



ПАМЯТИ УЧЕНОГО IN MEMORY OF THE SCIENTIST



Фоменко Владимир Трофимович

В феврале 2017 года ушел из жизни замечательный педагог, выдающийся ученый, основатель смыслодидактики (новодидактики), действительный член Международной Славянской академии образования имени Я. Коменского, действительный член Международной педагогической академии, лауреат премии ВДНХ, за значительные достижения в области педагогики, психологии, дидактики награжденный медалью К. Д. Ушинского, доктор педагогических наук, профессор – Владимир Трофимович Фоменко.

Редакция публикует рукопись неоконченной статьи Владимира Трофимовича и воспоминания его коллег.



ИГРА СВОБОДНЫХ, СУЩНОСТНЫХ СИЛ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Владимир Трофимович Фоменко

Идея игры свободных, сущностных сил человека как показателя его подлинной духовной жизни принадлежит классикам философии. Речь идет о творческой деятельности – о том, что творчество бескорыстно, ничего не требует взамен. Поле реализации этих самых свободных, а по существу творческих, сил является учебный процесс. Со стороны учителя он являет возможность глубокого погружения в проблемы учебного познания и ярких, креативных вспышек педагогического сознания. Со стороны учащихся он также предстает в виде поиска и испытаний радости открытий. Одним из важных условий обучения как творческого процесса является его межпредметная основа. Искра, свидетельствуют психологи, высекается на стыке разнохарактерных знаний. Межпредметная интеграция в нашем случае и обеспечивает по сути безграничный творческий потенциал учителя и учащихся. Зафиксированными нами уникальными уроками мы хотели бы привлечь молодежь к педагогической деятельности, пробудить желание найти в ней себя, и не относиться к ней как к стереотипам и догматике.

На уроке русского языка в факультативных старших классах в конце диктовки учитель неожиданно задает учащимся почти детский вопрос: «А что означает точка на письме?» Учащиеся: «Конец предложения». Учитель: «А может точка располагаться в начале предложения?» Учащиеся (задумавшись): «Возможно, в том случае если предложение начинается со слов “С точки зрения кого-то”, то здесь точка приобретает другое значение». Учитель: «Может точка в конце предложения вообще не ставиться?» Учащиеся в диалоге между собой и учителем приходят к выводу: «Может, например в названиях художественных книг». Учитель: «По-видимому, функцию точки там выполняют другие факторы. Какие?» Учащиеся пытаются объяснить. Учитель: «Говорят “жирная точка”. Что она может означать?» Учащиеся отвечают без особых затруднений. Учитель: «Троеточие. Что оно может означать на письме?» Учащиеся предлагают несколько вариантов. Один из них – мысленное продолжение текста, при этом обычно не отдельного предложения, а, например, абзаца, включающего несколько предложений. Учитель: «Возможно ли троеточие не в конце какого-то фрагмента текста, а в его начале?» Учащиеся в поиске ответа.



Учитель (выводя учащихся в межпредметную интеграцию): «Что, по-Вашему, точке в русском языке соответствует в музыке?» Один из ответов учащихся: «Пауза». Учитель: «Аргументируйте». Учащиеся (неуверенно): «Потому что точка означает интонационную паузу и в языке». Учитель: «Пошли дальше. Что означает точка в математике? Конец предложения?» Учащиеся улыбаются, ищут ответ. Учитель: «Трудный вопрос, не требующий от Вас ответа. Точка в математике не имеет ни длины, ни ширины, ни других подобных характеристик. Как из таких точек складывается линия, имеющая длину, но не имеющая толщины? Оставим математику. Каково предназначение точки в географии?» Учащиеся: «На географических картах точкой обозначают, например, города». Учитель: «А на астрономических картах точкой можно обозначить какую-нибудь галактику?» Учащиеся: «Можно». Учитель вновь предлагает вопрос, ответ на который не обязателен и даже не возможен: «А Вселенную?» Учащиеся все же пытаются ответить. Кто-то из возможных будущих математиков или физиков: «Можно и Вселенную, если Вселенных несколько». Теперь уже учащиеся втягивают учителя в диспут, игру свободных, сущностных сил. Учитель: «А как быть с тем, что "вся" Вселенная возникла из точки в результате Большого взрыва?»

