ЧТО СДЕЛАЛО МОЁ ПОКОЛЕНИЕ (1951—55 Г. Р.) СООТЕЧЕСТВЕННИКОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОНИМАНИЯ?

С. В. Чебанов
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург

Обсуждается вклад поколения, родившегося в СССР в 1951—55 г., в развитие представлений о понимании и путях его формирования. Основное внимание уделено формулированию предмета рассмотрения и обсуждению источников сведений об этом предмете. В качестве основного источника выступает личный опыт автора и его коллег, а методом – экспертные оценки автором этого опыта. Описываются достижения в области понимания во всех его поясах – мысли-коммуникации, мысленных представлений и чистого мышления, что приводит к радикальному изменению отношений учителя и ученика.
Ключевые слова: понимание, поколение, предпрофессиональное образование, пояса понимания, пояс мысли-коммуникации, пояс мысленных представлений, пояс чистого мышления, интендирование, ноэмы

Настоящий текст относится к жанру подведения итогов деятельности поколения. При этом представления об итогах могут быть весьма различными в зависимости от того, как понимается поколение, как проводятся границы поколений, какая часть поколения рассматривается, какая сфера деятельности является предметом рассмотрения (скажем, итоги деятельности поколения в социально-политической сфере рассматриваются Ю.В. Самодуровым [Самодуров, 2018] и т. д.). Такое подведение итогов деятельности поколения ложится в русло общего интереса к анализу рассмотрения поколений, существующего ныне (см., напр., [Бейкер, Гиппенрейтер, 2008; Дети…, 2002]), и ставящим порою такие нетривиальные вопросы, как особенности здоровья внуков репрессированных. Весьма разнообразный материал на эту тему собирается и публикуется обществом «Мемориал» – сборники «Право на имя: биографика XX века: чтения памяти Вениамина Иофе». Так, сборник избранных публикаций «Право на имя» [Право…, 2013] содержит специальный раздел «Коллективная биография» [Право …, 2013: 237–294], в котором рассматриваются поколения агентов блошиных рынков, сельской общины, советских социологов, выпускников Морского корпуса, библиотекарей. При этом «третье советское поколение» [Право …, 2013: 286–294] охватывает поколение, являющееся предметом рассмотрения в настоящем тексте, и близко тем, кто обсуждается Ю.В. Самодуровым [Самодуров, 2018].

Обращение к указанным и других подобным работам показывает актуальность темы обсуждения итогов деятельности тех или иных поколений в определённых сферах. С другой стороны из них становится понятным, что в этой области нет (а могут ли быть?) стандартных источников данных и методов их

изучения, а каждый предмет исследования требует особого подхода и специальной программы исследований.

Постановка вопроса и возможности его изучения

В тексте пойдёт речь о теме, собрать научно корректные данные для обсуждения которой крайне сложно – соответствующей стандартной статистики нет, а проведение самостоятельных науковедческих, в том числе, наукометрических, исследований крайне трудоёмко. Это определяется (и определяет то, что иначе почти ничего нельзя сделать) невозможностью строго обоснованного ответа на четыре вопроса, вместо чего приходится ограничиваться экспертными оценками:

1) Размытостью представления о том, что такое понимание? Не вдаваясь в обсуждение вопроса о том, что такое понимание (что привело бы к подмене темы работы), можно отметить, что в Тверской герменевтической школе различается три пояса понимания:

— пояс мысли-коммуникации, обеспечивающий лингво-семиотическое понимание текста культуры, включая усмотрение средств текстопостроения;

— пояс мысленных представлений, позволяющих соотнести текст с внесемиотической референциальной «реальной действительностью», которая обеспечивает соотнесение текста с тем, чему он посвящён;

— пояс чистого мышления, обеспечивающий прямые усмотрения метасмыслов (ради которых создаётся текст и адресуется к его получателю) вне зависимости от их вербализации и соотнесения с реалиями референциальной действительности [Богин, 2001].

При этом за последние несколько десятилетий имеются достижения, относящиеся ко всем поясам понимания. Однако, далее говоря о них автор будет только называть их, не обсуждая их суть (и тем более, не давая оценок и не вступая в полемику – иначе произойдёт подмена темы, а текст необозримо разрастётся).

2) Кого считать исследователем или создателем методик понимания? Дело в том, что это может быть лицо практически любого профессионального и социального статуса – лингвист, математик, преподаватель географии, ресторанный критик, психолог, инженер, философ и т. д., студент, пенсионер-любитель, выдающийся бизнесмен, кинорежиссёр и т. д. Кто-то из них может сделать один (большой или маленький) шаг в области понимания, а кто-то – с тем или иным успехом заниматься этим всю жизнь. Создать какой-то список тех, кто занимается пониманием, представляется невозможным, а соответственно невозможно провести и исследование выборки, которая будет признана репрезентативной.

3) Что считать вкладом, шагом в развитие представления о понимании и/или внедрения того или иного приёма понимания в практику, обеспечения того, что этот приём становится общепринятым?

4) Кого принимать во внимание при обсуждении вклада поколения? – того, кто сделал шаг в расширение сферы понимания или того, кто сделал это достижение компонентом общей практики понимания?

Неопределённым является и понимание категории *поколение*, каковая неопределенность отражается в многообразии её трактовок (см. статью «Поколение» в «Русской Википедии» https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B). Не претендуя на общезначимость описываемой картины, автор будет излагать своё представление об обсуждаемом предмете. Это представление основано на личном опыте автора и знании его круга общения. С конца 1960-х гг. у автора состоялось несколько обстоятельных разговоров на обсуждаемую тему с представителями разных поколений (самого начала XX в., 1910-х, 1930-х., середины 1940-х гг., включая А.Б. Рогинского, который оперировал со статистикой, а также со сверстниками автора), что, с одной стороны, расширяло личный опыт, а с другой – в тех случаях, когда появлялось хотя бы две количественные оценки одного и того же феномена, – давало базу для статистического оценивания явления.

Во многом это представление сформировано с учётом того, к какому поколению относится тот или иной человек, вносящий более или менее заметный вклад в определённую сферу деятельности (поколенческий анализ). Такой способ рассмотрения сформировался на основе учёта поколенческой принадлежности в обсуждении людей старшими родственниками автора (родившимися в конце XIX – начале XX вв.) и опыта контакта с выпускниками физико-математической школы № 239 (ныне – Президентский физико-математический лицей № 239, http://www.239.ru/), которые на протяжении многих лет (а как оказалось впоследствии, и десятилетий) сохраняли связи со школой – как с преподавателями, так и с учениками, маркируя при этом свою принадлежность к годам обучения в школе. В результате, такой способ рассмотрения ситуации стал привычным для автора с середины–конца 1970-х гг., причём с границы 1970–1980-х гг. эпоха застоя в стране воспринималась им как результат дисфункции смены поколений. Последующие многие годы участия в учебном процессе (в основном в вузах) сделали поколенческий анализ привычным инструментом осознания ситуации.

Поколения образованных людей России (СССР) XX – начала XXI вв.

В итоге, для описания интересующих аспектов поколенческих отношений в России/СССР сложилась следующая схема (которая адаптирована в некоторых

деталях для обсуждения рассматриваемой темы, но для автора имеет более общее значение):

Рождённые до 1900 г. – получили полное среднее образование (в том числе, гимназическое, а рожденные в 1880–1890-е – и высшее, полное или неполное) и воспитание, основанное на представлении о стабильном укладе жизни (включая и определённую долю лицемерия; с 1917 г. возникают проблемы реализации такого образования и воспитания; рождённые в 1900 г. – последнее поколение, закончившее полный курс гимназии, хотя и с неурядицами в последний год обучения[1]).

Рождённые в 1901–1905 гг. – получили «традиционное» воспитание (см. выше) с неполным средним образованием («традиционным»).

Рождённые в 1906–1915 гг. – получили «традиционное» воспитание без образования.

