. Чем это пространство в городе богаче, тем более привлекательным город выглядит для новых поколений².

² По данным социологических опросов, проведённых Высшей школой урбанистики НИУ ВШЭ, на вопрос «Почему Вы переехали жить именно в этот город?» 34 % ответивших отметили фактор получения образования [Высоковский 2015, 48–49] и уже только потом – желание жить в городе с более комфортными условиями.

Каждое место (город, район) выступает в таком случае неким конструктом, который собирается из ряда показателей: память места, красота места, безопасность места, комфорт места, возможность для самореализации³. В зависимости от возраста, гендера, профессии, личных привычек люди выбирают себе места обитания. Среди молодёжи на первом месте при выборе места стоят такие показатели, как возможность для самореализации и креативная среда.

Город и пайдейя

Надо заметить, что исторически пространство обитания человека понималось и связывалось античными и христианскими авторами с идеей пайдейи (παιδεία), т. е. с процессом образования (формирования) человека, в основе которого лежал формообразующий принцип, принцип формовки и складывания личности человека [Йегер 1997, 2014]. В античности это становление строилось на основе подражания (мимезис) образцам, вырабатываемым культурой и закладываемым затем в культурную память (в музеи и библиотеки). Например, тексты Гомера выступали образцами-лекалами, на которые равняется всё обучение, а в христианской культуре это подражание понимается как подражание главной личности главного Педагога, божественного Учителя – Иисуса Христа, чей пример становится образцом для подражания [Йегер 2014, 95]. Сам же город выступает как собрание единовещцев-христиан (ἐκκλησία), что равносильно отождествлению Города и Сообщества, в античном городе – сообщества горожан-граждан полиса, в христианском городе – Города и Церкви, сообщества верующих, сообщества во Христе⁴, т. е. Города-Храма. А в самом городе выделяется особая роль такой культурной формы как Храм, выполняющей особую функцию Начала и священного места приобщения к сакральному Истоку.

Идея формирования человека, его личности заложена во все европейские языки и культуры. Немецкое *Bildung* так и понимается как строительство, формирование человека, его структуры личности. Понятно, что идея образования-пайдейи связана с тем, что образование как формирование связывалось с необходимостью подражания культурным образцам. Несмотря на разницу античной и христианской парадигм и базовых текстов, сам подход был единым: каждое новое поколение должно было проходить процесс инкультурации через приобщение к образцам, воплощённым в артефактах и текстах, хранящихся в соответствующих священных культурных местах – Храме, Театре, Библиотеке, Музее, Университете.

Но второе важнейшее качество пайдейи было связано с тем, что такое приобщение к культурным образцам выстраивалось как процесс, совершаемый учеником посредством личностного усилия при сопровождении учителя-

³ На основе таких показателей Р. Флорида проводил анкетирование среди жителей американских городов. Наши классы показателей несколько разнятся с его классификацией. Но принципы и подходы схожи и близки [Смирнов 2019 б].

⁴ В. Йегер ссылается на апостола: «Апостол Филипп говорит: Я пришел в Афины, чтобы открыть для вас пайдейю Христа» [Йегер 2014, 36].

педагога, и оба при этом осуществляли особую антропопрактику заботы о себе и о другом⁵. Образовательная и педагогическая практика античного грека или христианина, разумеется, не сводилась к процессу передачи знаний ученику и формирования у него компетенций. Прежде всего пайдейя предполагала усилие личности по формовке себя самой, преодолевающей себя, ветхого, слабого и грешного. Человек обязан был совершать заботу о себе, а педагог обязан был выстраивать ситуацию двойной заботы – заботы о заботе. Педагог заботился о том, чтобы ученик заботился о себе [Боффо 2015; Камби 2015]. Урок и в целом пространство школы становилось таким пространством заботы, равно как Храм и Город в целом становились таковыми местами заботы о каждом человеке при соответствующем встречном действии – заботы о себе.

Если переосмысливать всё городское пространство в категориях антропопрактик заботы, то таким образом всё их многообразие может быть представлено в своеобразном репертуаре практик заботы. П. Адо на материале опыта античных авторов (прежде всего стоиков) указывал, что все духовные практики и упражнения могут быть представлены в разных классах (группах), таких как упражнения, направленные на формирование внимания, памяти, на медитации, чтение, слушание, письмо, послушание, углублённое исследование, поиск, формирование воли (самообладание) и др. [Адо 2005, 25–26]⁶.