Приведенный фрагмент учебного процесса примечателен тем, что межпредметная интеграция здесь является продолжением внутрипредметной. С другой стороны, сама межпредметная интеграция разворачивается в направлении ее предельных, внепредметных случаев, метазнаний и метаспособов мыслительной деятельности. Учитель инициирует креативный поиск учащихся, не более, он с ними почти «на равных». Нам не раз приходилось встречаться с уроками, в центре которых – «точка», но приведенный их вариант – из лучших, мы относим его к уникальным фактам современной практической дидактики.

Практика межпредметной интеграции дает немалое число нетривиальных примеров, подобных изложенному выше фрагменту учебного процесса с «точкой». Такой «точкой» учитель взял понятие неопределенного наречия, обратившись к учащимся тоже с самым простым что ни на есть вопросом: «А какие еще слова и какая часть речи входят в группу неопределенных?» Учащиеся отвечают без труда: «Изученные ранее неопределенные местоимения». Учитель: «Как вы думаете, что неопределенным наречиям и неопределенным местоимениям соответствует в математике?» Вспомним: что точке как грамматическому феномену соответствует в музыке? В ответах по вопросу связи неопределенных наречий и местоимений с математикой почти единодушно звучит: «Икс». Аналогичный вопрос, однако: «А в химии?» – вызвал затруднение (учащиеся химию еще не изучали). Нашелся,



однако, «химик» (в классе он обязательно найдется), который сообразил: «Пустые клеточки таблицы Менделеева».

В части «неопределенности» тот же учитель продвинулся дальше. В рамках «Синтаксиса» последовательное во времени изучение видов простых предложений («Личные», «Определенно-личные», «Обобщенно-личные», «Неопределенно-личные», «Безличные») он вывел на один временной уровень, расположив их на одной горизонтальной линии по степени нарастания в них неопределенности, безличности. Учащиеся в этом случае схватывают концепцию нарастания неопределенности, т. е. они овладевают принципиально иной ориентировочной основой действий, позволяющей им более свободно ориентироваться в материале. Имеется в этом случае и более значимый в аспекте темы данной статьи момент. В безличных предложениях: «Светает» – неясно, кто или что светает; «Вечереет» – кто или что вечереет; «Темнеет» – кто или что темнеет. Ощущается мистика, поэзия. Напротив, в личных предложениях субъект, если скаламбурить, налицо. В данном случае мы имеем интеграцию особого рода – науки и искусства.

Нечто подобное приведенному интеграционному взаимодействию в обучении разнохарактерных, можно сказать, культур можно усмотреть и в следующем уроке литературы другого учителя, посвященном роману Ф. Достоевского «Преступление и наказание». Занятие проводится на фоне тихой музыки с заданием учащимся определить, какая музыка какому этапу преступления Раскольникова в наибольшей степени соответствует. Это не то же самое, что восприятие, например, чтение учителем или кем-то из учащихся, тоже на фоне музыки, текста поэмы известных классиков. В случае с Раскольниковым контекст урока рефлексивнее, хотя и с этим нужно быть осторожным: опережающее, в преддверии чтения, логическое задание учителя может разрушить эмоциональное восприятие учащимися звучащего в классе поэтического произведения.

К слову, возможно сказать, что уроки, о которых была речь, – событие не столько в жизни учащихся, но и учителя, от себя добавим, и тех, кто имел возможность присутствовать на тех уроках и участвовать в их анализе и диагностике.

В предыдущем материале исходным началом межпредметной интеграции служило содержание того учебного курса, по которому проводились уроки, – русского языка. Учитель шел в обучении вместе с учащимися от лингвистических фактов к математическим, географическим и др. неязыковым моментам содержания. Данная последовательность достаточно традиционна, но учитель сумел придать и ей, мы видели, подлинно инновационный



характер. В предлагаемых ниже уроках структура обратная – уроки русского языка начинаются с математики, географии и подобным им нефилологическим дисциплинам, а уж потом трансформируются.

