

МЕТОДИЧЕСКИЕ ЗАПИСКИ

Выпуск 5

ФИЛОСОФСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В е с т н и к
Ассоциации философских факультетов
и отделений

МОСКВА — САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

2010

Редакционный совет:

Председатель АФФО – В. В. Миронов (МГУ)

Сопредседатель АФФО – Ю. Н. Солонин (СПбГУ)

Сопредседатель АФФО – В. С. Диев (НГУ)

А. К. Гусейнов (ИФ РАН)

В. А. Лекторский (ИФ РАН)

В. С. Степин (ИФ РАН)

Г. В. Драч (ЮФУ)

А. В. Перцев (УрГУ)

С. С. Аванесов (ТГУ)

М. Д. Щелкунов (ПФУ)

Редакционная коллегия:

Главный редактор – В. М. Дианова (СПбГУ)

Ответственный редактор – А. А. Кротов (МГУ)

Члены редколлегии: В. Н. Белов (СГУ)

Е. В. Борисов (ТГУ)

Е. В. Брызгалина (МГУ)

А. В. Говорунов (СПбГУ)

В. П. Горан (НГУ),

О. Н. Дьячкова (УрГУ)

А. В. Тихонов (ЮФУ)

Ответственный секретарь – Д. А. Гусев (СПбГУ)

ББК 74
Ф56

Философское образование: Вестник Ассоциации философских факультетов и отделений. М.; СПб., 2009. — 260 с. (Методические записки. Вып. 5).

ISSN 2076-3883

Настоящий выпуск «Методических записок» открывает серию периодических изданий, которые будут выходить под постоянным названием «Философское образование» в качестве печатного органа Ассоциации философских факультетов и отделений (АФФО). Ассоциация была учреждена в феврале 2007 года как общественная организация, представляющая собой сообщество профессионалов, репрезентируемое как секция в составе Ассоциации классических университетов России (АКУР).

Цель сборника — укрепление и развитие российского философского образования, презентация деятельности Ассоциации.

Вестник адресован всем тем, кто причастен к процессу философского образования: преподавателям, студентам, аспирантам вузов и просто интересующимся философией.

ББК 74

© Авторы статей, 2010

© Философский факультет СПбГУ, 2010

СОДЕРЖАНИЕ

От редколлегии.....	6
АССОЦИАЦИЯ ФИЛОСОФСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ И ОТДЕЛЕНИЙ	
Положение об Ассоциации философских факультетов и отделений.....	13
Совет Ассоциации философских факультетов и отделений (АФФО) классических университетов России.....	16
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Миронов В. В.</i> Глобализация и трансформация образования в России.....	18
<i>Никитин В. Е.</i> Кризис образования и философия.....	41
ФИЛОСОФИЯ В ВЕДУЩИХ УНИВЕРСИТЕТАХ РОССИИ	
<i>Козырев А. П.</i> История философского факультета МГУ.....	51
<i>Кобзарь В. И.</i> Философский факультет в СПбГУ.....	62
<i>Драч Г. В., Тихонов А. В.</i> Философия в Южном федеральном университете: история и современность.....	73
ЭТИКА ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Гусейнов А. А.</i> Этика профессора, или Исповедь на заданную тему.....	88
ЗАДАЧИ И ЦЕЛИ ФИЛОСОФСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Солонин Ю. Н.</i> Национальные черты российской высшей школы и место в ней философии.....	98
<i>Говорунов А. В.</i> Мастер и профессионал: философия как профессия.....	105
ФИЛОСОФСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕТОДЫ И ОПЫТ	
<i>Кротов А. А.</i> Международный опыт реализации двухуровневых программ по философии (компетентностный, кредитный, модульный подходы).....	118
<i>Грехнёв В. С.</i> Качество философского образования и возможные способы его контроля.....	134
<i>Брызгалкина Е. В.</i> Диверсификация современного философского образования: специализация «Философия образования».....	141

ФИЛОСОФСКАЯ КЛАССИКА: ПУБЛИКАЦИЯ

<i>Шеллинг Ф. В. Й.</i> Лекции о методе университетского образования (Перевод с нем. <i>И. Л. Фокина</i>)	
<i>Первая лекция</i> Об абсолютном понятии Науки [фрагмент].....	157
<i>Третья лекция</i> О первых предпосылках университетского образования [фрагмент].....	160
<i>Пятая лекция</i> Об обычных возражениях против изучения философии [фрагмент].....	167
Интервью с <i>И. Л. Фокиным</i> (<i>Колодяжная-Шереметьева С. В.</i>).....	175

Обсуждение

<i>Паткуль А. Б.</i> Философские и позитивные науки в университете.....	179
<i>Соколова М. И.</i> Образ и Первообраз. Некоторые аспекты сущности образования в связи с «Лекциями о методе университетского образования» <i>Ф. В. Й. Шеллинга</i>	185
<i>Кондратьев А.</i> Реформация Университета по Шеллингу.....	189

ВЗГЛЯД НЕФИЛОСОФА

<i>Мелихов А. М.</i> Национальная идея – производство гениев.....	196
-------------------------------------------------------------------	-----

ДОКУМЕНТЫ

Лиссабонская декларация. Университеты Европы после 2010 года: многообразие при единстве целей.....	210
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

КОНГРЕССЫ, ФОРУМЫ, КОНФЕРЕНЦИИ

<i>Диев В. С.</i> О некоторых итогах V Российского философского конгресса «Наука. Философия. Общество»	223
Дни Петербургской философии – 2009. Беседа во время научно-культурного форума «Проблемы и цели философского образования».....	227

Методическая конференция Философского факультета СПбГУ – 2009

<i>Каледин Н. В.</i> О формировании образовательных стандартов Санкт-Петербургского государственного университета.....	240
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

РЕЦЕНЗИИ

<i>Перов В. Ю.</i> – <i>Б. В. Марков.</i> Философия: Учебник. СПб., 2009.....	251
Авторы выпуска.....	255
Contents.....	257

От редколлегии

РЕФОРМА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ — ВЕЛЕНИЕ ВРЕМЕНИ

Университетское образование — тема не новая. Каждая эпоха, располагая определенным объемом накопленной информации, выдвигает свои требования к способам передачи знаний, предлагает эффективные формы хранения и распространения информации, обусловленные уровнем технического развития и масштабами поставленных задач. Ретроспективно рассматривая эту тему, можно вспомнить методику образования, принятую в пифагорейской школе или других школах древнего мира, послуживших прообразами университетского образования в последующие эпохи. Некоторые свидетельства об этом дошли до нас в изложении Порфирия: «Беседуя со слушателями, [Пифагор] наставлял их либо дискурсивно, либо символически, так как форма преподавания его была двоякой. Из слушателей одни назывались математиками, другие акусматиками. Математиками назывались те, кто изучил более обстоятельную и скрупулезно разработанную научную теорию, акусматиками — те, кто прослушал сжатые наставления в науке, без более подробного и точного изложения»¹. Об особенностях методики Пифагора вспоминает Порфирий и в связи с пояснением эпитета Одиссея «многообразный»: «Гомер называет мудрого Одиссея многообразным потому, что тот умел общаться с людьми многообразным образом. Так и Пифагор, говорят, когда его попросили выступить с речью перед детьми, произнес перед ними речь детскую, перед женщинами — речь, подходящую для женщин, перед правителями — правительственную, и перед эфебами — эфебическую»². В образовательных традициях древних культур Учитель был непререкаемым авторитетом и источником информации, порой фигурой вполне сакральной. Непосредственное общение Учителя и Ученика было необходимым условием образовательного процесса.

¹ Фрагменты ранних греческих философов. Ч. I. М., 1989. С. 152.

² Там же. С. 143.

В этой связи так высоко было значение лекций. Как свидетельствует Ямвлих, пифагорейцы «считали, что следует держать и сохранять в памяти все, чему учат и объясняют, и что уроки и лекции укладываются [в уме] до тех пор, пока их может вмещать познающая и запоминаящая часть [души], ибо это именно та часть, которой следует познавать и в которой хранить познанное. Память они ценили чрезвычайно, весьма упражняли ее, проявляли о ней большую заботу и, учась, не переходили от одной темы к другой до тех пор, пока не усваивали прочно содержание предыдущего урока и не припоминали сказанного за день»³. Пифагорейцы целенаправленно осуществляли работу по укреплению памяти, они старались упражнять ее как можно больше, так как считали, что нет ничего более важного для знания, опыта и ума, чем способность помнить. Вот от таких занятий, по мнению Ямвлиха, вся Италия наполнилась философами...

Неутомимый процесс технического совершенствования сказался не только на способах хранения и распространения информации, но и на методиках образования, неся с собой как позитивные, так и негативные моменты. «Показательно, что платоновский Сократ связывает с письмом не прогресс культуры, а утрату его высокого уровня, достигнутого бесписьменным обществом», — об этом нам напоминает Ю. М. Лотман, показывая, что бесписьменная и письменная культуры предстают как две сменяющие друг друга стадии — высшая и низшая⁴. И использованные в современной культуре во все более увеличивающемся разнообразии вспомогательные технические устройства М. Н. Эпштейн называет «протезами», без которых человеку уже не обойтись⁵.

С приходом информационных технологий и инновационных способов хранения и передачи информации роль преподавателя весьма трансформировалась. О разительных переменах может свидетельствовать следующий пример из истории Древней Индии. Там сложился оригинальный жанр учебных текстов — Упанишады, древнейших религиозных трактатов философского характера, являющихся частью Вед. «Упанишад» — отглагольное существительное от *упани-шад* — буквально «сидеть около». *Упа-* (около), *ни-* (внизу) и *шад* (сидеть) — что буквально означает «сидеть внизу около» гуру с целью получения

³ Там же. С. 493.

⁴ Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров // Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб., 2000. С. 369–367.

⁵ Эпштейн М. Н. Информационный взрыв и травма постмодерна // Эпштейн М. Н. Постмодерн в России. М., 2000. С. 41.

наставлений, иными словами сидеть у стоп кого-то, внимая его словам и таким образом получать тайное знание. В нынешнюю эпоху роль учителя может свестись лишь к координатору учебного процесса, который лишен былого налета таинства и представляет собой весьма рационализированный процесс передачи знания. Таковы парадоксы исторической эволюции методов обучения и образовательных технологий.

На смену философским школам древности пришли средневековые университеты. Ле Гофф отмечает новые тенденции, которые появились в Европе благодаря деятельности университетов: «поражает то, что благодаря университетам профессора и студенты превратились в странников, которые в поисках знания путешествовали повсюду и охотно перебирались из страны в страну, привлекаемые модой или репутацией университета или учителя»⁶. Сегодня мы бы сказали, что изначально университетскому образованию была свойственна мобильность и интернационализм, к возрождению чего побуждают документы Болонского процесса. Чем более погружаешься в изучение вопроса о периоде формирования университетской системы образования, тем больше находишь параллелей к задачам, возникшим в нынешней ситуации реформирования образования. Многоступенчатая система обучения, столь тяжело воспринимаемая в нашей стране после привычного за период советского образования специалитета, тоже не новая иерархическая дифференциация обучения, была она уже в начальный период формирования университетского образования. «Первой ступенью была степень бакалавра, нечто вроде обряда инициации, который проходил дворянский отпрыск при посвящении в рыцари»⁷. Восходя по иерархическим ступеням образования, студент приобретал несколько дипломов, о его высшей степени свидетельствовал докторский.

Длинной эволюции способов хранения информации от папируса к пергаменту, наконец, к книге сопутствовало признание высокой значимости библиотек, соответствующие методики обучения, аналитические изыскания в сфере осмысления техник чтения и письма. Наконец эта эволюция увенчалась созданием электронных носителей информации. В этой связи и способы образования с необходимостью вынуждены быть подвергнуты трансформации, поскольку старые, сложившиеся оказываются неэффективными. В начале XXI века информация распространяется мгновенно и доступна по сути всем. Книжная

⁶ Гофф Ж. *ле*. Рождение Европы. СПб., 2007. С. 191.

⁷ Там же. С. 192.

культура сменяется культурой масс-медиа. На смену читателю приходит пользователь.

Десять лет было отведено на поиск новых образовательных методик, выработку современных форм обучения, формирования согласованных программ обучения и оценки знаний студентов, в рамках так называемого Болонского процесса — течения, охватившего собой университетское сообщество в Европе. Началось оно с Болонской декларации (1999), затем с каждым годом набирало силу, ибо увеличивалось число его участников. Россия присоединилась к Болонскому процессу в 2003 году. В конце своего пути 44 страны составили это мощное течение. Из десяти лет своего существования в результате совещаний и встреч на разных уровнях, проходящих в отдельных странах между его участниками, выработаны и приняты различные документы, согласно рекомендациям которых должна измениться система образования на европейском континенте, возникнуть единое образовательное пространство. Путь, ведущий к этим изменениям, не простой, порой болезненный, поскольку процесс образования — это реальные люди, которые вынуждены под давлением обстоятельств менять сложившиеся стереотипы, методики преподавания, осваивать новые технические средства информации, овладевать инновационными технологиями. В этих условиях особенно необходим обмен накопленным опытом, сплочение профессионалов по принципам цеховой (профессиональной) принадлежности. Специфика университетского образования объединяет всех, кто к ней причастен, но, безусловно, есть и свои профессиональные отличия, которые побуждают к разнообразным формам профессиональной консолидации. Философское сообщество России представлено во многих международных союзах и обществах, равно как университетское сообщество в целом, примкнувшее к Болонскому процессу.

Начавшаяся согласно документам Болонского процесса модернизация высшего образования вызывает подчас искаженное представление именно потому, что не всегда адекватно трактуются некоторые основополагающие принципы, сформулированные в его документах. Одна из задач — установление динамического соотношения между необходимостью принятия унифицированных стандартов в организации процессов образования т. е. создания таких процедур образования, которые бы включали в себя универсальные критерии оценок качества и универсальные системы квалификации, но в то же время сохранения национального, регионального, этнического, культурного и наконец профессионального своеобразия. Полагаем, вопрос о соотношении национальной специфики образования с рекомендациями,

адресованными университетскому сообществу, вступающему в европейское образовательное пространство, — это один из вопросов, требующих обстоятельного разъяснения. Неоднократно он был зафиксирован во многих документах Болонского процесса, что побудило к выдвиганию ряда важнейших принципов.

Так, в предваряющем Болонский процесс документе — «Хартии университетов», принятом на встрече ректоров в Болонском университете еще в 1988 г., среди ряда фундаментальных принципов высшей школы отмечено, что достижение необходимых универсальных знаний, вне географических и политических границ, вызвано жизненной потребностью во взаимном познании и взаимодействии различных культур⁸. В Сорбонской декларации (Париж, 1998) — речь идет о намерении создать в Европе такую систему высшего образования, которая, при всей своей целостности, смогла бы сохранять и беречь культурное разнообразие отдельных стран⁹. Из этого следует, что единое или общее пространство образования не должно быть унифицированным, что его создание будет основано на уважении к различиям вступающих в это пространство коллективных субъектов (стран, университетов). В Грацкой декларации (Австрия, 2003) подчеркивается роль университетов в сохранении и передаче знания, и в этой связи отмечено, что как раз культурное и лингвистическое разнообразие, присущее Европе, способствует более серьезному обучению и проведению научных исследований¹⁰. Эта же задача ясно сформулирована в материалах конференции по системам квалификаций, происходившей в Дании (Копенгаген, 13–14 января, 2005)¹¹. Ее участники различают **национальные системы** квалификаций и **универсальную систему** квалификаций европейской зоны высшего образования. Универсальная система представляет собой механизм сочленения национальных систем квалификаций и делает прозрачной связь между ними. В материалах Копенгагенской конференции отмечено, что эта универсальная система является широкой структурой, в рамках которой «размещаются» все национальные системы квалификаций, и что в ней есть место и для будущих национальных систем. В универ-

⁸ Италия, 1988 — Хартия университетов // Козырев В. А. Шубина Н. Л. Высшее образование России в зеркале Болонского процесса. СПб., 2005. С. 16.

⁹ Париж, 1998 — Сорбонская декларация // Там же. С. 17.

¹⁰ Австрия, 2003 — Грацкая декларация // Там же. С. 43.

¹¹ Болонская конференция по системам квалификаций. Министерство науки, технологии и инноваций Дании. Копенгаген, 13–14 января 2005 г. Заключительный отчет С. Берган // <http://www.bologna-bergen2005.org>

сальной системе квалификаций отмечены гибкие траектории обучения, ведущие к получению сходных квалификаций, в ней предусмотрены наличие многочисленных мест для входов и выходов в системе образования. В то же время она подразумевает некие общие инструменты, средства и методики, необходимые для описания квалификаций, уровней и планируемых результатов, которые позволяют обеспечить признание квалификаций вне зависимости от того, каким способом они были получены. В материалах конференции отмечено, что одно из ключевых функций универсальной системы квалификаций ЕНЕА — это многообразие, которое является производным от многообразия Европы, являющегося ее великим преимуществом. Из всего этого следует, что универсальная система квалификаций не есть некая общая система, которая может навязать всем единообразие и привести к нивелировке национальных систем образования и присвоения квалификаций. Напротив, воплощаемая в реальность образовательная практика, согласно рекомендациям Болонского процесса, создаст необходимый баланс между многообразием и единством. На совещании министров, состоявшемся в Лондоне в 2007 г., участники которого в принятом коммюнике «К Европейскому Пространству Высшего Образования: отвечая на вызовы в глобализированном мире» подтвердили общую ответственность за повышение совместимости и сравнимости систем высшего образования и в то же время необходимость уважения их разнообразия.

Программным документом, который стал определяющим для дальнейшего развития европейских университетов, стала Лиссабонская декларация «Университеты Европы после 2010 года: многообразие при единстве целей»¹² (См. публикацию в настоящем издании: с. 210). Текст этого документа определяет основные позиции, по которым достигнуто согласование и дальнейшие пути совершенствования европейского образовательного пространства. Этот документ был создан Европейской ассоциацией университетов, являющейся Консультативным членом Наблюдательной группы по Болонскому процессу (BFUG) и ее Комитета, который руководит работой между ее заседаниями. Образована Ассоциация в марте 2001 г. в результате объединения Ассоциации европейских университетов (CRE) и Конференций ректоров Европейского Союза. Штаб-квартира Ассоциации располагается в Брюсселе. Задачей ЕАУ является разработка единой

¹² Лиссабонская декларация. Университеты Европы после 2010 года: многообразие при единстве целей // http://bologna.mgimo.ru/files/declarations/2007_Lisbon_declaration_rus.pdf

системы образования и научных исследований в Европе путем предоставления поддержки и рекомендаций своим членам, как автономным организациям, для повышения качества преподавания, обучения и научных исследований. В качестве коллективных членов в состав ЕАУ в настоящее время входят 17 вузов Российской Федерации.

Итак, участие России в Болонском процессе дало толчок для развития и изменения отечественной системы образования. Следующий этап развития Болонского процесса до 2020 года был предметом обсуждения в бельгийском городе Левене на двухдневной конференции «Болонский процесс – 2009», в которой приняли участие министры образования из 46 стран, в том числе министр образования России Андрей Фурсенко.

Предлагаемый сборник «Философское образование» представляет взгляды и рекомендации по актуальным проблемам образования ведущих преподавателей университетов России и тех, кому не безразлична судьба университетского образования, и приглашает к дальнейшему заинтересованному разговору своих коллег на страницах последующих изданий этой серии.

В. М. Дианова

АССОЦИАЦИЯ ФИЛОСОФСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ И ОТДЕЛЕНИЙ

Ассоциация философских факультетов и отделений (АФФО) была создана 5 февраля 2007 года в Москве деканами философских факультетов и руководителями философских отделений классических университетов России. В тот же день было принято положение об Ассоциации, уточненное на заседании Совета Ассоциации, прошедшем 16 ноября 2007 года в Санкт-Петербурге.

ПОЛОЖЕНИЕ ОБ АССОЦИАЦИИ ФИЛОСОФСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ И ОТДЕЛЕНИЙ КЛАССИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ РОССИИ

1. Общие положения

1.1. Ассоциация философских факультетов и отделений (АФФО) является секцией (отделением) Ассоциации классических университетов России (АКУР). АФФО функционирует в качестве общественной организации.

1.2. Основными задачами Ассоциации философских факультетов и отделений являются: координация действий научно-педагогической общественности выпускающих философских структур в обеспечении качества высшего и послевузовского философского университетского образования; проведение общественных экспертиз и выработка рекомендаций, направленных на развитие философского образования в России; внесение предложений, касающихся разработки государственных образовательных стандартов по классическому университетскому образованию и примерных учебных планов.

1.3. Ассоциация философских факультетов и отделений (АФФО) создана выпускающими философскими структурами классических

университетов России. АФФО функционирует на базе философского факультета Московского государственного университета.

1.4. В состав Ассоциации философских факультетов и отделений (АФФО) на добровольных началах в качестве его членов входят представители государственных классических университетов России (деканы, заведующие отделениями), а также могут входить, по решению большинства членов Совета Ассоциации, представители других государственных и негосударственных вузов России, реализующих подготовку выпускников по направлению «Философия» (руководители подразделений).

1.5. Ассоциация философских факультетов и отделений строит свою деятельность на принципах равноправия всех входящих в нее представителей государственных университетов и других организаций, коллегиальности руководства, гласности принимаемых решений.

1.6. Ассоциация философских факультетов и отделений осуществляет свою деятельность в соответствии с законодательством Российской Федерации, уставом Ассоциации классических университетов России (АКУР) и Положением об АФФО.

1.7. Ассоциация философских факультетов и отделений ежегодно направляет отчет о своей деятельности в исполнительный комитет Ассоциации классических университетов России (АКУР).

1.8. Решения Ассоциации философских факультетов и отделений принимаются в соответствии с регламентом, устанавливаемым Положением об АФФО.

2. Основные направления деятельности Ассоциации философских факультетов и отделений

Основные направления деятельности Ассоциации вытекают из задач, определенных положением об АФФО и уставом Ассоциации классических университетов России (АКУР).

2.1. Деятельность АФФО направлена на:

- ♦ утверждение приоритетов образования, науки и культуры как основных факторов современного прогресса;
- ♦ сохранение единого образовательного пространства Российской Федерации;
- ♦ сохранение традиций классического университетского образования России.

2.2. АФФО осуществляет постоянное взаимодействие с Министерством образования и науки Российской Федерации, с государственными и общественными структурами, вырабатывает рекомендации,

направленные на развитие философского университетского образования в России в условиях вхождения в Европейское образовательное пространство.

2.3. АФФО координирует и организует совместные работы выпускающих философских структур в области совершенствования учебно-методической деятельности, развития фундаментальных научных исследований в классических университетах России. АФФО способствует превращению классических университетов в ведущие учебно-научные, культурно-просветительские и общественные центры регионов России. АФФО содействует международному сотрудничеству российских университетов с университетами других стран в области образования, науки и культуры. АФФО содействует развитию программ студенческих и аспирантских обменов в области философского образования.

2.4. АФФО разрабатывает (с целью поэтапного введения в практику) предложения, касающиеся механизмов общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ университетского профиля, новых систем обеспечения и контроля качества в классических университетах России.

2.5. АФФО вносит предложения и проводит общественную экспертизу проектов документов по вопросам развития высшего, послевузовского и дополнительного образования в России.

2.6. АФФО вносит предложения по разработке проектов государственных образовательных стандартов высшего профессионального университетского образования, определению требований к уровню подготовки выпускников, содержанию основных и дополнительных образовательных программ.

2.7. АФФО участвует в разработке проектов примерных учебных планов и программ учебных дисциплин высшего классического университетского образования.

2.8. АФФО проводит рецензирование рукописей учебников и учебных пособий, подготовленных к изданию для использования в системе философского образования.

2.9. АФФО вносит в федеральный (центральный) орган управления высшим профессиональным образованием предложения по совершенствованию учебного процесса, организации кадрового, методического и материально-технического обеспечения учебного процесса в вузах.

2.10. АФФО участвует в проведении конференций, семинаров и совещаний по проблемам высшего образования, студенческих олимпиад и конкурсов по философской проблематике.

3. Структура и управление Ассоциацией философских факультетов и отделений

3.1. Руководство деятельностью Ассоциации философских факультетов и отделений осуществляет Совет АФФО, формируемый из руководителей выпускающих философских структур.

3.2. Председателем Совета АФФО является декан философского факультета Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова.

Два сопредседателя Совета АФФО избираются Советом АФФО из числа его членов.

3.3. Председатель Совета АФФО организует работу Совета, осуществляет связь с университетами, вузами и общественными организациями, имеющими отношение к философскому образованию.

3.4. Председатель Совета АФФО назначает секретаря для организации текущей работы по выполнению задач, определяемых основными направлениями деятельности Ассоциации философских факультетов и отделений.

СОВЕТ АССОЦИАЦИИ философских факультетов и отделений (АФФО) классических университетов России

1. Миронов Владимир Васильевич — декан философского факультета Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, председатель Совета АФФО

2. Солонин Юрий Никифорович — декан философского факультета Санкт-Петербургского государственного университета, сопредседатель Совета АФФО

3. Диев Владимир Серафимович — декан философского факультета Новосибирского государственного университета, сопредседатель Совета АФФО

4. Аванесов Сергей Сергеевич — декан философского факультета Томского государственного университета

5. Белов Владимир Николаевич — декан факультета философии и психологии Саратовского государственного университета

6. Брюшинкин Владимир Никифорович — заведующий кафедрой философии и логики Калининградского государственного университета.

7. Бубнов Юрий Александрович – декан факультета философии и психологии Воронежского государственного университета
8. Внутских Александр Юрьевич – декан философско-социологического факультета Пермского государственного университета
9. Губин Валерий Дмитриевич – декан философского факультета Российского государственного гуманитарного университета
10. Драч Геннадий Владимирович – декан факультета философии и культурологии Ростовского государственного университета
11. Кирабаев Нур Серикович – председатель Научно-методического совета Министерства образования и науки РФ по философии, проректор Российского университета дружбы народов
12. Кротов Артем Александрович – секретарь Совета АФФО
13. Перцев Александр Владимирович – декан философского факультета Уральского государственного университета
14. Щелкунов Михаил Дмитриевич – декан философского факультета Казанского государственного университета

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В. В. Миронов

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ТРАНСФОРМАЦИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

В настоящее время в мире происходят мощнейшие процессы глобализации, которые оказывают существенное влияние на все стороны жизни общества, отдельного человека, на структурообразующие компоненты всей системы культуры. Мир стремится к единству, стирая границы, существующие в самых различных областях той или иной страны, от экономики и управления до стереотипов индивидуального поведения. Глобализация усиливает роль транснациональных взаимодействий в мире, расширяет масштабы коммуникации, но, одновременно, столь же мощно воздействует на особенности (культурные, экономические, индивидуальные) отдельных культур, часто просто подавляя и растворяя их в некой суперкультуре. На уровне восприятия людей, оказавшихся погруженными в этот цивилизационный поток, объективность происходящих изменений и их следствия, усиливающие жизненный комфорт, становятся основанием для формирования и абсолютизации глобализационных процессов, как только позитивных.

Однако необходимо понимать относительность любого процесса развития, который содержит в себе противоположные стороны, тенденции, обеспечивающие ход и механизмы протекания этого процесса. Если одной стороной глобализации, например, выступают процессы интеграционные, то обратной стороной — напротив, процессы дезинтеграции, в том числе процессы «национальной дезинтеграции»¹. В результате интеграционные процессы, сопровождающие глобали-

¹ См.: Панарин А. С. Глобализация как вызов жизненному миру // Вестник Российской Академии наук 2004. Т. 74. № 7.

зацию, могут реализовываться не как синтез положительных компонентов системы, связанный с обогащением системы, повышая ее устойчивость, а напротив, как упрощение и подавление элементов системы, вплоть до их полного разрушения. Внутренняя агрессивность данного типа интеграционных процессов представляет собой угрозу жизненному миру всего человечества².

В результате происходит трансформация культуры, то есть не просто ее изменение через эволюционную смену отдельных элементов, а сущностное, качественное изменение, то есть ее последовательный переход в иное состояние. Это можно было бы обозначить термином «революция», но он перегружен социальными ассоциациями. Трансформация системы — это направленный процесс, который, в отличие от революции, в большей степени скрыт от наблюдателя, ибо реализуется за счет встраивания в ее подсистемные части чужеродных элементов, внешне не разрушающих саму систему, но постепенно заставляющих ее работать иным образом. Ее можно было бы сравнить, как это делает Дуглас Рашкофф, с трансформацией клетки, когда в нее встраивается фрагмент чужеродной ДНК. Современная культура в буквальном смысле атакуется «медиа-вирусами»³, прежде всего в тех местах, где ослаблен «культурный иммунитет» системы. Одним из методов трансформации современной культуры является сознательное насаждение культурных стереотипов, которые изнутри способны стимулировать данные процессы трансформации всей системы культуры. Она реализуется не через разрушение отдельных звеньев системы (как это происходит в революции), а наступает фронтально, последовательно модифицируя всю систему. Одним из методов трансформации культуры является внедрение инородных данной культуре механизмов образования, которые изнутри стимулируют процессы трансформации.

Образование в рамках общекультурных трансформационных процессов оказывается в каком-то смысле в центре происходящих изменений. И это не случайно, поскольку, с одной стороны, оно является системообразующей частью культуры, а не просто сферой услуг, как нам хотят доказать сегодняшние реформаторы и модернизаторы. А с другой — в систему образования или образовательную деятельность, так или иначе, втянуто большинство населения любой страны. Относительно нашей страны — России — это количество, в силу сложности встраивания индивида в образование, еще больше. Кто-то учится, кто-то поступает, кто-то учит, кто-то платит за обучение. Как отмечал

² Там же.

³ См.: Рашкофф Д. Медиа-вирус. М., 2003.

Ректор МГУ В. А. Садовничий, в России по официальным цифрам около 40 млн. человек так или иначе, задействованы в этой сфере.

Наша страна имеет, по признанию ученых и политиков многих развитых стран, один из самых высоких в мире уровень образования, доставшийся нам в наследство, а это сегодня — решающий фактор устойчивого экономического роста, способный вывести Россию в число наиболее развитых стран мира. По этим показателям Россия не только не уступает, но и превосходит многие экономически развитые государства, но за последние 15–20 лет в системе российского образования накопилось множество проблем, ставящих под угрозу сохранение высокого образовательного потенциала нации. Большинство из них либо возникли, либо значительно обострились в пореформенный период. В стране произошло определенное обесценивание понятия «образование» и обществу очень долго навязывалась идея, что критерием востребованности образованных людей может выступать только рынок, а значит и развитие образовательных учреждений должно отвечать на эти прямые запросы рынка. Безусловно, что образование в нашей стране нуждается в серьезных изменениях, связанных, прежде всего с теми диспропорциями, которые сложились в нем в последние годы.

Прежде всего, это безудержный рост количества обучающихся в высшем образовании, удельный вес которых непрерывно поднимается. По сравнению с 1995 г. их количество увеличилась в 2,7 раза, а их удельный вес в общем числе выпускников учреждений профессионального образования поднялся — с 23% до 43%. В 2004 г. на 10000 человек населения приходилось 480 студентов (в 1995 г. — 189 человек, в 2000 г. — 327). На начало 2004/05 учебного года в Российской Федерации действовало 662 государственных и муниципальных высших учебных заведения, в которых обучалось 5,9 млн. студентов. По сравнению с 2000/01 учебным годом число вузов увеличилось на 55 (на 9,1%). Начиная с 1995 г. прирост численности студентов высших учебных заведений составлял 7–15% ежегодно, опережая демографические показатели, и приблизился к естественному максимуму.

Доля средств, выделяемых на образование, увеличивается несущественно. В результате обеспеченность бюджетным финансированием образовательных учреждений составляет только 25–40% от расчетной нормативной потребности. В связи с передачей в 2005 г. значительной части образовательных учреждений в ведение субъектов Российской Федерации объем расходов федерального бюджета на образование снизился. Несколько улучшил положение инвестиционный проект «Образование», но он является скорее исключением и представляет собой просто апробацию новой формы перераспределения бюджетных

средств. Сама суть проекта также не бесспорна. Он нацелен на быстрое финансирование и отдачу, не учитывая тот фактор, что некоторые отрасли образования могут развиваться лишь на долгосрочной финансовой основе.

Продолжается непрерывный рост числа высших учебных заведений. Если в СССР действовало около 700 высших учебных заведений, то в Российской Федерации уже в 2001 г. было 628 государственных вузов, плюс 20 вузов субъектов РФ, 12 муниципальных и более 430 негосударственных высших учебных заведений, и их рост непрерывно продолжался. Если к этому добавить филиалы, а это еще более полутора тысяч образовательных учреждений, то по различным экспертным оценкам в стране функционирует около 3500 вузов и их филиалов. Учитывая, что огромную часть из них составляют вузы негосударственные, это приводит к диспропорции в развитии специальностей, в частности, резкий рост по специальностям «экономика и управление», «юриспруденция».

Таким образом, постоянно увеличивается платный сектор образования, количество студентов в котором уже равно количеству бюджетных студентов. При этом рост цен за обучение стремительно растет, особенно в крупных городах. Сегодня все вузы выдают дипломы одинакового образца. В обществе потеря ориентир, многим людям не ясно, что такое по-настоящему образованный человек и что такое человек, получивший какое-то образование. А если учесть отмеченную выше диспропорцию развиваемых специальностей, то можно сделать вывод, который не лежит на поверхности и связан с тем, что негосударственные вузы практически не вкладывают средства в развитие науки. Случаи открытия негосударственных вузов даже при финансовой поддержке частного капитала по фундаментальным областям науки являются чрезвычайно редкими.

Необходимо понимать, что организация высшего образования только на основе частных инвестиций не может обеспечить оптимальные объемы и структуры его производства, поскольку на уровне индивидов невозможно уловить и воспользоваться всеми выгодами образования. Образование приносит выгоду для общества в целом, а не только для отдельных его членов⁴. Поддержка фундаментальных наук, а значит и университетов, в этом процессе особенно важна, так как большинство новейших технологий являются результатом фундаментальных и прикладных научных исследований, проводимых

⁴ См.: Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы: Доклад Всемирного банка. М., 2003. С. XXI.

в университетах, а инновационные технологии способны повысить производительность труда в масштабах всего общества, а значит повысить качество жизни и как следствие, снизить имеющуюся социальную напряженность.

В силу несовершенства современного рынка капитала (об этом говорят ученые-экономисты Всемирного банка, которых вряд ли следует считать сторонниками экзотических для них идей равенства возможностей), в обществе ограничены возможности населения в получении «необходимых займов для учебы в вузах, что мешает поступлению в вузы достойных, но малообеспеченных лиц»⁵. На сегодняшний день лишь несколько наиболее богатых стран мира могут дать такие относительно дешевые займы чуть более 10% своих студентов (Австралия, Канада, Швеция, Великобритания и США).

На наш взгляд, в образовании особая роль должна принадлежать государству и государственной политике в области образования. Последние 1–2 года в этой области происходят позитивные изменения, но сама тенденция ухода государства из образования оставалась доминирующей и лишь глобальный финансовый кризис, как представляется, заставляет многих ответственных чиновников от образования менять ориентиры. Конечно, задача поиска дополнительных источников финансирования образования всегда была актуальной для образовательной системы любой страны, но ни одна из развитых стран не отказывается от государственной поддержки образования. На начало XXI века *три ведущие страны в области образования имели бюджетное финансирование выше 80%* (Германия, Франция и Великобритания). США является единственной из стран с развитым образованием, где уровень бюджетного финансирования ниже 50%. В России бюджетное финансирование образования давно уже опустилось ниже общеевропейского показателя.

Образование стран европейского содружества финансируется из центрального или земельного бюджетов. Более того, в том же докладе Всемирного банка указывается, что государственная поддержка высшей школы должна нарастать, и указываются принципиальные причины опасности перехода образования преимущественно на негосударственное финансирование. Причем до 1970-х годов СССР лидировал с США по расходам на образование. «В отмеченный период в нашей стране на образование отпускали из бюджета — 10–12% национального дохода. К 80-м годам СССР потерял лидерство по этому показателю и к 1985 г. расходы на образование составляли 6%, а в 1995 г. — 3,6%

⁵ Там же.

расходной части бюджета, в том числе на высшее образование — 2%»⁶. И это в ситуации, когда государство обязано обеспечить оптимальное распределение бюджетных средств в высшее образование. «Исходя из опыта индустриальных стран, учитывавших вклад образования в обеспечение экономического роста и социального единства страны, можно сказать, что общий уровень инвестиций в образование должен составлять от 4 до 6% валового внутреннего продукта (ВВП). При этом расходы на высшую школу, как правило, составляют от 15 до 20% всех расходов на государственное образование»⁷.

В нашей стране *расходы консолидированного бюджета на образование* в 2004 г. составили 593,2 млрд. рублей, или 3,5% валового внутреннего продукта, что на 0,6 процентного пункта больше, чем в 2000 г. В 2004 г. основная доля расходов на образование приходилась на бюджеты субъектов Российской Федерации и местные бюджеты — 79,5% (в 2000 г. — 82,3%). Расходы бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов на начальное профессиональное образование от общей суммы расходов на этот вид образования составили 31,6%, на среднее профессиональное — 48,1%, высшее профессиональное — 6,7%.

В результате всего этого в обществе происходит постепенный переход от доминировавших ранее представлений об образовании как о благе за счет государства к взгляду на образование как на услугу и предмет чисто экономических отношений. Такое представление характерно для «...большой части экономически активного населения. Вместе с тем в обществе еще не установился необходимый уровень доверия между акторами системы образования — государством и населением, предприятиями и вузами, вузами, предприятиями и отдельными работниками или будущими специалистами»⁸. Отказ от государственной политики здесь чреват серьезными социальными последствиями и дальнейшей дифференциацией населения по вопросу доступности образования.

⁶ Садовничий В. А. Образование и наука как фактор национальной безопасности // Вестник Моск. ун-та. Серия: Социология и политология. 1996. № 1. С. 7; Безгласная Е. А. Структурные сдвиги в российском высшем образовании // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России. Состояние. Проблемы. Перспективы: Аналитический доклад / Под ред. Л. Г. Ионина. М., 2001. С. 38.

⁷ Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы: Доклад Всемирного банка. С. XXIII.

⁸ Балыхин Г., Романов П., Слепухин А., Чеботарев Ю. Отношение населения к реформе финансирования высшего образования // Высшее образование в России. 2003. № 5. С. 13.

Особо следует отметить проблемы развития гуманитарного образования в стране, роль которого важна в связи с радикальным изменением всей системы ценностей и попытки перехода от жесткой идеологии к демократическому обществу. В стране последние годы господствовал «идеологический вакуум», то есть отсутствие системы основополагающих ценностей государства. Необходимость усиления гуманитарных компонентов в образовании обостряется состоянием духовной жизни современной России. Сложившиеся за годы советской власти ценностные ориентации, регулирующие социальные действия граждан, были разрушены. Новых жизненных ориентиров, способных увлечь массы своей идеей, героикой, общество не выработало. Если в предшествующие десятилетия духовная жизнь определялась жесткими коммунистически-партийными установками, то в настоящее время — при отсутствии идеологической монополии имеет место другая крайность — во многом стихийно складывающиеся реалии духовно-культурной жизни, некритическая пропаганда ценностей буржуазного мира, стремление подменить духовность религией. Формирование нового среднего класса, «новых русских» с их индивидуалистической ориентацией, отсутствием, порой, моральных мотиваций при осуществлении коммерческих программ — фактор, способствующий появлению в обществе духовного нигилизма, снижению авторитета не только гуманитарных, но и рациональных форм знания.

Это можно обозначить как состояние «гуманитарного кризиса», который по оценкам специалистов⁹ проявляется в *упрочении асоциальных норм поведения*, росте преступности. «Если в СССР в 1987 г. на 100 тыс. жителей было совершено 639 преступлений, то в 1999 г. — более 2000. В 1988 г. было зарегистрировано 2 млн. 600 тыс. преступлений, в 1999 г. — более 3 млн. (ВЦИОМ)... Уровень убийств в России (1995) был в 3,1 раза выше, чем в США, и в 43,4 раза выше, чем в Японии»¹⁰. Результатом этого становится психологическое состояние неуверенности, страха и бессмысленности жизни и *реализуется манипулируемый тип сознания*, когда «рост нищеты выдается за завоевание демократии, упадок производства — за структурные реформы, война — за наведение конституционного порядка»¹¹. Соответственно, в образовании эта общая

⁹ См.: *Овсянников А. А.* Востребованность гуманитарных ценностей современным российским обществом // *Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России. Состояние. Проблемы. Перспективы: Аналитический доклад* / Под ред. Л. Г. Ионина. М., 2001.

¹⁰ Там же. С. 17–18.

¹¹ Там же. С. 18.

ситуация отражается в том, что гуманитарное образование начинает рассматриваться не как фундаментальное, требующее глубокого изучения законов общественной жизни и человека, а как нечто поверхностное и легко достижимое. Это реализуется в открытии все новых и новых гуманитарных образовательных структур, часто основывающихся на принципах быстрой облегченной выдачи диплома.

Необходимо понимать, что фундаментальное образование не сводимо лишь к математическому или естественнонаучному, но связано также с фундаментальными областями гуманитарных и социально-экономических наук. Более того, сегодня, более чем когда-либо, наметились удивительные взаимосвязи между естественными и гуманитарными науками, отвечающие общемировым интегративным тенденциям. Социология, экономика, управление, политология сегодня уже не могут обойтись без математических расчетов и моделей. Одновременно, согласно своему определению, гуманитарные науки, как прежде всего совокупность наук о человеке становятся сегодня очень затребованы обществом, так как гуманность становится одним из важнейших принципов сосуществования культур и народов, обеспечения диалога между культурами, религиями и отдельными людьми. Именно сегодня мы можем ставить вопрос о гуманитарной безопасности человека, опираясь на негативный исторический опыт, который обобщают наши ведущие философы и историки. Мы вступаем в эпоху глобальной коммуникации, когда резко возрастает фактор общения и роль языковой культуры как условие этого фактора.

Отсюда вытекают большие задачи, которые стоят перед гуманитарным образованием. Оно должно давать человеку не только фундаментальные гуманитарные знания, но и вооружать его мировоззрением, способным воспринимать общество как сложную систему, развивающуюся по соответствующим законам. Скажем, экономист должен не просто предлагать копировать те или иные известные экономические модели – японскую, американскую или аргентинскую (которую не так давно нам собирались навязать), но глубоко разбираться в сущности процессов, происходящих в обществе, и делать научно обоснованные выводы. Для решения сложных задач современности недостаточно потенциала узких профессионалов, стране нужны люди с широкой культурой и мышлением.

Состояние современного образования в России, включая гуманитарное и социально-экономическое, отражает общую ситуацию в стране и, отчасти, во всем мире. В большинстве стран СНГ и, безусловно, в России система образования переживает переходный период, меняется его исходная парадигма, оптимизируется его функционирование в рамках

мировой образовательной системы. Как и во всем мире, в России, с учетом переходного состояния системы образования, ведется острая полемика. Обсуждается содержание образования, его институциональные формы, управленческая модель, состояние преподавательского потенциала, потребности и возможности всех субъектов образовательного процесса, социально-экономические аспекты, рынок образовательных услуг, проблемы соотношения глобализации и устойчивых национальных традиций. При этом основным вопросом является обсуждение перспектив его развития. Можно говорить о том, что сформировались два основных направления осмысления этих проблем: одно, связанное с предшествующими традициями образования в России, другое — с ускоряющейся модернизацией образовательного процесса и его ориентацией на западную модель.

При этом следует подчеркнуть, что в части содержания гуманитарного и социально-экономического образования в России основным, на наш взгляд, является то, что в процессе демократизации значительно расширился объем гуманитарных и социально-экономических знаний и углубились представления в этих областях. Во многом эта тенденция затронула учебно-образовательный процесс на всех его уровнях. К сожалению, расширение масштабов гуманитарного знания не сопровождается адекватным ростом духовности. В гуманитарном образовании ощущается определенный разрыв между объемом гуманитарного знания и овладением основополагающими ценностями гражданского общества.

С точки зрения организации образовательного процесса следует отметить, что за последние полтора десятилетия резко усилилась дифференциация институциональных форм образования, его взаимосвязи с государственными, общественными и коммерческими структурами, взаимосвязи российского и международного образовательного пространства. Нельзя не видеть, что на этом фоне необычайно усилилась тенденция к плюрализации всех сторон образовательного процесса и особенно его гуманитарных и социально-экономических областей.

Российские аналитики отмечают, что в основе проводимых реформ национальных систем высшего образования все в большей степени учитываются экзистенциальные аспекты жизни человека, связанные не только со знанием, но и с переживанием мира, с выработкой норм и принципов своего существования в этом мире. Это необходимо связано с развитием философской культуры человека, пониманием того, что знание не может быть свободно от ценности и морали. Растет понимание необходимости сочетания экономического роста, развития технологий и профессиональных знаний с изменением уровня куль-

туры, понимания и мудрости человека. Необходимо понимать, что будущее развитие человечества будет определяться не столько тем, что человек имеет, сколько тем, кто он есть и что он может сделать с тем, что имеет. На первый план выдвигается задача не просто поддержки гуманитарных наук, но фундаментальной гуманизации всей системы образования, в которой необходим учет человеческого фактора.

К сожалению, на сегодняшний день слабо разработаны теоретические и методологические основы модернизации гуманитарного образования в целом. Первоочередной задачей гуманитарных наук сегодня видится философско-теоретическое и методологическое познание гуманитарности, а также интеграция гуманитарного знания. Если говорить о преобладающих теоретических подходах в разрешении этой проблемы, то большинство исследователей полагают, что методологическим стержнем новой философии гуманитарного образования может стать культуроцентристская парадигма, ориентированная на максимальную востребованность функций и потенциалов гуманитарной культуры. И в этом отношении особую значимость приобретают сегодня отечественные традиции философии образования.