Базовые качества человека формируются, лепятся в долготрудной работе-заботе, посредством практик заботы, духовных упражнений, в лоне которых и рождается феномен философии и искусства – как практик мышления и творения, в результате чего уже потом рождаются тексты, концепции, доктрины, учения. Но сначала человек осуществлял на себе самом в течение всей жизни практики заботы, возделывая в себе совершенную личность, приобщаясь к Благу, совершая тем самым необходимое храмовое действие, становясь сопричастным сакральному истоку. И только потому он и становился полноправным гражданином, имеющим право на голос, т. е. на то, чтобы на городской Площади участвовать в обсуждении вопросов, касающихся Блага Города.

⁵ Концепт и репертуары духовных практик заботы о себе описаны в разнообразной литературе; см.: Адо 2005; Безрогов, Пичугина 2014; Боффо 2015; Иванченко 2009; Камби 2015; Пичугина 2014; Смирнов 2015; Смирнов 2016; Фуко 2007.

⁶ П. Адо отмечает, что мы не располагаем полным и систематическим трактатом, который бы кодифицировал наушение и технику духовных упражнений. Но важно то, что фактически в античной и далее в христианской культуре существовало представление об образовании как о приобщении к Благу и Богу через осуществление постоянной практики заботы и прodelывание с этой целью всего перечня, репертуара соответствующих духовных упражнений [Адо 2005, 25]. Из этого репертуара и состояла, можно так сказать, образовательная программа каждого ученика, послушника, что становилось базовым условием того, что значит быть человеком, что значит вообще быть. Без духовных практик заботы эмпирический индивид тем самым не мог стать самим собой, т. е. человеком, приобщённым к святому началу. Тем самым эта конверсия, т. е. преобразование человека, становится условием вообще человеческого существования. А философия в этом репертуаре понималась как врачебное искусство, т. е. практика врачевания страстей, духовная терапия.

Город-университет. Кейс

В предыдущей статье мы писали о том, что образовательное пространство города можно представить в виде модели города-кампуса распределённого (дисперсного) типа, в котором подразделения и корпуса университета разбросаны по городу, что позволяет облегчить включение университета в богатую жизнедеятельность города, а город с его богатой инфраструктурой используется для проектов и программ развития университета, в силу чего формируется своеобразный образовательный конфигуратор [Смирнов 2019 а, 56]. Это напрямую связано с идеей города-воспитателя, но уже представлено в виде некоей управленческой модели. К сожалению, в настоящее время правила игры, установленные Минобрнауки РФ, таковы, что образовательные учреждения (вузы и школы) вынуждены не столько открываться городу и друг другу, сколько закрываться и стараться выживать каждый в одиночку. Например, в числе критериев, выставленных для аккредитации вуза, значатся такие, как число (доля) иностранных студентов среди всех обучающихся или доля магистрантов и аспирантов в общей численности студентов. При такой ситуации каждый вуз старается нарастить свои показатели, а потому объединение даже в рамках межвузовских образовательных программ с другим вузом становится просто невыгодным для вуза.

Вместе с тем сама ситуация, особенно большого города с развитой научно-образовательной и культурной инфраструктурой, показывает, что исторически возникавшие и создаваемые в городах университеты формировались либо как компактные городские университеты с маленькими кампусами внутри города (городские университеты), либо как дисперсные университеты распределённого типа с рассыпанной по всему городу научно-образовательной инфраструктурой. На примере Москвы видно, что доля таких университетов распределённого типа составляет примерно 24 % от всех университетов столицы. К таким вузам относится, например, НИУ ВШЭ с его 35 зданиями, хотя число студентов не самое большое – 17 тыс. [Высоковский 2015, 98]. К таким университетам относятся, например, Сорбонна в Париже или Университет Нью-Йорка.

Дисперсные вузы условно можно взять в качестве примеров университетских кампусов третьего типа [Смирнов 2019 а]. К первому типу относятся классические кампусы, размещённые за городом; как правило, это классические американские кампусы. Ко второму типу относятся компактные кампусы внутри города (в Москве таких 10 %, это как правило военные академии с закрытыми кампусами). В городах-миллионниках в РФ со времен СССР так создавались фактически все вузы. Третьим типом кампуса – распределённого типа (университет в городе) – является кампус, чья инфраструктура распределена по большому пространству города⁷.

Например, НИУ ВШЭ проводит в год тысячи научных, образователь-

⁷ Эксперты отмечают, что в целом образовательное университетское пространство в советском городе, включая и Москву, развивалось вообще случайным, хаотичным образом. Кампусы в городе возникали на случайных местах, пустырях, где придётся. Объекты размещались там, где были места и возможности разместиться. Продуманной, обоснованной пространственной политики по развитию университетских кампусов просто не было [Высоковский 2015, 98–108].