Итак, готовясь к открытому уроку по программной теме «Условные придаточные предложения», учитель, по его рассказу, «долго искал зацепку и, наконец, нашел (!): определения теорем в курсе школьной математики включают условные придаточные (“если..., то...”»). С них решено было и начать изучение темы. Предварительно в качестве домашнего задания детям было предложено в учебниках математики найти определение теорем, выделить придаточные предложения, попытаться уяснить, что они означают и как их можно было бы назвать. Учащиеся, таким образом, иницилируемые учителем, выходили на смысл темы предстоящего урока. С работы над математическим текстом и был начат урок русского языка. Опоздавшая к началу урока слушательница даже бросила фразу: «Ой, я не туда попала». Позже, после того как учащиеся восприняли лингвистическую сущность темы, они были возвращены учителем к математической стадии урока вопросом: «Так почему же в формулировках теорем наличествуют условные придаточные предложения?»

Аналогичный переход неязыкового материала в грамматическое пространство урока мы наблюдали в учебном курсе географии. Тема «Чередование гласных и согласных в русском языке» после непростых раздумий учителя над материалом вывело его на географические названия: Дон, Днепр, Днестр, Дунай (гласные); Таганрогский завод – Криворожский завод (согласные). Интрига дихотомической пары заключается в том, что дихотомия исчезает, если вскрыть источник названий: Таганий рог – Кривой рог. Изучение темы и начинается с географии. Овладев позже филологической интерпретацией чередований, учащиеся возвращаются к «началу» урока, и теперь в состоянии объяснить неясные им ранее чередования в географических названиях.

Обращаем внимание на некоторые особенности межпредметной интеграции двух последних уроков. Во-первых, она имеет динамический характер, характеризуется переходом сознания участников учебного процесса из одной предметной области в другую. Во-вторых, обоим урокам присуще замыкание процесса «на себя». Переход мышления участников обучения, включая и учителя, на новый уровень в этом замыкании проявляется наиболее явственно. Хотели бы подчеркнуть и эстетическую сторону подобных кольцевых структур учебного познания, стремления учебного процесса к определенному логическому равновесию.

Учебный текст есть сплюснутая детальность, упакованный продукт человеческих исканий, включая характерное межпредметное содержание.



Поскольку текст – дух в плену знаков, то возникает задача раскристаллизации текстов, в том числе их межсистемных вариантов. В приведенном ниже фрагменте обучения каждый из текстов имеет, в основном, предметное содержание, и, лишь распредмечивая каждый из текстов и беря их вместе, можно получить распредмеченную, внетекстовую форму межпредметной деятельности учителя и учащихся.

В предлагаемом уроке, посвященном специально микропроблемам текста, его пониманию детьми второго класса, стихотворение А. С. Пушкина «Уж небо осенью дышало» без труда определяется ими как текст, легко читается. Сознание человека институируется при его соприкосновении с текстом, писал М. Мамардашвили, и данное обстоятельство реализуется в уроке. Межпредметная интеграция пока в нем не ощущается. Она начинает просматриваться в условиях обращения учителя и учащихся к картине Ю. Левитана «Золотая осень». Учитель: «Может ли она рассматриваться как текст?» В идеологии выясняется: может. Учитель: «Тогда читайте». Учащиеся: «Осень действительно золотая. Как будто слышишь шелест сухих листьев...» Неожиданно вмешивается экспериментатор: «А вот живой осенний лист (показывает) может быть назван текстом?» Учащиеся (с трудом, в споре): «Может». Учитель: «Тогда читайте». Учащиеся (глядя на лист как на лист бумаги): «Осень в этом году ранняя. Сейчас лишь сентябрь, а листья деревьев уже желтые...». Учитель: «Любой лист, предположим, осеннего дерева, может быть назван текстом?» Учащиеся нелегко преодолевают барьер непонимания, но все же до них доходит: «Не любой, а лишь тот, который о чем-либо сигнализирует, подобно тому, как текстом может считаться дым костра, если он сигнализирует, например, о приближении недруга».