Далее идут поколения с советским образованием и преимущественно советским воспитанием (в основном сталинского типа; есть исключения благодаря домашнему воспитанию и обучению[2]). Речь идёт о лицах, родившихся с 1916 г. по примерно 1950 г. (или год–два позже). Демографически это население, родившееся между двумя спадами рождаемости, приуроченными к мировым войнам (включая связанные с ними революции, раздел Польши 1939 г., Советско-Финляндскую войну, аннексию Прибалтики и т. д.), а идеологически – поколения подвергшиеся наиболее жёсткой идеологической обработке. Бросается в глаза их бессодержательность и отсутствие способности к самостоятельному мышлению, делающие эти поколения безликими и бессмысленными. При этом на фоне этой безликой массы встречаются редчайшие исключения (скажем А. А. Галич, о. Александр (Мень), С. В. Мейен[3], Ю. А. Шрейдер и др.), отличающиеся очень большой самостоятельностью и своеобразием мысли[4].

---

1 Это даёт некоторые основания соотносить этот слой людей с интеллигенцией, но в общем это совершенно не так. Вопрос об интеллигенции — отдельная тема (Чебанов, 2004а) и здесь обсуждаться не будет.

2 См. *Чебанов С. В.* История домашнего образования в советский период — https://www.youtube.com/watch?v=dYXt6zaq6TY

3 С С.В.Мейеном и его матерью С.М.Мейен (https://tutunov.org/60-2/) автор обсуждал эту исключительность.

4 Это утверждение представляется многим читателям и собеседникам очень жёстким и несправедливым. Однако для автора оно важно, хотя его обоснование не относится к теме настоящего текста.

Представители старших поколений (родившие в конце XIX – начале XX в.; соображения высказаны в 1970–90-е гг. жителями Москвы и Санкт-Петербурга/Ленинграда) и некоторые представители самих этих поколений объясняют такое положение военными потерями (среди родившихся в 1916–1928 гг.) и крайней жестокостью идеологической обработки (в особенности на фоне послевоенной разрухи, целенаправленной замены населения крупных городов сельским населением, противодействия концентрации в крупных городах людей с высшим образованием, в частности, потомственным).

Образованные жители Москвы и Петербурга (и единичные Новосибирска, Иркутска) этого же поколения зафиксировали в конце 1960-х–1970-е гг., что в начале-середине 1950-х гг. (а в единичных случаях около 1940 г.) родилось довольно большое количество людей, которые по антропологическому типу, строю мыслей, характеру интересов (включая интерес к интеллектуальной и культурной жизни старших поколений) оказались сходными с теми, среди которых эти представители поколения конца XIX – начала XX вв. родились и провели детство[5]. Иногда ими этот факт описывался как то, что с начала 1950-ых гг. «опять стали рождаться гениальные дети». Конечно, это не могло произойти мгновенно, и поэтому появление этого поколения можно отсчитывать с самого конца 1940-х гг., избрав в качестве символического обозначения этого поколения 1953 г. – год смерти Сталина, середину советского периода отечественной истории и год рождения автора настоящего текста. Верхняя граница этого поколения тоже размыта, но можно утверждать, что рождённые в 1956 г. относятся к следующему поколению – они не помнят развенчания культа личности Сталина и ликвидацию его последствий, Московского фестиваля молодежи и студентов 1957 г., принятия программы строительства коммунизма XXII съездом КПСС; и если помнят, то очень смутно, – полёт Гагарина. Жившие же в Ленинграде не помнят и празднования 250-летия основания Санкт-Петербурга, которое было не в 1953, а в 1957 году. Таким образом, обсуждаемое поколение охватывает тех, кто родился примерно в 1951–55 гг. Родившиеся в каждый из этих годов будут обозначаться как когорты. Таким образом, рассматриваемое поколение включает в себя пять когорт, различия которых могут быть предметом отдельного рассмотрения. В 2013 г. мужчины, родившиеся в 1953 г., достигли пенсионного возраста, так что прошедшие после этого пять-шесть лет дают основание подводить итоги деятельности сверстников как поколения (о чём подробнее будет сказано далее).

Из более младших поколений надо отметить родившихся около 1960 г. Они, с одной стороны, совершенно не помнят того скачка благосостояния, который произошёл в стране на границе 1950–60-х гг., последовавших за этим осложнений

5 Тем самым было зафиксировано восстановление эстафеты поколений, правда с пропуском поколений, родившихся между 1915 г. и началом 1950-х гг.

с продовольствием в начале 1960-х гг. (хлебный дефицит 1960–63 гг.), свержения Хрущёва и других событий конца Оттепели, но зато как поколение воспринимают (какими путями?) события французской студенческой революции (как и оккупации советскими войсками Чехословакии) 1968 г. Эти события, с одной стороны, были концом примерно 200-летнего периода (от Великой французской революции) возвышения, развития демократии и разочарования в ней как способе политической организации Нового времени, а с другой стороны, вообще начала беспрецедентного с точки зрения исторической памяти периода существования культуры с распределенной (не выстроенной в иерархию) структурой ценностей. Люди этого и младших поколений поступают с точки зрения старших поколений вообще непонятным и непредсказуемым образом, что воспринимается как беспринципность или бессодержательность, в то время как речь идет только об отсутствии фиксированной иерархии ценностей и о ситуативном принятии решений с учётом складывающихся обстоятельств без фиксации какой-либо системы приоритетов.

Наконец, около 1970 г. рождается последнее поколение людей, получающих советское среднее образование и воспитание, которые, однако, им приходится реализовывать в условиях дезорганизации и распада Советского государства и начала строительства РФ как формально рыночного государства. В приводимой таблице указаны выделенные ключевые события последнего века с небольшим, годы рождения обсуждаемых поколений и возраста, на которые приходятся для каждого поколения рассматриваемые исторические события.

Таблица ключевых событий и годов рождения (на пересечении — возраст, в котором пережиты события).

г.р. года событий	1900	1905	1915	1928	1945	1953	1956	1960	1970
1945	45	40	30	37	0				
1953	53	48	38	25	8	0			
1956	56	51	41	28	11	3	0		
1961	61	56	46	33	16	8	5	1	
1968	68	63	53	40	23	15	12	8	
1970	70	65	55	42	25	17	14	10	0
1975	75	70	60	47	30	22	19	15	5
1988	88	83	73	60	43	35	32	28	18
1991	91	86	76	63	46	38	35	31	21

2013			98	85	68	60	57	53	43

При этом следует учитывать что рассматриваемые границы поколений, с одной стороны, размыты, а с другой — имеют довольно сложную краткосрочную структуру, связанную с разными обстоятельствами. Так, на основании многолетнего опыта преподавания можно отметить, что учащиеся каждого года имеют общие черты – физиономические, характерологические, относящиеся к одежде, причёскам и макияжу. Иногда бросается в глаза их соответствие описаниям, приводимым в гороскопах.

С другой стороны, месяц рождения определяет время поступления в школу, а затем и в вуз. Таким образом, например, автор, родившийся в марте 1953, оказывается поступающим в школу в 1960 г. вместе с В.В. Путиным, родившимся в октябре 1952 и учившимся в школе на одной из соседних улиц[6] (что определило его попадание в один и тот же с автором круг школьников, студентов, сотрудников СПбГУ и т. д.). В то же время Б. Б. Гребенщиков, родившийся в ноябре 1953 г., идет в школу в 1961 и оказывается в среде школьных и университетских соучеников навсегда в когорте на год младшей. С другой стороны границы 1945, 1953, 1956, 1960, 1970 гг. в провинции оказываются несколько сдвинуты на более позднее время по сравнению со столицами. Наконец, в ряде союзных республик (например, в Прибалтике) в связи с изучением для достижения двуязычия родного и русского языков полная средняя школа включала 11 (а не 10) классов, так что определенная заметная часть первокурсников 1970 года родилась не в 1953, а в 1952 году. Таким образом размыты и отчасти смещены границы даже когорт, родившихся в один год и одновременно вступавших в социальную жизнь.

Так или иначе, намеченные границы (в особенности, некоторые из них) довольно хорошо различались (так бросался контраст образования родившихся до 1901 года и родившихся с 1905 года; ср. Д. С. Лихачёв родился в 1906 г., и отсутствие у него гимназического образования обращало на себя внимание знатоков русского языка тем, как он расставлял ударения и использовал предлоги).