ных, культурных публичных мероприятий по всему городу, сильно обогащая картину событийной городской жизни. В этих событиях принимают участие все желающие жители города, не обязательно только студенты. Тем самым формируется интегрированное событийное пространство университета и города, в котором корпуса вуза, жилые и общественные здания перемежаются и объединены улицами, пешеходными и велосипедными путями. Открытые объекты университета и города (книжные магазины, кафе, театры и галереи, спортивные объекты) используются горожанами, а окружающие кампус бизнес-парк, жильё, магазины и рестораны работают и на университет, и на город [Высоковский 2015, 68].

Город как пространство навигации

В современной образовательной практике активно обсуждается и внедряется в разных форматах практика выстраивания личностных (варианты – жизненных, образовательных) траекторий ученика. Особенно активно это обсуждается в рамках тьюторского сообщества [Гордон, Гордон 2008; Ковалева 2016]. Тьюторство как практика сопровождения обучающегося и ведения (выстраивания) его личностной траектории – весьма древнее занятие, корни которого некоторые исследователи находят и в античности [Гордон, Гордон 2008, 15–33]⁸. Тем не менее, реально такая практика стала возможной в условиях развития глобальных сетей и коммуникаций, позволяющих ученику выстраивать личностную навигацию по городу и миру, но возможных в условиях развития мировой академической открытости и мобильности.

В России же такая практика выстраивания траекторий сводится лишь к возможности ученика выбирать кружки и факультативы в пределах образовательного учреждения и воплощается в так называемые индивидуальные образовательные программы. Но в силу институциональных ограничений школа фактически до сих пор не готова к тому, чтобы в ней была введена позиция тьютора и была возможна полноценная практика выстраивания личностных траекторий. В этом плане индивидуализация обучения, выстраивание траекторий и тьюторское сопровождение возможны разве что в формате дополнительных образовательных программ, т. е. частично, как дополнительная опция, и в рамках частных образовательных центров и центров развития по заказу родителей⁹.

⁸ Античные корни тьюторства едва ли возможны. Называть практику воспитания античного грека тьюторством можно с большой натяжкой просто потому, что сознательного выстраивания траектории развития личности ученика в принципе не могло быть, поскольку понятие личности пришло уже с христианством. В античности развивалась практика приобщения ученика к культуре, её образцам. Человек как бы прикреплялся к рамке культуры и в этом плане был скорее пассивным и терпящим существом, нежели активным субъектом учения-обучения.

⁹ Исторически в России до 1917 года была хорошо развита система частного домашнего образования, в пределах которого и было возможно тьюторство и попечение над учеником. М. М. Бахтин, А. С. Пушкин, П. Я. Чаадаев получали именно такое образование. Правда, формально тот же Бахтин так и не закончил ни частную гимназию, ни университет, будучи всегда вольным слушателем. А Чаадаева его англичанин-губернёр учил не только языку, но и пить горький английский грог.

В ситуации господства дисциплинарных матриц и наличия жёстких требований контроля и надзора выстраивание личностных траекторий развития ученика и студента в принципе невозможно в пределах школы или вуза. Но даже такая неполноценная тьюторская практика сопровождения и выстраивания траекторий до сих пор позиционируется как модель альтернативного образования как в России, так и в западных странах [Гордон, Гордон 2008, 247–260]¹⁰. Удивительно то, что во всех мировых образовательных моделях в разных странах человек, его личность, его возможность стать самим собой, сама возможность выстраивания им собственного пути становления и развития посредством различных антропопрактик заботы до сих пор выглядит как альтернатива массовой школе (средней и высшей). Человек в школе как субъект заботы отсутствует. Вместо него присутствует функция. Причина очевидна – в массовой школе не может быть иной модели, кроме дисциплинарной матрицы и конвейера. Формирование личности ученика, заложенное в качестве базового формообразующего принципа в образовании, на самом деле выступает альтернативой системе официального образования, которое, казалось бы, по определению должно обеспечивать реализацию этого принципа.

Но вот Город как раз и может выступать тем пространством, в котором реально и возможно выстраивание полноценных траекторий не только обучения, но и в целом развития человека с использованием всего богатства городских культурных форм и городских практик. Если мы вспомним разнообразие репертуаров практик заботы в античности у стоиков, которые обсуждают Адо и Фуко, то мы поймём, что в массовой школе, несмотря на обилие дисциплин, заведомо невозможно реализовать эту полноценную практику заботы ученика о самом себе и практику заботы учителя об ученике. Эту трудную работу заботы может взять на себя только один коллективный субъект – Город, предоставляющий человеку возможность одновременно быть и горожанином, и гражданином, и пешеходом, и учеником, и учителем, и участником музейных биеннале, и активным игроком-агонистом на спортивных баталиях, и соучастником театральных зрелищ, и вдумчивым исследователем в университетских лабораториях.