Следующим самым простым фрагментом обучения иллюстрируется идея развития учащихся на языке семиотики – как их переход от одной знаковой системы к другой, как трансформации одной текстовой структуры в другую. Учитель: «Рисуем музыку». Выполняя задание, дети преобразуют музыкальный текст в живопись, тем самым реализуя развитие средствами межпредметной интеграции.

Более сложный переход от одной знаковой формы к другой мы наблюдали, когда учащиеся старших классов переводили с помощью компьютера художественный текст романа в математическую систему координат. Объемное содержание вербального произведения оказывалось перевещенным в качественно иной вид знаковой культуры, умещалось всего на одной странице бумаги, сжималось до нескольких синусоид.

В другом интегративном курсе «История и Математика» старшеклассники выполняли текст, сюжетом которого было их мысленное путешествие в Кремль. Древние исторические стены Кремля являли события и факты



линейной геометрии, купола церквей – сферической. Пиком урока в процессе обсуждения авторских текстов старших школьников стал обращенный к нам вопрос учителя: «Как можно было бы назвать геометрию находящегося на территории Кремля колокола с выломанной частью поверхности?» Учащиеся класса четко разделились на математиков и историков.

Интерес у читателя могут вызвать уроки интегративного типа, в рамках которых хорошо просматриваются реалии дифференцированного порядка. К этому выше мы уже подошли, обнаружив в процессе межпредметной интеграции факт дифференциации старшеклассников на историков и математиков. Рассмотрим вопрос дифференциации в условиях межпредметной интеграции более обстоятельно. Для этого придется обратиться к идее значения и смысла. Согласно психологии, в процессе познания участвуют две важнейших составляющих: значения, выражающие объективные связи окружающего нас мира, и смыслы, выражающие наше субъективное отношение к тем самым объективным связям. Смысл есть значения плюс пристрастность, это высшая инстанция саморегуляции жизнедеятельности человека. Выбор человека, вплоть до жизненной траектории, определяется его смысловыми приоритетами, смысловой матрицей, кодом сознания. Данный источник дифференциации в условиях единого, целого, интегративного задания и обнаруживается в следующем уроке.

Учитель: «Будем выполнять сочинение-миниатюру на тему о том, кто что видит в проплывающем облаке, для чего Вам необходимо посмотреть в окно». В весеннем небе кто-то увидел «парус одинокий» и пишет о нем. Можно догадаться кто именно, – возможно, будущий поэт. Кто-то усмотрел в белом облаке белого медведя – не исключено, будущий биолог. Кто-то узрел в облаке геометрические сфероиды – будущий математик. На уроке присутствовали авторы настоящей статьи, и наше внимание привлек вопрос «математика» о том, можно ли ему писать о геометрических сферах. Интерес вызвал и ответ учителя: «Можно, причем и в художественном и в научном стиле». Оригинальным, на наш взгляд, оказался вопрос учителя в ходе обсуждения индивидуальных текстов сочинений учащихся: «Что имеется общего между разнохарактерными текстами школьников?» Вопрос ориентирован на развитие у подростков и юношей симультанного мышления – умений видеть нечто общее за внешне неодинаковыми процессами и явлениями. В ответах звучало «кривизна пространства». За пределами сочинений на вопрос учителя «Что общего в пограничной области между математикой и искусством в рамках сквозной межпредметной идеи?» – удачно прозвучало: «Гармония». Относительно же «раздельной» деятельности учащихся нами был сделан вывод о самодифференциации в обучении, которая оказалась на месте традиционной дифференциации.