Очень укрепило убеждение автора в плодотворности такого подхода следующее обстоятельство. С 1932 г. для лиц, работающих в большинстве государственных организаций, был установлен пенсионный возраст 60 лет для мужчин и 55 для женщин. С 1967 г. он был распространён и на колхозников. В

---

6 Атмосфера и антураж того времени данного района города передан в первой новелле фильма «Мальчишки» режиссёров Леонида Макарычева и Аяны Шахмалиевой (1969 г. – https://www.youtube.com/watch?v=6NdhEJ0_6eg). правда, действие там происходит преимущественно восточнее Таврического сада, в то время как обсуждаемые школы находились западнее (в пешеходной доступности от места действия фильма). В фильме снимался Б.Б. Гребенщиков (в титрах не указан), который, однако, в то время жил в Московском районе.

результате, так или иначе примерно в этом возрасте или чуть больше старшее поколение отходило от дел. По крайней мере с середины 1970-х гг. для автора стал очевидной бесперспективность развития страны в условиях застоя. При этом ключевые позиции в руководстве страны занимали ветераны Второй Мировой войны, которые примерно с середины 1960-ых были наделены Брежневым статусом дворянства (до этого их роль нарочито принижалась, по крайней мере, с 1947 г., сначала Сталиным, а потом Хрущёвым). Последними призванным во время войны были родившиеся в 1928 году. Значит только с момента достижения ими пенсионного возраста в 1988 году можно было ожидать каких-то радикальных изменений в стране, что и произошло в Перестройку, закончившуюся в 1991 ликвидацией Советского Союза.

Следуя той же логике, отход от дел моих сверстников 1953 г. р. как поколения (не отдельных представителей!) относится к 2013 г., а прошедшее после этого время создаёт некоторую дистанцию, позволяющую чётче увидеть сделанное поколением.

Круг лиц, занимающихся пониманием

Понимание как самостоятельный предмет интереса и сфера профессиональных занятий — область довольно экзотическая для того, чтобы при оценке разработок в ней принимать во внимание всё население страны или даже её высокообразованные слои («образованный класс» по складывающейся ныне терминологии [Брукс, 2013]). Поэтому целесообразно оценить, какому кругу (заведомо можно утверждать, что он невелик) лиц из рассматриваемого поколения это было интересно и кто мог этим заниматься.

Первый срез поколения в этом аспекте можно сделать на 1968 г., когда 15-летние юнцы более или менее сознательно и самостоятельно приходили в специализированные школы, специализированные классы общеобразовательных школ, в клубы и кружки учреждений дополнительного образования, т. е. в разнообразные учреждения так называемой предпрофессиональной подготовки в областях, которые открывали пути к занятиям пониманием (т. е. это были не спортивные школы, не суворовские училища, не любительские хоры и т. п.), участвовали в предметных олимпиадах по крайней мере городского (областного) уровня, в творческих коллективах областных и республиканских радиостанций, крупнейших музеев, школьных кружков и иных коллективов ведущих вузов и НИИ и т. д. При этом, как показал последующий опыт, из специализированных школ это были прежде всего физико-математические, а скажем, не языковые (с углублённым изучением иностранных языков и литературы) школы. Этот же последующий опыт показал, что подавляющее число успешно и активно работающих профессионалов в самых разных областях прошли через такую предпрофессиональную подготовку. При этом, если они через неё прошли, это оказалось важнее, чем последующее

обучение в лучших высших учебных заведениях страны (а в редчайших случаях – и за границей – если не считать приобретение свободного владения иностранным языком).

В Петербурге (Ленинграде) такими учреждениями предпрофессиональной подготовки были, прежде всего, физико-математические школы №№ 239, 30 и 38, школа-интернат № 45 при Университете (ныне — Академическая гимназия им. Д. К. Фаддеева Санкт-Петербургского государственного университета8), кружки, клубы, творческие коллективы Дворца творчества юных (Городского Дворца пионеров и школьников), школьные кружки Университета и РГПУ (Педагогического института) им. А. И. Герцена; в Москве – Специализированный учебно-научный центр школа-интернат им. А. Н. Колмогорова Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова (Интернат Колмогорова МГУ)[9], биологические кружки П. П. Смолина[10] или Московская международная киношкола[11]; в Новосибирске – Физико-математическая школа им. М. А. Лаврентьева при НГУ[12] и т. д.[13]

На 1968 г. по неполным и ненадёжным газетным данным того времени описываемый круг молодых людей, которых можно отнести к поколению рожденных в 1953 г., выбравших обучение в учебных заведениях предпрофессиональной подготовки описанного типа, составлял в Ленинграде около 1% сверстников[14]. Значительная часть из них (более 90%) поступила в вузы

---

8 http://agvm.spbu.ru/

9 http://internat.msu.ru/

10 https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D0%B8%D0%BD,_%D0%9F%D1%91%D1%82%D1%80_%D0%9F%D0%B5%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87#%D0%9A%D1%80%D1%83%D0%B6%D0%BE%D0%BA_%D1%8E%D0%BD%D1%8B%D1%85_%D0%B1%D0%B8%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%B2 https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D1%80%D1%83%D0%B6%D0%BE%D0%BA_%D1%8E%D0%BD%D1%8B%D1%85_%D0%B1%D0%B8%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%B2_%D0%B7%D0%BE%D0%BE%D0%BF%D0%B0%D1%80%D0%BA%D0%B0_(%D0%9C%D0%BE%D1%81%D0%BA%D0%B2%D0%B0)

11 https://ru.wikipedia.org/wiki/Московская_международная_киношкола

12 https://education.nsu.ru/fismatschool/

13 Приводимый список не означает, что указанные учреждения безукоризненны во всех отношениях и подходят ученикам всех типов (о некоторых деталях см. далее). См., напр., о Московской международной киношколе: http://www.habit.ru/portal/schools/2/1751.html

14 В то время приблизительно этот же круг людей А. Б. Рогинский (https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8

уже в 1970 г. Хотя на физическом факультете ЛГУ был создан специальный поток для выпускников физико-математических школ, а некоторое число молодых людей обсуждаемого контингента поступили в гремевший славой Московский физико-технический институт[15], значительное большинство представителей обсуждаемого контингента отмечали заметное падение интеллектуального уровня и подготовки студентов и уровня преподавания в вузах по сравнению со средними школами, которые они закончили. Для многих это падение уровня было шоком. Аналогичный шок на первом курсе географического факультета МГУ после Школы юных географов испытал В.Л. Каганский.

Последний год школы и первые года три обучения в вузах было временем (пере)конструирования жизненных сценариев в зависимости от конкретных привходящих обстоятельств. Можно наметить следующие их варианты: а) Отличники или хорошисты указанных учебных заведений, которые выбирают вузы, факультеты и даже кафедры, соответствующие их предпрофессиональной подготовке (иногда даже невзирая на неблагоприятные сопутствующие обстоятельства – см. далее). В случае попадания на сильные кафедры это определяет практически гарантированное поступление в аспирантуру и защиту кандидатской диссертации во второй половине 1970-х – начале 1980-х гг. с получением после этого работы по профилю подготовки. Особенно ярко было проявлено в области ВПК. Понимание практически никогда не становится сферой их интересов (если они не попадают в более зрелом возрасте в ситуацию внутреннего кризиса), хотя они могут иметь некоторые отдельные интересные соображения по этому поводу.

б) Отличники или хорошисты указанных учебных заведений, которые не выбирают вузовскую специализацию, соответствующую их подготовке и интересам. Это связано с их национальностью (евреи), диссидентской активностью – собственной или родителей, наличием репрессированных родственников[16] и т. п. Они выбирают смежные менее престижные специальности и формы обучения (вечерние и заочные вместо дневных, технические вместо математических и физических, химические вместо физических, пединституты вместо университетов и т. д.). Часть из них добивается позже желаемого профессионального статуса, часть деградирует, погружаясь в рутину, с

%D0%B9._%D0%90%D1%80%D1%81%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D0%91%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%81%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87) оценивал в 5% (не более 5%) от числа сверстников.

15 https://mipt.ru

16 Это было предметом особого беспокойства при выборе вуза и специальности перед подачей документов для поступления.

Перестройкой часть эмигрирует или переходит в новые сферы деятельности (бизнес), а у части появляется интерес к проблемам интерпретации, хотя нельзя отметить их заметного вклада в развитие обсуждаемой области.в) Выпускники указанных учебных заведений, избравшие вузовскую подготовку по массовым специальностям соответствующего профиля (инженеры, учителя и преподаватели вузов, врачи, переводчики, экскурсоводы). Некоторые из них приходят к проблемам понимания, причём для какой-то части этот интерес оказывается связанным с профессиональной деятельностью (преподаванием, диагностикой и т. п.).