Но очевидно также, что условием для такой городской навигации по городским практикам и культурным формам должна быть внутренняя разомкнутость и открытость этих культурных институций и форм друг другу. Важнейшим для понимания ситуации является признание того, что ни одна из культурных форм (ни школа, ни университет, ни музей, ни храм, ни театр) не обладает той полнотой культурных практик, которые необходимы для формирования универсума личности человека. Особенно бедным пространством обладает школа, в которой содержание оказалось окончательно выхолощенным; в ней транслируется ученикам чужое знание так называемыми учителями-предметниками, не являющимися ни воспитателями-тьюторами, ни учёными, знающими науки, ни носителями

¹⁰ Впрочем, судя по тому, как это описано у названных авторов, альтернативность во многом воплощалась в центрировании основного внимания на ребёнка, в выстраивании детоцентристской модели обучения, что выглядит ещё одной редукцией образовательных практик.

художественных практик¹¹. В школе ученикам передаются превращённые эрзац-знания, но не потому, что учителя так хотят, а потому, что так устроена школа как институт надзора и наказания. Из неё исторически были выведены науки и искусства, корневое знание, т. е. живой опыт познания и творчества, а учителя сами не являются носителями такого опыта. Ученики с учителями занимаются не полноценными культурными практиками заботы, а так называемой учебной деятельностью, как бы понарошку, осваивая в режиме имитации науки и искусства. Предмет учебной дисциплины не является предметом науки и искусства, выступая некоей превращённой имитационной формой¹². Лишь в исключительных случаях в старшей школе при работе с особо одарёнными детьми, победителями олимпиад и мировых конкурсов предлагаются продвинутые практики обучения по математике, физике, химии или биологии. Но этот эксклюзив предлагается для особо одарённых детей, подтверждая правило: такое право даётся для продвинутых единиц, а массовая школа занимается личностной сегрегацией, разделяя детей с самого раннего детства на лучших, средних и худших, не предлагая формирование личности у всех обучающихся без отбора и без отсева.

Второй причиной неукоренённости идеи заботы и личностной навигации в массовой школе является то, что массовая школа забирает вообще у человека право выбирать, право решать, право думать о себе, о собственной жизни как о личностном проекте. Забота о себе прежде всего предполагает пресуппозицию, согласно которой человек сам должен выстраивать свою жизнь. Занятие науками, искусствами, практика размышления о себе (что и есть философия) есть задание человеку по жизни, и только он сам отвечает за свою жизненную траекторию. В дисциплинарных матрицах такое отношение в принципе невозможно. Цели ставят за него, программу выстраивают за него, оценивая его как объект с внешней стороны. Рефлексивная практика целеполагания и оценивания своей траектории в принципе не предполагается в дисциплинарных надзорных структурах.

Как видим, забота о себе и выстраивание личностной навигации естественным образом связаны: навигация невозможна без антропопрактики заботы, а забота воплощается в выстраивание личностной траектории. По факту же практики заботы и навигации оказываются выдавленными

¹¹ Большинство вузов в РФ, будучи также содержательно пустыми, являются фактически учебными колледжами, не обладающими ни профессиональными компетенциями, ни серьезной научной базой, ни академическими свободами. Они, называясь университетами, таковыми не являются.

¹² Именно поэтому создалась удивительная ситуация. Ученикам, любящим математику, в школе не хватает именно настоящей математики, любящим историю – настоящей истории. По данным Фонда «Национальные ресурсы образования», проведенного совместно с ОНФ опрос в 2017 году среди школьников 13–18 лет, более 50 % опрошенных пожаловались на то, что им катастрофически не хватает времени для занятия любимым делом. Время школьников, особенно активных, расписано просто по минутам. 30 % школьников не понимают, чем им заниматься в будущем. А 32 % опрошенных считают, что им не хватает глубоких знаний по предметам. Заметим, такая ситуация сложилась при предметоцентристской модели школы. Ученик тем самым не предоставлен самому себе, он себя не знает.