К сожалению, реформа образования в стране стала скорее негативным, чем позитивным фактором развития, не случайно она стала позже называться модернизацией, что лишь удлинило и без того затянувшийся процесс реформирования образования. Заметим, что любая реформа, которая длится долго, объективно превращается в свою противоположность.

Современные тенденции, реализуемые в процессе модернизации образования в России, представляют собой составную часть мирового процесса глобализации, которые наряду с преимуществами создания единого образовательного пространства, могут также угрожать национальным особенностям образовательной системы, разрушая ее качество. На наших глазах во всем мире происходит процесс *экономизации образования*. Последнее рассматривается как важнейшее условие экономического роста, появился даже термин «когнитивный капитализм», связанный с когнитивной экономикой, а общество определяется как общество, основанное на знании (*Wissengesellschaft* у немцев или *societe de la connaissance* у французов). Вновь вспоминают Маркса, который задолго до этого говорил о перерастании знания в самостоятельную производительную силу. Еще один модный термин «образование для устойчивого развития» рассматривает последнее как наиболее важный фактор устойчивости социальной системы. Сегодня уровень образования населения является важнейшим фактором устойчивого развития любой страны.

Как отмечают специалисты Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), «темпы базового долгосрочного роста экономики в странах ОЭСР зависят от поддержания и расширения базы знаний... Во многих странах ОЭСР реальный рост добавленной стоимости в отраслях, основанных на знаниях, в минувшие два десятилетия устойчиво превышал темпы общего экономического роста... Сравнительные преимущества стран все меньше и меньше определяются богатством природных ресурсов или дешевой рабочей силой и все больше — техническими инновациями и конкурентным применением знаний... Экономический рост сегодня является в такой же мере процессом накопления знаний, как и процессом накопления капитала»¹². Обратной стороной этого процесса неизбежно становится рассмотрение образования как сферы услуг и его необратимая коммерциализация, что наносит удар, прежде всего по фундаментальному образованию. Проект реформирования образования в России во многом пошел именно по пути достаточно резкой коммерциализации, без учета национальных особенностей и традиций российской образовательной системы, что значительно влияет на качество образования в целом.

Центральной идеей модернизации выступает отказ от принципа фундаментальности, характерного для классических университетов, ради прагматических установок, которые часто прикрываются внешне красивыми лозунгами о создании единой образовательной среды. В основу идеологии модернизации образования была поставлена задача либерализации всей системы управления образованием и приведение ее механизмов в соответствие новым социальным и экономическим условиям и переход от административной, к либеральной модели образования.

Административная модель характеризуется жестко утвержденным перечнем направлений подготовки специальностей, определяемым государственным органом управления образования. Соответственно, по всем направлениям разрабатываются утверждаемые министерством государственные образовательные стандарты, регламентирующие требования к содержанию образовательных программ. Вузы в данной модели являются несамостоятельными субъектами образования и могут выдавать дипломы лишь по утвержденным направлениям и специальностям. В рамках этой модели возникает противоречие между тенденцией открытия все новых направлений и специально-

¹² Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы: Доклад Всемирного банка. М., 2003. С. 7–8.

стей и позицией министерства, ограничивающего такое расширение, чтобы сохранить эффективность управления.

Философия либеральной модели образования исходит из приоритета гибкой управляемости образованием, в которой вузам предоставляется большая самостоятельность в реализации образовательных программ. Реализуется это в отказе от самого понятия «перечень образовательных программ». Их количество ничем не ограничивается, а определяется потребностями общества, в том числе и рыночными механизмами. Это должно изменить и систему финансирования вузов — от прямого бюджетного финансирования, независимо от результатов образовательной деятельности, к целевому финансированию под образовательные программы и проекты.

Соответственно, в этой модели государство не финансирует образование как таковое в целом, а лишь те проекты, которые представляются наиболее предпочтительными, исходя из задач рыночной экономики и приоритетов конкретных людей, принимающих соответствующее решение. Это и есть уход государства из образования в виде проведения государственной образовательной политики в целом. Несмотря на все оговорки, тем самым может быть нанесен удар по образованию, базирующемуся на фундаментальной науке, так как вклад в фундаментальную науку вообще не может быть основан на сиюминутном экономическом эффекте. В то же время фундаментальное открытие и его экономические выгоды могут дать результат через много лет настолько эффективный, который перекроет сегодняшнюю прагматическую выгоду. Государство, вкладывая деньги в науку, должно осознавать степени риска и идти на это.

Введение либеральной модели сопровождается как включением системы образования в общеевропейскую образовательную среду (болонский процесс), так и рядом внутренних мер, изменяющих всю систему высшего образования — от отбора абитуриентов посредством ЕГЭ (единый государственный экзамен) и целевого финансирования студента через ГИФО (государственные именные финансовые обязательства) или образовательные кредиты, до изменения всей системы государственных стандартов и изменения административной структуры вузов и университетов. Необходимо отметить, что и ЕГЭ, и ГИФО, и система кредитования, которая казалась почти вечной и незыблемой, фактически рухнули или скоро рухнут в результате глобального экономического кризиса, ибо также представляют собой некий, вариант финансового «пузыря» в образовании.

Главным звеном модернизации был объявлен перевод всей образовательной системы страны, согласно болонской декларации, в модель

единую для всего образовательного европейского пространства. Болонский процесс при всей его декларативности — процесс отнюдь не безобидный, особенно в том варианте его реализации, который предлагался в России. Не случайно он встречает такое сопротивление и также не случайно, что, несмотря на это, его проводят правительства и министры образования¹³. Болонский процесс — это тип интеграции образовательного пространства, который неизбежно упрощает (делает более массовым) высшее образование, а не идет по пути синтеза лучших национальных образцов образования.

Задача интеграции европейской образовательной системы понятна. Ее главная цель — это решение геополитической задачи объединенной Европы (своеобразная Священная Римская Империя) в качестве альтернативы дальнейшей американизации европейского пространства. Однако неграмотная и поспешная реализация процесса интеграции может привести к необратимым потерям специфики национальных систем образования. Это уже сегодня вызывает протест, в том числе и со стороны студентов, в частности, в Германии и Франции.

Необходимо понимать, что образование — это не просто некоторая отрасль, а часть национальной культуры, причем ее системообразующая часть. Все это позволило мне в одном из интервью высказать мысль, что болонизация в том виде, в каком нам совсем недавно ее предлагали осуществлять — это некие «сумерки глобализации». Симптоматично, что инициаторами болонского процесса выступили министры образования, а не сами образовательные структуры. В июне 1999 г. министрами образования 29 европейских стран была подписана Болонская декларация. В 2003 г. в Болонский процесс были втянуты уже 40 стран, включая Россию. Когда говорят о Болонском процессе, у меня создается ощущение, что за всем этим стоит некий Министр Высшего Глобального образования со своей особой командой, состоящей из министров образования различных стран, которые координировано проводят в жизнь таинственные решения, смысл которых непонятен большинству населения.

В наиболее развитых странах, имеющих собственные традиции университетского образования (Франция, Германия, Италия и др.), ректоры крупнейших университетов относятся к этому процессу очень осторожно и настаивают на сохранении национальных приоритетов собственных образовательных систем. Например, во Франции ряд очень известных институтов, которые не подчинены министерству,

¹³ См.: «За всем стоит Министр Высшего Глобального образования» // Платное образование. 2004. № 7-8.

фактически игнорируют данное соглашение. В ряде скандинавских стран со стороны ректоров идет пассивное сопротивление этому процессу, рассчитанное на то, что от принятия решений до их реализации на местах пройдет слишком много времени. Трудно себе представить, что Германия откажется от традиционной университетской системы образования, основанной на земельной самостоятельности университетов. Хотя, к сожалению, это происходит волевыми методами.

На уровне деклараций с болонскими принципами трудно спорить. Декларируется расширение доступа к европейскому образованию, повышение мобильности студентов и преподавателей. Все это должно способствовать формированию европейской идентичности. Правда, сразу возникает философский вопрос: а всегда ли идентичность хороша, а не более ли привлекательным может быть разнообразие? Отметим, что возможна мертвая идентичность, когда происходит прямое совпадение¹⁴.

Против создания единого образовательного пространства Европы никто не выступает. Но разумные люди понимают, что единство не должно означать тождества, а напротив, предполагает сложную и гибкую модель, включающую различные подсистемы. Это единство разнообразного, а не единство однообразного, то есть «мертвого» единства, выражаясь философским языком. Любая система более эффективна и в большей степени подвержена развитию, если ее элементы дополняют друг друга, а не отрицают путем подчинения. Существует прекрасная французская система образования, существует очень сильная немецкая модель. Существует, наконец, российская система образования, которая не уступает по многим параметрам другим системам. Так зачем же отказываться от наших преимуществ? Не лучше ли попытаться их синтезировать? Кстати говоря, сами документы Болонского процесса вовсе не заставляют осуществлять механическую интеграцию,

¹⁴ Поясню это на одном метафорическом примере. Как-то ко мне как проректору МГУ приехала большая делегация из Франции. Состоялась дискуссия по принципам Болонского процесса. Я их спросил: «Вы любите свои французские вина»? «Да, конечно», — ответили они. А представьте себе, что не будет французских вин, их заменят общеевропейским, которое будет отвечать единым европейским стандартам. И уже есть примеры, когда Германия не отказывается от своих стандартов пива, сохраняя традиции, в угоду европейским стандартам, даже проигрывая при этом экономически. Что мы хотим: разнообразный стол с греческими оливками и метаксой, с немецким и чешским пивом, французским и итальянским вином или единый стол с гамбургерами? А ведь образование, наверное, — процесс не менее уникальный и сложный, который всегда имеет национальные корни.

они фактически декларируют самые общие принципы, позволяя учитывать особенности национальных систем образования. Но, к сожалению, внутри нашей страны эти принципы реализуют чиновники, которым проще любой процесс реформы упростить до предела.

В отличие от нас, западные государства в ходе Болонского процесса последовательно и твердо отстаивают свои позиции. Что-то они принимают, что-то не принимают. А вот у нас происходит нечто странное — мы собираемся присоединиться к конвенции на чужих условиях. Приведу цитату из выступления В. М. Филиппова на международной конференции (Санкт-Петербург, декабрь 2002 г.): «Я прошу прощения у коллег из Совета Европы, из ЮНЕСКО, но я должен откровенно сказать: я считаю, что от вступления России в Болонский процесс вузы в большой степени потеряют. Но и стоять в стороне от этого процесса мы тоже не можем».

При этом как-то забывается, что ведущие университеты России задолго и независимо от болонских новшеств участвовали в интегративных образовательных процессах. Между тем каждый сильный университет в России имеет свою специфику, что позволяет говорить о разных школах, дополняющих друг друга. Унификация, навязываемая нам, неизбежно снижает качественный уровень образования, так как предлагает ориентироваться на усредненный уровень.

Предложенный процесс образовательной интеграции не лишен противоречий. Интеграция должна базироваться на том, что в результате вновь создаваемая система обогащается сильными сторонами, которые были у обеих систем. Именно поэтому главным условием интеграции должно выступать некое «равенство» систем, как экономическое, так и культурное. Очень трудно интегрировать неравные в культурном и экономическом отношении системы. Поэтому когда мы говорим об интеграции образовательного процесса, идея обогащения качеством, преимуществами должна быть во главе угла. К сожалению, именно в России изначально пытались реализовать наиболее примитивный путь интеграции, фактически разрушающий национальную систему образования и, прежде всего, университетского образования.

Российское образование всегда базировалось на фундаментальной науке. Выражением этого являлось последовательное обучение студентов своему предмету, в отличие от мозаичной системы многих других стран. Это предполагает, что студенты очень рано начинают общаться с научным школам за счет специализации, которая начинает осуществляться со второго курса. Студенты практически сразу же включаются в работу кафедры, попадают в научный коллектив, совместно

работают над научной тематикой вместе со студентами старших курсов и аспирантами. Из этого потом часто вырастают научные школы.

Именно в этой традиции развивались классические университеты, следуя гумбольдтовским традициям, главными из которых являлись:

- ◆ высокое качество получаемого знания, как правило, основанного на фундаментальных науках. Отсюда необходимо вытекала взаимосвязь науки и образования;
- ◆ и, как это ни странно, уход от проблемы будущих занятий выпускников. Университет давал знания и не отвечал за их применение. Эта не было случайной позицией, тем самым университет приучал студентов к обучению чистой науке, науке как таковой. И именно поэтому университетское образование носило элитный характер;
- ◆ подразумевалось, что студент в указанной традиции — это достаточно взрослый, то есть разумный человек, способный сам получать знания и сам ими впоследствии распорядиться. Он мог продолжать заниматься наукой, а мог пойти в более практическую отрасль хозяйства. Но этот выбор он осуществлял после обучения, не до его начала. В рамках болонского процесса студент — это школьник, подросток, которого в буквальном смысле необходимо за руку вести по образовательной системе.

В документах болонской интеграции указывается как главная цель — создание «Зоны европейского высшего образования» и ставится задача, которая, вообще говоря, ни с кем не согласовывалась — «продвижение европейской системы высшего образования по всему миру»¹⁵. Цель-то поставлена, только не все ее признают. В США быстро и ехидно ответили на это в таком духе: почему мы должны признавать бакалавров из Европы, если не признаем бакалавров из Малайзии¹⁶? Понятно, что для Европы это одна из геополитических задач, направленная против дальнейшей американизации самой Европы. Но совпадает ли это с геополитическими задачами нашего государства?

Понятны задачи социального плана, связанные с необходимостью «переварить» большое количество молодежи, не задействованной на рынке труда, включая и все возрастающий поток иммигрантов в европейских странах. В условиях возрастающей безработицы необходимо социализировать и собственную молодежь, а это оказывается трудной

¹⁵ См.: Зона Европейского высшего образования: Совместное заявление европейских министров образования. Болонья, 1999. 19 июня.

¹⁶ См.: *Tanjev Schultz*. Bachelor from Germany. Mit neuen Abschlüssen wollen sich die deutschen Unis internationalisieren — in den USA treffen sie auf Vorbehalte // Süddeutsche Zeitung. 16.08.2004.

задачей. Молодежь воспитана уже в иной, часто противоположной культуре, имеет иные представления, в том числе и о роли образования. Это можно сделать, но, к сожалению, не на принципах элитного образования, а исходя из его упрощения. Понятно, что все учиться в классических университетах просто не смогут, а вот в университетах, которые органично включают в себя ПТУ или техникумы (если брать наши реалии), это возможно, и получивший такое образование даже получит красиво звучащую степень бакалавра¹⁷. Социализация молодежи — это центральная проблема европейской модернизации образования. Конечно, эта задача очень важна в целом, но пока не столь актуальна для нашей страны, в которой намечается уменьшение количества абитуриентов, а вузов излишне много.

Включение России в Болонский процесс не должно быть самоцелью, а представлять собой процесс естественной интеграции в единое европейское образовательное пространство, через расширение возможностей академической мобильности и доступа иностранных учащихся на российский рынок образовательных услуг, в обозримой перспективе. Это потребует значительного изменения государственной политики в сфере образования, стандартов и форм обучения, организации учебного процесса и контроля качества знаний.

Но при этом важно понимать, что это часть общего процесса глобализации, который наряду с преимуществами, несет в себе ранее невиданные опасности подавления национальных культур и традиций, в том числе и в сфере образования, и мы должны помнить об этих рисках.

Фундаментальные идеи Болонского процесса связаны с реализацией следующих основных принципов:

Переход к системе *легко понимаемых и сопоставимых степеней* (для обеспечения возможности трудоустройства), основанной, по существу, на *двух основных циклах* (доступ ко второму циклу будет требовать успешного завершения первого цикла обучения). Бакалавр — это первая ступень высшего образования, которая должна быть, как записано в Болонском соглашении, продолжительностью не менее трех лет. Но если в западных странах школьное образование длится 12 или даже 13 лет (например, в Германии), то у нас оно пока составляет 11 лет. Следовательно, для нас это реальное сокращение сроков обучения.

В Болонской декларации особо оговаривается, что «степень, присуждаемая после первого цикла, должна быть востребованной на ев-

¹⁷ Кстати, на Украине этот вариант с ликвидацией техникумов попробовали. Люди стали получать «высшее» образование, но, как говорил ректор Киевского университета Скопенко, некому стало гайки закручивать.

ропейском рынке труда как *квалификация соответствующего уровня*. Второй цикл должен вести к получению степени магистра и/или степени доктора, как это принято во многих европейских странах».

В отличие от программы подготовки специалиста, существующие в большинстве европейских стран программы подготовки бакалавров, как правило, не предполагают *специализации* в конкретной области науки. Выпускникам присваивается степень бакалавра наук (куда относятся все естественные и точные науки) либо бакалавра искусств (гуманитарные науки).

Наше образование в рамках квалификации «дипломированный специалист» подразумевает раннюю специализацию (как правило, со 2-го курса), что делает образование глубоким и фундаментальным. Бакалавр, особенно в интерпретации наших разработчиков, это 3–4 года, но фактически без специализации. Таким образом, подразумевается, что фундаментальные знания студент получит на ступени магистра (2 года). Но, во-первых, под это предлагают отвести слишком мало часов, а во-вторых, о чем говорят меньше, магистратура может оказаться почти полностью платной. Таким образом, наряду с понижением уровня фундаментальности образования, необходимо произойдет и отмена кафедральной специализации на уровне бакалавра, а на уровне магистра ее уже не нагонишь по отводимым часам.

Возникает ряд вопросов, например: будет ли степень бакалавра востребованной на российском рынке труда как квалификация соответствующего уровня? Думаю, что нет, так как для этого просто нет соответствующих законодательных актов. На Западе бакалавр — это фактически пролонгированное школьное образование, как бы позволяющее молодому человеку адаптироваться к условиям рынка, не более. Но как быть с фундаментальной наукой, осваиваемой в классических университетах? Можно ли стать филологом со специализацией в области германистики или классической филологии за 3–4 года неспециализированных занятий по филологии и 2 года специализации в магистратуре?

С подобными проблемами уже столкнулись, например, в Германии и Франции. Неожиданно оказалось, что бакалавры, существование которых декларировалось наличием рыночной потребности, оказались никому не нужными на рынке труда и должны продолжать обучение¹⁸. Одна из статей, посвященных этому вопросу, называется очень характерно: «Бульдозером по университетам. Германские университеты

¹⁸ *Tanjev Schultz*. Bachelor from Germany. Mit neuen Abschlüssen wollen sich die deutschen Unis internationalisieren — in den USA treffen sie auf Vorbehalte // Süddeutsche Zeitung, 16.8.2004.

страдают от болонских реформ»¹⁹. Позволю себе указать в сноске несколько обширных цитат, по этому поводу, дабы не повторяться²⁰.

¹⁹ *Essbach Wolfgang. Mit dem Buldozer gegen die Universitäten // Süddeutsche Zeitung. 20.12.2004. Nr. 295. S. 16.*

²⁰ *«При таких размерах групп во время 90-минутного семинарского занятия у каждого есть шанс на вопрос длиной в 30 секунд получить ответ в полторы минуты, и то только в том случае, если профессор не высказывается во время введения более 15 минут. Как можно таким образом углублять тему?» То есть произойдет неоправданное увеличение нагрузки на преподавателя и числа студентов в аудитории.*

«Мой коллега является в том смысле исключением, что известия о Болонском процессе до него вообще не дошли. Он является великолепным ученым и преподавателем от Бога, которому удалось выжить в течение 30 лет грабежа университетов посредством недофинансирования, несмотря на весь реформаторский идиотизм своего министерства. Но он еще не знает, что такое германский расчет ETCS».

«Историк с запада страны с гордостью сообщает мне: «У нас сейчас бакалавр в процессе аккредитации. Пару хороших идей мы смогли осуществить, но есть сложности, что касается предложения учебных курсов. Возможности студентов выбрать среди учебных курсов, сформировать интересы и профили, незначительны. Из 180 ETCS мы должны потратить 120 на главный предмет». Считать при помощи новой европейской образовательной валюты ETCS не просто. Один ETCS выражает время, в котором студент нуждается в профессоре (контактное время), и время для самостоятельных занятий (читать и писать). ETCS не являются оценками качества, а введением тейлоризированного измерения времени на умственную деятельность».

«А вы справляетесь с бакалавром?» — спрашиваю я у коллеги. «Едва. Нас трое. Наши обязательные часы преподавания составляют 3 раза по 8 семестровых часов в недели (СЧН), и к этому прибавляется наша последняя оставшаяся ассистентка с 4 СЧН. Таким образом, у нас получается 14 учебных мероприятий в семестре. Семинары, которых нам не хватает каждый семестр, мы уж как-нибудь прикроем». Я ему пожелал удачи».

«Очень многие фанаты бакалавриата, которые сегодня так сильно гордятся тем, что когда-нибудь справятся с бакалавром, не прогнозируют, как и мой молодой коллега, расчитать последующие ступени Болонского процесса. Уже скоро мы увидим как ведущие вузы, готовящие классов специалистов, деградируют и превратятся в школы подготовки бакалавров. Только вузы среднего уровня, как более крупные единицы, могут позволить себе иметь научно-исследовательские. Начинается профессиональный дарвинизм». Речь идет о том, что подготовка бакалавров должна будет «переваривать» огромное количество студентов, и ни о каком фундаментальном образовании речь идти не может. Это просто некогда осуществлять».

И так же как у нас студенты, подстроившись под данную систему, научились зарабатывать ETCS по письменным отчетам, точно так же в Германии преподаватели приспособляются: *«Коллега из Баварии знает трюк. Создаются непроглядные джунгли “учебных занятий, также для X”. Они по разным предметам проявляются, как величина расчета, будучи одним реально существующим учебным мероприятием».* То есть одно и то же учебное мероприятие разбивается на ряд разделов, которым

Внедрение системы кредитов как средства поддержки студенческой мобильности.

Внешне все безобидно. Какая разница, в какой системе ставить и получать оценки? Условно говоря, это такая система, при которой все

придается дополнительное название. Например, вводятся автономные специализации по каждой кафедре факультета. «Так возникает чудесное повышение производительности обучения, до которой даже кадры социалистического планового хозяйства не додумались бы».

Проблема объединения специальностей, так как на уровне бакалавра их не должно быть. «Таким образом, ETCS подразделяет университеты на те, в которых есть крупные специальности с большим количеством профессоров, для которых междисциплинарность является недостатком, и которые могут дальше продвигнуться в сторону профессионального идиотизма. И на университеты с мелкими специальностями, которые меньше обеспечены преподавательским составом и поэтому вынуждены объединяться в фантастические сочетания. Настало время анекдотов по поводу обучения бакалавров: что делают два профессора науки о музыке, которые до сих пор хорошо справились с обучением магистров и имели великолепных диссертантов? Они с двумя археологами создают специальность для бакалавров “раскопки ранних исторических форм звука”».

«И не надо говорить, что университеты не изменятся. Политики выдвинули своей целью единое уничтожение германских университетов».

«Может быть, этого требует рынок труда? Может быть, там данные специалисты пригодятся? Коллеги и выпускники отвечают: “Трудоустройство по профессии удается лишь очень немногим. Большинство просто дальше учится на магистра. Ступенчатая система продлевает время обучения, но что делать людям? Лучше на два года дольше учиться, чем два года быть безработным”. У нас это уже сегодня представляет проблему. Что такое бакалавр — высшее образование, или первая ступень? Если высшее, то магистр — это второе высшее, тогда — это необходимо платное. Куда устраивать бакалавров и проч.»

«Вершина самообмана, который себе позволяет общество — это вера, будто посредством степени бакалавра достигается улучшенная профессиональная квалификация. Это касается врачей, священников и дипломированных инженеров, относится к синологам, историкам и юристам. На уровне бакалавра они непригодны не только на международном уровне, но и для данного общества».

«Болонский процесс, то есть введение норм мышления и высшего образования, функционирует точно так же, как введение норм на розетки, дорожные знаки и длины резервативов. В Германии он наталкивается на весьма различные предпосылки. Нет университета “как такового”, нет профессоров “как таковых”. В некоторых местах он сталкивается со здоровыми специальностями, которые в течение десятилетий успешно сопротивлялись всяким диктатам реформ, так как у них можно было получить признание на международном уровне хорошие дипломы, и которые сейчас вынуждены разбивать свои функционирующие структуры. В других местах он сталкивается с специальностями, которые уже давно сдались, и на возрастающий поток абитуриентов реагировали институциональным уменьшением, вплоть до такой степени распухлости, что свидетельства о сдаче экзаменов рассылаются по почте».

должно быть унифицировано таким образом, чтобы оценки, полученные в одном вузе, были бы зачтены и в любом другом вузе. Но и здесь дьяволы в деталях. В российских условиях кредитная система в совокупности с требованиями к бакалавриату не допускать специализированного образования будет направлена на разрушение кафедральной системы. Действительно, если нет специализации на уровне бакалавра, то студенты 3 или 4 года обучаются все вместе. Если кредит-часы мы обязаны засчитывать, то неважно должно быть, где он их получил. В условиях большей равномерной и политически и экономически Европы это, наверное, допустимо. А в условиях неравномерности нашей страны? Не боимся ли мы, запуская такой механизм, превратить слабые вузы в «ларьки» по продаже кредит-часов? Разве эксперимент по ЕГЭ не продемонстрировал, что он не может быть инструментом борьбы с коррупцией, как это декларировалось, а просто войдет в общую коррупционную систему? Будет ли Сорбонна или Гарвард засчитывать кредиты города N? Может быть, некоторым и хочется быстрее вступить в Болонский процесс, но вот захочет ли видеть нас там Сорбонна или Гарвард?

Содействие мобильности подразумевает свободное передвижение, доступ к возможности получения образования и практической подготовки, а также к сопутствующим услугам, признание и зачет периодов времени, затраченного на проведение исследований, преподавание и стажировку в европейском регионе. Пожелание очень хорошее, но во многом является демагогичным и рассчитанным на психологию учащейся молодежи. Кто же откажется съездить за границу на 1–2 семестра? Но решение этой проблемы лежит в расширении визового пространства, которое с реализацией изложенных принципов интеграции напрямую не связано. Есть варианты решения этих проблем в двухстороннем порядке, как, например, договор между Германией и Россией, позволяющий преподавателям, студентам и деятелям культуры в безвизовом режиме посещать свои страны. Одновременно, если визовый режим не будет упрощен, то никакая декларация зачета единиц или доступа к образованию не поможет. Внутри Европы это осуществимо и уже давно работает, а готова ли Европа впустить огромное количество россиян? Готовы ли мы предоставить условия, прежде всего бытовые, для приезжающих студентов, если, например, в Москве вся гостиничная система, в отличие от Парижа, сориентирована на 4 и 5-звездочные отели и практически полностью отсутствует средний и невысокий уровень?

Содействие европейскому сотрудничеству в **обеспечении качества образования** с целью разработки сопоставимых критериев и методологий. Это требование, безусловно, очень важное, но оно точно так

же необходимо в стране и сегодня и независимо от системы обучения. **Проблема качества** не случайно ставится во главу угла меропрятий по реализации Болонского процесса. С одной стороны, конечно, это общая обеспокоенность понижением уровня качества образования во многих странах Европы и России в том числе. С другой стороны, и это может быть важнее, тот фактор, что интеграция образовательной системы, нравится это кому-то или нет, будет необходимо связана с опасностью снижения качества образования. Дело заключается в том, что традиционные системы образования, от отбора абитуриентов до выпуска, базировалась на предпосылке, что высшее образование не является образованием для всех и что условием его получения в той или иной форме является отбор, иногда достаточно жесткий.

Была слишком легко воспринята идея **об откaze от аспирантуры**, от нашей докторской степени. По одному из вариантов прочтения Болонской конвенции кандидат (PhD) остается, а доктор — нет. Почему, ради унификации и узнаваемости? Сомнительный аргумент. В результате критики это было учтено в берлинской конвенции 2003 г.: «Сознавая необходимость создания более тесных связей между ЕНЕА и ERA в Европе знаний, а также важность исследования как составляющей части высшего образования на территории Европы, министры считают нужным добавить докторский уровень как третью ступень Болонского процесса, дополняющую две основных ступени высшего образования» (Берлин).

Интеграция — процесс позитивный, но может быть реально осуществлен лишь при относительном равенстве систем, причем равенстве не только в образовании, но и в экономике, управлении и пр. Пока системы различны, мы можем оказаться в ситуации Германии, которую описали выше. Страны различаются, а поэтому у них разные государственные задачи. Еще один вопрос касается финансирования образования. Если в результате перехода на двухуровневую систему подготовки бесплатной останется только лишь подготовка бакалавров, а магистратура (или специалист) станет платной, то это будет означать **сужение доли бесплатного образования, уменьшение доступности** более высокого уровня образования и квалификации.

Болонский процесс предлагает интегративную образовательную систему, которая должна быть схожа по многим параметрам во многих странах Европы. Соответственно, такая интегративная система просто не может быть выстроена по элитному принципу — для меньшинства, а должна учитывать возможности и интересы большинства, включая общественные потребности и потребности рыночной экономики. Еще раз повторяю, как бы ни относиться к данному процессу,

но абсолютно понятно, что создание достаточно однородного образовательного пространства не может базироваться на изначально высоком уровне образования. Именно поэтому качества высшего образования можно достичь только за счет организационных преобразований и требований, жестких регламентаций. Именно это может обеспечить, по крайней мере, хотя бы не понижение общего уровня высшего образования относительно его высших образцов в классической системе.

Не случайно, если проанализировать литературу по Болонскому процессу, то авторы часто оговариваются, что речь здесь идет не столько о качестве образования как таковом, «а о тех механизмах, процедурах и технологиях, которые гарантируют всем вузам и рынкам труда... тот уровень качества, который вызывает доверие»²¹. «Блестящая» формулировка, все ставящая на свои места, в которой центральной словом выступает «доверие». Я не иронизирую, действительно, втягивание большого количества стран в болонский процесс, в условиях, когда, например, в нашей стране вузы растут как грибы, возникает проблема не качества образования, получаемого в той или иной стране, а хотя бы доверия диплому, то есть обеспечения некоторого минимума в обеспечении качества.

Соответственно, чтобы обеспечить таким образом понимаемое качество, во главу угла ставится создание некоего общего образовательного стандарта, которому будут удовлетворять страны, включившиеся в Болонский процесс. Но ведь доверие — категория оценочная, означающая, чтобы мы должны поверить, уверовать, если хотите, в предлагаемые нам реформы. Поэтому любое обсуждение проблемы качества должно было бы начинаться с фразы: «Поскольку мы верим в идеи болонского процесса, мы доверяем тем трансформациям образования, которые оно должно претерпеть». Не вдаваясь в философские рассуждения, отмечу, что это типичный пример технологического решения проблемы, в основе которого лежит идеология того, что абсолютно все проблемы можно решить технологически, то есть путем некоей рецептуры, без понимания сущности реформируемого процесса, будь то экономика, политика, образование или медицина. Такие управленческие технологии хороши до тех пор, пока они нечто решают в тактическом (сиюминутном) плане. При переходе к стратегическим решениям необходимо возникает вопрос об истине как не только соответствия действительности, но как понимания сущности самого процесса, самого объекта. В этом случае необходимо предпринимать шаги не на основе только истории как прошлого опыта, а на основе

²¹ Байденко В. И. Болонский процесс. М., 2004. С. 175.

понятной сущности (истины), которую можно реализовать через знание законов развития исследуемого процесса, а уж это технологическим решениям не поддается.

В идеале интеграция должна базироваться на том, что создаваемая в результате система обогащается сильными сторонами, которые были у интегрируемых систем. Именно поэтому главным условием интеграции должно выступать некое «равенство» систем, как экономическое, так и культурное.

В. Е. Никитин

КРИЗИС ОБРАЗОВАНИЯ И ФИЛОСОФИЯ

Некогда образованием занимались, теперь о нем больше говорят и пишут. При этом часто предаётся забвению сущность того, что мы называем таким привычным для всех словом «образование». Остановите на улице любого, даже не совсем образованного человека, и он вам многое поведаст об этом предмете. Но то, что мы полагаем само собой разумеющимся склонно ускользать от нашего понимания. Так многие вещи мстят нам за нашу самоуверенную ограниченность. Нечто подобное происходит и с тем, что мы сегодня называем образованием. Образованным у нас принято называть любого человека, который окончил какое-либо учебное заведение. Но не противоречит ли это изначальному смыслу слова «образование», правомерно ли отождествлять образование с обучением и сводить первое ко второму?

Наша сегодняшняя озабоченность положением дел в этой области связана с особой ролью образования в жизни человека и общества, а также из нарастающего ощущения неудовлетворенности тем положением, которое здесь складывается. Система образования в целом обусловлена состоянием общества, типом культуры и, прежде всего, такими ее составляющими как наука, экономика, религия и идеология. Это те основополагающие условия, те внешние координаты, которые определяют как характер образовательных стратегий, так и способы, методы их реализации. В свою очередь, система образования оказывает обратное воздействие на состояние общества, его культуру, на развитие науки и техники. Именно уровнем образования в значительной степени определяется историческая перспектива об-

щества. То, что нас ожидает в будущем, во многом зависит от того, что происходит сейчас в наших вузах и школах.

Вопрос о сущности образования ставился Хайдеггером в его известной работе «Учение Платона об истине»¹. Интерпретируя платоновскую притчу о пещере, Хайдеггер обращает внимание на неслучайность и важность этого сюжета для понимания не только замысла диалога «Государство», но и для осмысления таких понятий как познание и образование. Если судьба государства, по Платону, зависит, прежде всего, от того, находятся ли при его управлении действительно мудрые люди, то, следовательно, одной из основных забот государства должна быть забота об образовании своих граждан. При этом сущность образования оказывается двоякой. Во-первых, образование предполагает формирование определенных навыков, которое достигается посредством овладения знаниями. Во-вторых, оно есть целенаправленное формирование души, которое исходит из «предвосхищающего соразмерения с неким определяющим видом, который зовется поэтому «про-образом»². То есть, образование есть не простое наполнение души различными знаниями, но такое ее наполнение, которое имеет в виду некоторую высшую цель. Причем, определение цели, как ориентация на некий про-образ, должна предшествовать накоплению знаний и определять этот процесс. Сущность образования состоит не в том, чтобы «загрузить неподготовленную душу голыми знаниями, словно первый попавшийся пустой сосуд. Подлинное образование, наоборот, захватывает и изменяет саму душу»³.

Таким должно быть образование по своей сущности, по своей идее, выражаясь языком Платона. Но уже со времен того же Платона хорошо известно, что в этом несовершенном мире, который он приравнивал в своей притче к темной пещере, все процессы, и человеческие устремления в том числе, неизбежно отклоняются от идеальных траекторий в силу внутренней склонности земного мира к состоянию хаоса. Поэтому путь из тьмы пещеры к свету истины весьма тернист, неровен и пролегает во мраке. Оценивая современную образовательную ситуацию, автор также страдает от недостатка света и не обладает абсолютной уверенностью в справедливости и истинности всех своих суждений. Очень трудно дать объективный анализ явле-

¹ Хайдеггер М. Учение Платона об истине // Хайдеггер М. Время и бытие. М., 1993.

² Там же. С. 350.

³ Там же.

ния, которому непосредственно принадлежишь. Здесь не хватает дистанции, необходимой для наиболее всесторонней и адекватной оценки предмета. Но у нас нет возможности увидеть эту ситуацию со стороны, из более мудрого (так хочется на это надеяться) будущего. Нам приходится думать и рассуждать, исходя из того места, где нас застала эта озабоченность происходящим с нами. И остается только надеяться, что наши рассуждения, споры и поиски пути некоторым образом способны, если не непосредственно повлиять на ход событий, то хотя бы способствовать их предвидению. Ведь, тот, кто хорошо смотрит вперед, реже падает.

Изначальный вопрос, ответ на который нам необходимо получить, — это вопрос о том, насколько то, что мы сейчас называем образованием, соответствует своей сущности. Является ли то, что происходит в наших учебных заведениях, образованием в собственном значении этого слова? Первое, что мы видим, сравнивая классическую модель образования с современной, это утрата понимания основной задачи, главной цели. Современная система школьного и вузовского образования все более ориентируется только на трансляцию и усвоение знаний. Главными целями здесь становятся количество информации, знание о свойствах сущего, а не осмысление самого человеческого существования, его ценностей и смысла. В учебных заведениях всех уровней озабочены поиском времени и возможностей для наполнения души все возрастающими объемами узко-профессиональных знаний. При этом душа человека рассматривается и оценивается, прежде всего, в качестве надежной емкости для этой информации. В школах уже давно появились классы, где детям приходится выбирать узкую специализацию задолго до того, когда они будут готовы сделать вполне самостоятельный, осознанный выбор жизненного пути. Все это происходит на фоне свертывания литературного образования, которое развивает активность мышления и творческие способности. Написание грамотного хорошего сочинения для современного среднего школьника уже является почти невыполнимой задачей. Все, что требует творческих усилий и самостоятельности оригинальности мышления, отходит на второй план, считается необязательным для человека, начинающего жизнь в современном обществе. В некоторых школах узкая специализация начинается уже в начальных классах. Тем самым осуществляется раннее и принудительное программирование человека, рассчитанное на определенный весьма узкий диапазон деятельности. Идет его превращение в «живой компьютер» с заранее заданной программой деятельности. Стремительное же развитие компьютерной техники и ее интенсивное вхождение во все сферы

жизни делают этот процесс компьютеризации личности тотальным и, похоже, безальтернативным.

Кризис образования заключается, прежде всего, в том, что оно утрачивает свою основную, определяющую его сущность функцию — формирования человеческой души через приобщение ее к высшим духовным ценностям. Образование в настоящее время редуцируется к обучению как наполнению сосуда души некоторой информацией. Самому сосуду при этом не уделяется особого внимания, его формирование отдано на откуп стихии техногенной цивилизации с ее ориентацией на рациональность, материальный комфорт и прагматизм. При этом отношение к самому процессу образования-обучения в плане его содержания также становится все более формальным. Во многих вузах сокращаются такие традиционные и проверенные временем формы учебной работы, как лекции и практические занятия. Они заменяются самостоятельной работой студентов, которая в основном предполагает общение не с человеком, не с учителем, а опять же с компьютерами и иными электронными наставниками. Часто это делается под благовидным предлогом активизации самостоятельной творческой деятельности обучающихся. Но на практике увеличение времени на самостоятельную работу при параллельном уменьшении контактных форм обучения приводит к заметному понижению уровня образования. Это происходит, прежде всего, потому, что в этом процессе все меньше значения придается личности преподавателя. Все большее внимание уделяется электронным средствам обучения и контроля знаний. Речь не идет о том, что мы должны отказаться от тех новых возможностей, от тех новых форм обучения, которые предлагает нам научно-технический прогресс. Но необходимо понимать, что система образования, в которой не уделяется должного внимания личности, порождает малообразованную обезличенность, которая ныне становится массовой.

В ситуации, когда образование утрачивает ценностную духовную ориентацию, оно с неизбежностью начинает носить все более не систематический и случайный характер. Сосуд души здесь наполняется из разных источников, одни из которых противоречат друг другу, а иные несут ложную информацию. В итоге у человека, принадлежащего к цивилизации, организованной на принципах рационализма и прагматизма, отмечается все возрастающая тенденция к несистематичности и противоречивости в мышлении. Так, например, Д. Э. Вейз отмечает, что современный христианин вполне может утверждать непогрешимость Священного Писания и одновременно верить в реинкарнацию. Некоторые политики выступают

как консерваторы в решении одних социально-политических проблем и одновременно как либералы в решении других⁴. Россияне празднуют Новый год, окружив себя китайской символикой. А наши чиновники от образования, озабоченные повышением его качества, направляют свою деятельность на создание условий, которые способствуют его деградации.

Как это ни странно, мышление в век интенсивного научно-технического прогресса становится все менее рациональным и ориентированным на логику, аргументацию и достоверность опыта. Рациональные критерии вытесняются эстетическими, дискуссии по поводу истины заменяются спорами о вкусах. Общие интересы государства и нации подменяются интересами отдельных личностей или кланов. Возвращаясь к образам платоновской притчи о пещере, можно сказать, что ныне, в век научно-технического прогресса и «новых образовательных технологий», мы каким-то странным образом совершаем обратное движение из мира, где впереди видели свет, в мир тьмы, где вопрос об истине подменяется изящной, но бессодержательной риторикой или невежественным плюрализмом и эклектикой, наглядным примером которых является тот же Интернет. В этом плане Интернет есть зеркало и метафора души современного человека.

В мире, где вкус, мнение и случайный выбор начинают определять форму нашей души, ее ориентацию, формируется тотальная невосприимчивость к рациональной критике, к рациональным основам мировоззрения в целом. Если убеждения людей становятся функцией воли вкуса и случая, а не разума и истины, то все разумные доводы и аргументы теряют свою силу. Человек сопротивляется истине не потому, что не может ее познать, а потому, что она ему не нужна. Такое существование в мире мнений, мифов и предрассудков часто оказывается в нашей жизни весьма комфортным, удобным. При этом человек может быть замечательным мастером, специалистом в том деле, которому его обучили, но совершенно беспомощным и невежественным в иных областях человеческого бытия. В сфере своей профессиональной компетенции он ведет себя предельно рационально и осмысленно, но, действуя в других сферах, в семье, в общественной и государственной жизни, в отношении к природе и т. п., он может проявлять полную несостоятельность. «Варварством специализма» назвал эту особенность современного «массового общества» Ортега-и-Гассет⁵. Специалист — это хорошо обученный человек,

⁴ Вейз Д. Э., младший. *Времена постмодерна*. М., 2002. С. 179.

который обладает знаниями о каком-то фрагменте сущего и в нем успешно ориентируется, но совершенно несведущ в остальном. Специалист — это продукт современного образования, который хорошо обучен своему делу и смотрит на окружающий мир сквозь призму своих узких знаний и методологий. За пределами своей деятельности он является полным невеждой, но «данный господин к любому делу, в котором не смыслит, подойдет не как невежда, но с дерзкой самоуверенностью человека, знающего себе цену»⁶.

Парадокс заключается в том, что, с одной стороны в современном обществе внедряется культ «специализма», а с другой стороны мы имеем дело с нарастающим отсутствием подлинного профессионализма и мастерства. Но эта ситуация вполне объяснима, ибо узкая специализация ведет к деградации творческого начала. В конце XX века японские социологи науки провели весьма масштабные исследования, цель которых состояла в выяснении тех условий, того стиля образования, который позволяет специалистам наиболее успешно адаптироваться и перестраиваться в условиях современного научно-технического прогресса, когда технологии устаревают в течение пяти-семи лет. Результаты исследований показали, что наиболее успешно к таким стремительным темпам развития техники приспособлены не те, кто получил узкое профессиональное образование, а те чье образование носило наиболее разносторонний и фундаментальный характер, то есть преимущественно выпускники университетов.

В нашей стране за последнее время было сделано немало для того, чтобы размыть и извратить саму идею университета и университетского образования. Университетами стали все заурядные педагогические институты. Появились университеты гуманитарные, технические и медицинские. Для этой смены вывесок были свои социально-экономические причины, которых мы здесь не касаемся, ибо это тема для отдельного разговора. Результат же таков, что подавляющее большинство высших учебных заведений в России стало зваться университетами по формальным признакам и критериям, но не по своему содержанию. Так в стране университетов возник дефицит подлинного университетского образования, которое есть, прежде всего, образование фундаментальное и разностороннее, образование ориентированное не только на обучение в плане приобретения профессиональных знаний и навыков, но и на приобщение

⁵ Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды. М., 1997.

⁶ Там же. С. 108.

к основным ценностям культуры, на осмысленное отношение к миру. Дефицит такого рода действительно университетского образования приводит к дефициту в нашем обществе подлинно образованных, культурных людей. Поэтому лучше было бы вернуть учебным заведениям свои подлинные названия, те, которым они соответствуют де-факто, а не де-юре. Деятельность настоящих университетов должна быть направлена на воспитание духовной и интеллектуальной элиты общества, а не тиражирование «людей-компьютеров».

На смену подлинно творческой деятельности в современной культуре и науке приходит имитация творчества. Курсовые работы наших студентов — это в значительной степени имитация самостоятельного мышления, где, повторяя уже сказанное, необходимо постараться избежать очевидного плагиата. Именно на решение этой задачи, как правило, уходят интеллектуальные усилия многих наших учеников при молчаливом понимающем согласии их учителей. Затем некоторые из них идут дальше и, опираясь на уже имеющийся опыт и навыки, создают такие же диссертации. Сущность имитации заключается в том, что здесь на первое место выходит не содержание, а форма. Главным критерием такого рода деятельности является соответствие предмета определенной форме, установленной сообществом. Содержание и смысл содеянного вторичны. Имитация общепользуемой творческой деятельности есть способ существования государственного чиновника. Наши реформы образования — это имитация. Можно сколько угодно совершенствовать ЕГЭ, ужесточать формальные требования к защите диссертаций, проводить бесконечные тестирования, но, если расходы на одного студента в России составляют около 1,5 тыс. долларов, а в США и Канаде 23–24 тыс. долларов, в Великобритании и Франции 11–12 тысяч, то итоги такого рода «инноваций» легко предвидимы. Но для того, чтобы изменить ситуацию в том, что мы сейчас называем «образованием», чтобы добиться реального прогресса в этой области, необходима не только серьезная экономическая поддержка со стороны государства и общества, но и жизнеутверждающая, оптимистическая идеология. Нам необходима идеология, в которой бы присутствовал тот про-образ, те ценности и смыслы, на которые могло бы ориентироваться подлинное образование. В противном случае, мы обречены здесь лишь на имитацию, на бездарное копирование не лучших западных достижений и образов, а в конечном счете, на продолжение регресса и упадка нашей некогда великой культуры.

Пора понять, что образованный человек — это не только «человек знающий», но и, прежде всего, человек со сформировавшимся мировоззрением, человек, способный решать не только сложные ма-

тематические и технические задачи, но и осмысливающий свое место в мире и в жизни. Образование — это не только обучение, но и развитие человека в свете определенной перспективы, определяемой фундаментальными духовными ценностями.