г) Выпускники указанных учебных заведений, избравшие вузовскую подготовку, не соответствующую их предпрофессиональной подготовке (выпускники физмат школ, поступающие на медицинские, филологические, биологические и др. специальности; художественных школ – на географические, химические или инженерные и т. п.). Для них нередки и последующие смена интересов или постоянная работы в междисциплинарных областях; какая-то часть из них приходит к занятиям проблемами понимания.

д) Выпускники указанных учебных заведений, представляющие собой фронду – отличающиеся повышенной конфликтностью, принципиальностью, склонные к правдоискательству, несогласные с содержанием образования или методиками преподавания и т. д. Такие выпускники могли иметь высокие баллы по учебным предметам, но часто неудовлетворительные отметки по поведению, отрицательные характеристики, оправданно или неоправданно заниженные отметки по предметам и другие формальные характеристики, затрудняющие их поступление в вуз.

Так или иначе при переходе от школы к вузу несколько процентов (до первых десятков) как-то распылялись, обычно при этом маргинализируясь (становясь алкоголиками, наркоманами – в частности, биологи и химики, знавшие как работать с сырьем и проводить синтез, – попадая в криминальную среду, сходя с ума, пускаясь в путешествия, погружаясь в богему и т. д.).

В вузах выпускники учебных заведений предпрофессиональной подготовки описанного типа («спецшкол») могли составлять до 10% обучающихся, но они оказывались среди выпускников обычных школ, примерно 20–40% которых становились абитуриентами вузов. Ситуация далее развивается следующим образом.

На первом (втором) курсе безусловно выделяется на общем фоне своим академическим уровнем один–два (в некоторые годы, в качестве флуктуации, – несколько больше) человека с потока, что составляет порядка первых процентов от обучающихся на курсе. Суммарно по всем учебным заведениям они составляли некоторую часть (видимо не менее половины) от указанного выше 1% сверстников.

К средним (третьему) курсам происходило перераспределение лидерства – часть из указанного остатка 1% уходили навсегда или на время (суициды, тяжёлые психические расстройства, наркомания, преследование за диссидентство, неврозы, академические отпуска по другим мотивам), но на смену им приходило единичное число (в пределах первых процентов) от выпускников обычных школ. Таким образом, в активном состоянии оказывалась часть выпускников спецшкол, но теперь это были уже 0,2–0,3 % своей когорты, и примерно такое же количество (0,2–0,4 %, если буквально следовать принятым выше оценкам) выпускников обычных школ, и они могут относится к тем, кто реализует сценарии а), г) (из выпускников средних школ это те, кто понял, что пришёл не на свою специальность, но решил доучиться по ней) и т. д. В кратко- и среднесрочной перспективе их профессиональное становление (в основном) далее не различалось.

Через два–три года после этого перераспределения лидерства примерно половина (т. е. 0,1–0,2 % от когорты – примерно две–четыре тысячи человек на СССР) приступили к профессиональной деятельности, совместимой с разработкой проблем понимания. Отсев происходил по тем же причинам, что и на первых курсах (суициды, психические и нервные расстройства, наркомания, преследование за диссидентство) и в связи с необходимостью работать по распределению в совершенно неприемлемых отраслях, теряя прописку в крупных городах или будучи вынужденным возвращаться в провинцию (так, автору, родившемуся в Ленинграде и имевшую в нём жилую площадь и прописку, было предложено распределение на консервный завод в Нагорный Дагестан), что, в свою очередь, было источником увеличения суицидальных попыток и нервно-психических расстройств. Для юношей драматизм ситуации усиливался шансом попадания в армию[17].

С обсуждаемой целью (подведения итогов деятельности поколения) для нескольких тысяч указанных молодых людей можно указать три основных

17 Приведённые оценки очень приблизительны и, скорее всего, завышены. Они сделаны на основании более или менее близкого знакомства с ситуацией в Ленинграде, Москве, Новосибирске, Свердловске, Красноярске, Владивостоке, Хабаровске, Киеве, Харькове, Донецке, Львове, республиках Прибалтики, при незнании ситуации в Черноземье Европейской части России, в Восточной Сибири, республиках Средней Азии. Немногие коллеги сознательно уезжали из Таджикистана или Туркменистана и даже из Белоруссии или Южной Росси, полагая, что там невозможно заниматься обсуждаемой тематикой. Вместе с тем, порядок полученной величины тот же, что и оценка автора количества в СССР специалистов экстракласса (около 5000) в разных областях, работы которых имеют отклик в культуре в целом (в том числе, за пределами их специальностей) и количество сотрудников Императорской Академией Наук накануне революции 1917 г. (около 4500).

сценария профессионального становления выпускников вузов 1975 (1976 – некоторые специальности: у физиков, врачей) гг.:

— Сразу же или в первые годы после окончания вуза поступление в аспирантуру (ординатуру, адъюнктуру) или обретение близкого статуса (ассистент на кафедре + соискательство, стажировка, стажировка + заочная аспирантура и т. д.). Чем более авторитетно учреждение, в котором этом происходило, и чем лучше была отработана технология подготовки и защит диссертаций, тем меньше был шанс заниматься проблемами понимания, или же эти занятия откладывались на заметно более поздний возраст. Интерес к проблемам понимания скорее затруднял реализацию этого сценария. Примечательно то, что для многих, имевших рассматриваемую предпрофессиональную подготовку и попавших на сильные кафедры, получение кандидатской степени проходило почти автоматически, а далее происходила остановка, связанная с тем, что такие лица не в состоянии были создавать новые самостоятельные направления науки и техники. Те, кто к началу–середине 1980-х смог это сделать (с защитой докторской диссертации или без неё), начали с конца 1980-х уезжать за границу.

— Рутинная работа на преподавательских, инженерных, исследовательских должностях (с их мелкотемьем), работа участковыми врачами, врачами скорой помощи и т. д. Для подавляющего числа лиц, идущих таким путём, проблематика понимания вообще неактуальна. Интерес к ней появляется совершенно непрогнозируемо, у уникальных и непредсказуемых представителей этой группы и в непредсказуемом возрасте. Когда это происходило, таким людям было трудно интегрироваться в среду тех, кто занимался пониманием, как из-за невладения контекстом осуществляемых работ, так и из-за несоотнесённости с ними работ вновь начинающих исследователей и практиков.

Как это ни прискорбно, к этому сценарию нужно отнести участие в работах по пониманию, проводимых психологами с привлечением физиологов и врачей для обеспечения педагогического процесса (от дошкольной до вузовской педагогики), а также по проблеме понимания в философии. Дело в том, что в этих областях понимание рассматривалось только как «правильное» понимание, которое и должны были обеспечить разрабатываемые педагогические технологии. При этом практически открыто ставился вопрос об ограничении понимания тогда, когда оно могло разрушить идеологические доктрины и представления, навязываемые пропагандой. Не лучше с этим была ситуации в духовных школах. Так, ещё в XIX в. типичным отзывом о преподавании герменевтики в Духовной академии был, например, такой: «Наука эта считалась в академии какой-то бессодержательной, чисто схоластической фикцией, состоящей из одних

формальных разделений и подразделений, и потому пренебрегалась самими преподавателями» [Знаменский, 1892: 184].[19]

Для этой категории выпускников 1975–76 гг., как и для части представителей «реализаторов» первого сценария, Перестройка и распад СССР закончился резким понижением социального статуса, иногда – жизненным крахом (вплоть до смерти в результате изможднения, алкоголизма, авантюрного поведения или суицидов), но не способствовали обращению к проблемам понимания, несмотря на то, что происходившие события давали бесценный материал для понимания истории (хотя единичное число таких персон и было).

С другой стороны, среди этих двух категорий оказались те, кто проявил себя в новых условиях постсоветской России – как в бизнесе, так и в политике, включая государственное управление («младореформаторы» и «мэнээсы» во власти – см., напр., [Топоров, 2007]), при этом среди наиболее заметных было много 1) получивших рассмотренное выше предпрофессиональное образование и 2) это были преимущественно жители больших городов (т. е. эти две характеристики, казалось бы, потерявшие значение в середине периода вузовского образования, оказались значимыми в 35–40 лет). Это обстоятельство интересно как *практика* работы с новым набором смыслов (далеко не всегда осознанных) в поясе чистого мышления. Этому способствовало то, что значительная часть обсуждаемого круга лиц растождествляла себя с правящим советским режимом (результат понимания также в поясе чистого мышления).