за пределы школы и вуза, на улицу, в альтернативные форматы, реализуемые в рамках негосударственных, частных, общественных инициатив, домашнего образования, тем самым отдавая, делегируя (не ведая того) заботу о человеке Городу¹³. Тем самым этот общественный заказ явным образом встаёт перед Городом, берущим на себя функцию коллективного тьютора, воспитателя, педагога – не только потому, что массовая школа не готова выполнять эту работу, но и потому, что жизнь заставляет формировать активных горожан, выстраивающих свои траектории, но уже в рамках открытого и разнообразного городского пространства.

Город-воспитатель. Подступы к образовательному конфигуратору

Выше мы упомянули, что в античном полисе практики заботы фактически были расписаны по всей жизни воспитанника и ученика и касались всей структуры формирования личности. Они были направлены на формирование и развитие памяти, внимания, воли, чтения, письма и других базовых качеств человека. Но также мы заметили, что всё многообразие и богатство культурных образцов, исторически накапливаясь, оседало в соответствующих культурных формах, таких как музей, библиотека, храм, университет. Однако в результате всё более усиливающейся дифференциации прежде единое культурно-духовное пространство, организованное в Храме-Музее, к XX веку оказалось окончательно рассыпано и распределено по институтам. В итоге школе оставили весьма редуцированную функцию дисципли-

¹³ Кричащая статистика, показывающая крайнюю неэффективность модели школьного конвейера в массовой школе (средней и высшей), исправлению ситуации не способствует. Вместе с тем, известно, что силой внедрённый ЕГЭ фактически не работает. Более 50 % учеников старшей школы не могут сдать ЕГЭ без репетиторов. 60–70 % учеников старшей школы в больших городах вынуждены вообще учиться под руководством репетитора, который, разумеется, выступает не в роли тьютора, а в роли натаскивающего на предмет и экзамен тренера. Более 50 % уроков в массовой школе не эффективны, на них ничего не формируется. Ученик отсиживает время на уроках. Базовые качества ученика не формируются на уроках, они формируются вопреки и независимо от деятельности учителя. Последний занят не формированием личности ученика, а успеваемостью, прохождением программы. И несмотря на предметоцентризм школы (засилье учебных предметов) ученики в большинстве своём не знают ни математики, ни физики, ни истории, ни литературы, ни языка. Предмет знает меньшинство – в основном те, которые участвуют в олимпиадах. Таковых только тысячи на фоне миллионов учащихся. В год в России выпускается до 1 млн. учеников (в 2017 – 710 тыс.). Но из них меньшинство осваивает программу. Но какой ценой, что при этом творится с их личностными качествами, социальными навыками, психическим и физическим здоровьем – это никого не интересует. Предупреждения о плохом психическом здоровье детей и молодёжи, о школьных болезнях десятков тысяч школьников, призывы возрастных психологов и психиатров, физиологов, тонут в бравых отчётах чиновников, рапортующих об очередной победе десятка вундеркиндов на очередной мировой олимпиаде по IT или математике. Болеют миллионы, а выигрывают единицы. Но не благодаря школе как институции, а вопреки ей, за счёт личностного ресурса и здоровья. А само участие в таких олимпиадах и конкурсах превратилось в такой же спорт высоких достижений, в котором на первом месте стоит не здоровье спортсмена, а результат, победа. Человека в этой гонке используют, а потом выбрасывают как ненужный отработанный материал.

нарно организованного учения-научения и трансляции учебного знания. А университету осталась задача подготовки специалистов (не профессионалов!). У библиотеки осталась функция хранения книг (текстов), а музей довольствуется тем, что хранит культурные артефакты, которые можно лишь рассматривать, а руками нельзя трогать.

В таком жёстко функциональном пространстве человек, разумеется, тоже сводится к функции, к набору ролей, которые он вынужден играть. В музее он посетитель, глазеющий на экспонаты. Гид-экскурсовод водит посетителя по залам музея и повторяет в тысячный раз заученный текст про выставленные муляжи. Посетитель руками трогать экспонаты не имеет права. А культурные артефакты, будучи когда-то живыми, с которыми можно было вести долгие духовные беседы, превратились в мумии, муляжи, экспонаты. В школе человек сводится к двум функциям – обучающего и обучаемого. Один передаёт чужие знания, другой их принимает. Ученик в принципе находится в пассивной позиции¹⁴. О духовных практиках заботы в школе мы и не помышляем.

Надо сказать, что в последние десятилетия античная традиция постепенно переосмысливается, и в школу постепенно возвращается (хотя бы частично) идеология заботы, согласно которой учитель занимает позицию того, кто несёт заботу об ученике с тем, чтобы сам ученик начинал заботиться о себе [Камби 2015, 6; Боффо 2015, 10]. Также в современных европейских университетах на курсах повышения квалификации педагогов постепенно внедряют парадигму заботы о себе, встраивая соответствующие предметы и практикумы в программы курсов. Но всё же пока антропопрактики заботы существуют в виде редких прецедентов и выглядят в массовой школе весьма экзотично. Трудно представить, чтобы в школах всю программу обучения перекроили в репертуар антропопрактик заботы. В дисциплинарной матрице и школьном конвейере это невозможно.