Следует признать, что эта вторая неотъемлемая составляющая образования предается забвению, отчуждается от систематической и целенаправленной образовательной деятельности. Мир ценностей и духовных ориентиров современного человека во многом формируется под воздействием так называемых средств массовой информации, которые пропагандируют стереотипы жизни, навязываемые производителями товаров и услуг. Реклама, являющаяся одним из основных источников существования средств массовой информации, не только навязывает человеку широкий круг ненужных вещей, внушая, что без них он просто не сможет полноценно жить, но и во многом определяет сам стиль жизни современного общества, основными принципами которого являются утилитаризм, забота о теле и развлекательность. В результате современный человек становится все более массовым существом, поглощается обществом и перестает жить собственной духовной жизнью. «Общество располагает им по своему усмотрению. От него человек получает, как готовый товар, убеждения — национальные, политические и религиозные, — которыми затем живет»⁷. Современный человек поглощен обществом и является существом ограниченным как в своей свободе, так и в способности мыслить.

Каковы же положение, место и роль философии в эпоху деградации культуры и кризиса образования? В обществе массовой культуры и массового духовного одичания, где человек утрачивает способность к самостоятельному мышлению, она остается тем островком или оазисом элитарной культуры, где еще обитает подлинное мышление. Приобщение к философии способствует пробуждению и развитию живой человеческой мысли, той мысли, которая влачит жалкое существование в железных недрах техногенной цивилизации. Конечно, вряд ли можно полностью согласиться с мнением Альберта Швейцера, который утверждал, что именно несостоятельность философии является основной причиной начинающегося упадка европейской культуры и образования как важнейшего ее элемента. В то же время, совершенно очевидно, что преодоление этого реально происходящего процесса, который несет в себе угрозу для человеческого существования в мире, невозможно без самих человеческих усилий, на-

⁷ Швейцер А. Упадок и возрождение культуры. М., 1993. С. 246.

правленных на изменение ситуации, без изменений в самой культуре, без ее усилий, направленных на радикальное изменение траектории собственного движения. И современная философия в этом отношении находится в долгу перед культурой, ибо ее вклад в эти изменения пока весьма незначителен. Наша университетская философия предпочитает жить внутри себя, жить своими проблемами и не делать решительных шагов навстречу «человеку с улицы». Философия в современном обществе, согласно известной метафоре, действительно становится «факультетом ненужных вещей». Общество и человек уже давно не связывают с нею особых надежд и в решении смысловых вопросов чаще обращаются к религии или примитивной мистике, а еще чаще к алкоголю и наркотикам. Мы же в основном заняты тем, что повторяем и бесконечно интерпретируем сказанное до нас и находим в этом определенное утешение или даже смысл собственного существования. Имитация мышления стала уделом многих «философов от министерства», как выражался Шопенгауэр. Философия молчит. «Маленькие жалкие софисты... не унеживающие ничью душу, забывшие о своей. Что мы с собой сделали?»⁸. Преподавание философии в университетах также свелось к обучению, к простой передаче знаний. Мы, руководствуясь устаревшими и эклектичными министерскими программами, предпочитаем заниматься анализом прошлых событий мышления и заставляем своих студентов заучивать положения древних и новых философских систем потому, что и сами не имеем перед собой отчетливого прообраза, идеала, который бы придавал нашему философскому делу общечеловеческий смысл и актуальность. Что делать студенту-физику, химику или математику с принципами рационализма, позитивизма или экзистенциализма? Сдать экзамен и поскорее забыть, ибо он не находит этим знаниям практического применения не только в своей профессиональной деятельности, но и в жизни. Толстые тетради с конспектами философских лекций и кипы с таким трудом изготовленных «шпаргалок» после успешной сдачи экзамена остаются в аудитории. Они сделали свое дело и больше не нужны в жизни. Конечно, история человеческого мышления может быть интересна и поучительна сама по себе, но только в том случае, если собственное мышление обнаруживает в ней то, что ему близко и необходимо. Я отнюдь не призываю редуцировать философию к публицистике и просветительству, но ее внутренняя насыщенная саморефлексией жизнь должна

⁸ Грякалов А. А. Университет и топосы смысла // Философия и образование: Методические записки. Вып. 1. СПб., 2005. С. 160.

иметь и внешний, общечеловеческий смысл. А если она нужна только самой себе, то она становится чуждой человеку, далекой от реалий его жизни. Преподавание философии в университете не должно сводиться к усвоению набора знаний, ибо ее основная задача — формирование сосуда души, приобщение человека к высшим ценностям и смыслам бытия. В эпоху бессмысленных рейтингов и ток-шоу, ориентированных на безликую усредненность современного «массового человека», философия, воспринимаемая таким человеком как недоразумение и заумь, далекая от жизни, остается одним из немногих средств, способствующих нашему возвращению на путь разума и подлинной духовности. В системе же современного образования она является единственной областью, где могут на основе разума раскрываться и утверждаться смыслы и ценности человеческого существования. Наша современная жизнь испытывает дефицит разума и духовности. Вернуть человека на этот путь — основная задача современной университетской философии и гуманитарного образования в целом.

ФИЛОСОФИЯ В ВЕДУЩИХ УНИВЕРСИТЕТАХ РОССИИ

А. П. Козырев

ИСТОРИЯ ФИЛОСОФСКОГО ФАКУЛЬТЕТА МГУ

Преподавание философии велось в Московском университете с года его основания (1755). Философский факультет был в числе трех первых факультетов Московского университета (наряду с юридическим и медицинским). Штат его составляли четыре профессора: философии (включавшей курсы по логике, метафизике и этике), физики, красноречия и истории. Философский факультет был общеобразовательным: все студенты три года обязаны были обучаться на философском факультете, а затем проходили дальнейшую специализацию по философским дисциплинам или отправлялись на другие факультеты. В этот первоначальный период философию в Московском университете преподавали как приглашенные из Германии профессора — И. Г. Фроманн, И. М. Шаден, И. Г. Шварц, Ф. Х. Рейнгард, Х. Ф. Маттеи, Ф. Г. Баузе, И. Ф. Буле, так и русские ученые — Н. Н. Поповский, Д. С. Аничков, А. М. Брянцев, М. М. Снегирев. Огромный след в истории Университета оставила деятельность Н. И. Новикова, арендовавшего в 1779–1789 гг. университетскую типографию и выпустившего там более 800 изданий, в числе которых немало книг по философии и богословию. Один из ближайших сподвижников Новикова, И. Г. Шварц был профессором МГУ, читал курс лекций по эстетической критике. В 1804 г. был принят новый устав Университета, по которому вместо трех факультетов было образовано четыре отделения. Курсы умозрительной и практической философии читались на нравственно-политическом отделении, что фактически отделяло философию от естествознания

и относило ее к разряду гуманитарных наук. С 1821 г. чтение лекций по философии в Московском университете фактически прекратилось, изучение философии осталось уделом слушателей Духовных академий и других университетов. По уставу 1835 г. философский факультет был воссоздан и разбит на два отделения — историко-филологическое и физико-математическое. Однако это не означало ослабления интереса к философии в Московском университете. 20–30-е годы XIX века — время, когда вся общественная атмосфера была пропитана философскими идеями, увлечением германской метафизикой. Осмысляя, подчас негативно, подобно П. Я. Чаадаеву, опыт российской истории, мыслящие люди ощущали насущную потребность в философии для реформирования российского общества и государства. В Москве возникли философские кружки и салоны, партии славянофилов и западников, уподобленные А. И. Герценом «двуликому Янусу». Многие участники этого процесса философского пробуждения 1-ой половины XIX века — питомцы Московского университета и Университетского пансиона — А. И. Герцен, Н. П. Огарев, Н. В. Станкевич, В. Ф. Одоевский, В. Г. Белинский, Т. Н. Грановский, К. С. Аксаков, Ю. Ф. Самарин. В 40-е годы XIX века лекции по истории права П. Г. Редкина и К. Д. Кавелина, по всеобщей истории Т. Н. Грановского и по русской С. М. Соловьева и М. П. Погодина, по словесности С. П. Шевырева давали студентам широкий философский кругозор и эрудицию. Студент 40-х годов, а впоследствии профессор гражданского права, философ-гегельянец Б. Н. Чичерин, вспоминая лекции Т. Н. Грановского, писал: «Философское содержание истории было для него общию стихией, проникающею вечно волнующее море событий, проявляющейся в живой борьбе страстей и интересов». Лекции по истории древней философии читал М. Н. Катков, выпускник Московского университета, ставший впоследствии лидером консервативной публицистики и идеологом классической реформы образования в эпоху Александра II. В 1850 г. в качестве одной из реакционных мер после революции во Франции 1848–1849 гг. Николай I по предложению министра народного просвещения кн. П. А. Ширинского-Шихматова повелел изъять из преподавания философии теорию познания, метафизику, нравоучительную философию и историю философии, оставив в учебном курсе только логику и опытную психологию. Факультет и кафедра философии в Московском университете были ликвидированы, а на базе двух отделений философского факультета образованы два самостоятельных факультета — историко-филологический и физико-математический. Это не могло не сказаться на общей интеллектуальной атмосфере в Университете — вскоре в гуманитарных и естественных

науках на долгие годы утвердился плоский идеал позитивизма. О пренебрежении к философии как к основе всего научного познания говорил в своей актовой речи «Разум по учению Платона и опыт по учению Канта» в Татьянин день 1866 г. П. Д. Юркевич, занявший восстановленную по университетскому уставу 1863 г. кафедру философии: «Не совершается ли, милостивые государи, на наших глазах медленное превращение университетов в политехнические школы? Не разрушает ли дух времени глубокую идею знания, которая требует, чтобы специальная ученость росла и крепла на широкой основе общего или целостного умственного образования и чтобы каждое приобретение на почве специальной было вместе приращением в содержании идеала человеческой личности?». Против узости позитивистского идеала философии восстал в своей магистерской диссертации «Кризис западной философии. Против позитивистов» ученик Юркевича Вл. С. Соловьев, открывающий в русской философии новую эпоху. И хотя заменивший своего учителя на кафедре философии приват-доцент Вл. Соловьев проработал в Московском университете менее трех лет и прочел всего два курса, след, оставленный им в университете, не сводится только к этому. Университет помнит публичные лекции, прочитанные Соловьевым в его стенах, его активную деятельность по профессионализации философии как отрасли знания в Московском Психологическом Обществе, основанном в 1885 г. по инициативе профессора философии М. М. Троицкого, и в журнале «Вопросы философии и психологии», основанном по инициативе профессора Московского университета Н. Я. Грота в 1889 г. Отсутствие преемственности в преподавании и подозрительное отношение к философии властей предрежащих не могло не сказаться отрицательно на уровне преподавания философии. Курс, читаемый проф. М. М. Троицким, был основан на изложении английского эмпиризма и позитивизма. Кн. Е. Н. Трубецкой, поступивший на юридический факультет в начале 80-х гг. (его брат С. Н. Трубецкой, в будущем — ректор Московского университета, обучался в это время на историко-филологическом факультете), вспоминал позднее: «Философия в то время для меня и для брата была все, поэтому университет вообще сразу произвел на нас удручающее, даже преувеличенно плохое впечатление. Мы сразу почувствовали, что философии учиться нам не у кого. В то время в Московском университете не было профессора, который бы знал Канта, Шопенгауэра и Платона лучше нас двух — первокурсников». В. В. Розанов, учившийся в университете немногим ранее Трубецких, признавался, что университет он «проспал». Однако это не помешало ему вскоре после его завершения выпустить в свет книгу «О понима-

нии. Опыт построения науки как системы цельного знания», вобравшую в себя элементы научных органов Аристотеля и Бэкона. К концу 80-х гг. в преподавании философии наметился явный прогресс, который к концу XIX в. приведет к философскому взлету в Московском университете. Вернувшийся из Европы в 1889 г. Вл. Соловьев общается в письме своему другу, философу и исследователю Шопенгауэра, Д. Н. Цертелеву, что нашел в Москве «целую философскую плантацию». В 1886 г. на кафедру философии из Одессы приглашается проф. Н. Я. Грот, давший мощный импульс институциональному развитию философии в России. С 1885 г. в качестве приват-доцента лекции по философии в университете читает Л. М. Лопатин, друг детства Вл. Соловьева, с 1892 г. и вплоть до своей смерти в 1920 г. — профессор философии. Он является также главным редактором журнала «Вопросы философии и психологии» и бессменным председателем Московского Психологического Общества. Через школу философа-спиритуалиста прошло все поколение московских творцов «серебряного века»: Лопатин принимал экзамены по философии у Г. Г. Шпета, А. Ф. Loseва, В. Я. Брюсова, А. Белого. В 1885 г. окончил историко-филологический факультет и был оставлен для подготовки к профессорскому званию С. Н. Трубецкой, ставший профессором в 1900 г. Выдающийся историк античной философии, автор классического исследования «Учение о Логосе в его истории», он много потрудился для организации Московского университета на принципах свободы научного поиска и автономии. По его инициативе в 1902 г. было создано студенческое Историко-филологическое общество, организована поездка студентов в Грецию, а в тревожную пору революционных событий 1905 г. он стал первым избранным ректором Московского университета. Университет являлся для философа научным воплощением и реализацией той «соборной природы человеческого сознания», о которой написана одна из лучших его философских статей. В 1906 г. впервые в учебном плане историко-филологического факультета было предусмотрено создание группы философских наук, состоящей из трех секций — истории философии, психологии и систематической философии, а также объявлен курс по истории новой философии. В том же году на кафедру философии был приглашен из Киева Г. И. Челпанов, философ и психолог, внесший немалый вклад в развитие экспериментальной психологии, создав при Московском университете Психологический Институт. С именем П. И. Новгородцева связана школа философии права Московского университета. Его учениками являлись Б. П. Вышеславцев, Н. Н. Алексеев, И. А. Ильин, получив-

ший в 1918 г. за свою диссертацию «Учение Гегеля о конкретности Бога и человека» сразу докторскую степень, минуя магистерскую. Профессора церковной истории А. М. Иванцов-Платонов и А. П. Лебедев заложили основы научного изучения истории религии. Нельзя не вспомнить лекции по экономике и социологии С. Н. Булгакова, защитившего в 1912 г. свою философскую работу «Философия хозяйства» в качестве докторской диссертации по политической экономии. Privat-доцентом Московского университета являлся талантливый, но очень рано ушедший из жизни В. Ф. Эрн, посвятивший свои диссертации итальянской философии. С 1916 г. лекции на кафедре философии читал сначала в качестве приват-доцента, а затем профессора Г. Г. Шпет, работавший в русле философской герменевтики и феноменологии. За считанные десятилетия в Московском университете сложилась серьезная философская школа, уровень подготовки в которой был достаточным для выхода русской философии на мировой уровень. Выпускнику историко-филологического факультета 1915 г. А. Ф. Лосеву полученного импульса хватило, чтобы написать в 20-е годы свое знаменитое «восьмикнижье», в которое вошли тома по античной философии и науке, философии имени и языка, философии музыки, и плодотворно работать в области истории античной философии вплоть до конца 80-х гг. В 1920 г., после отмены советской властью ученых званий и степеней, профессором Московского университета становится Н. А. Бердяев, один из наиболее значительных философов-персоналистов XX в., прочитавший в Университете цикл лекций о философии истории и миросозерцании Ф. М. Достоевского. В 1921 г., вернувшись из Саратова, в Московском университете внештатно лекции читает проф. С. Л. Франк. До 1923 г. продолжают преподавание в университете Г. Г. Шпет и Г. И. Челпанов. Шпет возглавляет Институт научной философии, созданный при Московском университете в августе 1921 г., где ведутся занятия по логике и методологии науки, этике, психологии, истории философии. Вокруг Шпета складывается группа учеников, усваивающая идеи феноменологии и герменевтики — А. С. Ахманов (впоследствии профессор кафедры логики Московского университета), Н. И. Жинкин, А. Г. Цирес, работавшие впоследствии в области эстетики и искусствознания. В сентябре-декабре 1922 г. административной высылке из России подверглись Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, Б. П. Вышеславцев, И. А. Ильин, С. Л. Франк. В Московский университет была направлена группа ученых-марксистов, в числе которых были А. В. Луначарский, В. И. Невский, И. К. Лушпол, И. К. Скворцов-Степанов и др. Запрещение преподавания в универси-

тете таким философам, как Л. М. Лопатин, Г. Г. Шпет, Г. И. Челпанов означало прекращение преподавания философии в Московском университете в академическом духе.

До 1941 г. профессиональная подготовка философов в Московском университете не производилась. Изучение философии исходит из ленинской схемы о «трех источниках и трех составных частях марксизма», куда включалась немецкая классическая философия, причем упор делался на материалистическую, фейербахианскую линию. В 1930 г. из этнологического факультета был выделен историко-философский факультет, на котором было философское отделение, однако в 1931 г. оно вместе с историко-философским факультетом было выведено из состава МГУ и вошло в образованный Московский институт философии, литературы и истории (МИФЛИ). Философскую подготовку в МГУ вели общеуниверситетская кафедра диалектического и исторического материализма и кафедра истории и философии естествознания на физико-математическом отделении. После выхода в 1938 г. «Краткого курса по истории ВКП(б)» преподавание философии в высших учебных заведениях сводится фактически к изучению 2-го параграфа 4-ой главы «О диалектическом и историческом материализме».

Как самостоятельное учебно-научное подразделение в структуре МГУ философский факультет был воссоздан в декабре 1941 г., в период эвакуации МГУ, в г. Ашхабаде путем реорганизации соответствующего факультета Московского института философии, литературы и истории (Приказ № 29 по МГУ им. М. В. Ломоносова за подписью проф. М. М. Филатова). Исполняющим обязанности декана был назначен И. Г. Каплан. Согласно тому же приказу на философский факультет была передана кафедра философии исторического факультета МГУ.

Первым деканом философского факультета был назначен профессор Г. Г. Андреев, после его ареста летом 1943 г. его сменил профессор Б. С. Чернышов, с 1944 по 1949 гг. деканом являлся доцент Д. А. Кутасов, в 1949 г. профессор В. Ф. Берестнев, с 1949 по 1952 гг. профессор А. П. Гагарин, с 1952 по 1968 гг. профессор В. С. Молодцов, с 1968 по 1974 гг. профессор М. Ф. Овсянников, с 1974 по 1978 гг. член-корреспондент АН СССР С. Т. Мелюхин, с 1978 гг. по 1986 гг. профессор А. Д. Косичев, в 1986–1987 гг. обязанности декана исполнял профессор Р. И. Косолапов, с 1987 по 1998 гг. деканом являлся профессор А. В. Панин, с 1998 г. деканом является профессор В. В. Миронов.

Первоначально на факультете функционировали две кафедры — диалектического и исторического материализма (зав. — З. Я. Белецкий) и истории философии (зав. — Б. С. Чернышов). Летом 1942 г.

гуманитарные факультеты МГУ были переведены в Свердловск, где в составе философского факультета была создана кафедра психологии (зав. — С. Л. Рубинштейн). В 1942 г. на первом курсе факультета обучалось всего 5 человек. В 1943 г. на базе кафедры истории философии были созданы кафедра истории русской философии (в 1955–1991 гг. — истории философии народов СССР; зав. — профессор М. Т. Иовчук (1943–1947), профессор И. Я. Щипанов (1947–1983), профессор В. В. Богатов (1983–1985), профессор В. А. Кувакин (1985–1992), профессор М. А. Маслин (с 1992 г.)) и кафедра истории западноевропейской философии (с 1957 г. — истории зарубежной философии; заведующий — профессор Б. С. Чернышов (1943–1944), профессор В. И. Светлов (1944–1948), профессор Т. И. Ойзерман (1949–1968), профессор Ю. К. Мельвиль (1968–1985), профессор А. Ф. Зотов (1985–2004), профессор В. В. Васильев (с 2004 г.)).

После возвращения университета в 1942 г. из эвакуации в Москву на факультете стали читать лекции В. Ф. Асмус, З. Я. Белецкий, Ф. И. Георгиев, М. Т. Иовчук, Д. А. Кутасов, А. Ф. Лосев, М. Ф. Овсянников, П. С. Попов, О. В. Трахтенберг, Б. А. Фохт, Б. С. Чернышов, И. Я. Щипанов. В 1944 г. А. Ф. Лосев был изгнан с факультета по настоянию имевшего тогда большое идеологическое влияние З. Я. Белецкого. Отстранен от преподавания (и отправлен на пенсию) был и Б. А. Фохт, один из немногих философов, начавших свою профессиональную деятельность до революции.

В 1944 г. заведующий кафедрой диалектического и исторического материализма З. Я. Белецкий, идеологически примитивизирующий историю философии, направил И. В. Сталину письмо, в котором подверг резкой критике 3-й том «Истории философии», вышедший под редакцией Г. Ф. Александрова, содержащий изложение новоевропейской и, в частности, немецкой классической философии. Это письмо спровоцировало Постановление ЦК ВКП(б) и снятие с этого тома Сталинской премии (которая была оставлена за двумя первыми томами), что способствовало возвышению З. Я. Белецкого и ряду арестов и увольнений. Дискуссия 1947 г. по книге Г. Ф. Александрова «История западноевропейской философии», вышедшей в 1946 г., также носила идеологический характер и, как любая философская дискуссия того времени, была инструментом партийной политики.

В 1947 г. в структуре факультета появилась кафедра логики (зав. — П. С. Попов (1947–1948), В. И. Черкесов (1948–1957), В. Ф. Асмус (1957–1958), М. Н. Алексеев (1958–1965), И. С. Нарский (1965–1966), А. А. Зиновьев (1967–1968), А. А. Старченко (1968–1982), Ю. В. Ивлев (1982–2003), В. И. Маркин (с 2003 г.)), ранее функционировавшая как межфакультет-

тетская, в том же году на основе кафедры психологии было открыто отделение психологии.

В 1953 г. в связи с введением курса диалектического и исторического материализма в качестве обязательного на всех факультетах происходит реорганизация преподавания марксистской философии в МГУ: на базе кафедры диалектического и исторического материализма создаются три кафедры — философского факультета (зав. — Ф. В. Константинов), гуманитарных факультетов (зав. — З. Я. Белецкий), естественных факультетов (зав. — Х. М. Фаталиев). В 1957 г. была образована кафедра истории марксистско-ленинской философии (зав. — М. Т. Иовчук (1957–1963), Г. С. Васецкий (1964–1972), А. Д. Косичев (1972–1989), В. Ф. Титов (1989–1991)), прекратившая свое существование по решению Совета факультета в 1991 г. В 1959 г. создается кафедра истории и теории атеизма (с 1989 г. — истории и теории религии и свободомыслия, с 1992 г. — философии религии и религиоведения; зав. — проф. И. Д. Панцхава (1959–1968), проф. М. П. Новиков (1969–1987), проф. И. Н. Яблоков (с 1988 г.)). В сентябре 1960 г. кафедра диалектического и исторического материализма была разделена на две: диалектического материализма (с 1993 г. — теоретической философии, с 2000 г. — онтологии и теории познания; зав. — проф. В. С. Молодцов (1960–1968), проф. А. Я. Ильин (1968–1974), член-корр. РАН С. Т. Мелюхин (1974–1998), проф. В. В. Миронов (с 1998 г.)) и исторического материализма (с 1991 г. — социальной философии; зав. — проф. Д. И. Чесноков (1960–1967), проф. И. Д. Панцхава (1968–1974), проф. В. И. Разин (1974–1988), проф. К. Х. Момджян (с 1988 г.)). Из последней в декабре 1960 г. выделилась кафедра этики и эстетики (зав. — проф. М. Ф. Овсянников), которая в декабре 1968 г. была разделена на две самостоятельных кафедры: эстетики (зав. — проф. М. Ф. Овсянников (1968–1987), проф. Е. Г. Яковлев (1987–2001), проф. А. С. Мигунов (с 2001 г.)) и этики (зав. — проф. С. Ф. Анисимов (1969–1980), проф. А. И. Титаренко (1980–1993), проф. Ю. М. Смоленцев (1993–1995), акад. РАН А. А. Гусейнов (с 1996 г.)). В 1962 г. была образована кафедра научного коммунизма (зав. — проф. А. М. Ковалев; в 1990 г. преобразована в кафедру теории социализма, в 1991 г. — политологии, в 2000 г. — теоретической политологии; с 1992 по сентябрь 2003 г. зав. — проф. А. С. Панарин, с 2004 г. по 2008 г. — проф. В. Н. Расторгуев). В 1969 г. на базе кафедры открыто отделение научного коммунизма, которое в 1990 г. было реорганизовано в отделение социально-политических наук, а в 2000 г. — в отделение политологии. В 1971 г. создана кафедра истории социалистических учений (с 1990 г. — истории социально-политических учений; зав. — проф. П. Т. Белов (1970–1974),

проф. Н. И. Бочкарев (1974–1999), проф. Е. Н. Моцелков (с 1999 г.). В 1976 г. были созданы две кафедры: теории коммунистического воспитания (зав. — проф. Е. Ф. Сулимов). Кафедра была преобразована в кафедру социологии воспитания и образования и вошла в состав факультета социологии с момента его создания; мирового революционного процесса (зав. — проф. П. А. Цыганков). В 2008 г. отделение политологии выведено из состава философского факультета и преобразовано в факультет политологии.

В 1984–1989 гг. на факультете также существовало отделение прикладной социологии (зав. Б. В. Князев), которое в 1989 г. выделилось в социологический факультет МГУ. На рубеже 1980–1990-х годов на факультете открылись ряд новых кафедр по актуальным направлениям философских наук: кафедра философской антропологии и проблем комплексного изучения человека (1989; зав. — акад. РАН В. С. Степин), на которой работают известные ученые из Института философии и Института человека РАН; кафедра истории и теории мировой культуры (1990; зав. — чл.-корр. (ныне — акад.) РАН В. В. Иванов (1990–1995), проф. А. Л. Доброхотов (с 1995 г. по 2009 г.)), на которую пришел целый ряд видных ученых как в области философии, так и в области смежных гуманитарных специальностей — С. С. Аверинцев, Е. М. Мелетинский, Г. С. Кнабе, А. Я. Гуревич, О. А. Седакова, В. В. Бибахин; философии и методологии науки (1992; зав. — доц. А. В. Панин (1992–2002); проф. В. Г. Кузнецов (с 2002 г.)). В 1992–1999 гг. кафедры логики и философии и методологии науки составляли отделение философии и методологии науки.

С 1988 г. на факультете был прекращен набор на вечернее отделение, но уже с 1991 г. было открыто спецотделение, позволяющее получить второе высшее образование по всем специальностям факультета (срок обучения — 3 года).

В 1996 г. на факультете открылось отделение религиоведения (на базе соответствующей кафедры), в составе которого в 1997 г. начала работу лаборатория исследования современных религиозных процессов.

В 2000 г. на факультете открыта образовательная программа «Связи с общественностью» (научный руководитель — А. Ю. Шутов, с 2008 г. — А. А. Костикова). «Связи с общественностью» — уникальная образовательная программа, позволяющая получить актуальные, фундаментальные и системные знания, отвечающие всем современным требованиям. В рамках этой специальности ведется подготовка по направлениям: «Связи с общественностью в коммерческих структурах», «Связи с общественностью в государственных и общественных структурах», «Коммуникационный менеджмент». Важной составной частью учебного

процесса является производственная практика в Администрации Президента РФ, Совете Федерации РФ, Государственной Думе ФС РФ, аппаратах политических партий, PR-агентствах, отделах по связям с общественностью крупных коммерческих предприятий, информационно-аналитических отделах органов государственной власти. Во время учебы студенты отделения могут пройти стажировку в зарубежных вузах-партнерах или получить дополнительную подготовку в рамках летних международных школ по специальности «Связи с общественностью».

В 2003 г. на факультете возникла новая кафедра экономической политики (зав. — акад. РАН Н. Я. Петраков), которая ведет набор на уникальную образовательную программу «Экономическая политика» по специальности «Политология» (в проекте принимают участие РАН, философский и экономический факультеты МГУ, РАЭ им. Г. В. Плеханова, эксперты органов государственной власти и бизнес-структур). В 2005 г. началась подготовка студентов по специальности «Культурология» (рук. отделения — доц. Т. Ю. Бородай).

В 2009 г. решением Ученого совета МГУ на факультете открыты три новые кафедры: Философии политики и права (зав. — проф. Е. Н. Мошелков), Философии языка и коммуникации (зав. — доц. А. А. Костикова), Философии образования (зав. — доц. Е. В. Брызгаллина).

С 1999 г. на факультете действует Довузовская образовательная программа, включающая в себя Подготовительные курсы и Школу юного философа. По данной программе ежегодно обучаются более 100 старшеклассников и абитуриентов философского факультета.

В настоящее время на факультете существуют 17 кафедр и 2 лаборатории, которые осуществляют подготовку специалистов более чем по 20 специализациям в рамках 5 специальностей: «Философия», «Религиоведение», «Культурология», «Политология», «Связи с общественностью». Специализация начинается с третьего семестра. Срок обучения на дневном отделении факультета — 5 лет.

Профессорско-преподавательский состав факультета насчитывает 201 человека, в числе которых 3 действительных члена РАН, 89 профессоров, 55 доцентов и 57 преподавателей и научных сотрудников. На факультете работают заслуженные профессора МГУ П. В. Алексеев, Е. К. Войшвилло, Е. В. Волкова, А. Ф. Зотов, А. Д. Косичев, В. Н. Кузнецов, М. А. Маслин, Г. Г. Майоров, К. И. Никонов, В. И. Разин, Е. Д. Миронова, В. В. Соколов, В. С. Степин. Ломоносовской премии были удостоены профессор факультета П. В. Алексеев, Е. К. Войшвилло, А. Ф. Зотов, Г. Г. Майоров, В. В. Миронов, А. С. Панарин, В. В. Соколов, Г. Я. Стрель-

цова, А. Н. Чанышев. В конце 2008/2009 учебного года на факультете обучалось свыше 1000 студентов (из которых — 650 человек — на бюджетной основе), свыше 200 аспирантов и докторантов, около 130 иностранных аспирантов и учащихся.

Приоритетными направлениями научных исследований на философском факультете являются: исследование истории философии, философии сознания и философии языка, неклассических парадигм в гносеологии, неклассических логик и их применения в философии и методологии науки, языков описания культур. Ряд исследований и учебных пособий по истории мировой и русской философии А. Н. Чанышева, А. Ф. Зотова, В. Н. Кузнецова, М. А. Маслина, В. В. Соколова широко используются в образовательной практике по всей России. Увидели свет новые, свободные от идеологической ангажированности прежних лет, учебные пособия по философии (В. В. Миронов, А. В. Панин, П. В. Алексеев и др.), социальной философии (К. Х. Момджан, И. А. Гобозов), этике (А. А. Гусейнов), эстетике (Е. Г. Яковлев), религиоведению (И. Н. Яблоков), научно-методические материалы и программы курсов по культурологии (А. Л. Доброхотов и др.). Ряд учебных пособий, написанных профессорами философского факультета, вышли в свет в серии «Классический университетский учебник», издаваемой к 250-летию МГУ.

Четырьмя изданиями вышел в свет словарь «Философы России XIX–XX столетий. Биографии. Идеи. Труды» (ред. и сост. П. В. Алексеев, 4-е изд., 2002), удостоенный в 2002 г. Ломоносовской премии, под ред. М. А. Маслина — словарь «Русская философия» (1995). Монографии доцентов Е. В. Брызгалиной и А. М. Шишкова были удостоены Шуваловской премии университета. Ученые факультета участвовали в написании четырехтомной Новой философской энциклопедии (М.: Мысль, 2001). Под научной редакцией проф. В. Г. Кузнецова вышел «Словарь философских терминов» (М.: Инфра-М, 2004). Ежегодно на факультете проходят конкурсы на лучшую монографию и лучшую кандидатскую диссертацию. Победители последнего (по номинации философия) получают право издать за счет факультета монографию, написанную на основе диссертации.

С 1966 г. на факультете издается журнал «Вестник МГУ» (Серия 7. Философия; гл. ред. — В. В. Миронов). По постановлению Ученого совета факультета выходит книжная серия «Лучшие кандидатские диссертации», в которой ежегодно публикуются 2 лучшие диссертации, защищенные на факультете. Издаются периодические сборники работ молодых ученых «Аспекты», периодически выходит «Истори-

ко-философский альманах». При участии философского факультета с 2002 г. издается журнал «Религиоведение» (гл. ред. — А. П. Забияко, А. Н. Красников).

Важными событиями в истории факультета стало празднование в декабре 2001 — феврале 2002 г. 60-летия со дня его воссоздания, в рамках которого на факультете прошла Международная конференция «Человек — Культура — Общество», и проведение в мае 2005 г. совместно с Философским обществом России и Институтом философии РАН г. IV Российского философского конгресса, в работе которого приняли участие 2250 человек и еще более 1500 приняли заочное участие, опубликовав свои тезисы в материалах конгресса. Участники Конгресса приехали в Москву из 34 стран ближнего и дальнего зарубежья, представляя все континенты Земли. Поэтому Конгресс приобрел фактически международный статус. В 2003 г. было положено начало традиции проведения чтений по философии сознания памяти профессора А. Ф. Грязнова.

Развивается международное сотрудничество факультета с Тюбингенским университетом (ФРГ), Институтом философии университета Карлсруэ (ФРГ), Аугсбургским университетом (ФРГ), государственным университетом штата Нью-Йорк (Олбани, США), Китайским народным университетом Рен Мин (Пекин, КНР), Университетом им. Сунь Ятсена (Гуанчжоу, КНР); традиционно работает по совместному проекту с университетом Марбурга кафедра религиоведения, по проекту с Международным философским колледжем (Франция) при поддержке Посольства Франции в России работает виртуальная кафедра «Новейшая французская философия», в рамках которой профессора колледжа приезжают читать соответствующий спецкурс. Факультет поддерживает на регулярной основе связи с Французским университетским колледжем и Французским культурным центром.

В. И. Кобзарь

ФИЛОСОФСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ В СПБГУ

1 сентября 2010 г. исполняется 70 лет непрерывной деятельности философского факультета Санкт-Петербургского университета. Начало этой истории положено приказом, ныне увековеченным мраморной доской на втором этаже факультета. Но поскольку философский факультет в истории нашего университета уже был, то вполне правомерно говорить сейчас не об *образовании* факультета, а о *воссоздании* его.

Философский факультет в университете имеет несколько периодов своей истории. Он был запроектирован Петром I еще в начале XVIII в., но функционировала, да и то нерегулярно, только кафедра логики, метафизики и нравственной философии (нравоучения), профессора которой читали курсы логики, метафизики, истории философии, нравоучения (в последний раздел тогда входило право и экономика). В начале XIX века в университете был философско-юридический факультет, а в 1835 г., в соответствии с новым Уставом университета, впервые появился, можно сказать, *чистый* философский факультет.

О философии XVIII в. можно судить лишь по немногим работам философского характера сотрудников академического университета, таким как «Краткое руководство к риторике» (СПб., 1744) и «Краткое руководство к красноречию» (СПб., 1748) профессора М. Ломоносова; «Знания касающиеся вообще до философии для пользы тех, которые о сей материи чужестранных книг читать не могут» (СПб., 1751) адъюнкта Г. Теплова; «Письма о разных физических и философических материях, писанные к некоторой немецкой принцессе» (СПб., 1768–1774) профессора Л. Эйлера; «Философические предложения» (СПб., 1768) преподавателя Я. Козельского. Работ, конечно, мало, но и они свидетельствуют о том, что философские знания в этом веке в России распространялись.

Поскольку учебный год в XVIII в. соответствовал календарному, то публичные лекции в академическом университете Санкт-Петербурга начались с января 1726 г. Первыми преподавателями философских дисциплин были профессора Х. Мартини, И. Коль, Х. Гросс, Л. Эйлер, И. Фишер, Х. Геллерт, Ф. Крафт, И. Браун (был после М. Ломоносова ректором университета), Л. Бакмейстер, И. Буссе. Очевидно, что философию в университете представляли в основном западноевропейские ученые. Тем не менее, старания М. Ломоносова, подлинно радеющего о распространении наук в народе российском, старающемся вырастить собственных «Платонов и быстрых разумом Невтонов», не пропали даром. Выпускники университета, получившие магистерские степени по философии, например, А. Барсов, А. Константинов, Н. Поповский и Ф. Яремский стали в 1755 г. первыми из природных россиян профессорами и адъюнктами открывшегося Московского университета. Более того, они стали и первыми борцами за преподавание философии на русском языке.

По сравнению с XVIII в. философия в XIX в. преподавалась в России уже на русском языке. Не повезло же ей несколько в другом отношении. К этому времени в университете уже были подготовлены к преподаванию и профессорскому званию по философии специалисты из

природных россиян, например, А. Галич, Н. Рождественский, А. Никитенко. Однако гонения ретроградов от властей как светских, так и духовных привели к тому, что по «Делу о Санкт-Петербургском университете в 1821 г.», инициированном попечителем Петербургского учебного округа Д. Руничем, одного из самых талантливых и перспективных отечественных преподавателей философии — Александра Ивановича Галича (1783–1848) — навсегда лишили права преподавать философию и тем существенно обеднили обучающихся. Почти вплоть до 1835 г. философия в университете находилась под явным и неявным надзором властей, испытывая на себе все тяготы такого прессы. Многие уstraшенные преподаватели читали свои философские курсы схоластично, сухо, беспристрастно, не творчески, и строго по западно-европейским книгам.

С приходом в 1833 г. на пост Министра народного просвещения графа С. С. Уварова, в университете вместо трех его факультетов — философско-юридического, историко-филологического и физико-математического — в 1835 г. создаются только два: философский и юридический. Философский факультет в его содержательном наполнении скорее соответствовал тому пониманию философии, которое свойственно было М. Ломоносову, видевшему в философском факультете ядро университетского образования. Выпускниками этого факультета стали, в частности, такие известные люди в истории России, как Иван Тургенев, Петр Ершов, Василий Ленц, князя Аркадий Голицын и Николай Салтыков, Матвей Тальзин, Иван Куторга, Николай Чернышевский, Эдмунд Радлов и др.

Созданный в составе двух отделений — историко-филологического, или отделения словесности, и физико-математического, или естественного, философский факультет просуществовал недолго, всего лишь 15 лет. В 1850 г. Повелением императора философский факультет упраздняется, философия как учебная дисциплина исключается из образовательного процесса, кафедра философии закрывается. Оставшиеся от философии курсы логики и психологии разрешают читать только представителям общеуниверситетской кафедры богословия. В университете снова три факультета: юридический, физико-математический и историко-филологический.

В 1859 г. по просьбам учебных округов, пришедших к очевидному выводу, что лишение студенчества философии привело к распространению нигилизма в их среде, т. е. все того же разрушительно-революционного настроения (от которого-то и хотели уберечь молодежь, запрещая философию), — философию как учебную дисциплину реабилитируют. Но время было упущено, к тому же и светских преподавателей

давателей философии в стране уже не было, а радикальные выступления студенчества в период отмены крепостного права привели к временному прекращению (до 1863 г.) занятий на гуманитарных факультетах университета.

С принятием нового Устава университета 1863 г., восстановлена кафедра философии, но из-за отсутствия светских профессоров философии, для преподавания философии в Санкт-Петербургском университете был приглашен ординарным профессором отец Ф. Ф. Сидонский, автор книги «Введение в науку философии» еще 1833 г. Университет присудил ему степень доктора философии, и с 1864 г. по 1873 г. он читает курс философии.

Кафедра философии входила тогда в состав историко-филологического факультета. Возглавить кафедру философии Ф. Сидонский отказался, справедливо полагая, как он выразился, что не пристало светскому университету иметь «философию в рясе», поэтому кафедра некоторое время оставалась без заведующего. Возглавил ее прошедший трехлетнюю стажировку в Германии М. И. Владиславлев, который по возвращении в 1865 г. защищает магистерскую диссертацию по философии, а в 1868 г. — докторскую «Философия Плотина, основателя новоплатоновской школы». Вскоре он становится и деканом историко-филологического факультета, а с 1887 по 1890 г. — ректором университета.

Более чем кто-либо другой, М. Владиславлев приложил сил для становления, укоренения и распространения философии в университете, да и в стране, для превращения ее в обязательную для всех факультетов общеобразовательную дисциплину. Таковой она со временем и стала, и если до М. Владиславлева философия преподавалась только на историко-филологическом факультете и только на последнем курсе, то при нем — на первых двух курсах всех факультетов и всех университетов России. Опережая время, в своей публичной лекции по философии в университете 1866 г. он высказал мысль о необходимости в России союза философов, и свою надежду на то, что это свершится в будущем. Мысль эта не пропала даром, она получила развитие коллег М. Владиславлева и его учеников (М. Каринский, В. Соловьев, А. Введенский, Э. Радлов) и даже реализацию. Вклад М. Владиславлева в распространение философии в России невозможно переоценить.

Создатель философско-логической школы университета, пионер мысли о необходимости союза профессионалов философов, М. Владиславлев прожил короткую жизнь (умер от рака в 50 лет) и не мог наблюдать расцвета философии и создания Философского общества в России. Своими научными трудами, идеями, творческой атмосферой

на кафедре, факультете, университете, своей публицистической и административной деятельностью М. Владиславлев привлек в университет передовые философские умы России, сформировал целую плеяду талантливых учеников: А. Введенский, Н. Грот, Н. Ланге, Эрнст Радлов, Л. Рутковский, которые продолжили его дело пропаганды и развития философии. При М. Владиславлеве в университете защищает свою магистерскую, а потом и докторскую диссертацию В. С. Соловьев, при нем он и приступает в университете к своей педагогической деятельности. При М. Владиславлеве в университете защищает свою новаторскую по содержанию докторскую диссертацию «Классификация выводов» М. И. Каринский.

Философия в России в это время переживала, можно сказать, лучший свой период, «серебряный век»: издавалось много работ по философии как переводных, так и отечественных, создавались журналы, общества и пр. Философия вошла в широкий обиход общественного сознания, не случайно именно тогда М. Владиславлев переводит на русский язык «Критику чистого разума» И. Канта (1867). Передовая молодежь России зачитывалась тогда не только Кантом, но и Гегелем, революционный метод которого производил на нее сильное впечатление.

Преемник М. Владиславлева по кафедре философии — его ученик А. И. Введенский, разрабатывая по-своему как философию, так и логику, способствовал созданию новых направлений в философии и логике. Взять хотя бы его учеников: Н. О. Лосского, разработчика интуитивизма в философии и логике; С. И. Поварнина, создателя оригинального учения о несиллогистических умозаключениях — «теории рядов», или логики отношений.

Начало XX в. было спокойным и достаточно плодотворным в отношении философии в университете. Но после революционных событий 1917 г., особенно же после 1919 г., когда большевики приступили, как они выражались, к «завоеванию университета изнутри», философия вновь испытывает на себе удары судьбы и власти. «Философию — за борт!» — провозгласил один из теоретизирующих противников философии («Под знаменем марксизма». 1922. № 5–6). Тогда же появились и философские пароходы, поезда, многие профессора-гуманитарии были уволены из университета, некоторые уходили сами. Уехали Н. Лосский, И. Лапшин, Л. Карсавин. Философское общество России прекратило свое существование. В 1923 г. ушел на пенсию А. Введенский, «по состоянию здоровья» — С. Поварнин. А. Введенский вскоре умер (1925 г.). С. Поварнин в полной мере испытал все превратности судьбы, выпавшие на первую половину века.

Охватившие университет революционные новации привели к тому, что во всем университете оставался один-единственный профессор философии — М. В. Серебряков. Э. Радлов работал в Петербургской публичной библиотеке. Философия эволюционировала, превращаясь в марксистско-ленинскую философию, пройдя этап примитивистского ее толкования, как черт диалектики по «Краткому курсу истории ВКП(б)». В период этих преобразований, затронувших не только людей, но и саму структуру университета, некоторое время в университете не было ни одного гуманитарного факультета. Естественно, что школа Владиславлева–Введенского прекратила свою научно-педагогическую деятельность. Хранили ли память об этой школе ее питомцы — Э. Радлов, С. Поварнин, М. Серебряков — об этом можно только догадываться.

Положение с философией в советской стране стало выравниваться к концу 1930-х годов. Вмешательством партии и Правительства воссоздается исторический факультет (1934), гуманитарная составляющая университета стала расширяться. В ЛГУ в составе исторического факультета, на основании приказа ВКВШ (Всесоюзный комитет по высшей школе) от 29.09.39 г. № 526, организуется с 1 сентября 1939 г. философское отделение в составе двух групп 1 курса и одной группы 2-го курса. В связи с этим в состав исторического факультета включается кафедра диалектического и исторического материализма (Приказ по ЛГУ № 1255 от 23.10. 1939 г.). Кафедра диалектического и исторического материализма на этот момент состояла из 12 человек. Заведовал ею профессор И. М. Широков, доцентом был всего один человек — П. А. Кабидзе, и.о. доцентов семь: В. И. Евчук, Е. М. Зеликин, М. И. Кинкулькин, А. С. Поляк, Н. М. Родин, Д. Э. Розенштейн и Б. М. Стычкин. Старшими преподавателями были Е. Х. Гимельштейб и Т. А. Казакевич (Приказ по ЛГУ № 78 от 20.06.1940 г.). А. С. Поляк становится заведующим философским отделением, а по организации факультета — заместителем декана.

Студентами философского отделения стали, естественно, те студенты исторического факультета, которым философия пришлась по душе. Они нам почти неизвестны, назвать можно только некоторых. Известны фамилии трех студентов I курса философского отделения 1939/40 учебного года: Бару Анна Владимировна, Лившиц Борис Иванович и Сераго Евгений Михайлович. На II курсе чуть больше: Иванов Евгений Александрович, Иванов Николай Филиппович, Комарова Вера Яковлевна, Майзель Исаак Александрович, Фролов Александр Иванович, М. А. Чернин. Одним из первых выпускников философского отделения исторического факультета был Вячеслав Викторович Васильковский, который еще в декабре 1941 г., задолго до Александра

Матросова, совершил свой мало кому тогда известный подвиг — закрыл амбразуру дзота противника своей грудью.