— Поиск самостоятельного пути с довольно частыми, а иногда и резкими сменами текущих интересов, мест работы и формальной её тематики и т. д. Именно среди тех, кто реализовывал этот сценарий, в основном и появлялись те, кто в итоге занимался действительно значимыми проблемами понимания.

Идущие таким путём могли менять несколько вузов, одновременно обучаться по нескольким специальностям, резко менять (хотя бы на время) сферу занятий (типичные случаи – смена математики на музыку, биологии – на литературу, химии – на медицину и т. д.), получать (официально или нелегально) второе, третье и т. д. образования, заниматься искусством и философией, обращаться к религии и мистицизму (йога, псевдовосточные религии, теософия), психоделике (включая потребление наркотиков) и т. д. Последние две сферы были источником новых классов ноэм, обращения к иным типам текстам и используемых при их понимании практикам, что обогащало все три пояса понимания.

Иногда это могло быть связано с какими-то определёнными учреждениями. Так, с кафедры физики атмосферы физического факультета СПбГУ (тогда ЛГУ) в

19 К этой же категории нужно отнести представителей периферии методологического движения (см. далее).

духовную семинарию ушли трое – историк церкви архимандрит Августин (в миру Дмитрий Евгеньевич Никитин), выдающийся библеист архимандрит Иннуарий (в миру – Дмитрий Яковлевич Ивлиев), настоятель Свято-Никольского православного прихода в Амстердаме Сергий Овсянников. В других случаях отыскивались связи с представителями старших поколений – получивших образований до революции (напр., А. А. Любищева) или до установления Советской власти (в Прибалтике; в Эстонии – потомки Я. фон Икскюлля, в Литве – А. Греймас), участниками событий, которые замалчивались официальными историками (поисковая работа, связанная со Второй ударной армией – https://vk.com/tesovo1), искались варианты доступа к архивам и спецхранам библиотек, устанавливались связи с правозащитным и диссидентским движением и т. д. (частично это обсуждается в [Чебанов, 1996, 1998, 2000]). Всё это давало как новую фактуру, которую надо было осмысливать и находить способ жить с этим осмыслением в среде, где официально отрицался сам факт существования этой фактуры, так и возможность выстраивать интерпретационные конструкции, примиряющие наличие этой фактуры с официально принятыми концепциями. Само по себе такое положение дел было важным источником развития понимания.

Формированию интереса и вкуса к пониманию способствовала и деятельность филологов, концентрировавших (причём по-разному) внимание на приёмах интерпретации текста и доносивших это до широкой публики. Таковы были С. С. Аверинцев [Аверинцев, 1977], Ю. М. Лотман и тартуская семиотика в целом, А. Я. Гуревич с его работами по средневековой культуре (напр., [Гуревич, 1972]), Д. С. Лихачев и его работы по древнерусской литературе (напр., [Лихачёв, 1967]) и т. д.

Но конечно самой подходящей средой (хотя и не беспроблемной) для занятий пониманием оказалось методологическое движение, центром которого был Московский методологический кружок (ММК) Г. П. Щедровицкого и множество ассоциированных с ним образований (о ключевых вопросам рассматриваемого аспекта его деятельности см. [Чебанов, 2004б]), поскольку понимание является одним из центров методологической деятельности (но это особое, методологическое, понимание).

Однако выйти на ММК и разыскать его среди множества неофициальных семинаров того времени (см., об этом, напр., специальный выпуск журнала «Пчела» – 1998, № 12) было непросто и к этому приходили, например, через Школы по теоретической биологии, организовывавшиеся А. П. Левичем (http://tbio.molpit.ru/home/bauer/levic-a-p; [Будилова, 2005]), классификационное движение (с 1979 г. – [Кожара, 2004]) или неформальные (часто домашние – [Брагинская, 2006]) семинары ([Пугачева, 2011]).

С методологическим движением и Г. П. Щедровицким были связаны заявившие с середины 1980-ых гг. о себе две отечественные герменевтические

школы – Тверская (Калининская) под руководством Георгия Исаевича Богина (https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%BD,_%D0%93%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B3%D0%B8%D0%B9_%D0%98%D1%81%D0%B0%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87) и Пятигорская, возглавляемая Виктором Петровичем Литвиновым (http://www.fondgp.ru/gp/personalia/1970/17), но это повлияло уже на оформление и оттачивание идей обсуждаемого поколения, а не на их формирование.

Таким образом, в занятия пониманием было вовлечено не очень много представителей поколения автора, но они получали разное образование, были связаны с разными профессиональными средами, по-разному социализировались и были в разной мере успешны – сущностно и карьерно. С конца 1980-х гг. у них появлялось всё больше возможностей для реализации, а наиболее благоприятные условия для деятельности сложились в 1990-е гг. (хотя для многих из них это время было сопряжено со значительным напряжением, проблемами с оплачиваемой работой, финансовыми сложностями и сопровождавшими их проблемами со здоровьем и т. д.).

Основные события жизни поколения

Самыми ранними событиями, которые оставили (по их отзывам) след в памяти обсуждаемых лиц, были смерть Сталина (некоторые родившиеся в 1951 г. помнят её), последовавшие за ней траурные мероприятия, растянувшиеся на годы (я помню по своему детству множество портретов Сталина в траурных рамках), развенчание культа личности (в 1956 г. на XX съезде КПСС) с выносом тела Сталина из мавзолея (1961) и процессом десталинизации, который продолжался на протяжении всего периода нахождения Н. С. Хрущёва у власти (до 1964 г.). Эти события, конечно, были первой прививкой осознания необходимости самостоятельного мышления, а также источником позитивных ориентаций, связанных с надеждой на будущее (в особенности в семьях репрессированных), которые усилились с принятие программы КПСС на XXII Съезде в 1961 с провозглашением плана построение коммунизма в ближайшие 20 лет. Однако уже в первые же годы прихода к власти Л. И. Брежнева начало ощущаться возрождение сталинизма и начались разговоры о возобновлении репрессий, которые к концу 1960-ых стали совершенно очевидными.

При этом на время правления Хрущёва пришлись и жесткие антирелигиозные гонения, с массовым закрытием храмов с переоборудованием их под зернохранилища и склады или просто уничтожением, которые осуществлялись на фоне разговоров о свободе совести.

Описанное стечение обстоятельств на фоне массового распространения «блата», низовой коррупции, дискуссий вокруг косыгинских реформ, негласного государственного антисемитизма (усилившегося после Шестидневной войны

1967 г.), которые были особенно актуальны для описываемого круга лиц на пороге поступления в вузы, конечно стали определённым интеллектуальным вызовом – надо было давать объяснение сложившемуся положению дел. «Шестидесятники» сделать этого не смогли.

Ещё более жесткие проблемы поставила оккупация Чехословакии советскими войсками в 1968 г., а затем и война в Афганистане 1979–89 гг.

В результате брежневского застоя на границе 1970–80-х гг., связанного с кризисом элит, достигших биологически предельного возраста, исчерпанием путей экстенсивного развития (включая исчерпание активов, полученных в качестве контрибуции после Второй Мировой войны), возникает ситуация несменяемости кадров (на фоне ощутимого увеличения продолжительности жизни) и вызванные этим проблемы карьерного роста у родившихся в послевоенное десятилетие. В моём поколении или несколько более молодом возникает новый статистически различимый феномен ранних (начиная с двадцатилетних) инсультов и инфарктов, которые связаны с психосоматическими расстройствами, определяемыми отсутствием жизненных перспектив, невозможностью социальной реализации на фоне осознанного ограничения своей активности сферой частной жизни, её подчёркнутой приватизации.