ВОСПОМИНАНИЯ ДРУЗЕЙ И КОЛЛЕГ

Шкуратов В. А., доктор философских наук, профессор

С Владимиром Трофимовичем я познакомился, когда он пришел на факультет психологии РГУ и стал заведовать кафедрой педагогики и педагогической психологии. Первоначально встречи были эпизодическими, преимущественно на защитах диссертаций, потом, когда пошли реорганизации факультета, мы оказались на одной кафедре общей и педагогической психологии и узнали друг друга поближе. Это было общение коллег, двух немолодых профессоров, без иерархии, без особых служебных привязок и надобностей. Знакомство было долгим, его многолетнее количество переходило в качество, неформальная сторона перевешивала формальную. Никакой фамильярности между нами не водилось, знакомство держалось интересом и уважением к личности друг друга, чем дальше, тем больше проскальзывало в нем доверительного и заветного. А Владимир Трофимович был чрезвычайно интересной личностью.

Сообщение о его смерти прозвучало для меня как гром среди ясного неба. Я понимаю, что память профессора Фоменко заслуживает гораздо больше кратких заметок. Он был явлением нашей научно-педагогической мысли и одним из столпов в конструкции факультета психологии РГУ, затем ЮФУ, как она определилась в наилучшую пору процветания факультета. Его общественная роль опиралась на его человеческие качества.

Долгая жизнь Владимира Трофимовича излучает обаяние доброты и мудрости. А протекала она в далеких от идиллии обстоятельствах. Биография профессора Фоменко совпадает с куском отечественной истории, начинающейся в довоенные годы и протянувшейся через войну, разруху, восстановление, оттепель, застой, перестройку до наших дней. И каждая из этих эпох отразилась в его судьбе. По образованию и карьере он советский человек, но исповедовал он не какие-то идеологические постулаты, а подлинные, общечеловеческие ценности. Он родился в крепкой сплоченной крестьянской семье. Владимир Трофимович любил свою малую родину на берегу Дона, чтил и понимал те импульсы, которыми она питала его взрослую жизнь. Семья Фоменко богата талантами, советский социальный лифт исправно работал. Все три брата из станицы Раздорской (Ростовской области) «вышли в люди»: один – геолог, управленец, два других – университетские профессора.

По образованию Владимир Трофимович филолог. Он глубоко и чутко понимал слово, упивался его смысловыми оттенками. Служебная фортуна несколько скорректировала его языковые наклонности, повернув их к педагогике. После окончания филологического отделения историко-филологического



факультета РГУ он по распределению попал учителем в школу на высокогорный Памир (г. Душанбе). Годы в Таджикистане Владимир Трофимович вспоминал как счастливые и творческие: удивительная природа, простые, отзывчивые и благодарные люди. «Может быть, самые счастливые и творческие», – как-то заметил он о тех годах задумчиво. Там к нему пришла слава учителя-новатора. Владимир Трофимович исповедовал доктрину осмысленного освоения школьного материала и подбирал смысловые ключи к самым казалось бы засушенным, формализованным предметам. В Ростов-на-Дону он возвращается с репутацией известного и оригинального педагога-дидакта. Творческие наработки, привезенные с «крыши мира», по собственным словам профессора Фоменко, питали его педагогическую мысль в ростовские годы. И корень их не в абстрактных уморассуждениях, а в очень насыщенном, живом преподавательском и человеческом опыте.

Древнее искусство обучения и воспитания Владимир Трофимович ставил чрезвычайно высоко, в чудесных возможностях смысловых образовательных технологий был уверен. В спорах «наука педагогика или не наука» высокое познавательное значение своего любимого занятия отстаивал решительно. Оказавшись среди психологов, отнюдь не страдавших комплексом профессиональной неполноценности, он смог применить свои научно-практические принципы к условиям новой академической среды. Фоменковская педагогика занимала значительный сектор факультета психологии РГУ. В его подаче она не была ни избыточно экспансионистской, ни приниженой. Владимир Трофимович исповедовал гармонию и меру. Он был поэтом педагогики и просто поэтом. И он знал, что не человек для педагогики, а педагогика для человека. Вряд ли еще кто из членов диссертационного совета, к изумлению и радости самих диссертантов, так настойчиво выискивал в защищаемых работах глубокие подтексты и творческие перспективы, как профессор Фоменко.