Хотя большинство первых студентов философского отделения и неизвестны, но что касается Комаровой Веры Яковлевны, то уж о ней знают многие, да и о Майзеле Исааке Александровиче тоже. Сейчас, по прошествии многих десятилетий, это представляется до обидного непростительным, но мы жили, да и живем, как правило, сегодняшним днем, у нас и до сих пор нет даже намека на музей истории факультета. А именно такие музеи могли бы выступать не только хранителями истории, но и пропагандистами философии.

Первым деканом факультета, до назначения на эту должность Б. А. Чагина, был зав. кафедрой диалектического и исторического материализма проф. И. М. Широков. Б. А. Чагин в должности декана не проработал и года — в первые же дни войны он ушел в народное ополчение, и деканом становится М. В. Серебряков. При декане М. Серебрякове факультет эвакуируется в Саратов, где не прерывалась его учебная и научная деятельность, проходили приемы студентов на первый курс, велась научно-исследовательская работа, проводились защиты диссертаций (М. В. Серебряков — докторская, В. Д. Резник — кандидатская).

Летом 1944 г. философский факультет возвращается в Ленинград. Декан М. Серебряков сразу же привлекает к преподавательской деятельности на факультете ведущих специалистов по логике и психологии, а именно — С. И. Поварнина (логика), Б. Г. Ананьева и В. Н. Мякишева (психология). На факультете появляются два отделения — философии и психологии, по которым выпускаются дипломированные специалисты. С 1947/48 учебного года добавляется третье — логики, оно готовило преподавателей логики для средней школы, в соответствии с решением партии и Правительства включить логику и психологию в учебный процесс средней школы. Отделение логики просуществовало недолго. Когда же логика и психология, в связи с перегруженностью обучающихся, из программ средней школы были исключены, прекратило свое существование на факультете и отделение логики.

О развитии философии в 40-е годы на факультете, да и в стране, говорить довольно трудно. Творческое развитие философии в период политического и идеологического государственного надзора над ней вряд ли даже было возможно. В сущности, философия в это время — политико-идеологическая служанка.

С 1949 г., после известного «Ленинградского дела», коснувшегося и философского факультета, деканом становится назначенец из Москвы — доцент Д. М. Михайлин (1949–1951). На факультете по обычаю

того времени шла рядовая перетряска кадров. В это время на факультете 5 кафедр: кафедра диалектического и исторического материализма, кафедра истории философии, кафедра логики, кафедра психологии и кафедра педагогики. Десятилетие факультета прошло незаметно.

После Д. М. Михайлина деканом становится В. П. Тугаринов (1951–1958). При нем начинает ощущаться определенная «оттепель» и на факультете, и в философских трудах. В целом публикации сотрудников факультета 50-х годов не отличались особой оригинальностью и новаторством. Тем не менее, во второй половине 50-х гг. вместо «основных черт диалектики» «Краткого курса истории ВКП(б)» стали разрабатываться гегелевские диалектические законы и категории, которые включались в образовательный процесс, входили в учебные программы факультета. К числу таких разработок относятся монографии В. П. Тугаринова «Соотношение категорий диалектического материализма» (Л., 1956) и «Соотношение категорий исторического материализма» (Л., 1958); В. И. Свидерского «Философское значение пространственно-временных представлений в физике» (1956) и «Противоречивость движения и ее проявления» (Л., 1959); Б. Г. Ананьева «Человек как общая проблема современной науки» (Вестник ЛГУ. 1957. Сер: Экономика, философия, право. Вып. 2. № 11) и некоторые другие.

С 1959 г., когда деканом факультета стал В. П. Рожин, факультет изменил и свою структуру, и еще более расширил проблематику научно-педагогической деятельности. К концу 1960 г. на факультете уже 7 кафедр: истории философии, диалектического и исторического материализма для естественных факультетов, диалектического и исторического материализма для гуманитарных факультетов, логики, психологии, этики и эстетики, педагогики. На факультете 11 профессоров, 46 доцентов и кандидатов наук. Значительно возросло число принимаемых на первый курс студентов. В это время стали читаться новые курсы по социологии, по критике буржуазной философии, этике и эстетике.

Двадцатилетие факультета (1960) хотя и скромно, но было отмечено публикациями в университетской периодике. 25-летие факультета (1965) отмечено приказом Министра высшего и среднего специального образования РСФСР В. Столетова за № 315-АФ от 22.06.1960 г. В нем отмечаются заслуги профессорско-преподавательского состава в подготовке философских кадров и объявляются благодарности: Б. Г. Ананьеву — профессору, зав. кафедрой психологии; А. П. Казакову — доценту кафедры диалектического и исторического материализма; А. Г. Ковалеву — профессору, зав. кафедрой педагогики; В. Я. Комаровой — доценту кафедры истории философии; И. П. Купченко — доценту, зам. декана; З. Н. Мелещенко — доценту кафедры истории философии;

В. П. Рожину — профессору, декану; В. И. Свидерскому — профессору кафедры диалектического и исторического материализма; В. П. Тугаринову — профессору, зав. кафедрой диалектического и исторического материализма; И. Я. Чупахину — доценту, зав. кафедрой логики; В. А. Штофу — доценту кафедры диалектического и исторического материализма и А. В. Ярмоленко — профессору кафедры психологии.

На факультете к этому времени 19 профессоров, а доцентов и кандидатов наук — 51. Число кафедр уже 9, добавились кафедра научного коммунизма (А. К. Белых) и современной зарубежной философии (М. Я. Корнеев). В 1967 г. на базе кафедры психологии организуется факультет психологии и отделение психологии философского факультета, тем самым, упраздняется. Зато появляется отделение научного коммунизма, и факультет выпускает студентов по двум специальностям: философия и научный коммунизм.

60-е годы — годы освобождения от жесткого давления сталинского периода, годы активного освоения более широкой философской проблематики. Через критику буржуазной философии и социологии в студенческую среду стали проникать новые понятия и концепции. Определяющую роль в этом процессе играли такие ученые и преподаватели факультета, как В. П. Тугаринов, Ю. А. Асеев, Л. О. Резников, М. А. Киссель, И. С. Кон, В. А. Ядов и др. В эти годы выходят из печати интересные по проблематике и по трактовке проблем, даже новаторские труды, такие как «Семья в современном обществе» (1960) А. Г. Харчева; «История русской философии» (1961) А. А. Галактионова и П. Ф. Никандрова; «О диалектике элементов и структуры в объективном мире и в познании» (1962) В. И. Свидерского; «Введение в марксистскую социологию» (1962) и «Марксистско-ленинская социология как наука» (1967) В. П. Рожина; «Философское значение проблемы наглядности в современной физике» (1962) В. П. Бранского; «Роль моделей в познании» (1963) В. А. Штоффа; «Человек и техника» (1963) Б. Ф. Ломова; «Гносеологические вопросы семиотики» (1964) Л. О. Резникова; «Проблема интереса в социологической теории» (1964) Б. Г. Здравомыслова; «Начала эстетики» (1964) М. С. Кагана; «Социальная психология как наука» (1965) Б. Д. Парыгина; «Социология личности» (1967) И. С. Кона; «Теория ценностей в марксизме» (1968) В. П. Тугаринова; «Методология и процедура социологических исследований» (1968) В. А. Ядова и некоторые др.

Новаторский дух проявлялся и в преподавании. Учебные занятия на факультете вели талантливые преподаватели, ученые и пропагандисты философии, умевшие находить оригинальные способы и приемы вовлечения студентов в науку философию, увлечения их ею.

Особой популярностью пользовались лекции и семинары знатока гегелевского диалектического метода, блестящего мастера слова, доцента М. В. Эмдина. Человек грузный и медлительный, в общении же со студентами был доступен, прост и добр; философию умел преподавать так популярно и жизненно, что не понять ее было просто невозможно. Содержательно интересными и эмоционально насыщенными были лекции и семинары В. Рожина, Л. Резникова, В. Свидерского, Е. Водзинского, В. Бранского, Ю. Асеева, М. Киселя, В. Ядова, М. Козловой и некоторых других. Многие из того, чем обладали эти талантливые преподаватели, со временем сказались на их учениках, а через посредство их и на современном факультетском преподавании в целом.

Философский факультет того времени выступал еще и ареной внутри философской борьбы. Жаркие споры, разгоравшиеся на методологических семинарах факультета вокруг злободневных философско-идеологических проблем, являлись своеобразной школой философии для студентов и аспирантов. Слава богу, что борьба «новаторов» и «консерваторов» в эти годы отражалась только на разгоряченных лицах полемистов. Руководящую роль на этих семинарах исполнял декан В. П. Рожин. При нем на факультете стали, конечно же неофициально, стихийно, вокруг ведущих специалистов, формироваться научные школы и направления. Наиболее выразительными были школы естественнонаучного направления — школа В. И. Свидерского, В. П. Тугаринова, В. П. Рожина, обосновавших необходимость диалектико-материалистической онтологии и системно-структурного подхода в истолковании философских проблем. Школа Б. Г. Ананьева, способствовавшего развитию в стране социальной и инженерной психологии, выдвинувшего в качестве фундаментальной и комплексной исследовательской программы проблему человека; К. М. Завадского, посвященная философским проблемам биологии и эволюционного учения Дарвина. Школа крупнейшего религиоведа и фольклориста страны М. И. Шахновича, посвященная философским проблемам происхождения религии, ее истории и истории атеизма. Логико-гносеологическая школа Л. О. Резникова, пионера разработки проблем семиотики в нашей стране, и некоторые др.

Вслед за ними и более молодые сотрудники факультета включились в разработку новых направлений — социологии личности (И. С. Кон), модельного принципа в исследовании (В. А. Штофф), эмпирической социологии, методологии и методики конкретно-социологических исследований (В. А. Ядов,), этики и эстетики (В. Г. Иванов, М. С. Каган), техники и научно-технического прогресса (Ю. С. Мелещенко, В. Г. Махрахов), проблем наиболее совершенного общественного устройства,

или научного коммунизма (А. К. Бельх), принципов и закономерностей математической логики (А. И. Попов, И. Н. Бродский и О. Ф. Серебрянников), вопросов и проблем зарубежной философии (М. Я. Корнеев), философии языка науки (М. С. Козлова) и др.

30-летие факультета, похоже, было затемнено юбилеем университета 1969 г., и поэтому особо заметных следов не оставило. Вообще 1970–1980 гг. представляются сравнительно спокойными в поступательном развитии факультета. В это время наука и техника все очевиднее проникали в общественную и личную жизнь, ее достижения все радикальнее меняли жизнедеятельность общества, становясь, как тогда подчеркивалось, «непосредственной производительной силой». Это явное преувеличение для того времени, скорее она была желанной и радужной перспективой, но публикации о научно-техническом прогрессе (НТП) и научно-технической революции (НТР) были многочисленными. Деканом факультета в этот период (1970–1978) был профессор В. Г. Марахов. Некоторое время потом исполняющим обязанности декана был доцент В. Д. Комаров (1978–1979), после него деканом был профессор А. А. Федосеев (1979–1984), а декан Ю. В. Перов завершал этот период (1984–1989). 40-летие и 50-летие факультета отмечены были скромно, известны лишь короткие статьи в университетской прессе.

В 90-е годы радикальные изменения в стране повлекли за собой и довольно радикальные изменения на философском факультете. Факультет менялся по своей структуре, менялся по содержанию, менялся даже чисто внешне. Надо отдать должное избранному на альтернативной основе в 1989 г. новому декану факультета профессору Ю. Н. Солонину, выпускнику факультета 1966 г. Именно ему принадлежат те инициативы изменений, которые помогли факультету выжить в то нелегкое время и отстоять свое место в университетском образовательном процессе, сохранить и значительно расширить свой кадровый состав. В 1990-е годы сформированы новые исключаящие дублирование кафедры: онтологии и теории познания, философской антропологии, социальной философии и философии истории, философии культуры и культурологии, философии и культурологии Востока, философии религии и религиоведения, конфликтологии, музейного дела и охраны памятников. Кафедры в одинаковой степени ориентированы как на учебно-педагогический процесс, так и на научно-исследовательские разработки.

Самым ярким и значимым достижением 90-х годов было проведение силами философского факультета СПбГУ летом 1997 г., почти ровно через сто лет после создания первого Философского общества России при Санкт-Петербургском университете, Первого Российского философского конгресса, собравшего аудиторию ведущих специали-

стов философии со всей страны. 60-летие факультета было совмещено с Днями Петербургской философии, ставшими регулярными, можно сказать, итоговыми, отчетными ежегодными мероприятиями философского факультета. 65-летие факультета тоже было отмечено с размахом. Прошедшие «Дни Петербургской философии» совпали с 70-летием философского отделения исторического факультета, с 69-летием философского факультета и с Всемирным днем философии.

Предстоящее 70-летие непрерывного существования философского факультета в России — явление для ее истории уникальное, которое вправе рассматривать как свидетельство общественного признания роли и места философии в интеллектуальном развитии общества. Это достижение прямо-таки выстрадано отечественной философией в результате длительной, драматичной работы и борьбы. За это время факультет существенно изменился. Начинал он свою деятельность с одной кафедры диалектического и исторического материализма, сейчас же на факультете 14 кафедр. Если в первые годы существования философского факультета ЛГУ на нем обучалось всего лишь несколько десятков человек, то сейчас на нем обучается более 1000 студентов, аспирантов, докторантов. На факультете работает 192 человека, учебный процесс осуществляют более 50 докторов и более 110 кандидатов наук. Обучение проводится по семи основным образовательным программам: философии, культурологии, религиоведению, музейному делу и охране памятников, конфликтологии, прикладной этике, туризму.

Г. В. Драч, А. В. Тихонов

ФИЛОСОФИЯ В ЮЖНОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Южный федеральный университет создан по распоряжению Правительства Российской Федерации в 2006 г. путем реорганизации в форме слияния четырех государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования — Ростовского государственного университета, Ростовской государственной академии архитектуры и искусства, Ростовского государственного педагогического университета и Таганрогского государственного радиотехнического университета. Среди этих вузов определяющая роль в осуществлении философского образования принадлежит, бесспорно, Ростовскому государственному университету.

Ростовский государственный университет — классический университет в городе Ростов-на-Дону, существовал с 1915 по 2006 г., однако его предыстория может отсчитываться с 1817, когда в Варшаве в царствование Александра I был открыт Императорский Варшавский университет. В его составе было 4 факультета: историко-филологический, физико-математический, юридический и медицинский. В связи с приближением немцев к Варшаве в 1915 г. университет поспешно эвакуировался в Москву. Тогда же решался вопрос о месте размещения университета. Еще в 1910 г. ростовчане ходатайствовали об учреждении в городе университета с одним медицинским факультетом, предлагая при этом 2 млн. рублей и землю для постройки зданий. Но тогда царское правительство отказало в этой просьбе. Когда же стало известно, что Варшавский университет должен временно переехать в один из периферийных городов, было решено пригласить его в Ростов. Инициатором постановления этого вопроса перед городской управой был главный врач Ростовской больницы Николай Васильевич Парийский (1858–1923), бывший приват-доцент медицинской академии, впоследствии профессор Донского университета (первоначально университет был назван Донским). До перевода университета в Ростове-на-Дону не было ни одного научно-учебного заведения, ни одного человека с ученой степенью и званием. Донской университет стал первым научно-учебным заведением города.

Во время гражданской войны 1917–1920 гг. территория Ростовской области была занята белогвардейскими войсками, большинство профессоров Донского университета занимали позицию, враждебную Советской власти, многие студенты университета были мобилизованы в Белую армию. В 1920 г. Ростов-на-Дону стал советским, и университет претерпел изменения — большая часть преподавателей эмигрировала за границу, значительно изменился социальный состав студентов. Вуз стал именоваться Северо-Кавказским государственным университетом. В 1921 г. городские Высшие женские курсы и женский медицинский институт вошли в состав соответствующих факультетов университета, юридический и историко-филологический факультеты были объединены в факультет общественных наук, в 1922 г. был открыт педагогический факультет, в 1926 г. — экономический. В 1930 г. университет был расформирован в 4 самостоятельных вуза: Педагогический институт, Институт промышленности и труда, Финансово-экономический институт, Институт пищевой промышленности и экономики. В 1931 г. был вновь создан Ростовский-на-Дону государственный университет, который и просуществовал вплоть до 2006 г.

Задолго до образования философского факультета среди профессорско-преподавательского состава университета возник общегума-

нитарный интерес к философской проблематике. О весьма прочной философской компоненте в структуре научных интересов университета того времени свидетельствуют работы историка русской философии, работавшего в университете в 20-е годы, профессора Е. А. Боброва (1867–1933). Можно заметить, что уже в довоенное время в Ростовском университете сложилась специфическая философская традиция. Ее закреплению, развитию и переходу на новый уровень способствовал тот факт, что ряды профессорско-преподавательского состава пополнили ученые, вернувшиеся с войны. Имена В. Е. Давидовича, М. М. Карпова, А. В. Потемкина, Г. П. Предвечного и других составили новую веху в истории университета.

Предтечей философского факультета РГУ была кафедра философии, сформированная после Великой Отечественной войны. До своего переезда на работу в Ленинградский государственный университет (1956 г.) кафедру философии возглавлял специалист по филологии и логике, проф. Л. О. Резников¹. В разные годы кафедрой руководили доц. Я. Н. Раенко, доц. В. С. Сутягин, проф. М. М. Карпов, проф. Г. П. Предвечный (руководил кафедрой до 1967 г.). В 1968 г. кафедра была преобразована: на ее базе были созданы кафедра философии для естественнонаучных факультетов и кафедра философии экономико-философского факультета.

Философский факультет Ростовского-на-Дону государственного университета образован в 1970 г. по инициативе Ю. А. Жданова вследствие разделения философско-экономического факультета на философский и экономический. Юрий Андреевич Жданов — доктор химических наук, имел также степень кандидата философских наук. Он приложил немало усилий в деле формирования структуры факультета и его содержательной научной части. Его исследовательские интересы к философии культуры и философии естественно-научного знания послужили в дальнейшем основой для формирования интереса к философии науки и философии культуры.

Первый декан философского факультета РГУ — проф. М. М. Карпов². На факультете была создана кафедра диалектического и исторического материализма, а на базе существовавшей ранее кафедры

¹ Л. О. Резников — с 1948 г. профессор РГУ; основные сочинения: Понятие и слово. Л., 1958; Гносеологические вопросы семиотики. М., 1946.

² М. М. Карпов — канд. дис. «Критика философских взглядов А. Эйнштейна» (1950), докторская — «Основные закономерности развития естествознания» (1964). Основные сочинения: Наука и развитие общества. М., 1961; Диалектический материализм и естествознание. М., 1961; Актуальные проблемы науки. Ростов-на-Дону, 1967; Смысл жизни человека. Ростов-на-Дону, 1994.

философии были образованы две новые кафедры — истории домарксистской философии и истории марксистско-ленинской философии. В это время на философском факультете работают такие крупные ученые, как М. К. Петров, Э. Я. Глаголева, Г. В. Старк, Г. П. Предвечный, Ю. Г. Гладких, В. Н. Дубровин, В. П. Яковлев, В. Е. Давидович, А. В. Потемкин и Ю. Р. Тищенко.

Особо следует сказать о творческом вкладе и трудах старшего преподавателя кафедры философии Михаила Константиновича Петрова, крупнейшего из основателей ростовской школы науковедения, создавшего вместе с тем собственное научное направление в области философии, истории философии, культурологии, социолингвистики. В центре этого направления — фундаментальная по своей значимости для всего комплекса общественных, гуманитарных и исторических наук концепция сущности, специфики, основных этапов и форм развития западной культурно-исторической традиции. Вторая половина 60-х годов — время рождения этой концепции и становление научной школы М. К. Петрова время его первых ярких докладов и статей, первых «неопубликованных монографий», за которыми последовала уже сознательная работа «в стол»³. Научные монографии являются лишь малой частью всего написанного им, как в период работы на факультете (с 1965 по 1970 г. он читал историко-философские курсы на вечернем и заочном отделениях экономико-философского факультета), так и после 1970 г., когда его отстранили от преподавательской деятельности в связи с публикацией в журнале «Вопросы философии» статьи «Предмет и цели истории философии». Отлученный от преподавательской работы М. К. Петров продолжал активную исследовательскую деятельность.

Такие факультетские преподаватели, как профессора Г. В. Драч, А. Н. Ерыгин, В. И. Молчанов, доценты Ю. Р. Тищенко, В. Н. Дубровин, Л. П. Рогожкин и др. считали и считают себя учениками и последователями М. К. Петрова. Как дань глубокого уважения к его научной деятельности ежегодно с 1988 г. кафедра истории философии проводит научные конференции — «Петровские чтения».

К 1973 г. (ко времени первого выпуска студентов дневного отделения) становление философского факультета и его структуры в основном завершилось: кафедра, возглавляемая проф. М. М. Карповым,

³ Основные работы М. К. Петрова: Язык, знак, культура. М., 1991; Самосознание науки и научное творчество. ИРУ, 1992; Социально-культурные основания развития современной науки. М., 1992; Философские проблемы «науки о науке». Предмет социологии науки. М., 2006.

была восстановлена в статусе общеуниверситетской **кафедры философии**, а в составе самого факультета было три философских кафедры — диалектического и исторического материализма, истории философии и логики, этики и эстетики. Общеуниверситетская кафедра философии сыграла большую роль не только в развитии факультета, но и в формировании в 70–80-е годы философских кадров в городе и области. Приоритетное направление — закономерности развития науки — было определено М. М. Карповым еще в 1965 г. В русле данного направления получили свое развитие на кафедре и науковедческие исследования⁴.

Кафедра **истории философии** возникла в 1970 году вместе с образованием философского факультета: сначала в качестве кафедры истории домарксистской философии (1970–1973), а в 1973 году кафедра получила свое нынешнее название. В 1977–1978 годы заведовал кафедрой крупный ученый, известный своими работами в области современной западноевропейской философии, социальной психологии и эстетики Г. П. Предвечный⁵. История философии как научное направление и учебная дисциплина составляет фундамент профессиональной подготовки и теоретической деятельности специалистов-философов. Кафедра работает со студентами-философами во время всего обучения на факультете. Цикл основных историко-философских дисциплин включает в себя: философию Востока, античную философию, философию средних веков и эпохи Возрождения, философию Нового времени и философию немецкого идеализма, западноевропейскую философию XIX века, современную Западную философию XX века, историю русской философии. Для студентов, специализирующихся по профилю кафедры, читаются помимо основных, следующие спецкурсы: «Проблема реальности: историко-философский анализ», «Проблема души в западноевропейской философии XX века» (проф. Е. В. Золотухина); «Гегель и русская философия», «Философское и культурологическое россиеведение» (проф. А. Н. Ерыгин); «Современные философские теории сознания», «Становление идеи научной философии в феноменологии» (доц. Р. А. Громов); «Бэкон и Декарт»,

⁴ Сб. «Наука о науке», М., 1966; коллективная монография «Социология науки», РГУ, 1968; пять кафедральных сборников статей, канд. дисс. М. К. Петрова «Философские проблемы науки о науке», моногр. Е. З. Мирской «Ученый и современная наука». РГУ, 1971.

⁵ Г. П. Предвечный — автор крупных работ по социологии, ответственный редактор и соавтор учебника «Социальная психология» (1975), издававшегося в нашей стране и за рубежом, а также автор книг «Основы политической социологии» (1990), «Общая социология» (1992).

«Соотношение религии, философии и науки в Средние века» (доц. С. П. Липовой); «Идеи философии Востока в Западной культуре», «Проблема человека в философии Востока» (доц. Л. П. Пендюрина); «Проблема человека в древнегреческой философии», «Проблема Абсолюта в немецком и английском идеализме» (доц. А. В. Тихонов); «Проблема человека в философии Маркса, философия Маркса» (доц. Ю. Р. Тищенко). На многообразном историко-философском и историко-культурном материале (западной и отечественной, классической и современной философии) исследуется специфика философского творчества, его внешняя и внутренняя детерминация социальными и духовными потребностями общества. В книгах и статьях профессоров кафедры (Г. П. Предвечного, В. И. Молчанова, Г. М. Федорюк, Е. В. Золотухиной, А. Н. Ерыгина) философия рассматривается как особое уникальное образование духа, синтезирующее, объединяющее в себе научно-рациональное и ценностное постижение мира. На гуманитарных факультетах ЮФУ силами кафедры читаются обобщенные курсы по истории философии. В целом кафедра обеспечивает специализацию студентов-философов по истории философии, подготовку курсовых и дипломных работ, осуществляет подготовку аспирантов.

Кафедра **философии истории** была образована на философском факультете РГУ в сентябре 1984 г. в связи с разделением кафедры диалектического и исторического материализма. Первоначально она функционировала под названием кафедры исторического материализма. С декабря 1989 г. решением Ученого Совета РГУ была переименована в кафедру философии истории. В 1999 г. кафедра была преобразована в кафедру социальной философии и согласно плану НИР факультета стала осуществлять работу по направлению «социально-философские проблемы современности». На базе данной кафедры проводилось и проводится изучение таких тем, как философия права, философия политики, социально-историческая определенность индивидуализма, методология научного творчества, философская антропология, теория информации и коммуникации, проблемы сознания, правосознания. Также к научным направлениям кафедры относятся направление «Восток–Запад–Россия» и направление «Диалектика духовной жизни общества». В течение всего периода своего существования кафедра обеспечивала специализацию студентов философского факультета в начале по историческому материализму, затем по философии истории и социальной философии. Основными научными направлениями кафедры являются социальная философия, философская антропология и философия культуры (изучение исторических форм самоорганизующегося развития общества). На базе кафедры

создан и успешно работает с 1993 года Межвузовский Центр по проблемам постиндустриального развития общества. В разное время на кафедре работали доценты Л. Н. Савченко, Т. Л. Кутасова, Г. Б. Хмелевская, В. С. Брежнев, С. А. Кислица, О. В. Сависько, М. М. Шульман. Кроме чтения базовых курсов по социальной философии на факультете философии и культурологии и на факультете социологии и политологии, кафедра обеспечивает специализацию по данным дисциплинам на факультете философии и культурологии. В рамках указанной специализации на кафедре читаются спецкурсы: «Философия в системе культуры», «Социальная философия Аристотеля» (проф. А. В. Потемкин); «Истоки и основные направления исследования общества в западной социальной теории», «Судьба России в русской социальной философии конца XIX–XX века» (проф. Б. И. Буйло); «Концепции истории в западной философии» (проф. А. А. Алферов); «Психотерапия как социальный феномен», «Общество и воспитание» (проф. Е. А. Ромек); «Личность в закрытом обществе», «Наука и общество» (проф. Е. Н. Васечко); «Философия хозяйства» (доц. М. Р. Элоян); «Социальная философия и культурология М. К. Петрова» (доц. Л. П. Рогожкин); «Социальная философия Н. А. Бердяева», «Личность и общество в философии Н. О. Лосского» (доц. Е. В. Сердюкова). На кафедре функционирует аспирантура и докторантура по специальности «Социальная философия» – 09.00.11.

Несмотря на небольшой состав кафедры за время ее существования около ста человек прошли подготовку в качестве аспирантов и докторантов, в том числе и граждане из иностранных государств: Туан Ань (Вьетнам), Кох Клаус Уве (Германия), М. Корхе (Куба). Ш. И. Атасова (Болгария) и др. С 1989 г. подготовлено 25 кандидатов и 2 доктора наук.

В период 1970–1980 гг. сотрудники кафедры **диалектического и исторического материализма** занимались в основном проблемами науки, анализом форм и методов научного познания и социальных аспектов развития науки. С 1993 г. кафедра сменила название и стала называться кафедрой диалектики и методологии, а с 1999 г. – кафедрой философии и методологии науки. Соответственно менялись и специализации кафедры – «диалектический материализм», «диалектика и теория познания», «философия и методология науки». На кафедре читаются спецкурсы: «Эвристические методы познания», «Превращенные формы субъектно-объектных отношений» (проф. В. Д. Бакулов); «Наука и внерациональные формы познания», «Понятийный аппарат постнеклассической методологии» (проф. Т. Г. Лешкевич); «Методология механицизма и органицизма в типологии культуры» (доц. А. В. Белов); «Диалектика как логика культуры», «Проблема “Я”

в философии» (доц. О. Ф. Иващук); «Язык и общество», «Языковые картины мира» (доц. И. Ф. Водяникова); «Синергетика и виртуалистика» (доц. О. В. Катаева); «Философские проблемы лингвистики», «Философские образы науки» (доц. А. А. Кириллов); «Введение в философию языка XX века» (доц. Н. И. Стешенко); «Эволюционная эпистемология Карла Поппера» (доц. Т. Б. Фатхи).

В 1973 г. на философском факультете была создана кафедра **логики, этики и эстетики**, которой вменялось и осуществление программы общекультурной и гуманитарной подготовки для студентов всех факультетов университета. Почти за два десятилетия до официального введения в программу высшего профессионального образования культурологии кафедра логики, этики и эстетики выступила пионером в деле культурологического образования студентов. С самого начала учебная и научная деятельность кафедры была направлена на проведение учебной и научно-исследовательской работы в таких направлениях философской науки как логика, этика и эстетика, а также на осуществление широкой образовательной программы общекультурной подготовки студентов других факультетов. С этой целью была открыта специализация по логике, этике и эстетике, которые проходили студенты-философы, кроме того создана целая система курсов общекультурной подготовки, читаемых на протяжении четырех лет всем студентам университета. Это курсы логики и ораторского искусства, этики и эстетики, мировой художественной культуры, истории театра и кино и другие. С 1984 г. кафедра была преобразована в кафедру **теории культуры, этики и эстетики**. С 1983 по 1990 гг. возглавлял эту проф. А. В. Потемкин⁶. Именно в этот период (с 1984 по 1989 г.) получила свое завершение система ОКП (общекультурной гуманитарной подготовки), получившей золотую медаль на ВДНХ, сформировался кадровый костяк кафедры и был наработан опыт преподавания гуманитарных и культурологических дисциплин.

В 1991 г. кафедру возглавил профессор Г. В. Драч. С этого времени начинается новый период деятельности кафедры, что было обусловлено также сдвигами во всем высшем образовании, когда на смену истории КПСС, диамату и истмату пришли история мировой культуры, история отечественной культуры, социология, политология и другие дисциплины. Была проведена работа по открытию на базе специализации

⁶ А. В. Потемкин — канд. дисс. о воззрениях К. А. Тимирязева (1952), докт. дисс. — «Проблема специфики философии в диатрибической традиции» (1981). Осн. науч. труды: О специфике философского знания. РГУ, 1973; Проблема специфики философии в диатрибической традиции. РГУ, 1980.

по истории культуры, этике и эстетике новой специальности — 02.06.00 «культурология» на философском факультете, что и произошло в 1993 г. Основные цели и задачи кафедры: проведение научно-исследовательской работы в области культурологии, научно-методическое обеспечение учебного процесса и подготовка специалистов-культурологов. В то же время в качестве общеобразовательной задачи кафедра осуществляет преподавание культурологии как учебной дисциплины на всех факультетах университета. В 1995 г. были открыты аспирантура и диссертационный совет Д 063.52.10 по защитах кандидатских и докторских диссертаций в области культурологии. Эти обстоятельства обусловили положение кафедры теории культуры, этики и эстетики в качестве главного научного и учебно-методического центра в области культурологии во всем Южнороссийском регионе. В настоящее время кафедра получила признание как один из ведущих центров культурологических исследований научного и методического характера. Большое внимание уделяется научно-методологической подготовке и научно-методологическому обеспечению преподавания культурологических дисциплин. Эта работа ведется по двум направлениям. Во-первых, осуществляются научные исследования по следующим темам: «Культурологическая подготовка студентов в вузах различного профиля», «Общекультурная и гуманитарная подготовка студентов как направление гуманизации высшего образования», «Направления, формы и условия гуманизации высшего образования», «Подготовка специалистов-культурологов в условиях многоуровневой системы образования». Во-вторых, большое внимание уделяется теоретическому обоснованию культурологии как научной и учебной дисциплины, ее концептуализации в учебных курсах. Преподавательский состав кафедры разработал следующие учебные пособия, рекомендованные ГК РФ по высшему образованию для студентов высших учебных заведений: «Культурология», «Учебный курс по культурологии», «Культурология в вопросах и ответах» (все они вышли под редакцией профессора Г. В. Драча); а также учебное пособие В. А. Кондрашова и Е. А. Чичиной «Этика. Эстетика».

Наряду с проф. Г. В. Драчом у истоков кафедры стояли кандидаты философских наук, доценты Л. П. Прохорова, В. А. Кондрашов и Н. Н. Ефремов. В настоящее время кафедра обеспечивает базовые курсы по специальности культурология — история мировой культуры, история отечественной культуры, теория культуры, социология культуры, история культурологических концепций, этика, эстетика, основы истории и теории искусств, основы истории и теории литературы, культурные традиции Дона, менеджмент культуры. Помимо этого кафедра обеспечивает базовые курсы по специальности «этика и эстетика».

В рамках специализации по истории и теории культуры читаются следующие спецкурсы: «Античность как исторический тип культуры» (проф. Г. В. Драч); «Экономика как феномен культуры» (проф. В. К. Королев); «Проблема культуры во французском структурализме» (доц. Н. Н. Ефремов); «Методика преподавания культурологических дисциплин» (доц. В. А. Кондрашов); «Поэзия Серебряного века» (доц. Н. И. Стопченко).

Кафедра исторической культурологии была создана в 1999 г. в результате преобразования кафедры философии истории. Кафедра, кроме чтения базовых курсов по социальной философии, философской антропологии на факультетах философии и культурологии и социологии и политологии, обеспечивает специализацию по данным дисциплинам.

На кафедре читаются спецкурсы: «Новые информационные технологии в гуманитарных науках» (проф. О. М. Штомпель); «Когнитивность мифа», «Соотносительность эволюции языка и познания» (проф. Е. Я. Режабек); «Культура в информационном обществе» (проф. М. В. Заковоротная); «Утопия как феномен культуры» (проф. Т. С. Паниотова); «Русский логос и западный рационализм в свете восточной многомерной космоантропологии», «Культурная доминанта России и частная собственность», «Сохраним природное и культурное наследие» (доц. Г. Б. Хмелевская).

Соответственно структуре факультета, развиваются следующие научные направления:

- ♦ история западной философии и проблема человека: античная философия, платонизм и его трансформация в истории западной философии (проф. Г. В. Драч, доц. А. В. Тихонов);
- ♦ философия средних веков и Нового времени (доц. С. П. Липовой);
- ♦ западная философия XIX и XX вв. (проф. Е. В. Золотухина, доц. Ю. Р. Тищенко, доц. Р. А. Громов);
- ♦ история русской философии: руководитель — проф. А. Н. Ерыгин, с февраля 2003 г. он возглавляет Межведомственный научный отдел истории русской философии и культуры РГУ и ИФ РАН;
- ♦ философия и методология науки: данное направление берет начало в трудах проф. В. П. Кохановского, занимавшегося проблемами определения специфики науки как системы знания, формы духовного производства и социального института, а также анализом закономерностей развития науки, ее структуры, уровней и методологии познания. В. П. Кохановский является автором многих работ по философии науки, в круг проблем которых входят также вопросы сходства и различия естественных и гуманитарных наук, определение этапов их

формирования и специфики их методов, отражение того, как решаются данные проблемы современными западными философами. В настоящее время проф. В. Д. Бакулов руководит развитием и продолжением этих тем;

♦ культурология как система знаний: в русле этого научного направления рассматриваются, в частности, вопросы теории культуры (сущность культуры, основные концепции культуры, культура как система, функции культуры, культура и цивилизация) и истории мировой культуры. В целом, культура рассматривается как имманентно присущий человеку способ жизнедеятельности, система знаний и ценностей, позволяющая организовывать ее именно таким, а не иным образом; способ, непосредственно запечатленный в результатах человеческой деятельности;

♦ история античной философии и культуры: антиковедение в Ростовском государственном университете является глубокой научной традицией, унаследованной еще от Варшавского университета; антиковедческие исследования на факультете связаны с именем М. К. Петрова: курс философии, который он читал, превратился в настоящую школу антиковедческой мысли;

♦ социальная философия и философия истории: данное направление нацелено как на осознание современной ситуации, сложившейся в мировой культуре, так и на понимание всего общеисторического процесса в целом. Рассматриваются исторические основания европейской культурной общности, анализируется гуманизирующая составляющая европейской культуры, выявляется специфика формообразований культуры, сменяющих друг друга по мере перехода от традиционного общества к индустриальному и постиндустриальному;

♦ историческая культурология: она направлена на изучение различных типов культур в процессе их исторического развития и взаимодействия. Феномен культуры рассматривается в совокупности его ценностно-смысловых, нормативно-регулятивных, знаково-коммуникационных, социокультурных, историко-когнитивных и др. характеристик, взятых в аспекте их генезиса и исторического функционирования. Философия истории в соединении с философией культуры позволяют сформировать достаточно универсальный взгляд на культуру в ее исторической динамике, теория культуры в данном методологическом контексте выступает прежде всего как теория истории культуры. Спецификация историко-культурных периодов возможна только на основе соответствующих теоретико-культурных изысканий, носящих не абстрактно-всеобщий, а конкретно-исторический характер. Данное направление развивается, в том числе, благода-

ря научным трудам профессора Е. Я. Режабека, академика МАНЭБ, члена редсовета «Известия Вузов. Северо-Кавказский регион», «Научная мысль Кавказа», в центре научных интересов которого стоят проблемы современного общества, тенденции и проблемы социальной эволюции, проблемы социального познания⁷.

В контексте данных исследований в «Философской Энциклопедии» (М., 1999) также представлены философские школы В. Е. Давидовича⁸, Ю. А. Жданова, Г. В. Драча. Научные достижения сотрудников факультета отражены в различных энциклопедических изданиях, и за 39-летнюю историю факультета его сотрудниками было опубликовано более 200 монографий. Ученые факультета регулярно печатаются как в центральных журналах («Вопросы философии», «Философские науки», «Логос» и др.), так и в международных («Europe-Asia», «ΣΧΟΛΗ»). Получили массовое признание в России и за рубежом учебники, написанные сотрудниками факультета.

В историю факультета и историю РГУ вошел III Российский философский конгресс «Рационализм и культура на пороге III тысячелетия, который проходил с 16 по 20 сентября 2002 г. в Ростове-на-Дону. Организаторами конгресса выступили Академия наук РФ, Российское Философское общество, Институт философии Российской Академии наук, Ростовский государственный университет. На конгрессе присутствовало 830 участников из разных городов России, а также 12 иностранных участников из США, Германии, Китая, Югославии, Польши, в том числе такие философы с мировым именем, как Джон Райдер, Ханс Ленк, Ань Цинянь.

⁷ Основные работы Е. Я. Режабека: В поисках рациональности. М., 2007; Миф: когнитивные возможности и ограничения. Ростов-на-Дону, 2002; Становление понятия организации: Очерки развития философских и естественно-научных представлений. Ростов-на-Дону, 1991; Проблемы человека в «Экономических рукописях 1857–1858 годов» К. Маркса. Ростов-на-Дону, 1977; Научный поиск и его этапы. Ростов-на-Дону, 1972; Некоторые вопросы теории гипотезы. Ростов-на-Дону, 1968.

⁸ В. Е. Давидович — доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки Российской Федерации, действительный член АГН РФ, заслуженный деятель науки Российской Федерации, академик РА гуманитарных наук, действительный член редсовета «Известия Высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион», «Социологические исследования», «Научная мысль Кавказа» (25 лет был членом редколлегии журнала «Философские науки»). Закончил РГУ в 1948 г., Всесоюзный юридический институт в 1950 г. Канд. дисс. «Советская социалистическая демократия» (1959), докт. дисс. — «Проблемы человеческой свободы» (1959).

С 2002 г. на базе факультета создан общественный совет журнала «Личность — Культура — Общество», также открыт отдел Российской Академии Наук по гуманитарным дисциплинам Межведомственный Научный Отдел «История русской философии и культуры» (руководитель — профессор А. Н. Ерыгин). Для развития культурологического направления факультета была разработана программа «Культурология как система знания» в рамках Федеральной Программы ВШ России «Университеты России» (руководитель — профессор Г. В. Драч), был создан электронный учебник «История мировой культуры» (грант Госкомвуза). Также были открыты научно-исследовательский межвузовский центр по исторической культурологии и центр «Ассоциация духовной культуры». В августе 2003 г. совместно с Российским институтом культурологии и Российской Академией наук был образован Научный отдел философии и истории культуры, возглавляемый профессором Режабеком Е. Я. Выигран грант совместно с университетом г. Лидса и Варшавским университетом по вопросу о внедрении системы тьюторинга в гуманитарных науках.

При поддержке факультета философии и культурологии, совместно с факультетом психологии при координации доцента Н. Н. Ефремова в 2005 г. проведен Международный междисциплинарный симпозиум памяти Жака Деррида. Также на факультете были проведены международные научные конференции: «Проблемы первичной и вторичной модернизации в российском культурном контексте» (проект «Модернизационный опыт Европы (контекстуальность проблемы модернизации России)»; руководитель Г. В. Драч); «Традиционная и модернизирующаяся Россия в философии истории русского либерализма (К. Д. Кавелин, С. М. Соловьев, Б. Н. Чичерин)» (проект «Россия: традиция и модернизация, православие и либерализм»; руководитель А. Н. Ерыгин), «Интеллигенция и университеты XIX–XX вв. становление, значение и перспективы»; руководитель А. А. Кириллов. Сотрудники факультета принимали участие в международной выставке «Вузы России» по комплексной программе по культурологии.

С 1975 г. на факультете функционировал методический семинар «Методологические проблемы теории и истории культуры». В работе семинара приняли участие ученые 16 академий, 6 отраслевых НИИ, ученые Северного Кавказа. В конце 80-х — начале 90-х годов сотрудники факультета вели совместные договорные исследования с кафедрой философии Силезского университета (Республика Польша). Сотрудники факультета принимали участие в работе Совета по исследованиям в области общественных наук (SSRC) — директор программ Евразии Джудит Сидайтис.

Поддерживаются активные связи с Венским университетом, с Католическим центром социальных наук Менхенгладбах — ФРГ, с Фондом Ланса — Падуанского университета (Италия), с университетским центром по исследованию проблем мира в Венском университете, с институтом социальных реформ социальной и экономической политики им. доктора Карла Куммора в Вене, с Центром социальных инноваций в Вене.

На факультете заключены договоры о сотрудничестве с Центром по изучению христианского социального учения Института Этики и Социальных Наук Католико-теологического факультета Венского университета (Австрия), Международного Института изучения христианства (США), Дортмундского теологического факультета (Германия).

На факультете философии и культурологии ЮФУ осуществляется стажировка преподавателей: доц. Н. Н. Ефремов прошел годичную стажировку в университете Сорбонны; доц. Р. А. Громов стажировался в 2003 г. в Техническом университете Берлина с исследовательским проектом «Брентановская школа и Московский лингвистический кружок», также выиграл индивидуальный грант ДААД «Контроверзы о психологизме в брентановской школе»; доц. А. В. Тихонов дважды стажировался в Центрально-европейском университете, (г. Будапешт в 2003 и 2006 г.), участвуя в работе курса «Философия и наука в греко-римском мире»; проф. Е. А. Ромек приняла участие в занятиях мастер-класса проф. Дж. Морено «Терапия музыкой: древнее целительство и современные практики» в 2003 г.; доц. О. С. Карнаухова стажировалась в г. Питсбург («Коммуникативные стратегии в мультикультурных регионах»), также в Университете Оксфорда (Ст. Энтони Колледж). Также преподаватели, аспиранты и студенты факультета проходят стажировки, участвуют в конференциях и симпозиумах в следующих странах и вузах: Словакия (Институт отношений государства и церкви), Германия (Университет земли Саар, университет г. Бонн); Франция (Колледж де Франс); Польша (Варшавский университет, Центр изучения античного наследия в Европе (ОВТА)); Великобритания (Центр культурологических исследований Университета г. Лидса); Австрия (Центр социальных инноваций, г. Вена); Венгрия (Центральный европейский университет, г. Будапешт); Нидерланды (Международный Университет Виа Винчи, г. Бреда).

В условиях Южного Федерального университета для факультета философии и культурологии открываются дальнейшие перспективы развития научного сотрудничества с зарубежными партнерами и ведущими университетами страны (МГУ, РГГУ, СПбГУ, НГУ, ЕГУ). Факультет активно участвует в работе Ростовского Межрегиональ-

ного института общественных наук (РМИОН). В качестве перспективы развития научных и учебно-методических работ факультет вошел в следующие проекты TEMPUS и MISH (Междисциплинарное индивидуальное гуманитарное образование).

На протяжении 39 лет факультетом руководили деканы М. М. Карпов, В. П. Яковлев, А. Н. Сিনিцкий, В. Ю. Шпак, В. П. Кохановский, В. И. Курбатов. С 1999 г. факультетом руководит профессор Г. В. Драч и с этого же года философский факультет РГУ меняет название: теперь он называется Факультет философии и культурологии. На факультет регулярно приезжали и выступали с лекциями такие, теперь уже ставшие легендой, ученые, как Э. В. Ильенков, М. К. Мамардашвили, Ф. Х. Кессиди, В. В. Соколов. Особенно тесными и продуктивными были и остаются научные связи с философским факультетом МГУ. Среди почетных докторов РГУ — философы с мировым именем Ханс Ленк (Германия), Феохарий Кессиди (Греция), Вячеслав Степин (Россия).

Философский факультет РГУ дал начало факультету психологии (1993) и факультету социологии и политологии (1999). В настоящее время на факультете работают 23 доктора и 30 кандидатов наук.