В этом время формируется феномен пропущенных поколений (1945–60 гг. рождения, некоторая часть более молодых людей), которые не имеют возможности социальной реализации. Хорошо образованные и энергичные люди обсуждаемого круга представляют в это время явную угрозу для государства (подробнее см. [Чебанов, 1996]). Частичное осознание этих феноменов во время Перестройки (давшей надежды определённой части населения, но опоздавшей на двадцать лет) приводит к осознанию необходимости психологизации образования — школьного и отчасти дошкольного, частичной и негласной реабилитации педологии.

Накопившееся напряжение снимается через распад СССР, сопровождаемый катастрофическими последствиями для многих слоёв населения.

На этом фоне происходит скачкообразное социальное продвижения рожденных в 1956–1960 гг., при оттеснении родившихся в послевоенное десятилетие, что определяет характер социальных процессов 1990-х гг. Обсуждавшееся предпрофессиональное образование и опыт жизни в больших городах оказывается для обсуждаемого поколения тем, что даёт им возможность реализовывать себя в новых условиях и сферах деятельности, давая шанс сохранения психического здоровья и вменяемости.

Начиная с 2000-х гг. это активное поколение 1956–60 гг. оттесняется (исключая из числа первых лиц только А. Б. Чубайса) более старшим поколением, рождённым в послевоенное десятилетие, в результате чего частично восстанавливается возрастная иерархия.

В итоге рассмотренных процессов и событий можно говорить о психиатрической пограничности рассматриваемого поколения (которое, начиная со старших классов школы, волновал вопрос о границе таланта и безумия, а сумасшествие было своего рода модой – ср. популярность романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита»), раннем (примерно на 10 лет) старении его представителей, которое фиксируется с 1990-ых гг. (не говоря о большой преждевременной смертности).

Итоги

Итак, учитывая особенности исторического времени, в которое жило рассматриваемое поколение, и испытания, через которые оно прошло, можно указать следующие результаты его деятельности в области понимания:

— Воссоздание культурной эстафеты (ср. Розов, 2008) между поколениями – на личностном уровне создан мост между дореволюционной и современной Россией: поколения мыслителей, родившиеся на границе XIX–XX в., узнали себя в родившихся в первой половине 1950-х гг. Однако это не обеспечило гармоничной преемственности институтов в момент распада СССР – преемственность некоторых из них не была восстановлена, а другие восстановились с теми же пороками, которые были до 1917 г. Отдельные персоны, пережившие советскую власть, были удивлены тем, как при Ельцине сохранялся советский патернализм, что, например, выражалось в том, что по достижении фиксированного возраста человек получал пенсионное обеспечение даже в случае сохранения работоспособности.

В этом контексте надо отметить, что представители рассматриваемого поколения смогли передать культурную эстафету родившимся около 1960 г., поколению, которое многими представителями старших поколений рассматривалось как не имеющее принципов (в то время как была предъявлена распределённая структура ценностей). Вместе с тем, обсуждаемое поколение в большой мере не смогло принять родившихся в 1970–80-х гг., представлявшихся наглыми выскочками. Однако с ними смогли найти взаимопонимание родившиеся в 1960-х, т. е. факт поддержания культурной эстафеты имеет место.

— На фоне демагогических разглагольствований казённых философов науки о материалистической диалектике как методологии познания и чудовищного опыта марксистского (провозглашённого постфактум псевдомарксистским) разгрома генетики, кибернетики (включая теоретические основы разработки компьютерной техники), структурализма (в том числе структурной и математической лингвистики), языкознания, мобилизма в геологической тектонике и т. д. обсуждаемое поколение (как и смежные) отдало значительную дань позитивизму ([Поппер, 1983; Карнап, 1971]), причем значительная часть поколения со временем преодолела его (ср. [Чебанов, 1995а]), усвоив такие достижения постпозитивизма

как представления о парадигме [Кун, 1977], личностном знании [Полани, 1985] и экспертных оценках [Бешелев, Гурвич, 1973], методологический анархизм П.Фейерабенда [Фейерабенд, 1986] или идеи биоистории В. Фердорна [Verdoorn, 1944] и метаблетики Х. ван ден Берга [Berg, 1960]. Хотя последние два направления были неизвестны широкому кругу исследователей, подобные идеи носились в воздухе [Шифрин, 2003] и многие мыслящие люди так или иначе приходили к ним. Это, в частности, привело к ясному пониманию культурной, исторической, национальной, языковой и т. д. релятивности научных концепций.

— Обсуждаемое (как и смежные с ними) поколение в той или иной степени освоило и воплотило в своей деятельности идеи постмодернизма, сформулированные в 1960–70-е гг. мыслителями круга Ж. Лакана, Ж. Дерриды, Ж.-Ф. Лиотара, М. Фуко. Указанные идеи в той или иной форме отчасти проникали ещё в СССР, но в полном объёме стали обсуждаться только в постсоветской России. С другой стороны, внутри СССР вызревали аналогичные идеи, которые привлекали внимание и представителей обсуждаемого поколения.

Наиболее известным из подобных движений мысли оказалось представление о постнеклассической науке В. С. Стёпина [Стёпин, 2000]. Еще одной формой осознания тех же тенденций развития является представление о комплексности [Докторов, 2006; Смирнова, Сопиков, 1973; Сопиков, 1977, 2002; Чебанов, 1986, 2009]. С другой стороны, довольно специализированные работы по культурным основаниям биологии получают квалификацию со стороны культурных аналитиков как постмодернистские [Каганский, Лютикова, 1991], что является иной формой осознания принципиальной междисциплинарности биогерменевтики [Чебанов, 2002а].

— Освоение идей постпозитивизма и постмодернизма сделало приемлемой и даже в известной мере обычной для представителей рассматриваемого и примыкающих к нему поколений возможность освоения гуманитарных (философских, психологических, культурологических, социологических и т. д.) аспектов естественных и точных наук.

Объём включения в предметный дискурс гуманитарно-методологических сюжетов при этом оказывается разным, так что среди персон, более ориентированных на предметную тематику, по отношению к представителям другого крыла даже возникла такая ироническая квалификация как «методоложество».

Тем не менее, среди ряда специалистов возникает, например, устойчивая квалификация релятивистской космогонии как гуманитарной дисциплины – начиная от антропного принципа Картера [Картер, 1978] до богословского понимания космогенеза [Нестерук, 2006], что переводит обсуждение космогенеза в совершенно другой смысловой контекст и требует новых стратегий понимания

(например, мысленное помещение наблюдателя в точку фронта распространения Большого взрыва).

— Обсуждаемое поколение оказалось свидетелем и участником смены представлений о статусе естественно-технических и гуманитарных дисциплин – от фиксации Ч. Сноу наличия двух культур ([Сноу, 1973], оригинал 1971г.) до поисков единства естественнонаучного и гуманитарного знания на основе принципов нелинейной динамики [Капица, Курдюмов, Малинецкий, 2003].

Одним из проявлений рассмотренных процессов явилось проникновение математических (количественных) методов в гуманитарное знание [Афанасьев, 2003]. Самым важным оказалось то, что при этом проникновении либо проявляется суть рассматриваемой проблемы, а для этого нужно провести нетривиальную критическую работу (и тогда математические методы действительно становятся нужными), либо становится понятным, что математика вообще не нужна.

— Другим важнейшим результатом, свидетелем которого оказалось рассматриваемое поколение, было обнаружение того, что весьма широкий класс процессов, связанных с наличием целостности, присутствием смысла, деятельностью человека, присутствием жизни [Чебанов, 2005], связан не с детерминированными или случайными, а с неопределёнными процессами [Тутубалин, 1972], обозначаемыми иногда как гиперслучайность [Горбань, 2016], определённый класс которых описывается *H*-распределениями [Чебанов, 2002б], что в итоге приводит к заключению, что «вероятность – это понятие сакральное» [Тутубалин и др., 2014: 248]. Так или иначе, эта проблема связи индетерминизма и природы жизни как чуда была остро осознана именно этим поколением. Рассмотренные обстоятельства являются ещё одним основанием к широкому использованию экспертных оценок, которые не могут быть обоснованы рациональными методами.