Но, несмотря на экзотичность, в качестве переосмысления образовательной ситуации и как некое культурное задание грядущим поколениям уже можно попробовать представить всё пространство современного города как образовательное пространство антропопрактик заботы и развития, в кото-

¹⁴ Удивительно то, что и в современных университетах студента выталкивают в пассивную позицию потребляющего некие образовательные услуги. Активность, субъектность, предприимчивость, самоопределение либо только декларируются, либо просто запрещены в массовых программах вузовской подготовки. Тем самым у студентов продлевается инфантильный период их существования, в силу чего даже выпускник университета так и не понимает соль и смысл своей профессии, поскольку не стал профессионалом. Но он и не может стать таковым, потому что в вузе он не занимался и не мог заниматься профессиональной деятельностью, поскольку в вузе выстроен тот же школьный, учебный конвейер. А потому такие модели университета, как предпринимательский университет, остаются редкими, они формируются медленно и касаются лишь подготовки будущих бизнесменов и управленцев; они развиваются в основном в передовых западных странах, а в России являются скорее исключением, чем правилом [Коява и др. 2018]. Максимум, что могут себе позволить конкретные вузы, желающие сменить, преодолеть модель конвейера, – это ввести факультативы по основам предпринимательства, ввести специализацию по предпринимательству в рамках программ по экономике или менеджменту или предложить студентам майноры по предпринимательским курсам.

ром разные культурные формы и институты выполняют особую культурную практику, нацеленную на формирование человека. Тем самым всё городское пространство можно представить в виде модели города-воспитателя или города-кампуса распределённого типа¹⁵.

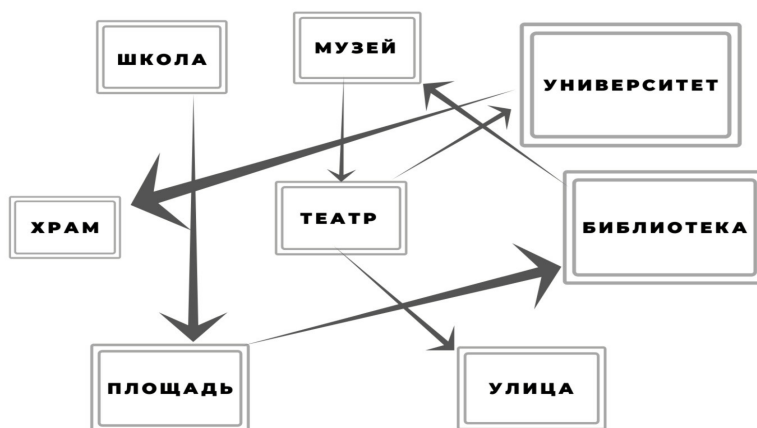
Город-воспитатель: образовательный конфигуратор

Культурная форма	Историческое предназначение (генезис культурной формы)	Базовая антропопрактика	Роль в конфигураторе
Храм	Рождение, Начало, Священный Исток	Приобщение к Истоку. Храмовое действие	Сохранение Истока, духовных традиций
Музей, библиотека	Собирание и хранение практик наук и искусств	Хранение культурного наследия, ценностей, образцов и артефактов. Приобщение к культурным ценностям и образцам.	Культурный ресурсный центр
Школа	Свободный просвещённый досуг ради приобщения к наукам и искусствам	Антропопрактика формирования и развития базовых качеств человека	Образовательные антропопрактики заботы, становления и развития человека, траектории развития и практики событийности
Университет	Универсум знаний и опыта как институция, воспроизводство универсального опыта	Приобщение к наукам и искусствам	Формирование универсума пространства знаний, опыта, образцов, компетенций
Театр	Подражание богам, создание на земле мира, подобного небесному	Практика подражания	Практики сценирования, лицедейства, драматизации, игры
Площадь	Место встречи для обмена дарами, вещами, ценностями. Место собраний и коллективных манифестаций	Публичные практики обмена вещами и идеями. Городские праздники и манифестации	Формирование городских сообществ, публичных практик приобщения горожан к управлению коллективным общежитием

¹⁵ См. нашу предыдущую статью на эту тему: Смирнов 2019 а.