ЭТИКА ОБРАЗОВАНИЯ

А. А. Гусейнов

ЭТИКА ПРОФЕССОРА, ИЛИ ИСПОВЕДЬ НА ЗАДАННУЮ ТЕМУ*

Тема «этика профессора», заданная профессором В. И. Бакштановским в рамках проекта «Университетская этика», озадачивает своей очевидностью. Действительно, профессора, которые призваны учить других и любят делать это, первым делом должны были бы научиться сами и разработать этические каноны адекватности своего статуса и роли. Но они этого не делают ни первым, ни даже последним делом. Выделены, изучаются, культивируются этика врача, инженера, служащего и т. д. Но не профессора. Правда, говорят об этике учителя, но при этом имеют в виду исключительно школьного учителя, от которого университетский профессор отличается так же радикально, как сам школьный учитель отличается от воспитателя детского сада. Возникает вопрос: почему? Сложилось ли случайно или существуют веские, хотя и не проговоренные причины того, что профессорская деятельность не выделена в особую область профессиональной этики? Вопрос этот приобретает необычайную остроту в связи с тем, что наука и научная деятельность, которые теснейшим образом связаны, переплетены с профессорским делом, очень часто даже соединены в одном и том же лице, давно тематизированы в качестве самостоятельной области профессиональной этики. Не странно ли, что исследовательская этика (этика ученого) есть, а профессорской этики (этики профессора) нет? Можно было бы подумать, что деятельность профессора как преподавателя на высшей — университетской или соразмерной ей — стадии обучения изначально включает в себе добродетельное начало и не

* Впервые статья была опубликована: Новое самоопределение университета // Ведомости. Вып. 33 / Под ред. В. И. Бакштановского, Н. Н. Карнаухова. Тюмень: НИИ ПЭ, 2008. С. 11–24.

нуждается в специальном этическом регулировании. Она скорее сама является нормозадающей инстанцией. Кто может сказать профессору, что правильно, а что нет, когда он сам является человеком устанавливающим границу между правильным и неправильным?! Слова «профессор» и «профессия» имеют один корень, восходящий к латинскому «profiteor», что означает: открыто заявлять, публично признавать своим делом. Профессор — это как бы первая профессия, своего рода профессия профессий. Профессора определяют этические основания, нормы других профессий. Кто же может делать это по отношению к ним самим?! Как ни лестно для нас, профессоров, такое объяснение следует отвергнуть. Профессора лишены ореола добродетели, если они вообще когда-либо его имели. Они не пользуются в современном обществе особым упреждающим моральным доверием. Их профессиональный этос, как оказалось, не включает в себе иммунитет против массовых социальных пороков, включая коррупционность.

Более вероятно другое предположение, согласно которому профессорское дело не обладает такой ярко выраженной спецификой, которая требовала бы специальной конкретизации общих моральных норм или тщательно оговоренных исключений из них, диктуемых его (этого дела) особенностями. В таком случае от хорошего профессора не требуется никаких особенных моральных норм и навыков, кроме тех, которые диктуются общими для всех людей, сообразными стране и эпохе требованиями моральной дисциплины — разве что последние в случае профессора должны соблюдаться с особой, претендующей на образцовость тщательностью. Если это так, то нет оснований выделять профессорскую этику как разновидность профессиональной морали. Можно говорить об этике профессора только в рамках этико-прикладного упорядочения жизни конкретных университетов.

Чтобы проверить последнее предположение, следовало бы прежде всего и как минимум провести исследование профессорской деятельности под углом зрения нравственных мотивов ее эффективности. Это — большая и длительная работа, которую невозможно выполнить в рамках отдельной статьи, если вообще такая работа целесообразна, что совсем не самоочевидно. Я ограничусь поэтому анализом своего собственного профессорского опыта, рассмотренного в тех ситуациях и коллизиях, которые вызывали моральное напряжение и требовали этически акцентированных решений. Так что мои заметки и в самом деле оказываются исповедью на заданную тему.

* * *

Преподавать я начал в 1965 г. в Московском государственном университете им. М. В. Ломоносова на кафедре философии гуманитарных факультетов. Мне было 25 лет, я только что окончил аспирантуру и защитил кандидатскую диссертацию. Первые полгода я преподавал на вечернем отделении юридического факультета, последующие четыре года на факультете журналистики, где вел полные курсы диалектического и исторического материализма. В 1970 г. перешел на кафедру этики философского факультета МГУ, где работаю до настоящего времени (до 1987 г. на постоянной основе, а после этого в связи с переходом в Институт философии РАН в качестве совместителя, с 1996 г. заведую этой кафедрой). Кроме того, я преподавал в качестве приглашенного профессора в университете им. Гумбольдтов в Берлине (1978–1980), в Карловом университете в Праге (1985–1986 гг.), читал спецкурсы в ряде отечественных университетов. Все эти годы я руководил также аспирантами, консультировал докторские диссертации. В 1970 г. получил звание доцента, в 1982 г. — звание профессора. Таков мой опыт университетского преподавателя, достаточно длительный и разнообразный. Из него я останавлиюсь только на том, что запомнилось, ношу в себе, что стало для меня важным нравственно ориентирующим началом.

* * *

Поставь себя на место студента. Золотое правило нравственности, обязывающее человека поступать по отношению к другому так, как он хотел бы, что тот поступал по отношению к нему, я начал исследовать в 1970 г. Но пережил, освоил его в собственном нравственном опыте намного раньше, с первых же шагов преподавательской деятельности.

Я принимал экзамен у студента-вечерника — это был майор милиции, большой грузный человек, заметно старше меня. Вдруг я заметил на его висках испарину. Это меня потрясло. Я понял, не просто понял, почувствовал одну простую истину: экзистенциальная значимость событий, из которых складывается процесс образования, является различной для преподавателей и студентов. Позже я смог даже преподать этот усвоенный мною урок одной своей коллеге, которая в комнате кафедры громко возмущалась студентами, их дерзостью и недисциплинированностью. Свою речь она закончила фразой: «Ну, я им покажу на экзамене. Я уж их погоняю по “Материализму и эмпириокритицизму”». Сама специально перед тем еще раз перечитаю его». Тут я не смог удержаться. «Вдумайтесь, что Вы говорите, —

сказал я. — Философия для Вас — единственный предмет занятий, а для них — один среди десятков других. Вы ею занимаетесь всю жизнь, а они только два семестра. И Вы еще собираетесь специально подготовиться для того, чтобы заваливать их. Где же тут справедливость?!» Коллега не стала спорить, да она, в сущности, и не собиралась делать то, о чем говорила в гневе.

Взаимность отношений, умение взглянуть на ситуацию глазами другого, мысленно поменявшись с ним местами — ключевой элемент нравственной культуры поведения человека в публичном пространстве. В случае, когда речь идет об отношении профессора к студенту, это становится также составной частью его профессионального этоса. Дело в том, что отношения профессора и студента внешне очень похожи на отношения учителя и ученика, а также руководителя и подчиненного. На самом деле они не являются ни тем, ни другим.

Профессор обучает студента, передает ему свои знания. Но он не учителствует. Принципиальное отличие студента от школьника состоит в том, что студент мотивирован на те знания, которыми обладает профессор, заранее знает, какого рода знания и для какой цели он хочет их приобрести. Студент сам выбирает то, чему его будут учить, сам выбирает профессора. Активное участие студентов в тематической и содержательной корректировке курсов, а также определенная свобода выбора между ними являются общепризнанным элементом университетского образования. Под моим руководством написано и защищено более сорока кандидатских диссертаций и в несколько раз больше курсовых и дипломных работ. При выборе темы первым и обязательным условием всегда был интерес студента (аспиранта). Было всего 2–3 случая, когда студенты не могли определиться, сказать, что их интересует или хотя бы волнует и прямо просили меня дать им тему, а я, проявляя слабость, шел им навстречу. Ни разу ничего хорошего из этого не вышло.

Студент — не школьник. И профессор — не учитель, от последнего профессор отличается тем, что общается со студентами в рамках своей профессиональной компетенции. Он обучает студентов, а не воспитывает их, говоря точнее, его воспитательное воздействие опосредовано обучением, интегрировано в него. Профессор придирчив к студенту в том, что тот знает и как мыслит, но его не интересует, ровно ли он сидит за столом, и что вставил в свое ухо. Одним из уважаемых даже любимых наших преподавателей на философском факультете МГУ им. М. В. Ломоносова в те годы, когда я учился, был П. Я. Гальперин, читавший нам психологию. Он всегда охотно общался со студентами по поводу своего предмета (в том числе во внеаудиторное

время), внимательно относился к многочисленным вопросам, поступавшим к нему во время лекции. Однажды мы, первокурсники, решили попросить его побеседовать с нами о поэзии. Он отклонил наше предложение, сделав это в мягкой, улыбочивой, столь органичной ему интеллигентной манере. Этим он сказал нам, что является профессором психологии — тем и интересен.

Диспозиция профессора по отношению к студенту чревата опасностью командного, высокомерного, надменного обращения с ним, злоупотребления зависимым положением последнего, особенно в ситуации экзамена. От этой болезни меня судьба уберегла еще на подступах к профессорскому делу. При моем поступлении в аспирантуру случился такой эпизод. Мы не знали, в какой форме будет приниматься экзамен по философии, который должен был состояться на следующий день (ни вопросов, ни программы не было). Мои коллеги обратились ко мне с просьбой позвонить профессору и поинтересоваться, как все будет происходить («Мол, ты только что окончил факультет, знаешь его, а мы приехали из других городов...») И я, переламывая себя, позвонил. В ответ профессор отчитал меня: да как я смею ему звонить, да откуда я взял его телефон, да почему я прибегаю к обходным путям... Словом, получил по полной программе, и эпизод этот впечатался в мою память в качестве одного из самых неприятных воспоминаний. И в качестве урока — никогда не поступать так, как поступил тот профессор. Я стал культивировать в обучении со студентами, аспирантами демократически сдержанный, уважительный стиль общения, в частности, разрешаю им звонить мне домой. Профессор стоит выше студента только в одном — единственном аспекте — в знании своего предмета. За этими пределами их отношения, в том числе и в рамках университета, являются отношениями коллег.

Словом, отношения профессора к студентам в силу присущей им асимметрии таят в себе опасность деградации в учительски-назидательную и в командно-снисходительную тональность. Эти вполне реальные и, к сожалению, очень часто встречающиеся деформации, по крайней мере, отчасти могут быть блокированы, если действительно осознать, что золотое правило нравственности является важной составляющей не только общей нравственной культуры профессора, но и его ролевого поведения.

* * *

Не судите — да не судимы будете. Профессор обучает студентов и одновременно оценивает их. Оценка студента, особенно в форме экзаменационных оценок, которые приобретают жизненное значение

(связаны с качеством диплома, стипендией и т. п.) — лично для меня самый напряженный с этической точки зрения и самый неприятный с психологической точки зрения элемент всего образовательного процесса. Если бы не было обязанности принимать зачеты и экзамены, я бы считал профессорскую деятельность почти идеальной. Но, увы. Здесь в этом пункте сосредоточена основная опасность коррупционного воздействия на профессора. Речь идет, разумеется, не о подарках, взятках и т. п. вещах, которые являются делом следователей. Я имею в виду трудности и вызовы другого рода — те, которые связаны со сложностью самого процесса оценивания.

Однажды утром (случилось это уже в первые годы моей преподавательской деятельности), когда я шел на экзамен на факультете журналистики, во двореке меня встретил коллега по философскому цеху — заведующий кафедрой одного из московских вузов, довольно известный человек, которого я тоже лично знал. Он просил за свою избалованную дочь, учившуюся (вернее сказать: не учившуюся, плохо учившуюся) у меня (до этого, несмотря на фамильное сходство, я не знал, что она его дочь). Меня эта просьба поставила в труднейшее положение — классическая ситуация выбора в том чистом виде, в каком она описывается в учебниках по этике и редко встречается в жизни. К преподаванию я относился очень ответственно, со студентами установились довольно хорошие, честные отношения, лекции проходили при полной (более 200 человек) аудитории, семинарские занятия были очень живыми, переходили в интеллектуально насыщенные и эмоционально окрашенные споры. Девушка, о которой шла речь, практически не была включена в учебный процесс. Я это знал. Это знали все студенты. И как же мог я поставить ей положительную, тем более хорошую оценку, не изменив себе и не потеряв лица перед студентами?! С другой стороны, я не мог унижить старшего коллегу отказом в просьбе, которая, судя по всему, ему самому далась нелегко. И с которой, строго говоря, он не должен был обращаться. Такие ситуации не имеют достойного решения. Более или менее приемлемый выход состоит в том, чтобы не обострять ситуацию, не фиксировать ее жестко, а попытаться развить ее. Ответ на вызов связать с изменением самого вызова. По этому пути и я и пошел: внимательно и доброжелательно побеседовав с девушкой, которая оказалась достаточно честной, чтобы признать свою неподготовленность к экзамену, я предложил ей вариант, когда я не ставлю никакой оценки, а она под моим руководством и по специально разработанному для нее плану изучает предмет. Так и сделали, и через некоторое время она получила честно заработанную хорошую оценку. В последующем мне приходилось еще несколько

раз действовать по такой же модели, когда личные просьбы оборачивались для меня дополнительной работой со студентами. Как бы то ни было, я не помню случая, чтобы я завышал или занижал оценку, исходя из привходящих обстоятельств. И даже если бы в роли студента были очень близкие мне люди, то не думаю, что я при оценке отступил бы от критерия объективности и справедливости.

Существуют еще другие, более серьезные и тонкие трудности на пути объективной оценки знаний. В частности, как избежать того, чтобы усвоение предмета не было подменено механическим заучиванием, повторением точки зрения преподающего профессора? Как вообще добиться адекватности оценки по философии? Учитывая, что в ней знание неразрывным образом связано с пониманием? Все это — нелегкие вопросы, остающиеся открытыми. В настоящее время в университетах практикуются по преимуществу письменные формы отчетности в виде тестов. Основное возражение против них состоит в том, что гуманитарное, в особенности философское, знание нельзя заключить в тесты, поскольку оно каждый раз связано с собственным видением, творческим истолкованием, по своей природе не поддается жесткому объективированию. Все это верно. Однако следует признать, что письменные тесты, будучи совершенно недостаточными для полного суждения о философской подготовленности и даже знаниях по философии, могут тем не менее стать хорошей — по сравнению с принятой практикой более объективной и справедливой — основой для определения экзаменационной оценки. Да, заключенные в тесты сведения о философии механистичны, мертвы, они требуют интерпретации, понимания — но ведь интерпретация, понимание есть следующая стадия, они не вместо так называемых «мертвых», «механистичных» знаний, а с ними и после них. Значит, при проверке знаний посредством тестов может получить хорошую оценку тот, кто заучивает механически, однако и тот, кто способен еще и понимать, также никак не может проиграть. Следовательно, речь надо вести о том, чтобы не ограничиваться тестами, не сводить все к ним, но не отказываться от них.

Здесь надо принимать во внимание еще один момент. Оценка знаний всегда содержит в себе элемент субъективности и очень важен ее вектор — направлена ли эта исходящая от профессора субъективность в сторону завышения или в сторону занижения. Замечательного нашего профессора М. Я. Ковальзона, с которым мне посчастливилось проработать на одной кафедре пять лет, упрекнули однажды в том, что он щедр на оценки. В ответ он напомнил потрясший нас всех случай в университете, когда студент из-за полученной на экзамене двойки предпринял попытку самоубийства, и сказал: я предпочту сто раз

ошибиться в сторону завышения оценки, чем хоть один раз дать повод к чему-либо подобному. Он, мудрый Матвей Яковлевич Ковальзон, был сто раз прав. Оценка студента не должна становиться судом.

В своем послевоенном детстве мы, школьники начальных классов, собирали в поле колоски, оставшиеся после уборки пшеницы, и по завершении взвешивали мешки с колосьями, точно устанавливая, кто сколько собрал. Таким же взвешиванием, на мой взгляд, должен быть и экзамен. Экзамен как форма учета знаний, а не оценки — так бы я определил идеал, к которому следует стремиться. Это означает, что профессору необходимо быть особенно чутким к нравственной истине: не судите — да не судимы будете.

* * *

Не лги. Профессор чем-то похож на артиста. Он постоянно находится на кафедре, как артист на сцене. Ему, как и артисту, надо быть в образе. Однако есть одно отличие: профессор играет самого себя, артист играет других. И это отличие очень существенно. Профессору, чтобы соответствовать своему назначению, необходимо оставаться искренним, честным по отношению к студентам, хотя это не всегда легко. Часто возникает искушение делать вид, изображая себя лучше, чем ты есть на самом деле.

Однажды я проспал начало утренних занятий. Прекрасно помню это утро: просыпаюсь ровно в 9-00 часов, когда должно было начаться семинарское занятие. Меня охватывает ужас. Быстро собираюсь и, даже не побрившись, бегу в университет (жил я тогда на Ордынке и до Моховой улицы, где располагался факультет журналистики, можно было дойти быстрым шагом за 15–20 минут). Прибегаю к концу первого перерыва, как раз ко второй 45-минутке семинара. К огромному моему удивлению и облегчению группа находится на месте в аудитории. Дальше начинается самое трудное — как объяснить студентам мое опоздание. Обманывать я не хотел, сказать правду тоже было неудобно. Внезапно меня осеняет решение: я спрашиваю ребят, настаивают ли они на том, чтобы я объяснил свое опоздание. Они отвечают, что не настаивают. Я начинаю занятие. Этот эпизод имел два следствия, сам на занятия я больше никогда не опаздывал, а к студентам, которые опаздывали, был снисходителен.

Этический более напряженным и в рамках профессорской деятельности более типовым был другой случай. Произошло это на том же факультете журналистики во второй половине 60-х годов, когда начали печатать роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита». Один студент, подчеркнув, что, согласно этому роману, Кант отверг пять доказа-

тельство бытия Бога и ввел свое шестое, четко спрашивает: «Какие пять доказательств он отверг, и какое шестое ввел?». Я не мог дать ответ, который был бы столь же ясен, как и вопрос. Я не знал (по крайней мере, не держал в памяти) конкретного отношения Канта ко всем различным разработанным в философии до него доказательствам бытия Бога. Но меня отчасти спасло то, что я хорошо знал его собственное доказательство, о чем и стал подробно рассказывать, доведя дело до звонка. Относительно отвергнутых доказательств я сказал только, что Кант, признавая практическую необходимость постулата Бога, не видел его гносеологической необходимости, пообещав подробности в следующий раз (если говорить о конкретных отвергнутых Кантом доказательствах, то Булгаков, как известно, пользовался не совсем точным источником — Кант на самом деле свел их к трем). Этот эпизод, в котором я стыдливо прикрыл свое частичное незнание, стал для меня уроком и укором одновременно. С тех пор я пытался в тех случаях, когда это было необходимо, честно и открыто признавать свое незнание, неосведомленность в тех или иных вопросах, в том числе и, прежде всего в тех, которые находятся в пределах моей профессорской компетенции. Чем образованнее и мудрее я становился, тем легче это мне давалось.

В нашей преподавательской среде гуляла такая анекдотическая история. Рассказывают, будто во время одной публичной лекции академик И. П. Павлов получил много письменных вопросов. Зачитав первый, он ответил: « Не знаю». Зачитав второй, ответил: «Не знаю». Зачитав третий — «Не знаю»... Тогда кто-то поднялся из зала и сказал: «Товарищ академик, на все вопросы Вы отвечаете “не знаю”, “не знаю”. За что же советское правительство платит Вам деньги»? Павлов ответил, что советское правительство платит ему за то, что он знает. Если бы оно захотело платить ему за то, чего он не знает, то у правительства не хватило бы никаких денег. Конечно, не каждый профессор в такой же степени, как академик Павлов, дружен со знаниями и уверенно владеет предметом своих занятий, чтобы мог легко и с чистой совестью признаваться в том, чего он не знает. Но идеал, образец профессора предполагает такое состояние.

* * *

Таким образом, на основании своего личного опыта и размышлений над ним я прихожу к выводу, что деятельность профессора не только не включает в себе никакой мистики, в ней нет также такой профессиональной специфики и таких особенных ситуаций, которые требовали бы исключений из общих моральных требований или их конкретизации, ведущей к формированию особой профессиональной

этики. Если чем-то в этом отношении профессорская деятельность отличается от прочих форм профессиональной и публичной активности, то только тем, что она в большей мере, чем другие зависит от прямого и осознания следования общим моральным нормам. Можно сказать, что сама мораль в ее общезначимом содержании становится в известном смысле составной частью профессионального этоса профессора. Трудно быть профессором и не играть в профессора, т. е. не сообразовываться с тем представлением о профессоре, его образе, который клиширован в общественном сознании. Было бы интересно (возможно, даже в рамках проекта «Университетская этика») социологическими средствами описать образ профессора, каким его видят наши современники. Но и без таких исследований очевидно, что наряду с чертами, изображающими профессора в качестве человека не от мира сего (забывчивого, странного и т. п.), общественное мнение связывает с его обликом некую нравственную наивность, во всяком случае не отмечает его (в отличие от многих других общественных фигур) какими-то акцентированными пороками. В этом смысле профессор в общественном воображении выглядит намного лучше, чем его реальные корреляты в нашем обществе.

ЗАДАЧИ И ЦЕЛИ ФИЛОСОФСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю. Н. Солонин

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
И МЕСТО В НЕЙ ФИЛОСОФИИ

Последние годы, и уже немалые, отечественное высшее образование находится в непрерывном изменении. Это изменение стало уже его состоянием — такой вот каламбур получается. Не особенно напрягаясь, можно найти ему оправдание: время такое, все обновляется, скорости модернизаций возросли, и не следовать им — значит, обречь себя на невольную деградацию. Есть и другое объяснение. Предшествующая эпоха оттолкнула нас с нашей наукой, нашей школой на обочину или на задворки цивилизации, и вот, чтобы войти в нее вновь, нам надо избавиться от прежних косностей, рутинных, отживших форм и сравняться со всеми. И в каждом из таких объяснений есть своя правда. Но границы этой правды, конечно, уже давно перейдены, и в ряде случаев мы имели собственно разрушение самих основ школы: средней и высшей. Здесь имеются в виду только проблемы высшей школы, а еще точнее — университетского образования.

И вот, когда мы присутствуем, едва ли даже участвуем, при его перестройках, которые проникают так глубоко в его основания, возникает вопрос, а сохраняется ли в них национальный характер, получает ли он развитие, и мотивированы ли они национальными интересами?

Последние два вопроса я затрагивать не буду, а вот о национальных чертах высшего образования несколько слов стоило бы сказать.

Когда в каком-либо разговоре возникает вопрос о национальной особенности того, кто его возбуждает, начинают подозревать в замшелом консерватизме. А мы воспитаны так, что консерватизм в нашем

представлении соединен с такими смысловыми комплексами, которые обозначены несколько темными, но все же обиходными понятиями, как обскурантизм, ретроградство, поборничество застоя, вражда в отношении всякого обновления, улучшения. Так думать повелось, кажется, со второй половины XIX века. Что консерватизм при известном наборе признаков мог такое обозначать — это несомненно. А какому социальному понятию удалось избежать участи быть обвиненным в чем-то нехорошем? Многие уже даже и не помнят, что социализм долгие десятилетия и у нас, и в Европе был достойным именованием учения о всем благородном и прекрасном. Что социальную революцию все ожидали и торопили как единственное спасительное средство от смрада гниющих общественных устоев старой жизни и восторженно приветствовали там, где она случалась, кто теперь в это поверит? Эволюция — да, постепенное реформирование — да, но ни в коем случае не революция как источник бед и разрушений.

Но ведь консерватизм, социальный и ответственный, никогда не противостоял этой тенденции неразрушающих улучшений. Особенно когда дело касалось таких сторон изменений, как жизненные основы общества и народа. Если мы ставим вопрос о национальном, то консервативная точка зрения состоит в том (как я ее понимаю), чтобы усмотреть в нем источник и импульс обновленческого развития. Надо строить дело изменений так, чтобы оно содействовало пробуждению национальной энергии, национального творчества, которое создает без специальных усилий и выдумок те формы устройства общества и культуры, в которых национальное самосознание и национальная культура находят свое адекватное воплощение. Можем ли мы, если принимаем такую позицию, признать, что изменения, происходящие в системе образования, расчищают пути проявления национальных потенциалов развития и общественного обновления? Возникают некоторые сомнения. Призывы к этому постоянно усиливаются, но вызывают лишь глухой отклик, весьма далекий от подъема и энтузиазма. Общественный инстинкт не убежден, что делается все на пользу национального развития.

Однако ж вернемся к университетскому образованию. Ему в России чуть более двух с половиной веков. И начиналось оно по немецкому проекту и при немецком участии. Другого пути, других сил в России тогда не было. И вот этому безликому европейскому проекту надлежало приобрести национальную форму. Причем, не в том понимании, чтобы оторвать от европейской гуманитарной традиции, а соединить с русскими духовными началами. Сами эти

начала должны были проявить себя в обновленном виде. Процесс соединения универсальной формы европейской культуры с национальной специфичностью занял весь XVIII век и в основном завершился в александровскую эпоху. Петербургский университет был отъединен от Академии Наук, с которой до того он составлял единой целое и хирел, занятый поставкой служителей для академических служб. Преподавание было переведено на русский язык, что стало возможным после создания национального научного языка. Русский преподавательский корпус потеснил иностранцев, и появился навык писать отечественные учебники, а в педагогику высшей школы были внесены принципы отечественной педагогики. Коренные принципы, которым она следовала, суть верность делу науки и просвещения народа и служение обществу и благу России. Этим наша педагогика противопоставлялась окрепшему индивидуалистическому духу западного образования: оно было, прежде всего, орудием личной карьеры. Еще одна черта университетского дела в России, кажущаяся на первый взгляд странной, если иметь в виду европейское обыкновение, — отсутствие у нас специальных богословских факультетов. Хорошо известно, что даже во времена царствования Екатерины Великой возбуждались проекты учреждения такого рода факультетов, прежде всего при Московском университете. Молодые люди посылались для специальной выучки этому делу в Германию и Англию. Но дело не получило хода. Сложилось в сущности две параллельные системы светского и духовного высшего образования¹. И это в стране, где православие было господствующей духовной идеологией и слияние церкви с государством приобрело едва ли не абсолютную форму, выше которой была только теократия. Но русская церковь все же предпочла распорядиться собственной системой церковно-богословского образования и независимой подготовки церковнослужителей.

При всем том сохранялись тесные связи с европейской университетской системой. Огромное число русских молодых людей проходили обучение за рубежом, с легкостью входя затем в систему национальной высшей школы. Подготовка к профессорскому званию почти непременно предполагала длительную, до трех лет, стажировку в европейских, главным образом германских, университетах. Это касалось и научной практики. Все меньше иностранных профессоров появлялось в отечественных университетах, все больше отечественные университеты опирались на российскую интеллектуальную среду.

¹ Исключение составлял Дерптский — Юрьевский университет.

К особенностям русской университетской системы образования относится нелегкое приятие к высшему образованию философии². Издавна особенностью классического университета считалось наличие в нем философского факультета. Иначе они не мыслились, что отвечало совершенно особой роли философии в европейской культуре. Пройти через ее дисциплины и учебные программы философского факультета считалось совершенно необходимой ступенью в обретении действительно полного классического образования. И первые наши университеты предполагали их наличие. Но формальное их открытие не означало, что дело философии было поставлено на прочную опору. Они чахли или вовсе не приступали к работе, как в Академическом университете.

Объяснять причины этой стагнации политико-идеологическими препятствиями, такими как недоверием, которое автократическая Россия питала к свободному философствованию и не раз потрясала университеты своими репрессиями по этому поводу, мы считаем недостаточным для понимания сути дела.

Более серьезные причины мы видим в другом.

Удивительное дело, казалось бы, что философия, родимое дитя европейской культуры, которая в России долго не могла выбраться из родовой стадии, и должна быть привита у нас трудами иностранных гостей. И они приезжали, пусть не перворазрядные философы, и делали свое дело. Русский студент был знаком с основными явлениями европейской философии, учился по ее учебникам и компендиумам, например, вольфианского толка. Но до оригинального отечественного философствования, до устойчивой традиции дело не дорастало.

Чтобы понять почему, надо отвести глаза от политических и даже чисто социальных обстоятельств и более внимательно присмотреться к особенностям, которые предполагаются для внедрения философии в культуру нации. Они вовсе не те, что обеспечивают развитие наук.

Ко времени возникновения первых университетов, да и еще долго после этого, в России не существовало ряда обстоятельств или условий, наличие которых обеспечивало бы философии ее самостоятельное существование. Прежде всего, еще не сложилась та духовная и вообще культурная среда, для которой философия стала бы необходимейшим компонентом жизни и идентификации. Может быть, это и главное. Определенная философская традиция в России была; время от вре-

² Мы рассматривали не раз эту проблему. В частности, см.: Рябова Е. Л., Соловьев Ю. Н. Привитие философии. Философские факультеты и философская культура // Этносоциум и межнациональная культура. 2008. № 4(12). С. 18–34.

мени появлялись гении, наделенные философским воображением и способностью к отвлеченному умозрению. Но плодов их деятельности было явно недостаточно, чтобы возбудить интеллектуальное движение и создать школу. Объяснение этому мы найдем, если посмотрим на то, какова была эта традиция. Она была существенно конфессиональна. В ней философия не занимала самостоятельной позиции и не апеллировала к разуму, только в нем и ищущего ответы на фундаментальные вопросы бытия и жизни. Главной персоной в этой традиции был мыслитель строго конфессиональный. В его представлении философия должна говорить о боге и о мире как деле божьем. В среде клириков происходила теологизация философских проблем и философского языка. Европейская светская философия проникала как маргинальная линия, как элемент эрудиции и предмет критики. Светской же, культурной и духовной среды, как мы сказали, еще не было. Но ведь только ее жизнь и запросы адекватны науке и философии. Такая среда складывалась постепенно, конечно, в первую очередь вокруг университетов. О том, что она сложилась в России, можно было говорить применительно к концу первой трети XIX века, когда уже и количество университетов значительно возросло. Начали создаваться кружки изучения европейских философских новинок, прилаживая их к пониманию русских явлений. Но к этому времени философия все еще была вторичным делом в деятельности многих университетских преподавателей и не могла избавиться от комментаторской манеры. Ее востребованность оставалась делом частного интереса. Философские курсы преследовали ознакомительные цели и были неспособны породить профессиональную философскую культуру. Русский студент все еще не видел перед собою профессионала-философа в точном значении этого слова. Были философствующие ученые, даже профессора философии, изредка появлялись сочинения, претендующие считаться философскими трактатами, но отечественная философия как профессиональный жанр национальной духовной культуры отсутствовала. Отсутствовала она и в своей активной форме как регулярный, непрерывный дискурс, необходимый обществу, им стимулируемый, но внутренне уже автономный. Не случайно, что наиболее свежо и интенсивно философствовали в тех местах, где светская культура полнее всего вызрела и создала свойственный себе род общения: это светские салоны, зарождающиеся интеллектуальные кружки русской разночинной интеллигенции.

Нельзя сбрасывать со счетов и другую причину, ставившую барьер на пути освоения и свободной артикуляции философского текста в индивидуальном и массовом сознании, конечно, прошедшего школу

высшего образования. Имеется в виду язык. Русский язык прошел путь интенсивного лексического и семантического развития и к этому времени (первая треть XIX в.) уже смог обеспечивать потребности профессионального научного сообщества, стал языком высокой науки, каким он еще не был в конце XVIII в.³ Но тот его фрагмент, который мог бы обслужить потребность философии, достигшей в Европе под влиянием философии И. Канта исключительной проблемной разработанности, явно был в неудовлетворительном состоянии. Опять-таки нельзя отрицать, что имелась определенная линия философской лексики в русской лингвистической практике. Ведь в XVIII в. и ранее переводились Платон, Аристотель, некоторые схоластические трактаты, философствующие западные и восточные богословы. Но она была не только не развита, но и слишком специфична, чтобы стать инструментом широкого бытового общения. Создание русского философского языка было составной частью общей задачи развития национального научного языка и литературы. Ученые Ломоносовского круга и после него приложили удивительные по своей продуктивности усилия, благодаря которым у нас был создан научный язык, полностью удовлетворивший потребности науки и научной коммуникации и, что существенно, не вступивший в противоречие с естественными основами развития русской речи и свойственных ей смысловых интуиций. Но в создании философского языка были свои особенности, и оно продвигалось куда с большим трудом. В частности, это обстоятельство затрудняло и переводческий процесс. Более всех удачно переводились труды французских философов, моралистов и политических мыслителей. В этом сегменте русского языка, связанного с быстрыми успехами национальной литературы, педагогической практики, дела обстояли много лучше. Но труды по спекулятивной метафизике, натурфилософии немецких философов при всем влиянии немецкой научной культурной традиции обречены были циркулировать в оригинале в узкой сфере знатоков, склонных к философствованию. Известно, что многие русские интеллигенты из разночинцев той поры, подобные В. Г. Белинскому, знали немецкую философию в пересказе и изложении своих друзей по кружкам, учившихся в немецких университетах и потому более философски образованных. Поэтому русские университеты обречены были иметь философские факультеты в неразвитом виде и довольствоваться либо иностранными преподавателями, либо поверхностными, приближительными изложениями европейской философии по

³ См. об этом: Солонин Ю. Н. Духовенство в Русском Просвещении // Вече: Альманах русской философии и культуры. СПб., 2007. № 18. С. 46-129.

мере ее усвоения. Отсутствовал философский язык, отсутствовало и философское общение. Не только в широкой студенческой среде, но и в профессиональной. Среда не создавала запроса, запрос не питал целеустремленное философское творчество. Философия в форме компиляции, объяснения, монологического изложения и в иных пассивных техниках обучения и оболочках развиваться не может. Не может стать составной частью национальной культуры, не будучи укорененной в свойственном ей языке и речи. Следовательно, задачей русской культуры являлось создание языковой основы, обеспечивающей как научную деятельность в сфере философии, так и образовательную практику в системе университетской культуры. Но решение этой задачи одновременно означало и подъем самой этой культуры к высшим сферам, где происходит интеллектуальная продуктивная работа высшего порядка, обеспечивающая выход наук на решение фундаментальных задач познания. Такую задачу русская культура решила к 60-м годам XIX века, когда усилиями петербургского философа и ректора Петербургского университета М. И. Владиславлева был сделан первый перевод «Критики чистого разума» Канта — работы, без которой вхождение в современную философию немислимо. Спустя сорок лет он был вновь осуществлен опять же петербургским философом Н. О. Лосским и отражал уже зрелую философскую культуру в России. Им мы пользуемся и по сей день.

В последней трети XIX века дело преподавания философии в русских университетах быстро совершенствовалось. Философская культура русских ученых, даже не проходивших практику в европейских университетах, была удивительно высока. И здесь мы вновь возвращаемся к вопросу о национальной особенности российского высшего образования. Оно оказалось очень чутким к усвоению мировоззренческих проблем. Можно приводить длинные перечни выдающихся отечественных ученых, как естествоиспытателей, так и гуманитариев, питавших живой интерес к философским темам, широко их представлявших в своих работах и занятиях, не раз и не без успеха пробовавших свои силы на философском поприще. Русскому уму всегда была свойственна широта умозрения, он всегда тяготел к постижению коренных проблем мироустройства и общества, человека и культуры. Эта склонность к широчайшему синтезу и фундаментализму, которую мы видим в научной практике, переносилась и в университетскую культуру. Хотя в других университетах, как и в Петербургском, существовала философская кафедра, но философские работы создавались юристами, социологами, историками и естественниками. И эта работа была органичной частью их специально-научных исследований.

Даже тогда, когда специальные философские предметы не читались на каких-то факультетах, философская проблематика из образовательного процесса не исчезала.

Оставим в стороне положение вещей в послереволюционную эпоху. Обратимся к нынешней ситуации. И первое, что в ней мы устанавливаем, — это упрочение тенденции изымать философско-гуманитарные курсы из программ и образовательной практики. Университетское образование все более подчиняется утилитарным целям, все более разбивается на плохо соединенные между собой фрагменты, формализуется и теряет ориентацию на фундаментальные проблемы. Именно ее, эту тенденцию, мы и считаем противоречащей традиции национальной высшей школы, которая обеспечивала ей особое место в мировой университетской культуре.

А. В. Говорунов

МАСТЕР И ПРОФЕССИОНАЛ: ФИЛОСОФИЯ КАК ПРОФЕССИЯ

Название статьи содержит очевидную аллюзию на известный доклад М. Вебера *Wissenschaft als Beruf*, «Наука как призвание и профессия», посвященный осознанию культурного смысла науки. В своих рассуждениях М. Вебер исходит из того обстоятельства, что помимо выдвигаемых ею мощных мировоззренческих претензий, наука представляет собой в современном мире еще и массовый род занятий. И без учета этого фактора понять реальное функционирование науки невозможно. Но имеет ли смысл подобный разговор в отношении философии?

Как ни странно, говорить с философами на эту тему оказывается трудно. Точнее, практически все готовы говорить о философии как призвании. В отношении первого толкования немецкого термина, на утверждение которого много сил потратил М. Вебер (*Beruf*), как раз все более или менее понятно. Путь любого человека в философию начинается с некоторого особого чувства удивления, чувства восторга, которое, видимо, переполняет каждого человека, остающегося в этой сфере надолго, иными словами — переживания божественного характера истины. И об этом философы любят и умеют говорить.

Менее понятен сюжет со вторым, более прозаическим и более распространенным смыслом этого термина — профессия. Что представляет собой философия как дело профессионалов? Конечно, фило-

софией так или иначе занимаются многие десятки или сотни тысяч людей по всему миру (видимо, все-таки меньше, чем наукой), но добавляет ли это обстоятельство что-либо существенное к нашему пониманию философии и реализуемых ею задач? Насколько важно, что философией занимаются именно люди со свойственной им социальностью и социальными институтами? Насколько важны для философии формы ее институционализации? Оказывается ли здесь человеческое слишком человеческим, попадает ли оно исключительно в зону преодоления как то, что просто вносит ограниченность конечного в бесконечное и от чего по мере сил нужно избавляться? Иными словами, является ли философия делом не только божественным, но в то же время и человеческим?

Можно с уверенностью сказать, что в любом обществе существует слой людей, для которых важно понять смысл бытия, смысл жизни, смысл того, что происходит вокруг и с ним самим, — иными словами, всего того, что традиционно составляет предмет философии. Поэтому круг философствующих людей в любой культуре (или почти любой, если не брать традиционное общество) есть всегда. Однако далеко не всегда это занятие становится профессией. И не все в философии становится профессией.

Профессия, как определяют этот термин словари — это «длительная и устойчивая деятельность, которая обычно служит для человека источником дохода и тем самым является основой его существования». С этой самой «прочной экономической основой» связаны и многие другие вполне прозаические сюжеты, как то: формы социализации, статус, самооценка, роль в текущей жизни, жизненные планы и т. д. Можно загрузить это определение: профессия — это то, за что деньги платят, т. е. то, что социум признает в качестве понятного и осмысленного занятия. Соответственно, вне профессиональной сферы оказываются занятия, которые социум допускает в качестве области преимущественно личного интереса.

Профессионализация какой-либо деятельности — довольно сложный акт. В современном обществе принято связывать профессионализм с высоким уровнем мастерства. Отчасти это действительно так. Достижение определенного уровня совершенства связано с тем, что человек имеет возможность посвящать избранной деятельности достаточно большое количество времени, а в условиях современного общества это достигается по большей части за счет профессионализации. При этом ясно, что далеко не всякий профессионал совершает в сфере своей деятельности сколько-нибудь значимый прорыв, но профессионализм проявляется прежде всего в стабильности уровня работы.

Всегда были блестящие дилетанты, которым удавалось сказать новое слово в философии. Однако в философии, как и в любой другой сфере деятельности, удачный дилетантизм возможен, но довольно редок. Хотя столь же очевидно, что люди, занимающиеся философией не как профессией, чрезвычайно важны для философского процесса. Они составляют ту самую публику, которая и определяет то, каким образом складываются контакты профессионального сообщества с социумом в целом: слышит/не слышит, интересуется/не интересуется, признает/не признает.

Профессионал — не просто тот, кто уделяет определенному делу много времени и хорошо им овладел, профессионализм — не только признание высокого уровня работы.

Времена, конечно же, меняются, и соответственно меняется роль философии. Общая позиция философии как «последнего вопрошания» остается неизменной, но те формы, в которых эта задача реализуется, меняются довольно существенно соответственно времени и месту. Вопрос о философии как профессии — это еще и вопрос о необходимости со стороны профессионального сообщества как-то объясниться с социумом, вопрос о готовности (или неготовности) осуществлять эту сложную процедуру признания.

Что представляет и что может представлять собой сообщество профессиональных философов в нашей современной действительности, в наше время и в нашей стране? На этот вопрос многие мои коллеги отвечали мне в том духе, что философия — никакая не профессия, а склад души (в смысле: призвание) и только, а потому и разговор этот пустой.

Философия — это как поэзия, профессионализации не поддается. Говоря такое, мы низводим философию до уровня ремесла. Разве уместно говорить о профессии по отношению к поэту? Поэт — это жизненный путь, крест¹. Точно так же и философ. Кем будет работать философ после окончания факультета? Да кем угодно, хоть дворником или офис-менеджером, а в свободное время философствовать. Но ясно при этом, что философский цех существует, пока существует преподавание философии в высшей школе. Этого и достаточно.

Не могу согласиться с этим тезисом. Подобный взгляд уже давно не может считаться единственно возможным. Разговор о философии как

¹ Так и приходит на ум знаменитая фраза из суда над Иосифом Бродским. Когда на вопрос судьи о роде занятий Бродский ответил, что он поэт, судья вполне логично, как ей казалось, и однозначно интерпретировала этот ответ: тунец.

профессии — это не только вопрос о *при-звании*, но и вопрос о *при-знании* со стороны социума данного занятия как осмысленного.

Можно ли жить философией не только в возвышенном, но и во вполне прозаическом смысле: жить философией, имея это занятие источником средств к существованию и одновременно основой социального статуса, личного самоощущения? Этот вопрос, помимо всего прочего, имеет и весьма значительные прикладные, институциональные и экзистенциальные моменты. Прежде всего это вопрос, конечно, личностный и экзистенциальный, каждый вынужден решать его самостоятельно. Но это вопрос и институциональный: если высшее образование готовит человека к жизни в социуме, то должен быть прояснен и вопрос о дальнейших профессиональных и жизненных перспективах того, кто в эту сферу вступает.

Важно отдавать себе отчет, что должно представлять собой образование на философском факультете? Это клуб джентльменов? Это блестящие дилетанты? Или суровые аскеты? Или попросту носители эрудиции в определенной сфере истории культуры? Московские коллеги говорят, что в последние годы на философских факультетах возрос удельный вес детей из обеспеченных семей, для которых профессиональные перспективы не так важны, которые и не собираются работать по профессии, для которых важнее получить широкое образование. Пусть так, но тогда это должно быть учтено в образовательных программах, тогда это, возможно, мощный «ресурс влияния» через пару десятилетий. Пока же мы видим, как социум все сильнее теснит философское сообщество. И если сообщество не сможет дать внятного ответа на вопрос чем оно занимается, то перспектива вполне ясна: нас будут теснить и дальше. Для тех же, кому профессиональные перспективы важны и кто собирается жить собственным трудом, надо либо параллельно осваивать другие профессиональные сферы, либо смириться с сугубо маргинальным существованием.

В прежние времена в этой сфере все было в достаточной мере определено: профессией философа могла быть по преимуществу преподавательская деятельность. Причем преподавание, понятно, касалось самой философии или связанных с нею дисциплин. Профессией для философа было преподавание — преподавание философии же. И практически никаких вариаций за исключением отдельных лакун (немногочисленные исследовательские организации, издательская деятельность), немногочисленных по определению. На этот же образ было нацелено и образование на философских факультетах. Если считать, что высшее образование должно неким образом готовить человека к жизни в социуме, сообщая ему не только определенные мировоз-

зренческие ориентиры, но и профессиональные навыки, то это была подготовка к преподаванию. С некоторыми вариациями ситуация сохраняется до сих пор. Философ — это тот, кто пишет тексты по поводу текстов и рассказывает о них желающим. Конечно, текстуальная работа по усвоению и комментированию классических текстов — важная часть философского процесса, но никогда она не составляла всего содержания этого процесса.

Ясно, что обстоятельства меняются, меняется и поле возможностей. Не говоря уже о не слишком высоком социальном статусе преподавателя, эта сфера довольно быстро сжимается. Если философия перестала быть идеологическим инструментом (как это было в советское время), то она перестает интересовать и власть. Роль же философии в процессе образования как того универсального посредствующего механизма, который «сшивает» фрагментированные в ходе специализации области познания и выстраивает общие смыслы познания, на которую был ориентирован классический университет, социум в настоящий момент мало интересуется. Обязательность философии в вузовском курсе — в известной мере дань традиции. Ситуация непременно будет меняться. Тогда остается либо переждать неблагоприятный период — одно-два-три десятилетия, либо воспринять эту ситуацию как вызов и попытаться исследовать и иные формы профессионализации философии².

Но даже если и так, профессия преподавателя — это особый жанр, включающий в себя множество других навыков, включая даже навыки актерские. Каждый начинающий преподаватель знает, как непросто удержать внимание аудитории (да еще большей аудитории в техническом вузе), которая слабо мотивирована на изучение философии. Либо начинающий лектор научается всему этому самостоятельно, либо (что происходит гораздо чаще) утверждает во мнении, что мир состоит из дураков и негодяев, которые не понимают человеческого языка и которых можно только давить при помощи внешней дисциплины.

Если единственная профессия философа (как философа) — это преподавание, тогда в чем культурный смысл (в духе М. Вебера) этого процесса? На мой взгляд — это трансляция определенного культурного стандарта мышления, однако обращенная не к современникам (эти-

² При этом понятно, что далеко не все в философии и не все формы философствования могут профессионализироваться. Так, достаточно сложно представить себе киническую традицию в качестве профессии. Хотя кинический разум в наше время процветает (см.: *Слотердайт П. Критика кинического разума*. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2001).