— Совокупность самых разных событий второй половины XX – начала XXI в. и сопровождающих их обстоятельств, дав основание к серьёзному отношению к идее О. Шпенглера о закате Европы, привела к тому, что поколение было поставлено перед необходимостью отнестись к пересмотру ценностей Европейской культуры и осознанию европоцентризма многих само собой разумеющихся представлений. При этом такое отношение было не только фактом умозрительной интеллектуальной жизни, но и результатом накопления опыта практических шагов жизни повседневной таких как эмиграция, выбор постоянного места жительства, отношение к иммигрантам, выбор супругов иной этнокультурной принадлежности и вероисповедания, принятие мультикультурализма, расового и гендерного равенства и т. д. По отношению к этой сфере рассматриваемое поколение оказалось расколотым (так, например, лидеры ММК заняли позицию консервативной защиты европейского

рационализма [Чебанов, 2004], для некоторых интеллектуалов оказалось категорически неприемлемым включение религии в число равноправных компонентов публичного дискурса), однако для развития понимания важно то, что такой раскол – раскол не умозрений, а личного практического опыта.

— Очень противоречивым оказалось отношение поколения к урокам истории. С одной стороны, отдав дань позитивизму, многие представители поколения получили прививку скептического отношения к истории (ср. [Поппер, 1992]). С другой стороны, на границе 1980–90-х г. все были охвачены интересом к истории в ситуации, когда оказались доступными огромные пласты нового материала. Интерес к психологии и психологизации образования позднего СССР был при этом оттеснён на задний план.

Однако этот интерес к истории не был конструктивно реализован ни практически, ни концептуально. В первом аспекте он не стал основой для выработки стратегии выживания в постсоветской России (хотя в истории есть ответы на вопрос «почему вы такие бедные, если вы такие умные?»). Во втором аспекте мало кем было понято, что наблюдение за распадом СССР даёт уникальный (в масштабе столетий и даже тысячелетий) эмпирический материал для понимания процессов преобразований (кризисов) больших организмических образований. Редкими и очень интересными исключениями являются концепция тектоники политических плит В.Л. Каганского [Каганский, 2001] или концепция филоценогенеза В.В. Жерихина [Жерихин, 2003], представления о меловом кризисе на пороге кайнозоя в которой оформились благодаря пристальному наблюдению за процессом распада СССР.

В результате, уже к 2010-м гг. можно зафиксировать историческую невменяемость населения России, на фоне чего опять идёт рост спроса на психологическое осознание социальной жизни.

Описанное положение дел чрезвычайно принципиально потому, что в логике О. Шпенглера рассматривается два типа культур – историкоориентированные (как Европа и в особенности Россия) и психологоориентированные (США). Указанные же обстоятельства указывают, что в настоящее время имеет место осциллирование вокруг указанной оппозиции.

Обсуждаемое поколение приняло участие в публичном освоении ряда новых для СССР идей и социальных практик или восстановлении в правах прежде существовавших практик. Среди них можно выделить следующие:

— Активное освоение и участие в распространении и популяризации средств электронной коммуникации (что стало возможным после распада СССР и пришлось на начало второй половины жизни обсуждаемого поколения и почти на середину периода его социальной активности), обеспечивающих, по мысли Маршалла Маклуэна, превращение мира в глобальную деревню.

— Вовлечённость в процессы глокализации, причём посредством работы как на глобализацию, так и на локализм.

— Осознание необходимости природоохранной деятельности в 1970–80-е гг. с участием в формировании идеологии зелёного движения [Каганский, 1985; Chebanov, 1988] до выявления издержек зелёного экстремизма [Каганский, 2002; Каганский, Лютикова, 1991; Лютикова, 1991; Оскольский, 2004; Чебанов, 1995б].

— Восстановление в правах религиозных практик, включая публичное присутствие верующих и духовенства в повседневной жизни, возможность осуществления диалога науки и религии (см., напр., [Гоманьков, 2014]), науки и искусства и т. д.

— Становление новой антропологии, в которой человек мыслится как био-психо-социо-культуро-духовное существо, активность которого определяется не только рациональными мотивами. Причём этот человек погружён в многокомпонентную природно-культурно-техногенную среду, в которой важную роль играют информационные технологии.

Сохранение разумной вменяемости как фундаментального качества человека в этих условиях возможно только в том случае, если над автоматическими компьютерными технологиями манипулирования с Big Data будут доминировать собственно гуманитарные приёмы работы с большими объёмами материала, такие как работа с таблицами (ср. [Чебанов, 2009]), когнитивной графикой [Чебанов, Ершов, 2016], владение множеством техник понимания [Богин, 2001], реальное, а не декларативное допущение плюрализма мнений по всем вопросам, принятие множественности интерпретаций как имманентного свойства процесса понимания и т. д.

При этом крайне важно осознание принципиально нового положения учителя в мире. Теперь учитель, так же как и ученик, живёт в мире с неизвестными и непредсказуемыми свойствами и непредсказуемыми эффектами взаимодействия этих вещей с уже существующей предметной средой, поскольку свойства мира, окружающего человека, на протяжении его жизни, радикально меняются несколько раз за счёт появления принципиально новых вещей. У большинства людей отсутствует осведомлённость даже об известных создателям свойствах этих вещей. Ученик и учитель при этом оказываются в одинаковом положении — они не знают свойств окружающего мира, но у каждого есть свои преимущества. Преимуществом ученика является гибкость ума, отвага жить, осваивая новое, и бесшабашность, связанная с отсутствием опыта спотыкания о подводные камни, а учителя – опыт понимания, накопленного из самых разных источников.

Первая версия этого текста вызвала живую реакцию, выраженную письменно и устно. Автор благодарит за это А.М. Буровского, В.В. Голикова,

И.С. Дворкина, В. А. Дымшица, В. Л. Каганского, Т. Г. Петрова, А.П. Расницына, Д.В. Реута, А.А. Оскольского, Ю.В. Самодурова. По-возможности, их замечания учтены, хотя часть отзывов резко полемична, а другие – касаются смежных тем.

Сердечно благодарю за помощь в подготовке текста М.В. Оборину, М.Е. Отставнова, Т.Г. Петрова, А.П. Расницына.

ЛИТЕРАТУРА

Афанасьев А. И. Гуманитаристика: научные притязания // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 5 [Электронный ресурс]. URL: http://human.snauka.ru/2013/05/3222 (дата обращения: 26.04.2019).

Бейкер К., Гиппенрейтер, Ю. Б. Влияние сталинских репрессий конца 1930-х годов на жизнь семей в трёх поколениях // Теория семейных систем Мюррея Боуэна. Основные понятия, методы и клиническая практика. М.: Когито-Центр, 2008. С. 419–452.

Бешелев С. Д., Гурвич Ф. Г. Экспертные оценки. М.: Наука, 1973. 79 с.

Богин Г. И. Обретение способности понимать. Введение в филологическую герменевтику. М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. 516 с.

Брагинская Н. В. Домашние семинары 1970-х. Материал к выступлению Русский журнал, 2006 [Электронный ресурс] URL: http://www.russ.ru/Kniga-nedeli/Domashnie-seminary-1970-h

Брукс Д. Бобо в раю. Откуда берется новая элита. М.: Ад Маргинем Пресс, 2013. 296 с.

Будилова Е. В. Налимовская группа на биофаке. [Электронный ресурс] URL: http://www.sevin.ru/fundecology/archive/budilova1.pdf (дата обращения: 26.04.2019).

Гоманьков А. В. Библия и природа. Эволюция, креационизм и христианское вероучение. М.: ГЕОС, 2014. 188 с.

Горбань И. И. Случайность и гиперслучайность. К.: Наукова думка. 2016. 287 с.

Гуревич А. Я. Категории средневековой культуры. М.: Искусство, 1972. 320 с.

Дети ГУЛАГа. 1918–1956. Под ред. акад. А.Н. Яковлева. М.: МФД, 2002. 631 с.

Докторов Б.З. Е.Э. Смирнова: «...по профессиональной части претензий не было, но инкриминировалось распечатывание гороскопов» // Телескоп: наблюдения за повседневной жизнью петербуржцев. 2006. № 1. С. 2–10.

Жерихин В. В. Избранные труды по палеоэкологии и филоценогенетике. М.: Т-во научных изданий КМК, 2003.

Знаменский П. В. История казанской духовной академии за первый (дореформенный) период ее существования (1842–1870 годы). Bsg. 2 Казань: Тип. Имп. Ун-та, 1892. 593 с.

Каганский В. Л. Природоохранная деятельность и ценность границ // Ученые записки Тартуского университета. Вып. 704. Научные труды по охране природы. 9. Охрана окружающей среды в городах. Тарту, 1985.