Кафедра Владимира Трофимовича под управлением своего патриарха жила без раздоров и потрясений. То колено второго этажа, где располагалась педагогическая часть факультета, было благоустроенным и гостеприимным. Здесь царил уют налаженного хозяйства, которым вообще-то и должна прельщать наука детоведения. На меня патримониум педагога-поэта производил впечатление оазиса спокойствия и улыбок на нашем серьезном факультете.

А уж юбилей Владимира Трофимовича! Сначала следовал вал поздравлений, с розыгрышами и шутками, семейно-служебная хроника юбиляра, всплывала на столе громадная рыбина, изловленная не то у берегов родной Раздорской, не то в других излучинах тихого Дона. Сам виновник торжества выскакивал в восточном халате и тюбетейке, с ужимками и словами, напоминавшими заклинания старика Хоттабыча. Это чудовесие сопровождалось взрывами хохота. Тарабарская речь сменялась стихами, которыми Владимир



Трофимович отвечал на приветствия, а потом читал просто так, на волне льющейся из души теплоты и щедрости. И, рядом с лучезарной дочерью, – рассказы о дорогих внучках, о детях, которых Владимир Трофимович нежно и мудро любил. Забавные слова ребенка приводили его в восторг, вызывали раздумья.

- « – Деда, я тоже сочиняю стихи.
- Какие?
- Холодно зимой и летом.
- Но почему же летом? Летом ведь тепло.
- Но и холодно бывает».

В таких паралогизмах он видел не иллюстрации к психологии когнитивного развития, а подтверждения собственной логики ребенка, столь же достоверной, как и «правильная» логика взрослого человека.

Он любил праздники и умел поддерживать их атмосферу. А ведь в его памяти хранились и тяжелые, трагические воспоминания. Колесо истории задело его судьбу дважды. Летом 1942 г. на фоменковское подворье пришли солдаты вермахта в зеленых мундирах. Они обшарили жильё, хозяйственные пристройки, и, самое страшное, помимо искомого молока, яиц, сметаны обнаружили охотничье ружье. Старшим мужчиной в доме оказался брат-подросток, его повезли расстреливать. Когда телега проезжала по берегу реки, он спрыгнул в непроходимые заросли камыша и спасся. Владимир Трофимович не раз рассказывал о том, что ему, шестилетнему ребенку, тогда выпало увидеть и пережить. Рассказывал сдержанно, отстраненно, без ненависти к людям, которые чуть не лишили его брата. Скорее, с безразличностью. Соглашался, что на войне люди звереют и тупеют. В собственной длительности памяти несколько месяцев оккупации растянулись на целую эпоху. Эти военные эпизоды, конечно, толкнули всю массу детской психики в определенном направлении. Они и создали поэта. Школьник Володя Фоменко написал поэму о том, как брата вели на расстрел, стихи были напечатаны в районной газете.

А через десятки лет после военного начала жизни, в конце брежневского застоя, коммуниста Фоменко исключали из партии. Тогда он заведовал общеуниверситетской кафедрой педагогики РГУ. Владимир Трофимович был принципиальным человеком и не допустил к защите халтурную диссертацию влиятельной дамы. Неудачливая диссертантка не снесла фиаско и стала собирать на критика своих изысканий компромат. В иностранные шпионы он, правда, не попал (не те годы), но в работе заведующего кафедрой обнаружили идеологические ошибки. Владимир Трофимович предстал перед комиссией отдела идеологии Кировского райкома партии. Зав. отделом кричала, что коммунист Фоменко завел кафедру коммунистического воспитания