то как раз действительно совершенно философа не слышат), а к далеким потомкам. Это своего рода *ковчег философского Завета*, его главная задача — сохранить стандарт мышления, не потерять то, что нарабатывалось долгими веками мышления, но по всей видимости не слишком нужно (и слишком понятно) современникам. Мы — суровые жрецы Мирового Духа, которые знают, что их труд вряд ли увенчается успехом в ближайших поколениях. Но наша задача — «донести, не расплескав».

В итоге происходит своего рода герметизация философского сообщества. Социум не интересуется нами, мы не интересуемся социумом. Социум отказывает нам в признании, мы отвечаем ему тем же самым.

Но при всем том уровень определенной философской работы постоянно растет. Уже не редкость, когда молодые исследователи знают пару-тройку живых языков и один-два мертвых. На глазах растет уровень текстуальной работы. Добротная эрудиция и хорошая комментаторская практика — непереманные условия философского образования. Важно при этом, чтобы еще были и люди, способные на самостоятельную мысль, готовые говорить «от себя». Таких в принципе не бывает много — несколько человек на век, первых — больше. Но они совершенно необходимы для обеспечения преемственности трансляции традиции, чтобы последним «было с кем поговорить».

У нас книжная профессия, философ по определению «жизни не знает». Современный социум его не слышит, а если и замечает, то в разделе «диковинок». Отдельный вопрос — почему так происходит. Почему рациональный компонент так мало присутствует в жизни нашего социума? Почему когда при каждом драматическом случае журналисты (зеркало, не попеняешь), чтобы заполнить паузу и придать разговору вид основательности, обращаются за мнением к кому угодно: актерам, театральным режиссерам и т. д., но только не к философам? Либо тем сказать нечего, либо говорят так, что услышать невозможно (в смысле языка, да и сути сказанного). Ну, не слышит их социум, не желает. И спокойно обходится. Проблема выглядит ближайшим образом как *коммуникационный разрыв*: отсутствие подходящего языка.

Нельзя сказать, чтобы проблемы философии как профессии и в связи с этим философского образования совсем не замечают. Видит это и администрация. Именно этим, по-видимому, обусловлены шаги по открытию на философском факультете профессионально более ясно ориентированных специальностей: конфликтология, прикладная этика, на других факультетах — PR. Однако все эти шаги не решают проблемы, точнее, решают какие-то другие проблемы, потому что фи-

лософы с ними практически не общаются, не встречаются в профессиональном пространстве, не бывают друг у друга на конференциях (причем зачастую при сохранении личных контактов). Просто выстраиваются новые профессии, в действительности мало с философией связанные. Поэтому задача «разгерметизации» философского сообщества по-прежнему остается достаточно острой.

Ясно, что это не сугубо административный вопрос, о котором голова должна болеть у деканов философских факультетов. Это прежде всего вопрос к философскому сообществу, потому что образование всегда консервативно и идет вслед за теми моделями деятельности, которые складываются в профессиональном сообществе.

Это также и опасность для самого сообщества, поскольку оно должно по возможности внятно ответить себе и социуму: в чем смысл его деятельности. В советские времена существовал не слишком приятный, но вполне внятный ответ на этот вопрос: философия — это идеологическая дисциплина. Из такого ответа проистекало множество всяких препротивных вещей. Но за это тот социум был готов терпеть всю остальную сферу философских занятий. Сейчас этого явно нет, и задача выстраивания идеологии реализуется еще более несимпатичными методами пропаганды или политтехнологического воздействия. В условиях борьбы за дешевое образование та задача, которую сейчас выполняет философия в образовательном процессе — «сшивание» воедино фрагментированных в условиях неизбежной специализации науки кусков знания — все более выглядит как ненужная роскошь. Социум давит и будет давить до тех пор, пока не получит внятный и приемлемый для него в нынешней ситуации ответ на вопрос о том, чем занимается — не каждый отдельный ученый муж, — а сообщество в целом.

Философия на протяжении своей истории переживала более благоприятные и менее благоприятные (и совсем неблагоприятные) периоды³. Но каждый раз в итоге удавалось добиться признания социума и профессиональное сообщество *mutatis mutandis* сохранялось. При этом ясно, что оно не находилось в изоляции от социума. Так или иначе, такая связь всегда была, философия представляла собой некий ответ (или один из ответов) на «вызовы времени», начиная с софистов, сделавших предметом рефлексии одну из важнейших сфер жизни свободного человека — сферу политики и права. Греческая философия возникает как самосознание полисного человека, гражданина,

³ В «Опытах» Монтеня можно найти примерно такие же lamentации по поводу ненужности философии современному ему обществу.

который хочет и готов принимать осмысленное участие в жизни своего государства. Были периоды, когда инициатива переходила к внеинституциональной философии, как это было у Р. Декарта и Б. Спинозы и др. философов XVII в., которые развивали новый взгляд на мир в пик институциональной университетской философии. Но такой ответ всегда был. Не исключение и нынешняя ситуация.

Одно из возражений, которое выдвигали при обсуждении этой темы мои коллеги, — возражение против современности. Философия — уникальна еще и тем, что мы в наибольшей мере оказываемся в области вечности, имея дело с нетленными образцами интеллектуальных вершин. Мы можем общаться (и постоянно делаем это) с любыми эпохами. И очень хорошо, что нами никто не интересуется: наконец-то появилась возможность заниматься собственным делом, без оглядки на какие-либо другие инстанции и институции. В этом смысле философия — всегда несвоевременное дело, убегающее от постыдной зависимости от личного положения дел.

На мой взгляд, отказ от попыток коммуникации с социумом губителен для любой сферы деятельности. Не исключение здесь и философия. Совершенно ясно, что речь здесь идет не о сервильности, а о живой коммуникации, о признании.

Либеральная пресса много говорит о политической ситуации, которая сложилась в нашей политической жизни, когда власть вполне может позволить себе никак не объясняться с социумом. (Причем это далеко не всегда означает позицию высокомерного игнорирования. Иногда это искреннее нежелание отвлекаться на нечто заведомо необязательное и ненужное на фоне моря текущих дел. Это и есть фундаментальный разрыв коммуникации.)

Именно такой работой во все времена занималась философия — выстраиванием смыслов происходящего. Сейчас она оказывается попросту ненужной. Выслушивать позицию философа — это излишнее, это экзотика. Публичная политика — это по большей части оголтелая пропаганда, будь то либеральная или государственническая. Для «продвинутых» же людей политологией является отслеживание личных взаимоотношений между политиками и группировками, а фигурами, определяющими общественное мнение, выступают телеведущие и куртизанки (или то и другое в одном лице). Такая ситуация довольно унизительна и опасна для всех — и для виноватых, и для правых.

* * *

Мой тезис состоит в том, что в самых различных профессиональных сферах есть такие пласты деятельности, которые являются «нашими»

в том смысле, что для них наиболее адекватными являются наша подготовка и наша ментальность, а именно: умение и готовность удерживать рефлексивную позицию, привычка подвергать осмыслению не только предметность действия, но и основания такой деятельности, отдавать себе в ходе действия отчет о том, что именно таким образом делается.

Проблема же заключается в том, что эти пласты деятельности либо не вскрыты вовсе, либо заняты представителями других сообществ. В прежние времена (во времена Маркса) практический философ шел в политику. Но есть и другие сферы деятельности. Одно из возможных направлений движения — экономика, там тоже присутствует по большей части невскрытый рефлексивный пласт.

Вполне вероятно, что ближе всего к философии и философскому образованию оказывается именно сфера PR, но понятая не как рекламная деятельность (именно в этой форме она существует в нашем обществе и особых симпатий не вызывает), но в своем буквальном смысле — как попытка выявить и артикулировать смыслы деятельности различных акторов — бизнеса, государства, общественных организаций. Именно этот пласт практически отсутствует в нашей жизни — никто особенно ни с кем объясняться не собирается, либо давят, либо игнорируют. И лишь отчасти этим занимаются некоторые журналисты-аналитики.

Сегодня образование в престижных областях — экономической, юридической, сфере государственной службы — даже в лучших его вариантах — построено как сообщение определенного набора алгоритмов действий в типовых ситуациях. Если ставится задача оптимизации налоговых платежей, то поступать надо таким-то образом. Если необходимо повысить управляемость финансовых потоков, то таким. Таких алгоритмов может быть больше (в случае качественного образования) или меньше (для образования эконом-класса), но их всегда конечное число, и образование нацелено именно на подобные алгоритмы. Собственно, за счет этого и достигается эффективность образования. Выходит такой специалист в экономический мир и сразу же может действовать. Но если ситуация меняется (а в наших условиях она подчас меняется довольно быстро — и уж тем более в кризисных ситуациях) и прежние схемы перестают действовать, то такой специалист будет прежде всего сориентирован на поиск других готовых схем деятельности. Чаще всего находится какой-то отдельный талантливый экономист, который придумывает новую эффективную схему, которая далее становится товаром и распространяется на разного рода консалтинговых семинарах. Но все чаще бывает и так, что складыва-

ется нетипичная ситуация, и решить проблему с использованием готовых схем не удастся. Вот такая ситуация и может быть предметом деятельности философа. Мне очень нравится образ, который сформулировала моя коллега Екатерина Ананьева: позиция философа — это Аристотель при Александре. Его задача не действовать, а выстраивать смыслы деятельности⁴.

Не нужно строить иллюзий, будто философ — «самый умный». Дело в специфической направленности его внимания. Любой грамотный специалист знает свою сферу лучше философа. Но философ при этом умеет работать не столько с предметом, сколько с людьми, которые работают с предметом.

Правда, при этом вскрывается целый ряд трудностей, которые делают задачу вскрытия таких рефлексивных пластов нетривиальной. Понятно, что философ не может прийти в бизнес-корпорацию и начать «учить жизни». Тому множество причин: во-первых, его туда никто не звал, и этот контакт просто не сможет состояться, поскольку философское и бизнес-сообщество живут в разных пространствах, в разных темпоральных ритмах, говорят на разных языках. Такая коммуникативная задача весьма непроста. Не говоря уже о том, что бизнесмен по роду своей деятельности живет в иной картине мира, нежели философ.

В такой ситуации важна инстанция говорящего. Что может сказать философ, каждое рассуждение которого начинается с Аристотеля (Лейбница, Канта, Хайдеггера, Деррида и т. д.), человеку, имеющему дело с живой жизнью? Философ как ни откроет рот, так получается лекция по истории философии⁵. Но экономисту или политику, например, ситуация видится совершенно иным образом. Специалист не может просто так принять авторитет дилетанта в своей области. А коль скоро философия — дело книжное, вхождение в другие профессиональные сообщества требует недюжинного масштаба личности.

⁴ Коллеги, правда, резонно подсказывают, что мировая философия знала еще две фигуры исключительной величины, которые решили пойти в политику. Один из них оказался в Сиракузах (Платон), а другой, собиравшийся «вести вождей», был отстранен на долгие годы от преподавания (Хайдеггер).

⁵ Причем это неслучайно. Это существенная часть того самого культурного стандарта мышления, который начинается с осознания того обстоятельства, что не мы первые на свете живем и не мы первые сталкиваемся в жизни с проблемами. Первый ход такого мышления требует непрямого выхода в историю и поиска прецедентов, если не решения, то постановки и способов осмысления проблем, которые можно поставить в некоторое отношение с данной. Иными словами, история мышления в этой ситуации — важнейшая часть самого культурного стандарта.

Рефлексивная позиция философа еще не получила легитимизации, еще отсутствуют показательные прецеденты успешности такого рода деятельности. На мой взгляд, философ должен в такой ситуации выступать в связке с другими профессиональными сообществами, уже более укорененными в бизнес-сообществе. Это могут быть организационные консультанты, психологи и т. д. Философ может выступать в такой команде, как говорят волейболисты, «вторым темпом», на стадии, когда те задачи, которые позволяет выявить и решить их инструментарий, уже решены и подготовлена почва для дальнейшего движения.

Еще одно направление деятельности практического философа, возможно, даже более эффективное — это сфера коммуникации. Если в области образования философ выступает как своего рода посредник, носитель универсального дискурса, который позволяет объясниться между собой представителям специальных областей, когда у них возникает необходимость выйти за рамки собственного дискурса. Такого же рода задача возникает и в других более широких общественных сообществах, когда им требуется объясниться между собой или с социумом в целом, когда нужно добиться от социума понимания смыслов и задач своей деятельности.

Философ оказывается толмачом и посредником, универсальным коммуникатором. Правда, коммуникатором особого рода, отличным от других видов коммуникации, прежде всего от журналистики и от психологии. Журналист — это коммуникатор по преимуществу. Вся его профессиональная деятельность строится как коммуникация и профессиональный навык журналиста — постоянно быть готовым к любого рода коммуникации, понимать всех и всегда, уметь налаживать контакт с любым субъектом и в любой ситуации. Правда, эта коммуникация зачастую «без царя в голове». Не слишком важно понимать собеседника и уж совсем не важно разбираться в том, в какой степени тот действительно понимает, что говорит и какие смыслы вкладывает в свое послание. Если подобное и случается, в журналистике это удел единиц. Для философа же это базовый элемент его подготовки. Недаром среди выпускников философских факультетов сейчас много тех, кто так или иначе занимается впоследствии журналистикой и PR.

Позиция практического философа отличается и от позиции психолога, который призван понимать собеседника (или группу) и может подкорректировать ошибки коммуникации, но не ориентирован и не обладает средствами для ее критики и для выстраивания более фундаментальных смыслов такой коммуникации. Философская же

подготовка ориентирует на выход за рамки наличной ситуации и на возможность критической работы с ситуацией в целом.

Задача, безусловно, непростая. Но есть некоторые обнадеживающие моменты. Есть прецеденты налаживания эффективного диалога между философским по своим исходным интенциям сообществом и другими институциями. Это последователи Г. П. Щедровицкого. При всем том, что в адрес этого движения и его основателей можно сделать целый ряд серьезных упреков (прежде всего связанных с «некультурностью» мышления, отсутствием у большинства его участников связи с мировым философским процессом), есть нечто, чего отнять у них невозможно — это умение налаживать коммуникацию с общественными институтами — экономическими и политическими. Академический философский дискурс, хотя и гораздо более глубокий и культурный, такой способностью явно не обладает. Отсюда и «сила» одного и «слабость» другого. Хочу быть верно понятым: я не являюсь сторонником этого движения. На мой взгляд, «щедровитяне» сродни прогрессорам у Стругацких: действие здесь важнее культурного характера рефлексии. Главное — сделать нечто, а потом будем разбираться, насколько вообще надо было действовать. Это следствие свойственной этому направлению принципиальной «инженерной» установки: все есть либо предмет деятельности, либо ее результат. По сути, это точное повторение той самой цивилизационной позиции, из которой становится возможным феномен техники как глобального явления. Событие это для новоевропейской цивилизации центральное, однако в равной мере к нему применима и вся та критика, которая в европейской культуре обращена в адрес техники: дегуманизации, утрата человеческого измерения, невозможность дальнейшего движения в этом направлении, несмотря на все его успехи и т. д.

На мой взгляд, серьезным испытанием для нашего философского сообщества оказывается вхождение в Болонский процесс. Помимо многих кардинальных неясностей и ожидаемых недюжинных трудностей, нет ясности с самой сутью двухуровневой системы: магистр и бакалавр. Если магистр — это исследователь, то кто же такой бакалавр, если поставить вопрос предельно принципиально? Какова его профессиональная компетенция? Он, вроде бы, не исследователь, и не преподаватель (или преподаватель в школе) ... Тогда кто же он? Специалист — минус один год (т. е. недоспециалист)? И вопрос этот вовсе не праздный, потому что от него зависит тот набор профессиональных навыков, приобретение которых предусмотрено образовательной программой. Возможно, он — журналист, но тогда эта позиция должна подкрепляться соответствующими навыками письма, стиля и пр. Воз-

можно, он своего рода «лого-терапевт», занимающийся выстраиванием определенного порядка в экзистенциальных ориентациях и ожиданиях индивидов. Возможно, он будет заниматься методологией науки или переводами философской литературы. Но каждый задаваемый профессиональный образ должен подкрепляться в модусе «если, то...» и соответствующими образовательными действиями.

Проблема философии как профессии — настоящий теоретический и человеческий вызов философскому сообществу. И самый слабый ход, на мой взгляд, — не видеть этой проблемы вовсе.

ФИЛОСОФСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕТОДЫ И ОПЫТ

А. А. Кротов

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ

ДВУХУРОВНЕВЫХ ПРОГРАММ ПО ФИЛОСОФИИ

(КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ, КРЕДИТНЫЙ, МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОДЫ)

Международный опыт реализации компетентностного подхода к созданию основных образовательных программ по философии никак нельзя назвать однородным. Качественная характеристика результатов обучения, связанная с компетентностным подходом, весьма отлична в разных культурных регионах. При этом все же можно выделить два основных подхода к реализации компетентностной модели оценки результатов обучения в области философии. Один из них суммарно может быть обозначен как североамериканский, другой — как европейский. Компетентностная модель оценки результатов обучения впервые нашла свое применение в США, позднее и практически независимо от нее в Европе получил распространение другой ее вариант. Как правило, в научной литературе подчеркивается тот факт, что в рамках американской образовательной культуры сам термин «компетенция» ввел в обращение Уайт в конце 1950-х годов. Названный термин применялся для описания тех способностей выпускника учебного заведения, которые рассматривались в качестве наиболее важных для последующей успешной работы. При этом предполагалось, что компетенции формируются на основе полученной профессиональной подготовки и выработавшейся в процессе обучения высокой мотивации к выполнению профессиональных задач. Уайт определял «компетентность» как эффективное, успешное взаимодействие человека с окружающей средой. «Компетентностная мотивация», по Уайту, — одна из важнейших личностных характеристик выпускника

высшего учебного заведения. Мотивация, — своего рода дополнение компетенции, понимаемой как сформировавшаяся в результате обучения способность. Вполне вероятно, что на формирование вышеописанной позиции существенное влияние оказала философия американского прагматизма, доминировавшая в североамериканских университетах на протяжении большей части двадцатого столетия. В соответствии с основополагающей установкой классиков американского прагматизма теоретическое знание должно рассматриваться сквозь призму его возможного практического применения. Концепция, не имеющая подобного применения, должна быть сразу же признана ненаучной, как не поддающаяся опытной, экспериментальной проверке. Теоретические представления, претендующие на истинность, как разъяснял Уильям Джеймс («Прагмагизм»), должны приносить практический успех, быть полезными, выгодными для нашей жизни; быть принципиально проверяемыми, находить подтверждение в опыте; вносить «минимум изменений» в запас прежних истин, не подвергать радикальному сомнению весь предшествующий опыт. Педагогические идеи Уайта нашли многих сторонников, которые, следуя его подходу, стали разрабатывать и применять в процессе обучения «компетентностные тесты», направленные на выяснение того, насколько будущий выпускник окажется конкурентоспособен на рынке труда. Ориентация результатов образовательного процесса на практическую реализацию, на выработку способности их применения после окончания университета, послужила причиной того, что североамериканскую компетентностную модель в научной литературе зачастую именуют «поведенческой». Выделяемые при создании основных образовательных программ группы компетенций нацелены почти исключительно на поведенческие характеристики результатов обучения, связанные со спецификой будущей профессиональной деятельности выпускника учебного заведения. Отметим, что, наряду с оцениванием общих (общекультурных) компетенций, в США получили распространение подходы, ориентированные на измерение профессионально-специализированных видов компетенций. В частности, если говорить о профессиональной подготовке философов, то документы, лежащие в основе образовательных вузовских программ, зачастую содержат указание на такие компетенции, как: способность к преподаванию в профессиональной сфере; способность применять профессиональные знания на практике; обладание исследовательскими навыками; стремление к успеху в профессиональной деятельности; приверженность этическим ценностям; способность проявлять заботу о качестве выполняемой профессиональной работы; способность адаптации к изменчивой социальной

действительности; способность к анализу и синтезу; способность к организации и планированию профессиональной деятельности; способность проявлять инициативу в решении профессиональных и организационных задач. Как правило, при подготовке философов в рамках основных образовательных программ выделяют различные типы компетенций, например: общие, межличностные, информационные, профессиональные.

Среди европейских стран, применяющих компетентностный подход в системе подготовки философских кадров, особенно выделяются Франция и Германия. Компетентностный подход, практикуемый во французских вузах, получил название «многомерного», поскольку предполагает два полярно противоположных измерения: личностное, сосредоточенное на характеристике поведения каждого обучаемого, и коллективное, связанное с умением работать в команде. Многомерный подход затрагивает больше аспектов обучения, чем поведенческий. В частности, многомерный подход, помимо поведенческих характеристик результатов обучения, выделяет также «знаниевые» и функциональные. Кроме того, в рамках многомерного подхода практикуется более «дробное» представление компетенций, выделяется большее количество их групп. Например, среди универсальных компетенций выделяется целая группа, характеризующая грамотность выпускника. Среди профессиональных компетенций могут выделяться способности, проявить которые выпускник может лишь в определенных ситуациях будущей профессиональной деятельности. В Германии в системе подготовки будущих философов преобладает ориентация на компетенции «действия», которые включают следующие блоки: личностные компетенции, когнитивные, социальные, профессиональные. Учебные планы основных образовательных программ подготовки философов включают перечень компетенций, связанных с предусмотренными планом учебными дисциплинами и определяющих в основном приоритетные области изучения, а также (в меньшей степени) планируемые к усвоению знания, умения и навыки. При этом стандартная типология компетенций ориентирована на сферу будущей профессиональной деятельности обучающихся. Личностные компетенции охватывают способности обучаемых к поиску, анализу и оценке возможных путей саморазвития, самостоятельному формированию требований и ограничений в личной, трудовой и общественной жизни, развитию навыков выбора и реализации жизненных планов. Когнитивные компетенции играют роль своего рода основы для формирования «предметных» компетенций. В свою очередь предметные компетенции характеризуют способности будущих выпускников решать профессиональные,

практико-ориентированные проблемы на основе полученных предметных знаний и сформировавшихся навыков. Среди основных личностных компетенций можно отметить следующие: способность будущих выпускников к поиску, анализу и оценке возможных путей саморазвития, самостоятельному формированию требований и ограничений в личной, профессиональной и общественной жизни, развитию навыков выбора и реализации жизненных целей. Личностные компетенции тесно связаны с общекультурными и социальными, а профессиональные — с когнитивными и функциональными. В целом можно сделать вывод о том, что в европейских странах в системе философского образования применяются компетентностные модели более разветвленного типа, чем принято в американских университетах, осуществляющих выпуск профессиональных философов.

Необходимо отметить, что компетентностный подход к созданию основных образовательных программ тесно связан с кредитно-модульным. Система кредитов (зачетных единиц) предоставляет стандартизированные средства для сравнения результатов обучения между различными образовательными программами, реализуемыми в разных регионах и государствах. Система кредитов обеспечивает прозрачность и связи между различными образовательными программами и системами. Кредитная система служит для оценки эквивалентности объема обучения. Важно отметить, что зачетные единицы присуждаются учащимся только в случае успешного прохождения обучения. Кредиты начисляются, исходя из положения, что 60 кредитов эквивалентны среднему учебному году по очной форме обучения. Зачетные единицы позволяют оценивать степень освоения компетенций, выражают определенные результаты обучения. В системе зачетных единиц первый цикл обучения в структуре высшего образования (трех- или четырехгодичный) равен 180–240 кредитам. Второй цикл обучения (одно- или двухгодичный) равен 60–120 кредитам. Модульная система выступает способом формирования необходимых выпускнику профессиональных и общекультурных компетенций. Модуль может быть понят как отдельный фрагмент учебной дисциплины, содержательный блок, объединяющий несколько учебных тем того или иного курса. С другой стороны, под модулем чаще всего понимается одна из линий освоения образовательной программы, ее отдельная часть, объединяющая по содержательному, а также организационно-структурным признакам несколько дисциплин. К числу главных преимуществ модульной системы по сравнению с традиционной зачастую относят возможность формирования индивидуальных образовательных траекторий.

Система зачетных единиц (кредитов) впервые была применена для оценки содержания учебного процесса и уровня освоения учащимися образовательных программ в американских университетах. Высшее образование в США включает три квалификационных уровня: бакалавр, магистр, доктор. Первая университетская степень – бакалавр – требует освоения образовательной программы с нормативным сроком обучения 4 года. Как правило, обучение на бакалавра проходит в колледжах, либо входящих в состав университетов, либо представляющих собой самостоятельные учебные заведения. Колледжи, осуществляющие набор на традиционные для университетов гуманитарные образовательные программы, присваивают степень «бакалавр искусств». Степень «бакалавр наук» присваивают колледжи, ориентированные на специализированные программы, главным образом естественнонаучного характера. Учебные планы колледжей включают обязательные курсы и курсы по выбору, причем последовательность их изучения допускает определенную вариативность. Учебный курс обыкновенно продолжается семестр или триместр, по окончании которого проводится экзамен. Его успешная сдача позволяет учащемуся набрать предусмотренное учебным планом количество зачетных единиц (кредитов). С формальной точки зрения для получения диплома необходимо набрать установленное суммарное количество кредитов. В случае деления учебного года на триместры для получения степени бакалавра требуется набрать порядка 180 кредитов, в случае деления учебного года на семестры требуется набрать 120–130 кредитов. Как правило, на втором году обучения студенты определяют дальнейшее направление своих занятий. Им предоставляется возможность выбора «общего» направления обучения, либо «исследовательского». «Общее» направление обучения предназначено для лиц, предполагающих впоследствии заниматься преподавательской деятельностью в средней школе или же специализироваться в смежных научных областях. «Исследовательское» направление обучения предназначено для лиц, стремящихся к углубленному изучению теоретических дисциплин с целью продолжения обучения на уровне магистра и доктора, с перспективой дальнейшей работы в избранной профессиональной области. Образовательные программы подготовки бакалавра фактически включают два больших блока дисциплин. Первый из них, общий для всех специальностей, включает в себя: английский язык, естественнонаучные дисциплины, социальные и психологические науки, искусства и гуманитарные науки, физическое воспитание. Как правило, колледжи рекомендуют учащимся набрать соответствующие зачетные единицы по вышеуказанным предметам уже на первом году обучения. Второй

большой блок дисциплин является собственно профессиональным (в отличие от первого — общеобразовательного). Структура основной образовательной программы подготовки бакалавра, таким образом, следующая (при делении учебного года на семестры): минимальное количество кредитов, предусмотренных на освоение дисциплин общеобразовательного комплекса — 30, минимальное количество кредитов, предусмотренных на освоение обязательного профессионального комплекса, установленного соответствующим департаментом — 60, количество кредитов, предусмотренных на освоение курсов по выбору — 30. В американских вузах принята следующая система оценки знаний студента: А — отлично (4 единицы), В — хорошо (3 единицы), С — удовлетворительно — (2 единицы), D — проходная (1 единица), E — неудовлетворительно (0 единиц). Успеваемость учащегося оценивается по семестрам (триместрам) и годам обучения показателем среднего балла. Для продолжения обучения в магистратуре или докторантуре требуется иметь среднюю итоговую оценку за бакалавриат не менее В, а также предоставить рекомендации ведущих педагогов оконченого колледжа и, наконец, требуется успешно сдать вступительный экзамен. Для поступления в докторантуру освоение магистерской программы не является обязательным условием. Поэтому бакалавры имеют право поступать и в магистратуру и в докторантуру. Нормативный срок обучения в магистратуре 1–2 года, в докторантуре 3–5 лет. В случае, если выпускник магистерской программы поступает в докторантуру, срок его обучения сокращается на 1–2 года.

В структуре основной образовательной программы подготовки магистров по философии доминируют специальные курсы, содержание которых варьируется в зависимости от характера научных традиций высшего учебного заведения. Требования же к магистерской диссертации не слишком высоки, зачастую работа сводится к составлению реферативного обзора по избранной научной тематике. Получение степени доктора философии предполагает изучение соответствующих специальных курсов, а также иностранного языка. Кредиты, полученные во время освоения специализированных курсов магистерской подготовки, учитываются в докторантуре. Претендент на получение степени доктора философии обязан предоставить диссертацию по результатам выполненной научно-исследовательской работы, которая должна быть защищена на заседании специального жюри.

Весьма показательна для американской системы образования программа подготовки философов в Колумбийском университете. Программа включает в качестве обязательных дисциплин профессионального цикла (модуля) следующие: «Методы и проблемы в философской

мысли», «Символическая логика», «Моральная философия», «Философия науки», «История философии», «20 век в философии», «Философия и логика», «Теория познания», «Социальная и политическая философия», «Эпистемология», «Философия сознания». В качестве курсов по выбору программа включает следующие: «Введение в философию искусства», «Современные проблемы морали», «Дарвин», «Кант», «Метафизика», «Философия и литература», «Юм», «Эстетика», «Глобальные политические идеи», «Аристотель», «Хайдеггер», «Философия феминизма», «Наука и религия», «Европейская социальная философия», «Герменевтика», «Философия и психология», «Ницше», «Исламская философия», «Декарт», «Кант: критика чистого разума», «Средневековая философия» и др.

Магистерская программа по философии в государственном университете Нью-Йорка предполагает освоение учащимися следующих основных курсов (базовый модуль):

«Введение в философию», «Этика и общество», «Центральные проблемы философии», «История античной философии», «История новой философии», «Философия в средние века». Кроме того, предусмотрены следующие курсы по выбору (в рамках элективных модулей): «Сознание и машины», «Кант», «От Гегеля к Ницше», «Экзистенциализм и феноменология», «Новейшая континентальная философия», «Топика в истории философии», «Природа ценностей», «Прикладная этика», «Политическая философия», «Медицинская этика», «Философия любви», «Философские перспективы феминизма», «Эстетика», «Топика в этике и политической философии», «Логика», «Углубленный курс логики», «Модальная логика», «Вера и познание», «Метафизика», «Философия сознания», «Концептуальные и эмпирические основы учений о сознании», «Философия языка», «Философия науки», «Философия биологии», «Философия и когнитивная наука», «Философия религии», «Философия математики», «Топика метафизики и эпистемологии», «Топика языка и сознания».

Европейский опыт реализации образовательных программ по философии с использованием кредитного и модульного подходов

В *Германии* в настоящее время функционируют две структуры обучения: традиционная (старая), не предполагающая деления на этапы и завершающаяся получением диплома специалиста, и новая, двухуровневая (бакалавр — магистр). Германия принадлежит к числу первых европейских государств, подписавших в 1999 г. Болонскую декларацию о создании единого общеевропейского образовательного пространства.

Продолжительность обучения в бакалавриате — 3–4 года (для получения диплома необходимо в сумме набрать 180 или 240 кредитов, в зависимости от продолжительности обучения). Программы подготовки бакалавров по философии по большей части рассчитаны на 3 года (180 зачетных единиц). Программа бакалавриата ориентирована на обучение базовым знаниям и навыкам. Продолжительность обучения в магистратуре 1–2 года (60–120 кредитов). Программы подготовки магистров философии по большей части рассчитаны на 2 года (120 кредитов). Магистратура ориентирована на обучение специализированным профессиональным знаниям и навыкам. По окончании магистратуры возможно получение степени доктора, после обучения в течение 2–4 лет, в ходе которого осуществляется научно-исследовательская работа по избранной тематике, завершающаяся защитой диссертации. В структурном отношении программы подготовки бакалавров и магистров делятся на модули. Каждый модуль включает группу тематически связанных учебных занятий: лекций, семинаров, практических работ и предполагает еженедельную нагрузку 6–10 часов. Одна зачетная единица приравнивается к 30 академическим часам.

Достаточно характерны для современной германской образовательной системы программы подготовки бакалавров и магистров философии, реализуемые Институтом философии университета г. Карлсруэ. Программа подготовки бакалавров направлена на развитие у студентов междисциплинарного и многостороннего представления о современной европейской культуре и о ее развитии с философской, литературной, исторической и социологической точек зрения. В процессе обучения бакалавров всячески подчеркивается, что научная направленность является одной из важнейших черт европейской культуры. Акцент в процессе обучения делается на том, что корни современной европейской научной рациональности можно найти в античной, греко-римской традиции, а также в христианстве и просвещении XVII–XVIII вв. При этом различные модули программы дают возможность обучающимся получить представление о том, что упомянутое развитие было, однако, не особенно прямолинейным и протекало через конфликты и было связано с множеством периодов напряженности. Программа предполагает освоение студентами учебного материала в объеме 180 кредитов. Обучение по программе бакалавриата по философии включает в себя шесть базисных макромодулей: 1) Античные корни европейской культуры; 2) Средневековая философия и культура; 3) Культура и философия раннего Нового времени; 4) Современная европейская культура и философия; 5) Логика (*Ars Rationalis* — рациональная аргументация как методологический инструментарий, индуктивный

и дедуктивный вывод, теория решений); 6) История науки и техники. Кроме того, программа подготовки бакалавров по философии предполагает четыре модуля углубленного изучения: 1) Естествознание, техника и мультимедиа как факторы цивилизации; 2) Нормы и ценности с точки зрения социологической и исторической перспективы; 3) Право, конституции, и европейские социальные институты; 4) Общество.

Первые шесть модулей должны быть пройдены за 2 года обучения (120 кредитов). Модули углубленного изучения осваиваются на третьем году обучения. Кроме того, обучение третьего года предполагает освоение одной из междисциплинарных гуманитарных дисциплин из следующего списка: 1) журналистика – пресса, радио и телевидение, 2) мультимедийная работа, 3) проектный менеджмент и оргработа, 4) межкультурная коммуникация, 5) педагогика профессионального образования, 6) музейная работа и организация выставок, 7) работа в архивах и библиотеках, 8) экономика предприятия для гуманитариев.

Приблизительно половина выпускников бакалавриата имеет возможность продолжить обучение в магистратуре, которое продолжается два года (120 кредитов). Степень магистра позволит учащимся, которые уже получили степень бакалавра, углубить свои профессиональные знания и навыки, которые определяют не только соответствующую высокую профессиональную квалификацию, но и открывают в дальнейшем путь к защите докторской диссертации. Отметим, что на сегодняшний день примерно треть обучающихся в магистратуре Института философии составляют иностранные студенты. Уровень студенческой академической мобильности, таким образом, может быть оценен как достаточно высокий. Подготовка магистров в Институте философии университета Карлсруэ ведется по программе «Европейская культура и история идей». В 2008 г. между МГУ и университетом Карлсруэ был заключен договор о совместной подготовке магистров с последующей выдачей выпускникам «двойного диплома». Первый набор на программу реализован осенью того же года. В состав базового (обязательного) модуля магистерской программы входят следующие дисциплины: «Современные проблемы философии», «Европейская философия 20 века: истоки и основные направления», «Наука, техника и искусство Нового времени». Изучение студентами обязательных дисциплин, как правило, ведется не одновременно, а последовательно. Среди специальных курсов и курсов по выбору можно отметить следующие: «Техника как медиум: конструктивистское понятие техники», «Лейбниц и Беркли о Боге и мире», «Конвергентные технологии для усовершенствования человеческих возможностей», «Современность Декарта», «Теория проектирования», «Теория куль-

туры», «Культура античного мира», «Основы медиевистики», «Основные понятия культуры Нового времени», «Общество и техника у Хабермаса и Лумана», «Семиотика и лингвистика», «Основные проблемы западноевропейской философии сознания», «Философия языка в европейской культуре», «Проблема субъекта в европейской философии», «Онтологическая проблематика в европейской философии», «Этические идеи в европейской культуре», «Антропологическая проблематика в европейской философии», «История изобразительных искусств Западной Европы», «От информационного общества к обществу знания», «История европейской литературы», «Европейская история изобразительных искусств», «Западноевропейская культурная антропология», «Глобальные проблемы экологической и технической политики» и др. Курсы по выбору в рамках магистерской программы группируются в модули; из каждого модуля студент обязан освоить определенное количество дисциплин, в соответствии с установленным числом зачетных единиц.

В *Италии* университетское образование построено по системе трех циклов, по окончании каждого из которых учащимся присваиваются соответствующие квалификации. Первый цикл включает три годичных программы, по окончании которых присваивается первая университетская степень. За время освоения упомянутых программ выпускник обязан набрать в сумме 180 кредитов (зачетных единиц). Программы первого цикла направлены на освоение учащимися общенаучной методологии исследований. Программы второго цикла университетского образования реализуются по двум основным траекториям. Университетская степень магистра первого уровня присваивается учащимся после освоения научных курсов общим объемом 60 кредитов (1 год обучения). Вторая университетская степень (другая траектория) присваивается учащимся, которые в сумме набрали 300 кредитов, включая 180 за первую университетскую степень. Продолжительность обучения по данной программе составляет 2 года, она рассчитана на подготовку специалистов в различных областях деятельности. Третий цикл университетского образования включает программы трех типов: исследовательские докторские программы; специализированные курсы второго уровня; университетские курсы магистра второго уровня. Исследовательские докторские программы направлены на подготовку научных кадров высшей квалификации, а также руководителей высшего уровня. Срок обучения по этим программам — 3 года (180 кредитов), обязательным требованием к выпускнику является написание и защита диссертации по теме исследований. Специализированные курсы второго уровня предполагают углубленное изучение профильных научных

дисциплин, продолжительность обучения от 2 до 5 лет (120–300 кредитов). Университетские курсы магистра второго уровня, как правило, предполагают обучение в течение одного года (60 кредитов), их содержанием выступает изучение специализированных научных курсов.

Во Франции учебный процесс в вузах подчинен цикловой модели. Первый (начальный) цикл высшего образования ориентирован на общенаучную подготовку. Он продолжается 2 года и по его окончании выпускникам выдается диплом об общем университетском образовании. Второй цикл высшего образования включает две последовательных ступени, каждая продолжительностью один год. По окончании первой ступени выдается диплом лиценциата, по окончании второй — «мэтриз». Каждый из названных дипломов обладает статусом документа о законченном высшем образовании продолжительностью три и четыре года соответственно. Отметим, что при переходе учащихся с первого на второй цикл высшего образования требование соответствия профилей предшествующей и последующей подготовки трактуется весьма широко, но при переходе с лиценциата на мэтриз оно соблюдается довольно жестко. Третий цикл высшего образования ориентирован на подготовку учащихся к научно-исследовательской деятельности. Он рассчитан на один год и по его окончании выпускникам выдается диплом о высшем специализированном образовании. Наконец, для получения степени доктора наук необходимо пройти обучение в течение 2–4 лет, в ходе которого будущие выпускники обязаны провести научно-исследовательскую работу по утвержденной тематике и защитить диссертацию.

Вполне характерными для французской системы высшего образования являются программы подготовки философов в университете Лион-3 («университет Жан Мулен»). Получение диплома «мастера» невозможно без предварительного освоения программы лиценциата. Программа лиценциата по философии, соответствующая ступени бакалавриата в других европейских странах и предполагающая трехлетнее обучение, распределена по шести семестрам. В течение названного времени студенты в обязательном порядке изучают следующие дисциплины основного модуля: «Английский язык», «История античной философии», «Общая философия», «Моральная и политическая философия», «Эстетика», «Методология и изучение текстов», «История новой философии», «Логика», «Эпистемология», «Метафизика», «Социальные науки», «Информатика», «История современной философии», «Нормы и регулятивы», «Культурные сферы и глобализация». В качестве иностранного языка по выбору учащиеся обязаны освоить один из трех: немецкий, латинский, греческий. В качестве специальных

дисциплин и общеобразовательных курсов по выбору учащимся предлагаются следующие: «Методы и технологии политической науки», «Европейские организации», «Введение в право», «Политические институты», «Семиология», «Типология языков и их эволюция», «Введение в современную историю», «Современная культурная история», «Основополагающие тексты: вокруг Библии», «Введение в литературные жанры», «Французская литература (XIX–XX вв.)», «Французская грамматика», «Математика», «Протоистория», «История идей в эпоху античности», «Индийская литература», «Индийская цивилизация», «Теории международной безопасности и защиты», «Гражданское право», «Морфология», «Диалектология, социолингвистика», «История древних религий», «Древнеримская история», «Основополагающие тексты: Греко-римские древности», «Сравнительное литературоведение», «Кино», «Археологические технологии», «Социология», «Французская политическая жизнь», «Административные учреждения», «Лексикология», «Синтаксис», «Культурная история нового времени», «Введение в историю нового времени», «Французская литература (XVII и XVIII вв.)», «Культурное наследие: великие европейские достижения (XVIII и XIX вв.)», «Новая и современная история», «История средневековых религий», «Исследование и инновации», «Публичная политика», «Административное право», «Общая семантика», «История идей в средние века», «Введение в средневековую историю», «Театр», «Культурное наследие: великие европейские достижения (Средние века и XVII век)», «Углубленный курс новой истории», «Углубленный курс современной истории», «Литература средних веков и ренессанса», «Изобразительные искусства», «Науки и технологии», «Музыка», «Пластические искусства», «Средневековая палеография» и др.

Программа высшего специализированного образования по философии, соответствующая ступени магистра в других европейских странах и предполагающая двухлетнее обучение, распределена по четырем семестрам (120 кредитов). Учащиеся переводятся на второй год обучения в случае, если в течение первого они набрали в сумме 60 зачетных единиц, выполнив тем самым уровень требований «мэтриз» (второй цикл системы высшего образования). По окончании программы выпускникам выдается диплом «мастера философии» (диплом третьего цикла системы высшего образования). В ходе обучения учащиеся обязаны освоить следующие дисциплины основного модуля: «Общая философия», История философии», «Философия науки». Студенты также обязаны изучить один «языковой» курс из группы следующих: «Английские тексты и комментарии», «Немецкие тексты и комментарии», «Испанские тексты и комментарии», «Итальянские тексты и ком-

ментарии», «Китайские тексты и комментарии», «Еврейские тексты и комментарии», «Японские тексты и комментарии», «Латинские тексты и комментарии», «Греческие тексты и комментарии», «Арабские тексты и комментарии», «Санскритские тексты и комментарии». Среди курсов по выбору студента представлены следующие: «Эстетика», «Логика», «Этика и гуманитарные науки», «Воображение женщин», «Литература средних веков», «Литература ренессанса», «Литература XVII века» «Литература XVIII века», «Литература XIX века», «Литература XX века», «Франкоязычная литература», «Сравнительное литературоведение», «Язык и стиль», «Средневековый язык и издания средневековых текстов», «Литературные жанры Греции», «Углубленный курс латыни», «Теории литературы», «Европа в эпоху Просвещения», «Кинематограф и идентичность», «Библиейская герменевтика между теологией и философией», «Фальсифицируемость и ответственность», «Временность и завершенность истории», «Аристотель», «Паскаль» и др. Определенная часть зачетных единиц распределена по двум рубрикам: «Исследовательские семинары, конференции, коллоквиумы», «Исследовательская работа».

19 сентября 2003 г. Россия присоединилась к Болонской декларации. Принятие этого политического решения, направленного на сближение образовательных систем в Европе, определило основные направления реформирования Российской системы вузовского образования.

В России реализация вузовских образовательных программ по философии с использованием кредитно-модульной системы началась сравнительно недавно. Наибольший опыт в этом плане имеет факультет социальных и гуманитарных наук Российского университета дружбы народов. В соответствии с приказом Министерства Образования РФ № 2821 от 19.07.2002 г. «Об организации эксперимента в Российском университете дружбы народов» на факультете социальных и гуманитарных наук был осуществлен переход на обучение по системе зачетных единиц (кредитов). Важнейшей особенностью эксперимента стало введение индивидуального учебного плана студента.

С содержательной точки зрения учебный план подготовки бакалавров по философии выглядит следующим образом:

Обязательные курсы:

А) блок естественнонаучных и гуманитарных дисциплин: «Иностранный язык», «Физическая культура», «Отечественная история», «Математика», «Информатика», «Концепции современного естествознания», «Экология», «Латинский язык», «Культурология», «Политология», «Правоведение», «Психология и педагогика», «Русский язык и культура речи», «Социология», «Экономика».

Б) Блок общепрофессиональных дисциплин: «Классическая логика», «Неклассическая логика», «Онтология и теория познания: природа философского знания», «Онтология и теория познания: основные категории философии», «Теория познания», «Теория развития», «Социально-философская онтология», «Ценностно-нормативные основания социального бытия», «Социальная эпистемология», «Древнегреческая философия», «Философия древней и средневековой Индии и Китая», «Средневековая европейская философия», «Классическая арабо-мусульманская философия», «Философия Возрождения и Нового времени», «Европейская философия XVIII века», «Немецкая классическая философия», «Западная философия XIX–XX веков», «История русской философии X–XIX вв.», «История русской философии XIX–XX в.в.», «Этика», «Эстетика», «Философия религии», «Философия и методология науки», «Философские проблемы конкретных дисциплин», «Введение в философскую компаративистику».

Элективные курсы:

А) блок естественнонаучных и гуманитарных дисциплин: «Латинский язык и авторы», «История литературы России XX века», «История России XX века», «Риторика», «История культуры Китая», «История и культура античного мира», «История мировых религий», «История искусства», «История российского искусства X–XX веков», «История культуры арабского Востока», «Человек и Вселенная», «Социальная экология», «Учение о происхождении человека и общества», «Использование компьютерных технологий в образовании», «Интернет в культуре, искусстве и образовании», «Математика: наука, культура, искусство» и др.