Каганский В. Л. Культурный ландшафт и советское обитаемое пространство. М.: Новое литературное обозрение, 2001. 576 с.

Каганский В. Л. Глобальный экологический кризис: феномен и миф массовой культуры // Глобальное сообщество. Картография постсовременного мира. М: Восточная литература, 2002. 462 с.

Каганский В. Л., Лютикова Г. В. Биология в культурном измерении // Культура в современном мире: опыт, проблемы, решения. Информ. сб. Вып. 6. М., 1991. С. 3–17.

Капица С. П., Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г. Синергетика и прогнозы будущего. М.: Эдиториал УРСС, 2003. 288 с.

Картер Б. Совпадение больших чисел и антропологический принцип в космологии // Космология. Теории и наблюдения. М., 1978. С. 369–370.

Карнап Р. Философские основания физики. Введение в философию науки. М.: Прогресс, 1971. 390 с.

Кожара В. Л. Классификационное движение. Борок, 2006. 40 с. (рукопись).

Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1977. 300с.

Лихачёв Д. С. Поэтика древнерусской литературы. Л.: Наука, 1967. 372 с.

Лютикова Г. В. Экологический терроризм в Финляндии // Культура в современном мире: опыт, проблемы, решения. Вып. 6. М., 1991.

Нестерук А. Логос и космос. Богословие, наука и православное предание. М.: Библейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2006. 443 с.

Оскольский А. А. Глобальный экологический кризис: существует ли он и как его встречать? // Ресурсы ноосферного движения. Вып. 2. Рыбинск, 2004. С. 93–97.

Полани М. Личностное знание: На пути к посткритической философии. М., 1985. 343 с.

Поппер К. Логика и рост научного знания. М.: Прогресс, 1983. 605 с.

Поппер К. Нищета историцизма // Вопросы философии. 1992. № 10. С. 29–58

Право на имя: Биографика XX века. Чтения памяти Вениамина Иофе: Избранное. 2003–2012. СПб.: Норма, 2013, 638 с.

Пугачева М. Г. Вторая наука или «игра в бисер». Семинарское движение в социологии 1960–1970-х годов // Новое литературное обозрение. 2011. № 111. С. 67–75.

Пять лет и полстолетия или пятьдесят лет спустя. 1949–1954–2004. СПб: Геологический факультет СПбГУ. 2006. 220 с.

Розов М. А. Теория социальных эстафет и проблемы эпистемологии. М.: Новый хронограф, 2008. 352 с.

Самодуров Ю. История жизни части моего поколения и моя в самом сжатом виде. URL: https://echo.msk.ru/blog/samodurov/2341419-echo/ 27.12.2018.

Стёпин В.С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.

Смирнова Е. В., Сопиков А. П. Рассуждение о рассуждениях (рефлексивность сознания личности) // Социальная психология личности. Л., 1973. С. 140–149.

Сноу Ч. П. Две культуры. М.: Прогресс, 1973. 146 с.

Сопиков А. П. Механизм эмпатии // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. Краснодар: Изд-во Кубан. ун-та, 1977. С. 89– 95.

Сопиков А. П. Междисциплинарность как тип комплексности // Проблемы и перспективы междисциплинарных фундаментальных исследований. СПб: СПбСУ, 2002. С. 78–79.

Топоров В. Л. Жёсткая ротация. СПб.: Амфора, 2007. 496 с.

Тутубалин В. Н. Теория вероятностей. М.: Изд. МГУ. 1972, 230 с.

Тутубалин В. Н., Барабашева Ю. М., Девяткова Г. Н., Угер Е. Г. Теологический подход к истории науки на примере проблемы нефротоксического действия рентгеноконтрастных веществ // Историко-математические исследования. Вторая серия. М.: Янус-К, 2014. том 15. С. 243–266.

Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. М.: Прогресс, 1986. 542 с.

Чебанов С. В. Комплексность в биостратиграфии // Системный подход в геологии. Ч. 1. М.: МИНГ им. И. М. Губкина, 1986. С. 84– 86.

Чебанов С. В. Позитивизм как отроческая майевтика // Скромное обаяние позитивизма (Позитивизм и его альтернативы в современной философии). Материалы конференции 15–16 декабря 1995. СПб, СПбГУ. 1995а. С. 8–10.

Чебанов С. В. Что такое экологизм и как с ним бороться? // Экохроника, № 3 (21), 1995б. С. 22–23.

Чебанов С. В. Парадигматическая смута постсоветского философствования // «Радуга» (Таллинн) 1996, № 1. С. 98–108.

Чебанов С. В. История одного семинара // Пчела, 1998, N.12. С. 33–38.

Чебанов С. В. Семинар по биогерменевтике Санкт-Петербургского союза ученых // Историческая справка. Золотая: Опыт постижения семантики. Вильнюс: АВ «VLANI», 2000. С. 79–96.

Чебанов С. В. Биогерменевтика как модель междисциплинарности // Проблемы и перспективы междисциплинарных фундаментальных исследований.

Материалы Второй научной конференции Санкт-Петербургского союза ученых. СПб: СПбСУ, 2002а. С. 87– 88.

Чебанов С. В. *H*-распределения, размерная структура природных тел и натуральнозначные функции натуральных аргументов: к построению новой картины мира. Философские основания технетики. М., Центр системных исследований, 2002б. С. 436–444.

Чебанов С.В. Отличительная черта интеллигенции – знание алфавита // Чебанов С. В. Петербург. Россия. Социум. С.В.Чебанов. Собрание сочинений. Т.3. Vilnius, "VLANI", 2004а. С. 282–300. http://folioverso.ru/bibl/chebanov.pdf

Чебанов С. В. Георгий Петрович Щедровицкий. Заметки о деятельности // Чебанов С.В. Петербург. Россия. Социум. / С. В. Чебанов. Собрание сочинений. Т. 3. Vilnius: VLANI, 2004б. С. 416–426. http://folioverso.ru/bibl/chebanov.pdf

Чебанов С. В. Интерпретация тела и постижение жизни // Логос живого и герменевтика телесности. М., Академический проект, 2005. С. 339–406.

Чебанов С. В. Многообразие и единство теоретизирования о способах упорядочивающе-систематизирующей деятельности // Личность и культура, 2009, № 1. С. 34–41, № 5, С. 43–47.

Чебанов С. В. Ершов Д. А. Когнитивная графика как техника рисования идей и проблема ее полиграфического воспроизведения // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Межвуз. сборник научн. трудов. Вып. 36. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. С. 203–210.

Шифрин Б. Ф. О носящемся в воздухе и о воздухе просто // Международные чтения по теории истории и философии культуры. Вып. 17. СПб., 2003. С. 220–248.

Berg van den J. H. Metabletica: uber die Wandlung des Menschen: Grundlinien einer historischen Psychologie. Gottingen, 1960.

Chebanov S. V. Theoretical biology in biocentrism // Lectures in Theoretical Biology. Tallinn, "Valgus". 1988. P. 159–167.

Verdoorn F. On the methods of biological history and biography with some notes for the collaborations of index Botanicorum // Chronica botanica. 1944. V 8, N 4. P. 427–448.

WHAT DID MY GENERATION (BORN IN 1951-55) DO TO PROMOTE UNDERSTANDING IN RUSSIA?

S.V. Chebanov
Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg

Abstract. The contribution of the generation born in the USSR in 1951-55 to the development of the concept of understanding and the ways of its formation is discussed. Due to the extreme vagueness of the idea that such an understanding and the radical lack of institutionalization of occupation by

understanding, the focus is on the formulation of the subject matter and the discussion of sources of information about this subject. It is assumed that the personal experience of the author and his colleagues serves as the main source, and the expert assessment method is used by the author of this experience. On this basis, they describe achievements in the field of understanding in all its belts - thought-communication, mental representations and pure thinking, which leads to a radical change in the teacher-student relationship.
Keywords understanding, generation, pre-vocational education, understanding belts, thought-communication belt, belt of mental representations, belt of pure thinking, intending, noema

Об авторе:

ЧЕБАНОВ Сергей Викторович, доктор филологических наук, профессор кафедры математической лингвистики Санкт-Петербургского государственного университета; email: s. chebanov@gmail.com