в коммунистический тупик (из досье была извлечена неосторожная фраза, относящаяся к московской топонимике). Тщетно Владимир Трофимович предлагал высокой комиссии самой убедиться в том, что на карте столицы имеется двадцать улиц с названием «Коммунистический тупик». Речь шла об исключении из КПСС. Спас партийную, следовательно, и академическую, карьеру Владимира Трофимовича некий телефонный звонок, к которому и грозная партдама не могла не прислушаться. Исключение было заменено на строгий выговор с занесением в личное дело. Владимир Трофимович остался на своем месте и, сидя в президиумах разных заседаний, выслушивал речи о коммунисте Фоменко, который завел кафедру коммунистического воспитания в коммунистический тупик. Так продолжалось до перестройки, когда пресловутая фраза заменилась на слова о коммунисте Фоменко, одним из первых выступившем за демократизацию партийной жизни в университете. А вскоре название «коммунист» отпало. Остался профессор, зав. кафедрой. Большая история помогла выпутаться из партийной передраги. Владимир Трофимович рассказывал об этих мытарствах с юмором, но и с грустью.

Среди лирических стихов В. Т. Фоменко есть одно о ночном кошмаре. О том, как всю ночь кто-то топчется у окна за шторами, а когда поэт забывается во сне, кто-то подходит к постели и поэта душит. А наутро обнаруживает он на своей шее следы чужих рук. Это стихотворение написано в те дни, когда его вели на исключение. Оно как-то перекликается с ранними строками о брате, которого вели на расстрел. Исключение, разумеется, не расстрел. Сравнительно с эпизодом 1942 г. дело о коммунистическом тупике имеет окраску трагикомедии, фарса. Однако высосало оно из Владимира Трофимовича, конечно, много сил душевных. Надо понимать, от дидактики отвлекало и добавило грустинки в его светлое, оптимистическое мировосприятие. Он не был обличителем социальных пороков и хорошо знал характер системы, в которой находился. Подлость вызывала в нем протест, негодование, а в отношении к сюрреалистическим вывертам казенной машины было что-то от детского недоумения перед странностями большого взрослого мира.

Вспоминаю последние встречи с Владимиром Трофимовичем. Его ожидание приближающейся кончины было чрезвычайно мужественным и достойным. Он не обременил сослуживцев сообщением о тяжелой болезни. Был Владимиром Трофимович углубленно-сосредоточен. Помню, сидит он за кафедральным столом, перелистывает книгу своих стихотворений. Когда у человека мало времени, то он берется за самое главное. А поэзия, если и не самая главная, то самая задушевная, личная часть фоменковского наследия. Он как-то признался: «Когда познакомился с творчеством Бориса Пастернака, то долго думал, а надо ли мне писать стихи?» Но стихи продолжали



сочиняться, в них инструментализовывалась его жизнь. Строки про женскую красоту, запахи трав, рассветы и закаты, улыбки детей произносились Владимиром Трофимовичем по случаю и были как бы импровизациями, здесь и тут. На самом деле, он их совершенствовал и шлифовал как настоящий поэт. Да такой и состоялся. Поэт Фоменко есть, как и педагог, ученый. Ведь он не просто подбирал рифмы, а записывал в словах впечатления, переживания, чувства, вел непрерывный дневник своего человеческого бытия. Поэзия эта традиционных форм и местного колорита. Объясним ли региональный склад лирики В. Т. Фоменко масштабом его дарования? Не беру на себя роль литературного критика, но позволю предположить, что таланта, культуры, упорства для поэзии первого ряда хватало. Музу Владимира Трофимовича удерживало от рискованных полетов за грань привычной формы тяготение места. Его муза «тутошняя». Поэт Фоменко, наверное, мог бы и поэкспериментировать, но... Писал он для определенного круга, для поддержания того жизненного, «местного» содержания, которым очень дорожил, а в поэзии разделение формы и содержания вещь условная.

...Тогда, над книгой его стихов, мы говорили о поэзии вообще и его творчестве, о том, что он не стал профессиональным литератором. Сожалел ли он об этом? Владимир Трофимович говорил, что нет. Ему предлагали вступить в Союз писателей, но он отказался. «Поэт по штату», что это такое? Писать по обязанности? А если не по штату, не по обязанности, то хобби, несерьезное занятие? Нет, он понимает поэзию по-другому.