Б) Блок общепрофессиональных дисциплин: «Индуктивная логика», «Творчество и свобода», «Философия суфизма», «Перепатетизм и неоплатонизм в средневековой философии», «Классическая индийская философия», «Проблема человека в китайской философии», «Социальная антропология», «Смысл жизни человека и общества», «Политические координаты современности», «“Государство” Платона», «“Метафизика” Аристотеля», «Раннее конфуцианство», «Классическая онтология Нового времени (“Этика” Спинозы)», «Вишишта-Адвайта-Веданта», «Средневековая философия слова», «Коммуникация и производство идентичности», «Современные проблемы этики», «Современные проблемы эстетики», «Философия религии и современность», «Актуальные проблемы философии науки», «Философские проблемы гуманитарных наук», «Классическая гносеология Нового времени», «Современные теории познания», «Наука и религия в их

историческом взаимодействии», «Философия художественного творчества», «Философия и синергетика», «Субъективность как философская проблема», «Проблема истины в философии», «Методы философии», «Философия техники», «Философия сознания», «Философия жизненного мира человека», «Теории социального развития», «Российская цивилизация: от зарождения до современности», «М. Вебер: генезис современного общества», «Традиция и история», «Справедливость как социально-философская проблема», «Любовь как социальный феномен», «Политико-правовая культура современного общества», «Взаимодействие общества и государства: современные перспективы», «Философские основания западноевропейских теорий прогресса», «Власть и собственность: институциональный анализ», «Российская идентичность: кризис и пути выхода», «Идеология: социально-историческое бытие», «Философия России: методология и направления исследования», «Русская философия о социальном развитии», «Аналитическая философия истории», «Философия искусства в России (XIX–XX вв.)», «Проблемы метода в философии Нового времени», «Введение в историю герменевтики (XVI–XIX вв.)» и другие.

Магистерская программа по философии (120 кредитов) на факультете социальных и гуманитарных наук в структурном отношении также складывается из двух блоков. Обязательные курсы: «Современная философия: рационалистическая традиция», «Современная философия: иррационалистическая традиция», «Философская антропология», «Компьютерные технологии в науке и образовании», «Современные проблемы философии: онтология», «Современные проблемы философии: гносеология». Элективные курсы: «Онтологические основания европейской науки», «Философия мифологии», «Философия математики», «Философия научного творчества», «Неклассические эпистемологии», «Биофилософия», «Европейская философия XIX вв.», «Судьба социальной критики в современном мире», «Современность как проблема социальной философии» и др.

Анализ международного и российского опыта создания и реализации двухуровневых вузовских образовательных программ по философии с использованием компетентностного, кредитного и модульного подходов позволяет сделать следующие *выводы*: наибольшее сходство в содержательном отношении между зарубежными и российскими образовательными программами по философии на сегодняшний день имеет место именно на уровне магистратуры. Указанное сходство велико как на уровне структуры образовательных программ, так и на уровне ее конкретного содержательного наполнения. С точки зрения

структуры, большинство магистерских программ по философии в ведущих университетах, как на Западе, так и в России предполагают двухлетнее обучение (120 кредитов), причем приблизительно один год выделяется на научно-исследовательскую работу по избранной теме и защиту диссертации, оставшееся же время обучения распределяется между двумя блоками дисциплин: обязательным и курсами по выбору студента. Обязательный блок, как правило, уступает по объему «элективному» (содержащему курсы по выбору), причем как в российских, так и зарубежных университетах этот первый блок в своей основе ориентирован на изучение центральных проблем современного философского знания, а также проблем истории философии. Второй блок магистерских курсов (дисциплины по выбору) отличается большим разнообразием, фактически включает авторские курсы, позволяющие студентам познакомиться с оригинальными разработками ведущих специалистов в избранной ими области специализации. Содержание курсов по выбору напрямую определяется традициями, связанными с научными школами, сформировавшимися в крупных учебных центрах современного мира. Все же можно отметить общую закономерность в их построении: курсы по выбору, как правило, либо затрагивают углубленную трактовку той или иной современной философской проблемы (или же группы проблем, например, в области морали, этики, эстетики, теории познания, социальной и политической философии и т. д.), либо они направлены на то, чтобы предоставить возможность будущим выпускникам магистерских программ получить возможность углубленного освоения того или иного философского учения из числа наиболее значительных и влиятельных с точки зрения интеллектуальной истории человечества. Отмеченное содержательное сходство зарубежных и российских магистерских программ по философии вполне объясняет тот факт, что именно на уровне магистратуры особенно успешно в последнее время начата реализация совместных межвузовских программ (в связи с этим можно отметить опыт Московского и Санкт-Петербургского университетов). Вместе с тем необходимо констатировать достаточно значительные различия в подготовке лиц, допускающихся к приему в магистратуру в российских и зарубежных университетах. Прежде всего потому, что программы бакалавриата по философии, служащие начальным, а в известном смысле и базовым, звеном профессиональной подготовки магистров, имеют существенные расхождения. Эти различия касаются как структуры программ, так, в особенности, и их содержания. С точки зрения структуры, в зарубежных университетах в рамках бакалавриата, по сравнению с российскими вузами, больший объем занимают курсы

по выбору. С точки зрения содержания обучения зачастую зарубежные (главным образом, европейские) программы подготовки бакалавров по философии ориентированы на общегуманитарную подготовку: философские дисциплины, хотя и являются центральными в процессе обучения, но по количеству кредитов уступают общеобразовательным курсам. В западных университетах нередко среди курсов по выбору преобладают (в количественном отношении) не столько собственно философские дисциплины, сколько курсы из области истории, культурологии, филологии и т. д. Российские же вузовские программы подготовки бакалавров более профессионально ориентированы. В количественном отношении объем собственно философских курсов составляет примерно две трети от общего объема изучаемых дисциплин. Представляется, что на уровне бакалавриата отечественная система подготовки философов обладает значительными преимуществами, связанными с формированием собственно профессиональных компетенций.

В. С. Грехнёв

КАЧЕСТВО ФИЛОСОФСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
И ВОЗМОЖНЫЕ СПОСОБЫ ЕГО КОНТРОЛЯ

Сегодня, когда образование практически на всех его уровнях становится массовым, приходится все чаще говорить о качестве получаемого людьми образования. Проблема качества, как никогда ранее, актуальна и для современной системы университетской подготовки профессиональных философов.

Качество философского образования — некоторая его определенность, предполагающая отличие от других видов профессионального образования. Одновременно качество любого вида образования — это еще и особая мера определенности каждого из них.

Качество философского образования многомерно. Можно говорить о качестве самого преподавания, обучения философии. Но можно говорить и о качестве подготовки специалиста в области философии — философа, который не просто любит философию, а и знает ее, понимает внутренние закономерности ее развития, умеет профессионально (а значит с полным пониманием ее смысла) философствовать — анализировать, сопоставлять, обобщать, видеть в обычном необычное и, наоборот, в необычном обычное. Кроме того, наверное, следует изме-

рять не только качество профессиональной подготовки студента-выпускника, как бы в целом, в итоге, но и качество освоенности (обученности) студентов по завершении ими того или иного учебного курса.

Качество философского образования как мера его определенности обычно выражается совокупностью существенных и неотъемлемых признаков (свойств) или, как часто сейчас говорят, компетенций, которыми должен обладать специалист в области философского знания. Понятно, что измерение качества философской компетентности весьма условно и относительно. Для измерения ее качества необходимо вводить свои конкретные признаки. Так, говоря об измерении качества подготовки профессионального философа, нельзя не видеть целый ряд свойств, навыков, способностей (компетенций), без которых невозможно себе представить специалиста-философа:

- ◆ знание и понимание истории, теории развития философии, ее проблем, методов исследования на уровне развития современной науки и практики;

- ◆ умение использовать и говорить на профессиональном языке философии, то есть знание философских категорий, умение видеть их содержательное наполнение и смысловое назначение;

- ◆ знание и понимание научной литературы, философских текстов первоисточников, умение вычленить главное и существенное в них, способность критически осмысливать те или иные идеи;

- ◆ способность логически стройно и непротиворечиво построить свое устное или письменное выступление, привести аргументы, связать с практикой, сравнить (столкнуть) разные суждения, выявляя их достоинства и недостатки;

- ◆ обладание умением четко и последовательно выразить свое отношение к проблеме, дать ей оценку, предложить наиболее рациональные способы решения.

Данный список, касающийся исключительно лишь сугубо профессиональных компетенций философа, далеко не полон и, конечно, его можно бесконечно продолжать и уточнять. Однако нельзя себе представить современного специалиста, в том числе и в области философии, если он не обладает такими свойствами, необходимыми в его профессиональной работе, как, например, гражданственность, гуманность, высокая эрудиция в различных сферах знания и культуры, коммуникативность и т. д., и т. п. Конечно, в рамках характеристики каждого из предлагаемых признаков может быть своя мера, то есть тот или иной определенный количественный интервал, в рамках которого это качество может быть выражено, представлено и измерено.

Качество философского образования (я имею в виду, прежде всего, подготовку специалиста-философа) зависит от очень многих обстоятельств. В первую очередь, оно, конечно, зависит от преподавания: системы учебных курсов и тех программ, по которым проводится это преподавание. В этом смысле особенно важно и то, насколько содержательны данные учебные программы, в какой мере они включают в себя все богатство различных философских школ и подходов в осмыслении действительности и то, как ведется это преподавание, насколько методически грамотно оно осуществляется. И, конечно, качество подготовки специалиста-философа во многом зависит от требовательности, которая предъявляется к студентам в ходе учебного процесса при изучении философских дисциплин.

Требовательность неразрывно связана с контролем над учебной деятельностью студентов. Контроль — это ведь не просто механическое наблюдение преподавателя за работой студентов, например, посещают или не посещают они занятия, контроль — это постоянная проверка знаний, измерение качества их профессиональной подготовки. Вместе с тем, контроль — это еще и форма обучения студента, поскольку через проверку знаний, умений, навыков студента преподаватель учит его видеть свои ошибки и исправлять их. Понятно, чтобы стать эффективным средством подготовки профессионала, такой контроль (проверка, измерение) должен быть систематическим, то есть постоянным видом деятельности преподавателя на всем протяжении обучения. Кроме того, контроль должен осуществляться по всем дисциплинам обучения и здесь не должно быть ранжирования на главные, основные дисциплины и дисциплины не главные, не основные. Всегда надо помнить, что философа нет без мудрости, а мудрость не дается лишь изучением только исключительно одной философии.

В системе контроля над качеством обучения обычно традиционно выделяют экзамен и зачет. Важную роль в системе контроля в университетском образовании играют курсовые и дипломная работы студентов. Эти формы контроля успешно работают, как виды собственно итоговой аттестации работы студентов по изучению того или иного курса или системы курсов. Несомненно, в этих формах контроля есть свои достоинства и недостатки. Скажем, положительным здесь является то, что экзамен или зачет как бы венчают изучение учебного курса и являются обобщенным итогом контроля знания по всему материалу курса. На экзамене или зачете преподаватель может не только проверить знание и понимание логики содержания предмета, но и знание первоисточников, рекомендованной для самостоятельного изучения литературы. Спора нет, опытный преподаватель может определить и

творческий потенциал студента, выявить его способности анализировать, обобщать, сравнивать. Однако все ли стороны (необходимые компетенции), которые определяют качество подготовки каждого студента, может измерить экзамен или зачет, если он проводится в условиях дефицита времени? Ведь если преподаватель принимает экзамен у группы в 25 человек и опрашивает каждого студента в течение получаса, ему придется затратить примерно 13 часов. Реально преподаватель принимает экзамен у такого количества студентов обычно за 3-4 часа и соответственно каждый студент отвечает примерно 7-10 минут. Можно ли за это время проверить не только полное знание предмета, но и общую эрудицию студента, его культуру, быстроту реакции, сообразительность, умение находить правильное решение из предложенной в качестве задачи проблемной ситуации? Думаю, что сделать полноценный вывод преподавателю о студенте очень сложно, да и практически, наверное, невозможно, если преподаватель не знает студента, как говорится, в работе, если отсутствуют промежуточные формы контроля качества подготовки студентов.

Промежуточный контроль — систематическая проверка знаний и умений студента в процессе изучения им учебного курса (в течение всего учебного семестра) — имеет большое значение для повышения качества подготовки специалиста. Он дает возможность преподавателю видеть эволюцию подготовки студента, проводить определенную коррекцию (принимать административные и прочие меры) его учебной и самостоятельной работы по изучению курса. Промежуточный контроль помогает преподавателю избегать сомнений в определении итоговой оценки на экзамене или зачете, поскольку вся картина работы студента в течение всего учебного времени уже ему известна и многие его возможности (приобретенные компетенции) подтверждены ранее.

Существует немало различных видов промежуточного контроля. С помощью каждого из них измеряется достижение той или иной компетенции (знаний и умений) или некоторой их совокупности.

Среди наиболее действенных форм промежуточного контроля в подготовке специалиста значительное место обычно отводится семинару. Семинар, будучи очень важной формой вузовского учебного процесса, как известно, наряду с информационной, обучающей и целым рядом других функций обладает еще и функцией систематического контроля над тем, как студенты готовятся и осваивают учебный материал. Однако как бы хорошо ни был налажен данный контроль, семинар не может, естественно, выявить, как и любая другая форма промежуточного контроля, те или иные необходимые свойства профессии у всех студентов, участвующих в его работе. Ведь семинар — это все-таки

групповая форма работы. Кроме того, контролирующая функция его не является основной.

Важную роль в промежуточном контроле могут играть контрольные работы (тесты) на лекциях. Не следует думать, что контрольные работы должны занимать все время, отводимое на лекцию. Небольшая контрольная работа на 5–7 минут в конце лекции позволяет с помощью четко сформулированного вопроса проверить внимание студентов на лекции, их понимание сущности той или иной проблемы. Самое главное здесь то, что такая работа учит студентов быстро реагировать на поставленный вопрос, а, следовательно, быть готовыми к экспромту, что, как понятно, является весьма необходимым умением для любого специалиста в век бурных изменений общественных ситуаций. Более того, в условиях цейтнота при написании такой контрольной работы студенты научаются кратко и четко выражать свою мысль. Кроме того, эта форма контроля служит как бы обратной связью «студент — преподаватель», так как позволяет преподавателю видеть, как усваивается лекционный материал. Однако и эта форма контроля, как и семинар, оценивает работу лишь тех студентов, которые пришли на семинар или лекцию.

Чтобы сделать контроль над усвоением курса всеобщим и «подтянуть» отстающих студентов, некоторые преподаватели используют такую форму работы с теми, кто пропустил занятия, или получил неудовлетворительную оценку на семинарских занятиях, как «отработки». Подобная форма работы со студентами широко практикуется сегодня, например, в лингвистических вузах. Неуспевающие студенты или студенты, пропускающие занятия, приходят на так называемые вызывные консультации, где они должны отчитаться о проделанной работе по материалу пропущенного занятия или невыполненного задания. Такого рода вызывные встречи преподавателя и студента устраиваются еженедельно согласно объявленному кафедрой расписанию общих консультаций преподавателя.

Современная интенсификация учебного процесса в вузе требует вспомнить и о таких формах контроля качества обучения, которые некогда были достаточно популярными в стенах университета. В данном случае речь идет о коллоквиуме (*латин.* colloquium — собеседование) и практикуме.

Коллоквиум — несколько забытая, но весьма эффективная форма контроля, проверки не только знаний студентов по той или иной проблеме курса, но и вместе с тем обучение их совместному размышлению, обдумыванию проблемы, поиску истины. Коллоквиум может быть эффективной формой контроля самостоятельной работы сту-

дентов особенно по тем вопросам, которые не обсуждались на лекциях или семинарских занятиях.

Практикум — это система заданий (задач), с помощью которых можно проверить знание студентами каких-либо конкретных положений, фактов, определений тех или иных понятий. Практикум может включать и отрывок какого-то текста первоисточника, обязательного для изучения, к которому могут быть предпосланы самые разные задания, например, определить автора текста, или направление, школу мысли, которые в этом тексте представлены. Можно вообще задать какие-нибудь острые вопросы по тексту, связанные с его пониманием или, наоборот, опровержением содержащихся в этом тексте идей, мыслей и т. д. Естественно, практикумы не должны копировать сегодняшние тесты (тестовые задания), в которых уже даны ответы на поставленные вопросы, и студенту предлагается лишь выбрать из предложенных вариантов правильный ответ. Такого рода тестовые задания, конечно, тоже могут иметь место в практике контроля обучения студентов, но они не должны быть единственной, все и вся заменяющей формой проверки знаний. Все-таки обучение философии и философствованию должны научить студента думать, размышлять, вести поиск правильного ответа самостоятельно, а не гадать о том, какой из предложенных вариантов ответа может быть подходящим. Понятно, что подготовка сборников текстовых заданий — достаточно трудоемкий процесс, требующий совместных усилий всего коллектива кафедры. Однако составление такого сборника заданий окупится сторицей, ибо будет незаменимым источником различных проверочных заданий в самых разных ситуациях и для преподавателя и для самого студента в его самоподготовке по курсу.

Есть и еще одна очень интересная и древняя форма контроля качества философского образования студентов. Это философский диспут, который использовался еще в Славяно-греко-латинской академии в качестве заключительной формы проверки подготовленности студентов. Каждый из студентов Академии должен был пройти через публичный диспут и, как говорится, показать все, на что он был способен. В наших условиях такого рода диспут можно организовать при изучении любого учебного курса. Можно в качестве темы диспута взять какую-либо острую проблему, по которой в науке существуют разные подходы ее решения, а затем «столкнуть» различие этих позиций в специально подготовленных студентами разных групп выступлениях, ответах на вопросы, комментариях, замечаниях. Подготовка и проведение таких диспутов позволяют учить студентов умению публично отстаивать свою позицию, тщательно продумывать свою аргументацию, четко и последовательно выражать свои мысли.

В связи с тем, что в современных образовательных процессах все больше делается акцент на увеличение объема самостоятельной работы студентов, идет интенсивный поиск новых эффективных форм контроля и в философском образовании. К числу новых, хотя, может быть и не совсем уж таких новых, поскольку некоторые преподаватели использовали и продолжают использовать их в своей педагогической работе, следует отнести: написание эссе, рецензии на статью или книгу, подготовку тезисов выступления, составление аннотации научной статьи или монографии. Каждая из этих форм контроля качества обучения студентов, несомненно, имеет свою специфику, однако все они вместе решают важнейшую задачу, ибо способствуют развитию творческого потенциала будущих специалистов-философов: будят и оттачивают их мысль, прививают ответственность к сказанному (написанному) слову. Важно также отметить, что все эти формы контроля являются сугубо индивидуальными формами работы преподавателя со студентами.

Так, например, жанр философского студенческого эссе — это некое упражнение, этюд, в котором могут быть представлены общие или предварительные, может быть, даже критические, соображения о каком-либо предмете или явлении. Практикуя эссе как форму контроля над работой студентов по изучению курса, не думаю, что следует гнаться за его объемом. Может быть, здесь лучше научить студентов лаконично, собранно излагать свои мысли, скажем, на одной странице стандартного листа бумаги. Конечно, для названий тем эссе необходимо подбирать наиболее интересные и дискуссионные проблемы, которые особенно интересны студентам и в которых они могли бы в большей мере показать свою самостоятельность и оригинальность. Несомненно, можно использовать в обучении философии и реферат, и доклад. Однако массовая подготовка рефератов студентами породила и их массовое производство, что привело к тому, что студенты нередко «скачивают» текст из Интернета или часто просто механически компилируют его из нескольких текстов рефератов, написанных на данную тему. У преподавателя, к сожалению, не всегда есть время, чтобы найти и указать студенту источник, с которого списан реферат. В этом отношении написание эссе выгодно отличается от реферата, поскольку преподаватель может предложить студенту написать эссе в его присутствии.

Качество подготовки профессионального философа во многом зависит от того, насколько студент знает и способен критически осмысливать предлагаемые философские тексты. В этом отношении написание рецензии на статью, книгу, раздел или главу этой книги трудно

недооценить, поскольку написание даже небольшого текста рецензии заставляет студента не просто внимательно изучить работу, но и тщательно поразмышлять над ней. Именно поэтому написание рецензии позволяет преподавателю увидеть самостоятельную работу студента над статьей или книгой, понять, насколько глубоко он ее постиг.

То же самое можно сказать и про аннотацию. Эта крошечная, всего несколько строчек, работа также требует от студента упорной работы над текстом, умения предельно сжато выразить содержание раздела, главы монографии или статьи. Аннотация позволяет преподавателю проконтролировать чтение студентом научной литературы, умение кратко и логически последовательно излагать свои суждения о том или ином предмете.

В ряду новых форм индивидуального контроля над работой каждого студента нельзя забыть и написание тезисов для сообщения или доклада по какой либо теме учебного курса. Эта форма работы студента помимо того, что она дает преподавателю возможность проконтролировать знание им материала, научает его вычленять главное и существенное в проблеме, делать четкие и стройные выводы, соотносить и сравнивать их друг с другом.

В использовании всех этих форм контроля в практике образовательного процесса, я думаю, не следует отдавать предпочтение какой-либо одной из них. Они должны быть задействованы все и в равной мере и, естественно, на протяжении всего времени философского обучения и для всех учебных курсов и видов учебной работы. И только тогда можно будет с уверенностью сказать, что преподавательский контроль имеет место, а это неизбежно повысит эффективность обучения и качество подготовки профессионалов-философов.

Е. В. Брызгалкина

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ФИЛОСОФСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ «ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

Сложившаяся в России система профессионального философского образования в последнее десятилетие значительно меняется. Речь идет о диверсификации направлений подготовки, о формировании новых образовательных стандартов, институциональном оформлении междисциплинарных направлений исследований, развитии специализаций. В основе этих изменений лежит осмысление профессиональ-

ным сообществом предназначения философского знания в новых социально-экономических условиях, стремление к сочетанию традиций фундаментального образования и образовательных инноваций¹.

Любое высшее профессиональное образование еще недавно опиралось на трактовку знания как полезного материала достижения будущего профессионализма. Соответственно, для философского образования основной задачей была подготовка профессиональных преподавателей. Эта задача в рамках социально-функционального подхода — подготовка студентов как подготовка профессиональных преподавателей — оказалась противоречащей социальной практике. Открытие ряда новых выпускающих философских факультетов и отделений, тем самым увеличение выпуска студентов, происходили на фоне сокращения потребностей в молодых специалистах-выпускниках философских факультетов на кафедрах вузов в силу значительного сокращения объемов педагогической нагрузки на нефилософских специальностях, изменения содержания подготовки аспирантов. Высокие конкурсы на философские специальности отражали скорее не желание абитуриентов получить востребованную профессию, а были связаны с общей «гуманитаризацией» структуры приема в вузы. Кроме того, это, конечно, свидетельствовало о расширении понимания образования как личностной ценности, желание индивида приобщиться к особому миру философии как знания и образа жизни.

Как и всю систему высшего образования, подготовку философов затронуло отсутствие серьезного прогностического планирования изменения содержания и технологии образования, несистемный характер образовательных реформ.

Вопрос о соотношении традиционного и инновационного в понимании смысла современного философского образования не имеет однозначного ответа. Инновационные структурные элементы в системе образования характеризуются неудовлетворенностью существующим положением дел и стремлением к постоянному улучшению; они обладают адаптивными организационными структурами и методами действия. Менеджмент таких образовательных компонентов ориентирован на новизну, интеграцию, междисциплинарность, анализ и поддержку альтернативных методик решения проблем и моделей принятия решений. Формирование таких инновационных структурных элементов в системе философского образования связано с институциональным оформлением тенденций диверсификации высшего образования.

¹ Миронов В. Проблемы образования в современном мире и философия // Отечественные записки. 2002. № 2(3).

Понятие «диверсификация» отражает меру разнообразия, означает перераспределение ресурсов, их вложение в новые сферы деятельности, существенно отличающиеся от первоначальных. Целью диверсификации является достижение устойчивости, уменьшения рисков за счет увеличения разнообразия элементов, создания качественно новых элементов в системе.

Диверсификация философского образования ознаменовалась поворотом к развитию специализаций, имеющих прикладной характер. По представлению ряда выпускающих философских факультетов и отделений Учебно-методическим объединением по классическому университетскому образованию, учебно-методическим Советом по философии и религиоведению список специализаций в рамках специальности «Философия» был дополнен такими специализациями как «030101/14 Социолингвистика», «030101/15 Социальное управление», «030101/17 Эстетика: арт-бизнес», «030101/21 Философия и методология принятия решений». Обращает на себя внимание тот факт, что специфика открытых специализаций состоит в придании статуса самостоятельных исследовательских областей междисциплинарным направлениям, обращению философского знания к рассмотрению актуальнейших вопросов общественного развития. В октябре 2008 г. было принято решение об утверждении специализации «030101/22 Философия образования». Интерес философов к тематике образования и воспитания имеет столь же длительную историю, как и сама философия. Однако оформление философии образования в качестве самостоятельного исследовательского направления произошло только в XX в.

Среди причин этого следует указать на изменение самого образования, его превращение в весьма сложную дифференцированную систему, на возрастание роли образования во всех сферах жизни общества в условиях их значительной трансформации. Теоретизация проблем образования, интерес к философскому обоснованию образовательных парадигм резко возрос в связи с констатацией кризиса мирового образования и национальных образовательных систем. При рассмотрении признаков кризисного состояния образования чаще всего указывают на неудовлетворенность качеством образовательного процесса практически всех его участников, на консервативность образовательных институтов, на разрыв между уровнем подготовки специалистов и потребностями общества. Практика реформирования образовательной системы, затронувшая на рубеже XX–XXI вв. большинство стран, выявила очевидный недостаток в философском обсуждении стратегических целей и задач образования, связанных с повышением качества жизни граждан, обеспечением социальной стабильности, раз-

витиём институтов гражданского общества, сохранением социально-культурной целостности и идентичности общества, обеспечением конкурентоспособности национальных экономик. Кроме того, изменялся и сам философский дискурс как содержательно, так и институционально.

Соответственно можно говорить о том, что возникла потребность в развитии философии образования и как направления исследований, и как программы подготовки специалистов. Первым институциональным оформлением данной исследовательской области можно считать создание в 40-х годах XX в. в США общества, целью которого стало налаживание конструктивного диалога между философами и педагогами-теоретиками, исследование философских проблем педагогики, подготовка учебных курсов и профессиональных преподавателей по философии образования в колледжах и университетах, философская оценка образовательных программ. Сегодня философия образования занимает важное место в профессиональном философском образовании во всех западноевропейских странах и США, в нашей стране процесс формирования данной исследовательской области и специализации только начинается, причем лидерами в этом процессе стали кафедры философии в педагогических вузах и университетах, что соответствует направленности процесса формирования философии образования в западных странах.

Важно обратить внимание на то, что при институциональном оформлении этой тематики происходит переориентация с философских размышлений об образовании, представляющих собой приложение фундаментальных концепций к одной из областей социокультурной действительности, на выявление философского единства ценностных, институциональных, процессуальных и результативных аспектов образования, понятого как особый целостный объект. До настоящего времени продолжается прояснение статуса философии образования, ее места в системе философского знания, с одной стороны, и взаимоотношений с педагогической теорией и практикой, с другой стороны.

Существует несколько подходов к определению статуса философии образования. Во-первых, философия образования трактуется как специфическая прикладная философия, обращенная к образованию, связанная с использованием общефилософских положений для обоснования сущности образования и закономерностей его развития. Роль понятой таким образом философии образования актуализируется в кризисные периоды развития образовательной системы. Например, такое понимание философии образования присуще департаменту фи-

лософии образования Датского университета, в его миссии указано, что основные вопросы, интересующие ученых департамента, — это вопросы о роли философии в человеческом воспитании и образовании в широком смысле этого слова.

Второй подход опирается на отрицание предметной специфики философии образования в сравнении с теоретической (общей) педагогикой, чем неправомерно расширяет границы понимания философии. Примером такого рода широкого исследования может служить Католический университет Иоанна Павла II (Любляна, Словения). Там кафедра философии образования была учреждена в 1996 г. Философия образования рассматривается на ней как субдисциплина педагогики, ее основными целями провозглашены философский анализ и интерпретация образования в его метафизическом, антропологическом, этическом, аксиологическом и — по желанию (например, в критической философии образования) — идеологическом аспектах. Основной круг обсуждаемых вопросов связан с темами источников и целей просвещения и образования, их проявления и реализации в жизни человека. Эти вопросы находятся в тесной связи (именно этим определяется философский характер) с более общим вопросом человека о самом себе, о своем положении в мире, его отношении к реальности, о критериях нравственного добра, счастья и так далее. В этой области исследований есть также место для исторического и философского рассмотрения проблемы отношений между философией и педагогикой. Ключевой темой научных интересов сотрудников является концепция персоналистической педагогики, сформулированная «в динамичном режиме и в христианском вдохновении», концепция персоналистического самостоятельного обучения и самостоятельного образования.

Третья позиция рассматривает философию образования как самостоятельную область философских исследований, имеющую предметом целостный объект. Целостность объекта предопределяет принципиальную интегративность, междисциплинарность философии образования как философской дисциплины.

Содержательная трактовка «образования» как предмета философии образования включает понимание образования как ценности, как процесса, как системы и как результата.

Ценностная характеристика образования предполагает рассмотрение трех взаимосвязанных блоков: образование как ценность государственная; образование как ценность общественная; образование как ценность личностная. Философия образования связана с решением проблемы отражения многообразия ценностных компонентов на

конкретных уровнях и в профилях образования. На государственном уровне особую проблему составляет неформальное провозглашение государственной ценности образования, необходимо философское обоснование и анализ механизма реализации этого не вызывающего сомнения постулата. Разработка и реализация стратегии управления должны опираться на положения философии образования и политики в данной области, продуктивные именно в существующих социально-экономических условиях и учитывающие перспективы развития страны и мирового сообщества в целом в близком и более отдаленном будущем. При всей важности коллективистских начал, предопределяющих государственно-общественную значимость образования, они не отражают личностной размерности ценности образования, индивидуально мотивированного и стимулированного отношения человека к собственному образованию, его уровню и качеству. В процессе образования на соответствующих возрастных этапах у человека должны формироваться определенные целостные виды деятельности и соответствующие им способности. Возможно ли и каким образом достижимо единство государственной, общественной и личностной составляющей категории «ценность образования», ее системной, интегративной сущности? Как возможна гармония всех трех указанных аксиологических блоков?

Профессиональное философское образование в этой связи весьма показательный пример. Вопрос «Кто является потребителем знаний и навыков, полученных при получении конкретного профессионального философского образования?» не имеет однозначного ответа. По букве, получаемой студентом квалификации «Философ. Преподаватель», в профессиональном философском образовании может быть заинтересовано общество в целом, оно может быть рассмотрено как потребитель специальных философских знаний. Но абстрактное понимание в качестве потребителя результатов профессионального философского образования «общества вообще» не даст возможность оценить содержание и методики образования: чему и как учить?

Рассматривая практически любое высшее профессиональное образование, возможно выявить противоречие. С одной стороны, ценность образования в долговременном эффекте образования в условиях глобального мира, в условиях формирования общества, основанного на знаниях, то есть в образовании должен найти отражение проект будущей общественной системы. С другой стороны, образование для конкретного индивида обладает временной необратимостью, образование реализуется для конкретного индивида конкретной страны в настоящем. Черты желаемого идеала социального устройства как

цели развития нашего общества не сформулированы достаточно четко и, соответственно, нельзя говорить о единстве позиции граждан по этому вопросу. Проекты будущего России многообразны, но не имеют, к сожалению, четких форм, одобренного обществом фундамента. Если же исходить из господствующей идеологии как «заказчика философского образования», то тема востребованности философии и философов власть имущими достаточно известна по историческим примерам.

Если принять иное понимание потребителей профессионального философского образования (сообщества профессионалов-преподавателей, академическое сообщество как таковое, академические и учебные структуры), первая же сложность, с которой столкнется модель образования, — содержательная сложность. Разнообразие философских традиций должно быть представлено в образовании, но как оценивать понимание того, что получено в виде знаний — умение распознать авторство текста, его отнесенность к традиции, или умение создать собственный текст?

Возможно говорить о том, что все ценностные аспекты образования совпадут, если рассматривать в качестве цели философского образования удовлетворение потребностей индивида в приобщении к культурной традиции, в формировании навыков анализа и реализации креативного потенциала. Однако в этом случае велика вероятность фрагментализации философского образования. Трудно ожидать от студента мотивированной готовности к глубокому осваиванию значительных массивов текстов, принадлежащих к различным стратегиям философствования. Кроме этого, как это было указано выше, в силу социально-экономических причин в последние два десятилетия росло нежелание молодых людей связывать свою профессиональную жизнь с преподавательской работой из-за низкого уровня заработной платы, с потерей престижности преподавательской работы. Значительное трансформирующее воздействие на общение преподавателей и студентов оказала тенденция превращения образования в сферу услуг. На философские факультеты стали все чаще приходиться абитуриенты изначально не ориентированные на профессиональную реализацию в системе высшей школы², не чувствующие призвания

² Сошлось на итоги социологического исследования, проводившегося в марте 2006 г. на философском факультете МГУ им. М. В. Ломоносова. Объектом исследования были студенты 1–4 курсов дневного отделения философского факультета различных специальностей (философы, политологи, религиоведы). Поданным специальностям государственные стандарты предусматривают присвоение квалификации «преподавателя». Было опрошено 796 человек. На вопрос «Какие формы деятельности представляются Вам наиболее привле-

к педагогической деятельности, а иногда и утрачивающие желание преподавать в процессе обучения. В лучшем случае преподаватели-философы работали со студентами, понимающими важность фундаментального университетского образования. Неуклонно увеличивалась доля студентов, воспринимающих философию как абсолютно свободное творчество, лишь частично нуждающееся в терминологии Канта в «школярской философии», в систематическом изучении философских школ. Такое положение вещей отчасти объяснимо распространением так называемого англо-американского варианта понимания целей и смысла образования. Англо-американская модель трактует образование как личное дело индивида и подразумевает отсутствие централизованного и институционально оформленного контроля за образованием. В отличие от этого, континентальный вариант понимания целей и смысла образования приоритетные задачи образования определяет, отталкиваясь от общества и государства. Следствием чего является контроль государства за образованием, государственное регулирование содержания образования и формальное наличие квалификационных требований по направлениям подготовки. Тяготение нашей страны к континентальному варианту позволило в ситуации реформирования российского образования сохранить важнейшую функцию философского образования как элемента и социального механизма воспроизводства традиционной философской культуры. Однако нуждается в обсуждении вопрос о пределах инерционности образовательной сферы в целом, и философского образования в частности.

Второй аспект понимания образования как целостного предмета философии образования — системный. Образование — есть система образовательных учреждений, различающихся по самым разным параметрам, но, прежде всего, по уровню и профилю. Но такое вертикально-горизонтальное многообразие образовательных учреждений само по себе еще не может служить основанием для придания образованию статуса системы. Система, как известно, — это не просто множество объектов, но их взаимосвязанное множество, имеющее интегративные, новые качества. Для образовательной системы важно наличие общих,

кательными после получения диплома?» 20,7% опрошенных указали на научную работу, 19,1% — на преподавательскую деятельность, 14% ориентированы на социальную работу, 26,2% — на государственную службу, 27,6% — на политику. Значительная часть студентов связывают свое будущее с видами деятельности, не имеющими прямого отношения к содержанию получаемого образования: 18% — с работой в области экономики, финансов, 28% — с предпринимательством. 6,2% затруднились с ответом, 12% выбрали ответ «другое».

инвариантных качеств, характеризующих как систему в целом, так и образующие ее компоненты, независимо от их уровня и профиля. К числу таких качеств, в частности, относят: гибкость, динамичность, вариативность, адаптивность, стабильность, прогностичность, преемственность, целостность³. Указанные качества свойственны любым образовательным системам (возможно, существуют и другие качества, которые еще предстоит обосновать).

При рассмотрении образования как системы, иерархия учебных заведений может строиться по самым разным основаниям классификации: вертикальная (уровневая) иерархия, профильное (горизонтальное) многообразие, управленческая специфика, экономико-правовые условия реализации образовательной деятельности (государственные и негосударственные) образовательные институты. Следует также учитывать географическую и национально-этническую специфику образовательных систем, разные социально-экономические условия их функционирования в пока еще разобленном мировом образовательном пространстве, а также многообразие систем, обусловленное временными особенностями. Одной из наиболее острых проблем современного образования является проблема поиска рационального соотношения централизации и децентрализации образовательных стратегий и институтов. С одной стороны, система образования должна гибко и динамично адаптироваться к социально-экономическим изменениям во внешней по отношению к образованию среде, а с другой — она должна быть, по возможности, стабильной в своей психолого-педагогической основе. Любая система образования должна «вырастать» из исторически складывающихся, преемственных и весьма медленно сменяющихся друг друга образовательных парадигм и доктрин, а с другой — она должна быть естественно прогностичной, устремленной в будущее. Причем образование не может само сформировать образец будущего.

Если образование ориентируется на обеспеченный по всем позициям познавательный образец, то оно неизбежно работает «во вчерашнем дне». Если же образование будет ориентироваться на «завтрашний день», то у него не будет непререкаемого образца, не будет основоположений, по которым можно было бы выверять качество образования.

В современных условиях, когда исчезает вера в непререкаемый авторитет реализованных образцов социального устройства, образование становится более консервативным институтом, продолжая до оформления новых идеалов тиражировать старые. Условием того, что обра-

³ Гершунский Б. С. Педагогическая наука в условиях непрерывного образования. М., 1987 и др.

зование станет соответствовать новому складывающемуся идеалу, является оформление основных черт и принципов нового устройства в общественном сознании, реальной политике и практической жизни людей. Важно и осуществление рефлексии этого идеала в образовании и разработка педагогических методик, с помощью которых будет происходить транслирование образцов и целей социальной практики.

Важно понимание образования как процесса взаимодействия субъектов образования (образование — это процесс взаимодействия педагогов с учащимися, а также коммуникации учащихся друг с другом), происходящий в определенных формах, с использованием определенных средств образования. В содержательном и организационном плане это понимание зависит от рефлексии над поставленными целями и ожидаемыми результатами деятельности. Философия образования призвана анализировать процесс конкретизации целей педагогического процесса. Педагогический процесс проходит в определенных организационных формах (индивидуальных, групповых, коллективных) с привлечением самых разнообразных средств образования — учебных и методических текстов, наглядных пособий, технических средств обучения и т. д. И в своем содержательном, и в организационном аспекте он зависит от поставленных целей и ожидаемых результатов образовательной деятельности. Философия образования призвана оценить адекватность целям образования используемых методов, средств и форм образовательной деятельности, а также социальные последствия использования инновационных средств обучения. На уровне философии образования должны решаться вопросы трансформации целей преподавания (в деятельности педагога) в цели обучения (в познавательной деятельности учащихся); проблемы преобразования системы научных знаний в знания учебные; взаимоотношения науки с соответствующим учебным предметом.

Студент, а тем более школьник, встречается с широким спектром образовательных технологий, большинство из них позиционируется под маркой инновационности. Обилие и разнообразие педагогических экспериментов, а эксперимент «по определению» может иметь и отрицательный результат, можно квалифицировать как свидетельство неустойчивости представлений общества о целях и задачах образования. Инновации как отрицание старого, проверенного, непредсказуемы в своей результативности. Однако идеология реформирования образования, сопряженная с переходом к проектному финансированию образовательных институтов, абсолютизирует роль инновации в образовании (лозунг «инновации любой ценой»). Признаком образовательных инноваций часто рассматривается внедрение в учебный процесс

тренингов, деловых, ситуационных, прогнозных, модельных игр. Причем процесс обучения все более становится похож на процесс развлечения. Распространение тренинговых образовательных технологий на всех уровнях системы образования свидетельствует об укреплении образовательной парадигмы, ключевое понятие которой «уметь», а не «знать». С точки зрения социальных последствий, важно обратить внимание на то, что многократное проигрывание ситуаций делает людей, воспитанных на базе указанных технологий, более терпимыми к любым возможным будущим ситуациям, а значит предсказуемыми и конформными. По мере «проигрывания» сценариев поведения в различных моделях отношений уровень эмоционального переживания ситуаций снижается. Индивидуальность человека как бы «размывается», утрачивается ее целостность. Современный человек реализует множество функций и ролей, которые задаются социальной средой, в которую он включен. Мораль становится институциональной, трансформируется в прикладные сферы, где этическая компетенция определяется профессиональной компетенцией в специальных областях деятельности⁴.

В отличие от прошлого, современное образование ориентирует учащегося не на воспроизводство ценностей, а на выработку своих собственных критериев. Это происходит не только в рамках, одобренных или допускаемых обществом, сама ориентация образования на готовность к постоянным изменениям провоцирует на выход из этих рамок. Тем самым идея преемственности ценностных составляющих культуры между поколениями, по меньшей мере, ставится под сомнение.

Современное образование апеллирует не только к относительности знания, но и к относительности ценностей. Во многих профессиональных сферах требуется, чтобы в зависимости от ситуации профессионал был готов поступить различным образом. Учитывающее это, «тренинговое» образование не дает учащимся стабильных ориентиров в их будущем поведении и деятельности. Признание отсутствия стабильности в профессиональной деятельности оказывается связанным с отсутствием ориентиров в морали. Философский анализ категории «качество», применительно к образованию, неотъемлем от анализа соответствия предлагаемых конкретным образовательным учреждением форм организации учебного процесса целям и задачам образования.

Еще один аспект понимания образования как предмета философии образования связан с фиксацией факта присвоения личностью

⁴ Гусейнов А. А. Этика и мораль в современном мире // Этическая мысль: Ежегодник. М.: ИФ РАН, 2000.

и обществом ценностей образования, то есть с пониманием образования как результата. Философия образования анализирует критерии результативности образования, методики непосредственной качественной и количественной оценки результатов образования соответствующего уровня и профиля в виде знаний, навыков, умений, а также опосредованной оценки результатов функционирования образовательной сферы на уровне потенциала и состояния государства, социума, человечества в целом.

Именно из описанного понимания образования как специфичного предмета философского анализа, представленного в единстве ценностного, системного, процессуального, результативного аспектов исходит коллектив кафедры философии образования. Идея открытия кафедры философии образования принадлежит декану философского факультета МГУ имени М. В. Ломоносова члену-корреспонденту РАН В. В. Миронову. Кафедра создана при поддержке ректора МГУ имени академика В. А. Садовниченко приказом по МГУ № 974 от 10.12.2008.

Задачей, стоящей перед коллективом кафедры, является развитие философии образования в качестве самостоятельного образовательно-исследовательского направления. Философия образования как направление в современной науке характеризуется междисциплинарностью и сочетанием традиций фундаментального философского образования (изучение историко-философского материала, формирование навыков социально-философского анализа проблем) с исследованием прикладных аспектов.

Специфика философии образования как предметной сферы (междисциплинарность) ориентирует коллектив кафедры на взаимодействие со всеми кафедрами философского факультета. Кафедра приглашает к сотрудничеству коллег, заинтересованных в создании единого исследовательского и образовательного пространства философии образования в Московском университете и в России в целом.

Кафедра нацелена на исследование образования как социокультурного феномена, на исследование места и роли образования, на выявлении специфики исторических типов образования в связи с развитием философии, пониманием человека и общества. Исследование концептуальных основ философии образования представляется как складывающееся из трех основных направлений: 1) Западноевропейская традиция обращения философии к образованию и отечественная философская мысль; 2) Исследования в рамках собственно философии образования; 3) Философский и социологический анализ современного состояния и тенденций парадигмального развития образования, исследование влияния современных процессов глобализации,

информационно-коммуникационных технологий на развитие теории и практики образования.

Педагогические приоритеты кафедры в системе специалитета связаны с повышением качества подготовки выпускников философского факультета к практической работе преподавателей и организаторов образования. Внесение в перечень специализаций по специальности «Философия» специализации «Философия образования» фактически институционализировало профессиональную подготовку философов образования. Важно подчеркнуть, как уже было сказано, ранее проблематика философии образования в России разрабатывалась в рамках педагогических структур (вузов и научно-исследовательских центров).

Диверсификация современного философского образования для коллектива кафедры связана с созданием модели и реализации специализации «Философия образования» по специальности «Философия», с повышением качества подготовки выпускников философского факультета к практической работе преподавателей и организаторов образования. Модель специализации по кафедре находится в стадии обсуждения, в ее реализации будут участвовать не только сотрудники кафедры, но и других кафедр, других структур университета. Например, полноправным партнером кафедры является Институт комплексных исследований образования МГУ имени М. В. Ломоносова (директор института профессор В. И. Кружалин). Обсуждены направления взаимодействия исследовательского коллектива кафедры с психологическим факультетом, факультетом государственного управления, с факультетом педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова. В рамках обсуждений сформировалось некое общее представление о том, какие знания и навыки должны быть сформированы у будущего специалиста в области философии образования. Специалист в сфере философии образования должен обладать навыками социально-философского анализа образования в онтологическом, гносеологическом, аксиологическом и праксиологическом аспектах, быть способным формулировать и решать теоретические и прикладные задачи, возникающие в ходе научно-исследовательской деятельности и требующие углубленных профессиональных знаний. Специализация будет связана со знакомством с историческим разнообразием систем образования, с основными закономерностями их эволюции, что призвано способствовать формированию понимания универсальных ценностей образования в соответствующих им исторических моделях обучения и воспитания. Важно обучение конкретно-историческому анализу выявления причин и следствий закономерных процессов эволюции институтов образования в обществе.

Современное философское и социологическое осмысление феномена образования обусловлено вызовами для системы образования в настоящее время. Философия образования представляет собой системный анализ, сочетающий фундаментальное традиционное философское осмысление образования с навыками решения задач в сфере организации и управления образовательными учреждениями, в сфере реализации конкретной образовательной политики государства, в определении взаимосвязи глобализации и развития национальных систем образования, в рассмотрении этики образования и воспитания, в обсуждении специфики менеджмента в образовании, гендерные проблемы в образовании, в специфике образования в эпоху информационно-коммуникационных технологий, отношения между религией и образованием, религиозные системы воспитания).

В планах кафедры разработка и предложение профильных курсов для реализации учебных планов других специальностей (например, религиоведение, культурология). Коллектив кафедры принял активное участие в разработке Государственных стандартов следующего поколения с целью отражения в них проблематики философии образования.

В развитие магистерских программ, реализуемых на философском факультете, планируется начало набора на разработанную в рамках инновационного проекта «Формирование системы инновационного образования в Московском университете» магистерскую программу «Философия образования». Программа полностью готова к реализации: разработаны учебные комплексы по всем дисциплинам учебного плана, сформировался коллектив преподавателей.