Дом	Место родовой жизни, семьи, очага	Хранение очага, семьи, семейных родовых традиций	Приватное пространство человека, хранение базовой социальной единицы
Стадион	Поединок с богами, формирование героев и лидеров	Агонистика. Соревнование, конкуренция. Коллективные праздники	Практики и площадки для конкурсов, соревнований, разных форм агонистики для формирования поколений лидеров
Улица	Пешеходная доступность городских объектов. Пространство коммуникаций. Фланёрство	Общественное публичное пространство. Пространство обмена и коммуникаций, встреч лицом к лицу	Разнообразные коммуникативные практики. Фланёрство как возможность контакта с разными городскими объектами и агентами

Если переоформить названные культурные институциональные формы в инфраструктурные точки-места, размещённые в городе, то при наличии открытости и разомкнутости их к человеку и друг к другу вполне реально может создаваться соответствующая среда для выстраивания в ней образовательной навигации, в ходе которой человек может протирать личностные траектории и маршруты с учётом своих потребностей, с одной стороны, и богатства и плотности образовательной и культурной инфраструктуры города, с другой (ил. 1).



Ил. 1. Образовательная навигация в городе. Идея

Понятно, что пакеты траекторий в зависимости от потребностей человека, от ситуации города, в зависимости от содержания программ могут быть разными. Не обязательно речь идёт о всей полноте освоения антропопрактик и культурных форм конкретными гражданами в одной программе-траектории. Траектории могут быть разными, например: школа – музей – театр. Или: школа – храм – университет – площадь. Или: университет – театр – музей – храм. Но в любом случае необходимо осуществить размыкание культурных форм-институций к человеку и друг к другу. И тогда город по-настоящему станет городом-университетом, т. е. пространством-универсумом для развития человека. И только в таком случае Человек обретёт свой Город, а Город войдёт в Человека, став соразмерным ему.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Адо 2005 – Адо П. Духовные упражнения и античная философия / Пер. с фр. при участии В. А. Воробьева. Москва, Санкт-Петербург, 2005.
- Безрогов, Пичугина 2014 – Безрогов В. Г., Пичугина В. К. «Забота о себе» как психолого-педагогическая категория: обзор современных отечественных исследований // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 3 (31). С. 143–151.
- Боффо 2015 – Боффо В. Преподавание как забота о себе / Пер. с итал. А. В. Голубцовой // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 4 (99). С. 10–19.
- Высоковский 2015 – Высоковский А. А. Сочинения. Том 3: Public. Москва, 2015.
- Гордон, Гордон 2008 – Гордон Э., Гордон Э. Столетия тьюторства: история альтернативного образования в Америке и Западной Европе / Пер. с англ. М. Л. Мельниковой и др. Ижевск, 2008.
- Иванченко 2009 – Иванченко Г. В. Забота о себе. История и современность. Москва, 2009.
- Йегер 1997 – Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека / Пер. с нем. М. Н. Ботвинника. Москва, 1997.
- Йегер 2014 – Йегер В. Раннее христианство и греческая пайдейя. Воспитание античного грека / Пер. с англ. О. В. Алиевой. Москва, 2014.
- Камби 2015 – Камби Ф. Забота в педагогике: критические замечания / Пер. с итал. А. Д. Харитонович, Е. А. Моргун // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 4 (99). С. 4–9.
- Ковалева 2016 – Ковалева Т. М. Тьюторство как антропопрактика // Человек.RU. 2016. № 11. С. 71–81.
- Коява и др. 2018 – Коява Л. В., Новгородов П. А., Смирнов С. А. Предпринимательский университет. Концепт // Современная конкуренция. 2018. Т. 12. № 4–5 (70–71). С. 93–105.
- Пичугина 2014 – Пичугина В. К. Антропологический дискурс «заботы о себе» в античной педагогике. Москва, 2014.
- Роу, Кеттер 2018 – Роу К., Кеттер Ф. Город-коллаж / Пер. с англ. И. Третьякова. Москва, 2018.
- Смирнов 2015 – Смирнов С. А. «Забота о себе» в отечественных исследованиях: феномен, концепт, проблема. Аналитический обзор // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 4 (36). С. 39–65.

- Смирнов 2016 – Смирнов С. А. Забота о себе: концепт и практика // Человек.RU. 2016. № 11. С. 157–173.
- Смирнов 2019 а – Смирнов С. А. Город-кампус, или Образовательное пространство города. Методологический конструкт // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 4. С. 44–59.
- Смирнов 2019 б – Смирнов С. А. Человекообразность города // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2019. № 2 (20). С. 13–32.
- Флорида 2014 – Флорида Р. Кто твой город? Креативная экономика и выбор места жительства / Пер. с англ. Е. Лобковой. Москва, 2014.
- Фуко 2007 – Фуко М. Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году / Пер. с фр. А. Г. Погоняйло. Санкт-Петербург, 2007.
- Эллард 2017 – Эллард К. Среда обитания. Как архитектура влияет на наше поведение и самочувствие / Пер. с англ. Москва, 2017.