Он вполне разделял сквозную потребность всей своей жизни и официальные звания, статусы, членства и сожалел, что молодежь как-то остыла к поэзии. А вот самые юные из фоменковского рода его поддерживают. Он оживился и стал говорить о детях. То была наша предпоследняя встреча. А последняя случилась в коридоре. Я спешил на лекцию, он шел навстречу. Остановились, обменялись рукопожатиями. Он спросил меня о моих планах. Я ответил шуткой. Он засмеялся. Так и запомнил его веселым. Если бы знал, что эта встреча последняя...

Филатов Ф. Р., кандидат психологических наук, доцент

Уход человека, одновременно выдающегося и доброго, светлого, побуждает вспомнить и задуматься не только о его личных заслугах, взлетах, достижениях, но и о тех ценностях, которые он воплощал в своей жизни или, точнее, самой своей жизнью. Это непреходящие ценности человеческого бытия, что выше повседневных нужд, экономических интересов и политических конъюнктур. Служение им создает индивидуальную, семейную и профессиональную культуру, обеспечивает преемственность прошлого



и настоящего, позволяет сохранить при всех катаклизмах язык, традицию, историческую память. Владимир Трофимович Фоменко, педагог от Бога, филолог, поэт, интеллигент, своим уходом побуждает именно к таким размышлениям. Так уходит подлинный Учитель – даже прощание с ним это еще один важный урок, еще один вклад в жизнь тех, кто остается. Вот почему воспоминания о Владимире Трофимовиче наполнены для меня светлой грустью и особым ощущением ясности, прозрачности, чистоты. Так бывает в конце лекционного дня в большой опустевшей аудитории: густой предвечерний свет длинными бликами тянется от окон, и стоит необыкновенная насыщенная прожитым тишина, покидать которую не хочется. Это ощущение от пространства, где происходит встреча с настоящим, сущностным, где совершается Диалог. Владимир Трофимович с удивительным мастерством создавал вокруг себя такое пространство, и что бы ни содержала в себе его речь – научную проблему, поощрение талантливого студента, лирический или иронический комплимент – она всегда пленяла своей певучестью и ясностью, открытостью и теплотой. Никакие технические средства и приспособления не могут научить главному – особому образу мысли и жизни в родной культуре – это опыт, с которым можно соприкоснуться лишь в живом общении, удивляясь и вдохновляясь, а вспоминаешь о нем с ностальгией. Немногие становятся для нас олицетворением такого опыта и непреходящих культурных ценностей – среди этих немногих Владимир Трофимович давно занял свою ступень.

И еще посещает мысль о феномене интеллигентности, которая никогда не была сословной или классовой принадлежностью, но – как «дух, что дышит, где хочет» – возникала и утверждала себя в самых, казалось бы, неподходящих и неблагоприятных условиях, после чисток и развенчаний, репрессий и запретов, нашествия варваров и цивилизационных надломов. Это качество есть интегральный продукт конкретной культуры, преломленной в жизни личности, семьи, сообщества. При всей масштабности научных свершений не дать собеседнику почувствовать статусной дистанции; при всей академической строгости и интеллектуальной дисциплине не утратить веселости нрава, спонтанности, доброжелательности, юмора; прекрасно ориентироваться в своем предмете и быть открытым для безграничного потока научного знания и культурного опыта; чувствовать в каждом человеке самоценную уникальность и еще не раскрытый творческий потенциал; наконец, в последние трудные месяцы и дни болезни не обременить коллег жалобами на самочувствие, остаться бодрым, активным, по словам Б. Пастернака, «живым и только до конца». Все это тоже о Владимире Трофимовиче. Трудно сказать, чего в нем было больше – доброты, педагогического артистизма или поэтического таланта. Все перечисленное бесценно,



особенно в таком обаятельном и благородном сочетании. Даже краткое приветствие Владимира Трофимовича при встрече было таким душевным и теплым, что поднимало мне настроение, и я долгое время не догадывался о том, как стойко и мужественно борется он с недугом. Его поэтическая чуткость, вдохновение, внутренняя культура, отношение к семье, коллегам и любимому делу останутся светлой страницей в моей памяти.