REFERENCES

- Bezrogov, Pichugina 2014 – Bezrogov V. G., Pichugina V. K. Self-Concern as a Concept of Psychology and Pedagogy: A Review of Modern Russian Research. *Psychological and Pedagogical Search*. 2014. 3 (31). P. 143–151. In Russian.
- Boffo 2015 – Boffo V. Insegnamento come cura di sé. Transl. into Russian by A. V. Golubtsova. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2015. 4 (99). P. 10–19.
- Ellard 2017 – Ellard C. Place of the Heart: The Psychogeography of Everyday Life. Transl. into Russian. Moscow, 2017.
- Florida 2014 – Florida R. Who's Your City? How the Creative Economy Is Making Where to Live the Most Important Decision of Your Life. Transl. into Russian by E. Lobkova. Moscow, 2014.
- Foucault 2007 – Foucault M. L'Herméneutique du sujet. Cours au Collège de France (1981–1982). Transl. into Russian by A. G. Pogonyailo. St. Petersburg, 2007.
- Gordon, Gordon 2008 – Gordon E. E., Gordon E. H. Centuries of Tutoring. History of Alternative Education in America and Western Europe. Transl. into Russian by M. L. Melnikova et al. Izhevsk, 2008.
- Hadot 2005 – Hadot P. Exercices spirituels et philosophie antique. Transl. into Russian with the participation of V. A. Vorobiev. Moscow, St. Petersburg, 2005.
- Ivanchenko 2009 – Ivanchenko G. V. Care for the Self. History and Modernity. Moscow, 2009. In Russian.
- Jäger 1997 – Jäger W. Paideia. Die Formung des griechischen Menschen. Bd. 2. Transl. into Russian by M. N. Botvinnik. Moscow, 1997.
- Jaeger 2014 – Jaeger W. Early Christianity and Greek Paideia. Transl. into Russian by O. V. Alieva. Moscow, 2014.
- Cambi 2015 – Cambi F. La cura in pedagogia: note critiche. Transl. into Russian by A. D. Kharitonovich, E. A. Morgun. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2015. 4 (99). P. 4–9.
- Kovaleva 2016 – Kovaleva T. M. Tutoring as an Anthropopractice. *Chelovek.RU*. 2016, 11. P. 71–81. In Russian.
- Koyava et al. 2018 – Koyava L. V., Novgorodov P. A., Smirnov S. A. Entrepreneurial University. The Concept. *Journal of Modern Competition*. 2018. Vol. 12 (4–5). P. 93–105. In Russian.

- Pichugina 2014 – Pichugina V. K. Anthropological Discourse of the “Care for the Self” in Ancient Pedagogy. Moscow, 2014. In Russian.
- Rowe, Koetter 2018 – Rowe K., Koetter F. Collage City. Transl. into Russian by I. Tretyakov. Moscow, 2018.
- Smirnov 2015 – Smirnov S. A. Self-care in Russian Research: Phenomenon, Concept, Problem. An Analytical Review. *Psychological and Pedagogical Search*. 2015. 4 (36). P. 39–65. In Russian.
- Smirnov 2016 – Smirnov S. A. Care of the Self: Concept and Practice. *Chelovek.RU*. 2016, 11. P. 157–173. In Russian.
- Smirnov 2019 a – Smirnov S. A. City-Campus, or Educational Space of the City. Methodological Construct. *Higher Education in Russia*. 2019. Vol. 28 (4). P. 44–59. In Russian.
- Smirnov 2019 b – Smirnov S. A. Human Dimension of City. *ППАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. 2019. 2 (20). P. 13–32. In Russian.
- Vysokovsky 2015 – Vysokovsky A. A. Works. Vol. 3: Public. Moscow, 2015. In Russian.

Сергей Алевтинович Смирнов

Институт философии и права Сибирского отделения
Российской академии наук, Новосибирск, Россия.
Доктор философских наук,
ведущий научный сотрудник.
E-mail: smirnoff1955@yandex.ru

Sergei A. Smirnov

Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch
of Russian Academy of Science, Novosibirsk, Russia.
Doctor of Philosophy, Leading Researcher.
E-mail: smirnoff1955@yandex.ru