Реализация специализации студентов и подготовка магистров по проблематике философии образования есть развитие так называемого опережающего профессионального образования. Понятие «опережающее» характеризует содержание образования, формы организации учебного процесса, особенности применяемых обучающих технологий, которые должны обеспечить объем и структуру профессиональных знаний, характер мышления и уровень развития личности, ориентированных на будущее.

Руководством факультета на кафедру возложена координация работы факультета в системе «школа – вуз» (программа переподготовки школьных учителей). Объявлен набор на программу краткосрочного повышения квалификации по вопросам философии образования, теории, методики и организации преподавания обществоведческих дисциплин в школе. Программа предназначена как для учителей средних учебных заведений, так и для специалистов управленческих звеньев разных уровней системы среднего образования. Учебный план

курса повышения квалификации рассчитан на 72 академических часа (примерный срок освоения программы 2 недели) и предусматривает изучение нескольких проблемных блоков: философский анализ современного состояния и тенденций развития образования; актуальные вопросы курса «Обществознание» в контексте современного социального знания; методика подготовки учащихся к участию в олимпиадах обществоведческого профиля; проблемы совершенствования методов оценки знаний учащихся по обществоведческим дисциплинам; актуальные задачи государственной политики в сфере образования; современный менеджер в сфере образования: социальные смыслы и основания деятельности; ключевые проблемы взаимодействия систем среднего и высшего профессионального образования.

Кроме научно-педагогических задач, кафедры философии образования сможет взять на себя ряд аналитических функций по анализу отечественных и мировых тенденций развития образования и выработке рекомендаций практического характера.

Руководством факультета перед коллективом кафедры поставлена задача создания и реализации проекта «Школа педагогического мастерства для преподавателей факультета». Работа по ознакомлению и распространению инновационного опыта преподавания, по сочетанию традиционных форм образовательной деятельности с новейшими возможностями, появляющимися в связи с техническим оснащением учебного процесса, необходима. Эта задача может оказаться предельно актуальной, если за короткий период времени потребуется осуществить переход философского образования на многоуровневую систему.

Содержательная проблематика философии образования близка всем кафедрам философского факультета. И создание кафедры — не попытка отобрать из общего предметного поля некую собственную «делянку», а стремление обработать ее общими силами, используя институциональный импульс. Состав кафедры ориентирован не только на автономную, за счет собственных сил реализацию заявленных задач, но и на координацию работ факультета по указанным направлениям. Научно-исследовательский и образовательный потенциал кафедры обусловлен комплексным подходом к анализу образования, поскольку кафедра объединила специалистов, чьи исследовательские интересы связаны с различными аспектами проблематики философии образования и чьи теоретические наработки прошли практическую апробацию в педагогической и организаторской деятельности.

В российском философском пространстве сегодня философское осмысление образования вызывает профессиональный интерес значительного числа специалистов. Журнал «Философия образования»

(главный редактор Н. В. Наливайко, г. Новосибирск) интегрировал педагогов и философов, представляющих миссию философии образования в том, чтобы «представить наиболее общую и одновременно систематизированную философско-научную рефлексию сущностей, целей и методов современного образования... Именно философия образования призвана понимать и решать вопросы смысла, главных целей и задач современного образования. Философия образования рассматривает образование и воспитание как особые, исторически сменяющиеся способы трансляции культурного опыта»⁵. Не случайно, что в рамках V Российского философского конгресса, который состоялся в конце августа 2009 г. в г. Новосибирске, 3 круглых стола и симпозиума, кроме весьма многочисленной секции «Философия образования», были посвящены философскому анализу состояния и перспектив развития образования в России и мире, в свете тенденций глобализации, формирования мирового образовательного пространства, трансформации культуры. Ежегодная конференция студентов, аспирантов, преподавателей и молодых ученых «Ломоносов», проводимая Московским университетом, в 2009 г. впервые (при поддержке совета молодых ученых) объявила в рамках секции философии подсекцию Философия образования. В апреле 2009 г. в Москву приехали 5 участников из разных регионов России, с весьма интересными сообщениями, посвященными различным аспектам философии образования.

Кафедра философии образования философского факультета Московского государственного университета приглашает к сотрудничеству научно-образовательные структуры и отдельных исследователей. Представляется, что открытие кафедры способствует обновлению облика философского факультета, диверсификации философского образования в Московском университете, инновационному развитию профессионального философского образования в России.

⁵ *Наливайко Н. В. Философия образования: формирование концепции. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2008. С. 11–12.*

ФИЛОСОФСКАЯ КЛАССИКА

ПУБЛИКАЦИЯ

Фридрих Вильгельм Йозеф Шеллинг

ЛЕКЦИИ О МЕТОДЕ

УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Первая лекция: Об абсолютном понятии Науки [Фрагмент]

Пожалуй, здесь будет уместно указать на те *особенные* причины, которые побудили меня к прочтению настоящих лекций. С другой стороны, представляется совершенно излишним слишком долго задерживаться на общих доказательствах необходимости лекций о методе университетского образования, что они не только нужны и полезны для обучающегося студента, но важны и плодотворны для оживления и лучшего направления самой науки.

Студент, впервые вступающий на академическое поприще, может оказаться под впечатлением хаоса, в котором он еще ничего не различает, словно в огромном океане без компаса и путеводной звезды. И это впечатление охватит его тем сильнее, чем более у него чувства и стремления к Целому. Те немногие, для которых ясный свет уже с самого начала указывает верный путь, ведущий к цели, представляют собой исключение, которое здесь можно не принимать во внимание. Обыкновенное же следствие этого состояния у наиболее организованных

* Шеллинг Ф. В. Й. Лекции о методе университетского образования. 1803 / Пер. с нем., вступ. ст., прим. Ивана Фокина. — СПб.: Издательский дом «Мирь», 2009. — LXXXVIII + 352 с.

По вопросам покупки книги по цене без «прибавочной стоимости», обращайтесь, пожалуйста, в издательство «Мирь»: +7 911 288-66-88 (Сергей Николаевич); mir2003@mail.ru

умов таково, что они начинают беспорядочно отдаваться всевозможному обучению, блуждая по всем направлениям и не проникая до зерна какого-либо из них (которое, однако, и есть основа всестороннего и высшего образования), и в конце академического пути, после бесплодных попыток, доходят в лучшем случае лишь до понимания того, как много было напрасно сделано и как много существенного было упущено. Те же, кто сотворен из менее благородного материала, уже с самого начала отрекаются от идеи Целого, предаваясь научной пошлости и в лучшем случае пытаются посредством обычного прилежания и механической памяти усвоить в сфере своей особенной специальности ровно столько, сколько им представляется необходимым для своего внешнего существования в будущем.

Смушение, которое охватывает лучших перед лицом выбора как предметов, так и рода своего образования, приводит нередко к тому, что они доверяются недостойным, которые заполняют их головы своими низменными представлениями о науках или пренебрежением к ним.

Таким образом, необходимо, чтобы в университетах более открыто и общедоступно обучали цели, роду, целому и особенным предметам университетского образования.

Следует принять во внимание еще и другое. И в науке, и в искусстве особенное лишь постольку имеет ценность, поскольку оно содержит в себе всеобщее и абсолютное. Но, как показывает большинство примеров, слишком часто бывает так, что за определенным занятием забывается универсальное образование, а за стремлением стать хорошим правоведом или врачом — более высокое назначение ученого вообще, цель облагороженного наукой духа. Можно было бы возразить, что против подобной односторонности образования достаточным средством является изучение более всеобщих наук. Я не намерен, в общем, этого отрицать и скорее сам это утверждаю. Геометрия и математика очищают дух для чисто разумного познания, которое не нуждается в материале. Философия, охватывающая всего человека и затрагивающая все стороны его естества, еще более приспособлена к тому, чтобы освободить дух от ограниченности одностороннего образования и возвысить его в царство всеобщего и абсолютного. Однако между всеобщей наукой и особенной ветвью знания, которой посвящает себя единичный индивид, либо не существует вообще никакого отношения, либо наука в своей всеобщности не может опуститься настолько, чтобы показать эти отношения; так что тот, кто сам не в состоянии их познать, оказывается в особенных науках оставленным абсолютной наукой и намеренно предпочитает лучше изолироваться от живого целого, чем бесполезно расточать свои силы в напрасном стремлении к единству с ним.

Таким образом, обучению отдельной дисциплине должно предшествовать познание органического Целого всех наук. Тот, кто посвящает себя какой-то определенной науке, должен узнать сперва место, которое она занимает в этом Целом и тот особенный дух, который ее одушевляет, равно как и способ изучения, благодаря которому она присоединяется к гармоничному строению Целого — следовательно, узнать также и то, каким образом он сам должен приступать к этой науке, чтобы мыслить ее не рабски, но свободно и в духе Целого.

Вы уже понимаете из только что сказанного, что методика университетского образования состоит лишь в действительном и истинном познании живой связи всех наук, что без этой связи всякое наставление оказывается мертвым, бездуховным, односторонним и ограниченным. Однако это требование Целого, может быть, никогда еще не было более настоятельным, чем в настоящее время, когда, кажется, все в науке и искусстве властно пробивается к единству, и даже, по-видимому, самое отдаленное затронуто им в своей области, когда каждое потрясение в центре или поблизости от него быстрее и как бы непосредственнее ведет к частям, а новый орган созерцания образуется более всеобщим образом и почти для всех предметов. Такое время не может пройти бесследно, не породив новый мир, который неминуемо погребет в ничтожестве тех, кто не будет принимать в нем деятельного участия. В первую очередь только свежим и неиспорченным силам юного мира можно доверить сохранение и образование этого благородного дела. Никто заранее не исключен из участия, ибо в любой части — за какую он бы ни взялся — имеется момент всеобщего возрождающего процесса. Чтобы достичь на этом пути успеха, нужно проникнуться духом Целого и постичь свою науку как органический его член, познавая ее назначение в этом образующемся новом мире. К этому он должен устремиться самостоятельно или с помощью других, пока он сам еще не закоснел в устаревших формах и пока под воздействием чужой или своей собственной бездуховности в нем не погасла высшая искра, — стало быть, в ранней молодости и, согласно нашим учреждениям, — в начале университетского образования.

От кого же получить это познание и кому следует в этом довериться? В основном — самому себе и своему лучшему гению, который непременно приведет к цели¹; ну и потом — тем, кто, искренно желая достичь научного Целого, уже до этого обладал хорошим знакомством с той или

¹ У каждого человека есть внутренний друг, чьи внушения чище всего в юности; только легкомыслие отгоняет его, а склонность к обыденным интересам заставля-ет его в конце концов совершенно умолкнуть. — *Прим. Шеллинга.*

иной особенной наукой и у кого, следовательно, ясно просматривается определенная связь, предшествующая приобретению этих высших и всеобщих воззрений о Целом всех наук. Но кто не имеет всеобщей идеи науки и не стремится к ней, тот, без сомнения, наименее всего способен пробудить ее у других; кто посвящает свое (весьма, впрочем, похвальное) прилежание подчиненной и ограниченной науке, тот не годится для того, чтобы возвыситься до созерцания органического Целого науки.

Такого созерцания вообще можно ждать лишь от науки всех наук, от *философии*. В особенности, стало быть, от того философа, особенная наука которого должна быть направлена вместе с тем на абсолютно всеобщую Науку и, таким образом, внутреннее стремление его познания уже должно быть направлено на тотальность познания.

Эти соображения, уважаемые господа, и побудили меня начать эти лекции, цель которых Вы без труда уясните из сказанного. Насколько я в состоянии удовлетворить своему собственному замыслу и идее такого сообщения, я предоставляю пока тому доверию, которое Вы всегда мне оказывали и достойным которого я постараюсь быть и на этот раз.

Третья лекция: О первых предпосылках университетского образования [Фрагмент]

Я думаю, что говоря в предыдущих лекциях об идее Науки, я уже достаточно высказался о высокой цели того, кто себя ей посвящает. Тем более кратко я могу изложить необходимые всеобщие требования, предъявляемые к тому, кто избирает эту профессию.

Понятие *образование* как таковое и особенно по отношению к новейшей культуре заключает в себе две стороны. Первая сторона — историческая. И здесь имеет место простое *обучение*. Неизбежная необходимость при постижении любой науки отдать в добровольный плен свою волю следует из доказанного ранее.

Хотя при выполнении этого условия нечто сбивает с пути даже и светлые головы, порождая весьма обычное заблуждение. Ибо поскольку они чувствуют себя при обучении более напряженно, чем при самой деятельности, и так как деятельность есть более естественное состояние, то всякий род деятельности принимается ими за высшее проявление *врожденной* способности. Даже если та легкость, которую для них имеет собственное мышление и проектирование, основывается скорее на незнании истинных предметов и задач познания, нежели на действительной

полноте творческого стремления. В обучении, даже когда оно ведется посредством живого изложения, нет, по крайней мере, никакого выбора: приходится проходить все — как трудное, так и легкое, интересное и не очень; задания берутся и возникают здесь не произвольно по ассоциации идей или по склонности, но с необходимостью. Лишь игра мыслей, при средней живой силе воображения, соединенной с незначительным знанием научных требований, еще позволяет выбирать то, что нравится, и оставлять то, что не нравится или требует напряженного основательного исследования и деятельности собственного мышления.

Даже тот, кто по своей природе призван не приниматься за прежде никем не тронутые предметы в новых областях, должен все-таки поупражнять дух в обучении, чтобы когда-нибудь проникнуть в эти сферы. Без этого ему и в созидании самого себя (*im Selbstconstruiren*) ничего не останется, кроме непостоянства метода и фрагментарности мышления. Проникнуть в науку может лишь тот, кто способен придать науке как таковой форму всеобщности и развить ее до очевидной достоверности, не перескочив ни одного существенного среднего члена и исчерпав Необходимое.

Известный популярный тон, принятый в высших науках, когда создается впечатление, что они могут быть делом всякого, даже и самого заурядного понимания, столь распространил робость перед напряжением мышления, что сонливость, не очень выразимая в понятиях, приятная поверхностность и полная удовлетворения пустота стали присущи даже так называемому утонченному образованию, в конце концов ограничив и цель университетского образования до того, что от вина высших наук стали пробовать столь же мало, сколь прилично предложить и даме.

Университетам частично принадлежит та честь, что они главным образом сдерживали поток врывающейся в науку неосновательности, который еще более увеличился благодаря новейшей педагогике; но, с другой стороны, как раз пресыщение их скучной, обширной и никаким духом не оживленной основательности и открывало этому потоку основную доступ к науке.

Каждая наука, кроме своей собственной, имеет еще и сторону, общую с искусством. Это сторона формы, которая в некоторых науках даже совершенно неотделима от материала. Любое совершенство в искусстве, любое изображение благородного материала в соразмерной форме происходит из ограничения, которое дух полагает самому себе. Совершенная форма достигается только упражнением, и всякое подлинное занятие по своему назначению должно быть направлено более на форму, нежели на материал, [более упражнять формирующий орган,

нежели передавать предмет; но и орган науки — это тоже искусство, которому обучают и который образуется благодаря упражнению.]

Имеются преходящие и неустойчивые формы; в качестве особенных это все те формы, в которые облекается дух Науки — лишь различные способы явления во все новых образах возрождающегося и вечно юного Гения. Однако в особенных формах есть всеобщая и абсолютная форма, для которой сами эти формы являются лишь символами; и достоинство искусства этих форм увеличивается в той мере, в какой им удается ее раскрыть. Всякое искусство имеет сторону, достижимую посредством обучения, и робость перед формами и мнимыми их пределами есть робость перед искусством в науке.

Не в данной и особенной форме, которой только и можно обучить, а в собственной, саморазвивающейся, воспроизводящей данный материал форме только и завершается само воспринимание. Обучение есть лишь негативное условие, истинное усвоение знания и проникновение в него невозможно без внутреннего превращения в себе самом. Все возможные правила и предписания обучения можно объединить в одно: *учись лишь для того, чтобы создавать себя*. Только благодаря этой божественной производительной способности становятся Человеком; без нее — лишь более или менее умно оборудованной машиной. Кто, с тем же самым энтузиазмом, с которым художник из грубой, необработанной массы извлекает образ своей души и собственного вымысла, не выработал образа своей науки до совершенства во всех ее чертах и частях и не довел до совершенного единства с Прообразом, тот не проник в нее вообще.

Всякое продуцирование покоится на отношении или взаимопроникновении Всеобщего и Особенного. Постичь основание противоположности всякой особенности по отношению к абсолютности и вместе с тем понять в этой противоположности неделимое действие (Akt) особенности в абсолютности, и наоборот, составляет тайну произведения (Produktion). Этим путем образуются те высшие точки единства, благодаря которым отделенное (Getrennte) приводится к Идее, и те высшие формулы, в которые разрешается конкретное, — законы, «из небесного эфира рожденные, которые произвела не смертная природа человека»¹.

¹ [Судьба моя! Дай мне вечно
Слов и дел святую чистоту блости
И чтить] Законы, что в небесной выси
Из лона Правды самой взошли.
Их край родной — ясный свет эфира;
Олимп им отец; родил
Не смертного разум их;

Обычное деление на рациональное и историческое познание определяется тем, что первое связано с познанием оснований, а второе есть голая наука фактов. На это можно было бы возразить, что и основания опять-таки можно познавать чисто исторически; однако тогда они понимались бы уже не как основания.

Науки, наиболее непосредственно служащие применению в жизни, получили общее прозвище *хлебных наук* (*Brotwissenschaften*). Однако никакая наука сама по себе не заслуживает такого наименования. Для того, кто относится к философии или математике как к средству, их постижение точно так же окажется простым «хлебным» обучением, как правоведение или медицина — для того, кто не имеет к ним высшего интереса, нежели приносимую ими впоследствии пользу для его внешнего благополучия. Цель всякого «хлебного» обучения (*Brotstudium*) состоит в том, что знакомятся с одними лишь научными результатами, полностью пренебрегая основаниями, из которых они получены; либо исторически знакомятся также и с этими основаниями, но только для внешней цели (например, чтобы на экзаменах дать надлежащий ответ).

На это решиться можно единственно лишь в том случае, когда хотят выучиться науке ради одного лишь эмпирического ее употребления, т. е. рассматривая при этом самого себя лишь в качестве средства. И конечно никто, у кого еще есть искра самоуважения, не может унизиться по отношению к науке настолько, чтобы ценить ее лишь как способ выучки ради эмпирических целей. Необходимые следствия подобного изучения суть следующие.

Во-первых, невозможно правильно усвоить лишь воспринятое внешнее знание; следовательно, и применять его будут также ложно, поскольку обладание этим знанием будет основано не на живом органе созерцания, но лишь на памяти. Как часто университеты выпускают из своих стен таких вот «хлебных» ученых, на «отлично» вдолбивших себе всю возможную ученость относительно своего особенного предмета, но совершенно лишенных какого-либо суждения относительно связи этого особенного со Всеобщим! Живая научность образует орган для интеллектуального созерцания, но в этом созерцании Всеобщее и особенное всегда едины. «Хлебный» ученый, напротив, лишен созерцания (*anschauunglos*), он не может в подходящем случае ничего самостоятельно сконструировать, ничего самостоятельно сопоста-

[Не он в забвения мгле их схоронить властен!
Велик в них зиждущий бог; они нетленны.]

Софокл. Царь Эдип (863–871) (Пер. Фаддея Зелинского)

вить, а поскольку обучение не могло его подготовить ко всем возможным случаям, то знание большей частью его покидает.

Другим необходимым следствием является то, что такой ученый совершенно не способен прогрессировать; и тем самым он отрекается от основы человеческого характера вообще и истинного ученого в особенности. Он не может идти вперед, ибо истинное развитие происходит не по масштабу прежнего обучения, но исходя лишь из себя самого и абсолютных принципов. В лучшем случае такой ученый схватывает нечто, само по себе бездуховное, какое-нибудь новое хваленое средство, ту или иную пресную теорию, которая только что возникла и поэтому вызывает еще любопытство, или какие-нибудь новые формулы, научные новшества и т. д. Все должно ему явиться как особенность, чтобы быть им воспринято. Ибо научить можно лишь особенному, и в качестве предмета обучения (*Gelerntsein*) все есть лишь особенное. Поэтому такой ученый — заклятый враг любого подлинного открытия, которое делается во Всеобщем, всякой идее, ибо он ее не понимает, всякой действительной истины, которая нарушает его покой. Если он забывается настолько, что начинает противиться вообще всему истинному, то он ведет себя *либо* уже знакомым неловким образом, состоящим в осуждении всего нового, исходя из принципов и взглядов, которые, вероятно, еще имели значение прежде, в предшествующем состоянии науки, и прибегает к ним лишь для того, чтобы спорить с большим видимым основанием или даже прикрываясь авторитетом; *либо*, будучи уязвленным в чувстве своего ничтожества, он берется за оставшиеся ему орудия оскорблений и клеветы, оправдывая свои действия целями самозащиты, ибо и в самом деле каждое новое открытие есть личный вызов ему самому.

Успех обучения или, по крайней мере, первого его направления зависит у всех более или менее от способа и уровня школьных образованности и знания, которые приносят с собой в университеты. О первоначальном и нравственном воспитании, которое требуется уже на этой ступени образования, я не говорю ничего, ибо все, что можно сказать об этом, понятно само собой.

Что касается так называемых предварительных познаний, этот род знания, приобретенный до академического обучения, можно обозначить не иначе, как *сведения* (*Kenntnisse*). Их протяженность имеет, без сомнения, также определенные пределы, переходить которые не следует. Высшими науками нельзя обладать в качестве сведений, поэтому когда абсолютность не достигнута поистине еще ни в одном направлении, неблагоразумно предвосхищать знание, которое по своей природе покоится на Абсолютном и одновременно придает абсолютный

характер всякому другому знанию. Да и те науки, материал которых частью составляют сведения, истинная ценность которых может быть постигнута лишь в связи с Целым, не следует преподавать прежде, чем дух не будет посвящен в Целое благодаря высшим наукам. В противном случае следствием будет лишь позднее пренебрежение, а никак не преимущество. Воспитательное усердие последнего времени попыталось частично преобразовать также и начальные школы почти в университеты, но содействовало лишь половинчатости в науке.

Вообще следует пребывать на имеющейся ступени до тех пор, пока нет уверенного чувства, что на ней укрепился. Лишь немногим, *повидимому*, позволено перескакивать ступени; хотя этого, собственно, никогда не бывает. *Ньютон* в нежном возрасте уже читал «Элементы» Евклида как самостоятельно написанное произведение, как другие читают занимательные сочинения. Поэтому он мог от элементарной геометрии перейти непосредственно к высшим исследованиям.

Но, как правило, имеет место другая крайность, а именно глубочайшее пренебрежение подготовительными школами. Что безусловно должно быть достигнуто еще до начала университетского образования, так это все относящееся к механической стороне в науках. Частью вообще каждая наука имеет определенный механизм, частью всеобщее устройство (*Constitution*) наук делает неизбежным для нее стремление к созданию механических вспомогательных средств. Пример первого случая — всеобщие и первые операции при анализе конечного; университетский преподаватель может, пожалуй, развить их научные основы, но он не в состоянии сделать ученика мастером счета. Пример второго случая представляет знание языков, древних и новых, так как только оно и открывает доступ к благороднейшим источникам образования и науки. Сюда относится вообще все то, что можно более или менее охватить памятью, которая яснее всего в раннем возрасте, и у большинства может быть развита в этот период.

Я буду здесь говорить главным образом только о раннем изучении языков, которое обязательно не только как необходимая предварительная ступень всякого научного образования, но имеет и независимую ценность само по себе.

Жалкие доводы, приводимые современным искусством воспитания, которое преимущественно оспаривает обучение древним языкам в раннем возрасте, не нуждаются более ни в каком возражении. Они годятся лишь для еще одного доказательства пошлости тех понятий, которые лежат в основании подобного воспитания и усердно приводятся в основном противниками перевеса памяти в образовании, согласно неверно понятой добросовестности и распространенным пред-

ставлениям эмпирической психологии. Мнимые опыты, призванные доказать этот перевес памяти школьников, были взяты у некоторых ученых, которые, хотя и наполнили себя сведениями всякого рода по вопросам памяти, но тем самым, конечно, не достигли того, в чем отказала им природа. Впрочем, то, что ни великий полководец, ни великий математик или философ или поэт невозможны без объемной и сильной памяти, не приходило им в голову, так как их исследования вовсе не имели в виду образование великих полководцев, математиков, поэтов или философов, но лишь полезных бюргеров и промышленников.

Я не знаю иного рода занятий, более подходящего в юном возрасте для упражнения в шутке, остроумии и изобретательности, чем занятие по преимуществу древними языками. Я говорю здесь не о языкознании в абстрактном смысле слова, поскольку наука как непосредственный отпечаток внутреннего типа разума есть предмет научной конструкции. И столь же мало — о филологии, к которой знание языков относится лишь как средство к своей высшей цели. Простой языковед лишь по неверному словоупотреблению называется филологом; настоящий Филолог стоит вместе с Художником и Философом на высших ступенях, или, скорее, оба последних в нем соединяются. Его дело представляет собой историческое конструирование произведений искусства и науки, историю которых он должен понять и изложить в живом созерцании. В университетах должны обучать филологии собственно только в этом смысле; университетский преподаватель не должен быть учителем языка. Но возвращаюсь к своему первому утверждению.

Язык сам по себе и для себя, рассматриваемый лишь грамматически, есть развивающаяся прикладная логика. Всякое научное образование [всякая изобретательная способность] состоит в навыке познавать возможное, тогда как обычное знание, напротив, понимает лишь действительные реальности. Физик, поскольку он познал, что при известных условиях явление поистине возможно, познал также и то, что оно есть действительно. Изучение языков как истолкование преимущественно, однако, как исправление текста посредством конъектур², упражняет это познание возможного соответствующим юношескому возрасту способом и может увлечь и в зрелом возрасте еще не исчезнувшее юношеское чувство.

В извлечении живого духа из умершей для нас речи состоит непосредственное образование смысла (Sinn), при этом имеет место то же

² Расшифровка текстов, основанная на догадках.

самое отношение, что у исследователя природы к природе. Природа является для нас самым древним автором, оставившим в иероглифах свои письмена, выведенные на колоссальных листах, как говорит Художник у Гёте. Именно тот, кто хочет исследовать природу лишь на эмпирических путях, как будто более всего нуждается в знании ее *языка*, чтобы понять речь, умершую для него. В высшем филологическом смысле эта речь является истинной. Земля — это книга, составленная из обломков и распадений очень разных времен. Каждый минерал есть истинная филологическая проблема. Геология еще ожидает своего Вольфа, который, точно так же как Гомер, исследует Землю и покажет ее состав.

Теперь невозможно войти в особенные составляющие университетского образования и одновременно как бы воздвигнуть на первых основаниях все его здание, если не исследовать ответвлений самой науки и не конструировать ее органическое Целое. Согласно этому я должен буду прежде всего представить связь всех наук между собой и ту объективность, которую это внутреннее, органическое единство получило посредством внешней организации университетов.

В известной мере такой очерк мог бы заступить место общей энциклопедии наук; но так как я буду рассматривать их не просто сами по себе, но всегда в особенном отношении моего изложения, то, конечно, здесь нельзя ожидать системы знаний, строго выведенной из высших принципов. Я не могу здесь, как и вообще в этих лекциях, исчерпать мой предмет. Это достижимо только в действительной конструкции и демонстрации: я не скажу поэтому о многом, о чем, быть может, следовало сказать; но я тем более буду остерегаться сказать что-нибудь такое, о чем не следует говорить, — либо потому, что это само по себе не достойно упоминания, либо потому, что это обусловлено необходимостью настоящего времени и современного состояния наук.

Пятая лекция: Об обычных возражениях против изучения философии [фрагмент]

Если я не обхожу молчанием ставшее весьма распространенным обвинение философии в опасности для религии и государства, то это потому, что, на мой взгляд, не все могут отвести это обвинение должным образом.

Достойным ответом было бы прежде всего следующее возражение: что это за государство и что за религия, которым может угрожать философия? Если бы ей действительно случилось быть опасной, то ви-

новаты в этом оказались бы лишь вымышленная религия и ложное государство: философия следует лишь своим внутренним основаниям и мало заботится, все ли, сделанное человеком, согласуется с ее выводами. О религии я здесь не говорю, оставляя за собой право впоследствии показать глубочайшее внутреннее единство обеих и каким образом одна порождает другую.

Что касается государства, то я хочу поставить вопрос: о чем вообще можно говорить с полным правом в научном отношении и чего следует остерегаться как опасного для государства? Из ответа не этот вопрос, несомненно, выяснится, что представляет собой философия и имеет ли она отношение к чему-то подобному.

Лишь одно направление в науке я считаю для государства пагубным, другое же — гибельным.

Первое состоит в попытке возвышения обычного знания до абсолютного и до суждения о точке зрения абсолютного знания [до суждения об идеях]. Коль скоро государство покровительствует тому, чтобы обиденный рассудок был судьей над идеями, то этот рассудок скоро поднимется и над самим государством, конституцию которого, основанную на разуме и идеях, он понимает столь же мало, как эти идеи. С теми же популярными основаниями, с которыми он мнит спорить против философии, он может (и еще убедительнее) напасть и на первые формы государства. Я должен здесь объяснить, что я понимаю под обиденным рассудком. — Это ни в коем случае не исключительно грубый, совершенно необразованный рассудок, но равным образом также и тот, который посредством ложной и поверхностной культуры выродился в выхолащенное, пустое резонерство и который считает себя, однако, абсолютно образованным. Он заявил о себе главным образом в новейшее время посредством унижения всего того, что обновляется на идеях.

Этой идейной пустоте, которая скрывается под именем «Просвещения», философия противоположна более всего. Надо признать, что ни одна нация не зашла дальше в таком возвышении резонирующего рассудка над разумом, нежели французы [и в этом отношении наши немцы по сравнению с французскими писателями — всего лишь жалкие и скучные проповедники]. Таким образом, и с исторической точки зрения в высшей степени нелепо утверждать, что философия опасна для сохранения правовых принципов (ибо, конечно, могут быть и такие конституции или их состояния, для которых философия может оказаться если не опасной, то и не совсем безобидной). Именно французская нация, исключая некоторых индивидуумов давних времен (которым, однако, нельзя приписывать никакого влияния на политические события по-

зднейшего времени), ни в какую эпоху — и менее всего в эпоху, предшествующую революции, — не имела философов, явив тем не менее пример государственного переворота, отмеченного грубой жестокостью и хамством, которые вернули ее впоследствии к современным формам рабства. Я не отрицаю, что во всех науках и по всем направлениям резонеры узурпировали во Франции имя философии; но, пожалуй, никто из тех, кому бесспорно подходит эта характеристика у нас, не захотел бы признать ее за одним из французов. Не удивительно, и само по себе даже похвально (если о ценности и значении этого нельзя было бы заявить никаким другим способом), что полное сил французское правительство осуждает именно те пустые абстракции, в которых большей частью, или даже единственно, и состоит то, что только имелось у французов от научных понятий. С так называемыми понятиями рассудка, конечно, столь же невозможно строить государство, как и философию, и нация, которой недоступны идеи, поступает справедливо, если, по крайней мере, отыскивает их остатки на развалинах исчезнувших форм.

Возвышение обыденного рассудка до судейства в делах разума совершенно необходимо приводит к *охлократии* в царстве наук, а вместе с нею раньше или позже к повсеместному возвышению черни вообще. Пошлые и лицемерные болтуны, которые мнят на место господства идей возвести известную слащавую смесь так называемых нравственных принципов, обнаруживают лишь свое полнейшее невежество в представлениях о нравственном. Не бывает нравственности без идей, и всякое нравственное действие является таковым только в качестве выражения идей¹.

Другое направление, в котором теряется первое и которое должно растворить все, что основано на идеях, есть направление к голой полезности. Если однажды полезное явилось высшим масштабом для всего, то оно оказывается значимым и для государственного устройства. Но не существует вообще более обманчивой надежности, чем эта; ибо то, что полезно сегодня, завтра окажется противоположным. Кроме того, этот принцип полезного своим воздействием и распространяющимся влиянием должен заглушить все Великое и всякую энергию у нации. В согласии с масштабом этого принципа изобретение прялки было важнее, нежели открытие мировой системы, а введение в деревне испанского овцеводства более значимо, нежели преобразование мира с помощью едва ли не божественных сил великого завое-

¹ Ср. с исследованием Ueber das Verhältniß der Naturphilosophie zur Philosophie überhaupt (Schelling F. W. J. Sämtliche Werke. Abth. I. Bd. 5. Stuttgart; Augsburg, 1859. S. 105, 123.) — Прим. изд. 1859 г.

вателя². [Если установить полезность высшей всеобщей ценностью, то из этого позорного эгоизма государства в конце концов возникнет такой же эгоизм отдельных граждан, а кроме того, эгоизм станет единственной связью между самим государством и его гражданами. Однако не бывает в мире более случайной связи, чем эта. Всякая истинная связь, соединяющая вещи или людей, должна быть божественной, т. е. такой, в которой каждый член свободен, потому что каждый стремится лишь к Безусловному.]

Если бы философия могла сделать нацию великой, то это была бы философия, целиком пребывающая в идеях, которая учила бы не мечтать о чувственном наслаждении и не ставить превыше всего любовь к жизни, полагая в ней единственный двигатель человеческих поступков, но, напротив, учила бы презрению к смерти и не разбирала бы психологически добродетели великих характеров. Поскольку в Германии никакая внешняя связь не в состоянии возвеличить нацию, то лишь внутренняя связь, доставляемая господствующей религией или философией, может возродить древний национальный характер, который распался и все более распадается на отдельные стремления. Очевидно, что маленький и мирный народ, не предназначенный к великим целям, не нуждается также и в великих мотивах; для него кажется достаточным иметь сносные еду и питье, посвящая себя лишь мирному труду и промышленности. Даже в великих государствах несообразность средств, доставляемых скудной почвой, вынуждает порой превратить их в цель, а сами правительства — сдружиться с этим духом полезности и наставлять все науки и искусства единственно в этом направлении. Не вызывает никакого сомнения бесполезность философии для таких государств; и если князья становятся все более популярными, а сами короли стыдятся быть королями, желая быть лишь первыми гражданами, то и философия также может превратиться лишь в бюргерскую мораль и спуститься из своих высших сфер в обыкновенную жизнь.

Государственная конституция есть образ конституции царства идей. В этом царстве Абсолютное является Властью, от которой все истекает, Монархом, идеи же представляют собой не дворянство или народ (ибо это понятия, имеющие реальность лишь в противоположность друг к другу), но Свободных людей; тогда как единичные действительные вещи — это рабы и крепостные. Подобная иерархия существует и среди наук. Философия пребывает исключительно в сфере идей, предоставив занятие единичными действительными вещами

² Намек на Наполеона.

физике, астрономии и т. д. Однако сами эти вещи суть лишь облаченные идеи, но кто же во времена гуманности и просвещенности еще верит в высшие отношения государства?

Если что-то и может остановить этот поток, который, ворвавшись, уже очевидно смешивает высокое и низкое с тех пор, как чернь взялась за писания и всякий плебей возвысился в ранг судьи, так это философия, естественным девизом которой является изречение:

«Odi profanum vulgus et arceo»³.

После того, как начали клеветать на философию (и не безуспешно!), якобы представляющую опасность для государства и церкви, против нее в конце концов подняли свои голоса также и «хозяева» различных наук, заявляющие, будто она пагубна в том числе и тем, что отвлекает [в обязанности молодежь] от основательных наук, считая их излишними, и т. д.

Было бы, конечно, превосходно, если бы ученые — представители некоторых отраслей знания могли перейти в ранг привилегированных классов, и ради государства было бы установлено, что ни в какой ветви знания не должны иметь место прогресс или даже какое-то изменение. Но так далеко, по крайней мере на всеобщем уровне, пока еще дело не зашло, и надо надеяться, никогда не зайдет. Нет такой науки, которая представляла бы в самой себе противоположность философии — скорее, все науки едины именно благодаря философии и в философии. Это, следовательно, может быть наука, существующая лишь в голове какого-нибудь человека; и если она все-таки отважится вступить в противоборство с наукою всех наук, то, что ж, тем хуже для нее! Почему же геометрия с давних пор незыблемо владеет своими аксиомами и спокойно продолжает развиваться?!

Я знаю, что ничто не способно более доставить уважение науке, нежели основательное изучение философии, хотя это уважение к науке не всегда является именно уважением к наукам, как они существуют в настоящее время; и если те, кто достиг в философии идеи Истины, отворачиваются от неосновательной, беспочвенной и бессвязной сущности, которую им предлагают в других дисциплинах под этим именем и ищут нечто более глубокое, более основательное и связное, то это чистый выигрыш для самой науки.

Я не вижу никакого смысла, по крайней мере в том, чтобы свежие силы, только что приступивших к наукам студентов, не имеющих еще

³ Гораций. Оды. Кн. 3. Гл.1. Строфа 1: «Ненавижу простой народ (толпу) и сторюсь его».

предвзятых мнений, обладающих лишь первым, неподдельным чувством Истины, тщательно оберегали от малейшего ветерка сомнений в том, что было значимо до сих пор, или даже в достоверности недействительности, и что их следует забальзамировать, как духовные мумии.

Но для того, чтобы проникнуть в другие науки, они должны получить идею Истины из философии, и тогда, наверно, каждый приступит к наукам с тем большим интересом, чем больше идей он принесет с собой; нечто подобное наблюдал я сам, во время моего здесь обучения, когда благодаря воздействию философии во всех частях естествознания возродились всеобщий энтузиазм и усердие.

[Философия по своей природе стремится к Всеохватывающему, ко Всеобщему. Если же в отдельных людях или в целом человеческом роде с универсальным духом высшей научности и очевидности связана живейшее и разнообразнейшее познание единичного, тогда возникает то отрадное равновесие образования, из которого может вырасти лишь Здоровое, Прямое и Умелое во всех родах науки и деятельности. Конечно, если в данном научном состоянии стремление к Всеохватывающему и Всеобщему, оживляемое философией, не будет удержано в равновесии ни полнотой классического образования, ни истинным опытом, основанным на созерцании природы, то неизбежно, что Целое, склоняясь на одну сторону, рано или поздно опрокинется. Однако вина в этом печальном случае будет лежать не на философии, а на слабости или недостатке того, чему она противостоит, вместе с чем она только и представляет совершенный организм образования.]

Те, кто столь много говорит о вреде, причиняемом философией молодежи, заявляют о себе в двух случаях. Либо они действительно достигли знания философии, либо нет. Как правило, имеет место последний случай: но тогда как они могут судить об этом? Ведь чтобы понять, что философия не имеет никакой пользы, они сами обязаны ее изучить; подобно тому, как Сократ был обязан своему знанию, по крайней мере, настолько, чтобы знать о своем незнании. Эту пользу они должны были бы допустить и для других и не требовать, чтобы им верили на слово, так как собственный опыт все равно произведет более сильное впечатление, нежели их заверения; не говоря уже о том, что без этого знания молодежи остались непонятны и их остроумная полемика против философии, и их намеки против нее, как бы грубы они, впрочем, ни были.

Обыкновенно, видя бесплодность своих предостережений и предупреждений, которые они делают самим себе и друг другу, они утешают себя тем, что эта философия долго не просуществует, ибо она, как и всякая другая, есть лишь дело моды, а значит, временна

и преходяща, а кроме того, в каждое мгновение возникают новые философии и т. д. и т. п.

Что касается первого рассуждения, то здесь ее критики полностью уподобляются тому крестьянину, который, зайдя в глубокий поток, полагает, что река разбухла от дождя, и ждет, пока вода не убудет.

Rusticus expectat, dum defluat amnis; at ille
Labitur et labetur in omne volubilis aevum⁴.

А что касается быстрой смены философий, то в действительности они не в состоянии судить, являются ли эти философии или то, что они так называют, действительно различными *философиями*. Видимые изменения философии существуют лишь для невежд, они либо ее вообще не касаются (хотя всегда имеется — также и в настоящее время — множество стремящихся выдать свои рефлексии за философию, в которых нет, однако, и следа философии; но именно для того, чтобы научить молодежь в будущем уметь отделять от подлинной философии то, что лишь называет себя этим именем, вовсе не являясь философией, их следует обучать самой философии), либо имеют действительное отношение к самой философии, и тогда они суть метаморфозы ее формы. Сущность же философии неизменно одна и та же, начиная от первого философа ее выразившего; однако философия — это живая наука, и подобно тому, как существует поэтическое искусство, существует также и философское искусство.

Если в философии происходят изменения, это доказывает лишь то, что она не достигла еще своей последней формы и абсолютного образа (Gestalt). Существуют подчиненные и высшие, односторонние и всеохватывающие формы, и всякая так называемая новая философия должна сделать новый шаг в форме. То, что явления напирают, это понятно, ибо предшествующее более непосредственно воздействует на чувство, обостряет его и побуждает к собственному творчеству. Но даже и тогда, когда философия будет представлена в абсолютной форме (а когда она не была в ней представлена, насколько это вообще возможно?), никому не будет запрещено постигать ее в особенных формах. Философы имеют, собственно, то преимущество, что они, точно так же как математики, едины в своей науке (по крайней мере, все те, кого вообще можно считать философами) и вместе с тем в состоянии быть оригинальными, чего не могут математики. Другим наукам можно пожелать успеха, если бы только изменение форм выс-

⁴ Гораций. Послания. Кн. 1. Гл. 2. Строфы 42–43: «Тот крестьянин, что ждет, чтоб река протекла, а она-то катит и будет катить волну до скончания века».

тупило у них более серьезно. Чтобы достичь абсолютной формы, дух должен испытать себя во всех формах — это всеобщий закон всякого свободного образования.

Клевета на философию, что она есть лишь дело моды, не может восприниматься слишком серьезно. Ибо тот, кто клеветает на философию, тем легче будет сам ею побежден. Ведь те, кто не хочет зависеть от влияния моды, вовсе не желает казаться и старомодным, и поэтому, будучи в состоянии лишь что-то и как-то схватить от новой или новейшей философии, будь это всего лишь слово, не постыдится им себя украсить. Если бы это действительно было лишь делом моды, как они преподносят, стало быть, столь же легким, как переменить покрой платья или сменить шляпу, а также предложить основанную на «новейших принципах» систему медицины, теологии и т. д., то они сами не преминули бы это сделать. Философия, следовательно, все же имеет свои собственные трудности.

Перевод И. Л. Фокина

Иван Леонидович Фокин, кандидат философских наук, осуществил перевод ранних работ Ф. В. Й. Шеллинга, без усвоения которых невозможно правильно понять и весь дальнейший ход развития идей немецкого мыслителя (*Шеллинг Ф. В. Й. Ранние сочинения*. СПб., 2000); переводы ряда важнейших сочинений М. Лютера, в частности сочинение «О свободе христианина»; заново отредактированный текст «Аугсбургского вероисповедания» Ф. Меланхтона, перевод «Теософских посланий» Якоба Бёме — все эти работы представлены в объемистом сборнике «М. Лютер. 95 Тезисов» (2001), дополненного «Защитой Бога» Г.В.Лейбница и главами из «Лекций по философии истории» Г.В.Ф.Гегеля и обзором учений о религии в новой философии К. Фишера — эта книга очень хорошо показывает, как продолжается дело Реформации в немецкой философии; составление сборника «*Theologia teutonica contemporanea*» (2006), куда вошли статьи и отдельные главы работ немецких протестантских теологов, литераторов и культурологов XX в. — публикация этой книги показывает уровень и состояние теологической мысли Германии в XX столетии; первый перевод важнейшего сочинения немецкого мистика, провозвестника и, даже, можно сказать, родоначальника немецкой философии — Якоба Бёме — «О тройственной жизни человека» (2007).

И вот мы держим в руках «Лекции о методе университетского образования» Й. В. Ф. Шеллинга — книгу, которой предпослано основательное исследование развития идеи образования в немецкой классической философии в связи с принципами философии Канта, Фихте и самого Шеллинга (И. Л. Фокин), и которая включает внушительное по объему приложение — целый раздел из 8 тома Истории философии Куно Фишера «Учение Шеллинга о природе». Включение этого объемного раздела представляется оправданным хотя бы уже потому, что Куно Фишер в доступной форме показывает здесь связь обоих фазисов развития Натурфилософии Шеллинга, и, что самое главное, в самом начале он выявляет необходимость задачи Философии природы исходя из анализа кантовской постановки проблемы философского познания. Кроме того, не следует забывать, что до сих пор не переизданы важнейшие тома «Истории философии» К. Фишера: его главный, 2-х томный труд о Канте и его философии, который, по словам В. Виндельбанда, стал решающим толчком для формирования неокантианского движения, а также 7-й том, посвященный философии Шеллинга и 8-й том, посвященный философии Гегеля, который, в свою очередь, оказал важное влияние на формирование неогегельянства в XX в.

Далее мы публикуем интервью с автором перевода лекций Шеллинга и некоторые выступления на конференции, посвященной выходу этой книги.

ИНТЕРВЬЮ

— *Иван Леонидович, Вы первым обратились к работе Шеллинга «Лекции о методе университетского образования». Чем вызван интерес к творчеству Шеллинга и обусловлен выбор именно этой работы для перевода?*

— Вопрос интересный. Вообще я к ней обратился еще двадцать лет назад, в 1989 г., когда впервые обнаружил и прочитал ее в библиотеке. Это было первое издание лекций 1809 г., каким-то чудом оказавшееся и сохранившееся в нашей петербургской Публичной библиотеке. Бывают, знаете, книги, которые уже при первом прикосновении к ним говорят и свидетельствуют нашему внутреннему чувству о чем-то грандиозном, о некоем глубоко предугадываемом, хотя еще неизвестном содержании, скрытым за пожелтевшими страницами. Мне кажется, что подлинный перевод — если остановиться на переводческой теме — всегда должен начинаться с этого чувства, и потому перевод подлинника не может до конца состояться при работе «на заказ» от

издательства. Во всяком случае, с лекциями о методе Шеллинга у меня произошло нечто подобное: я сразу понял, или, скорее, почувствовал, что передо мной — сокровище научной философской мысли, что после этого произведения представление о науке должно стать другим, более всеохватывающим и всеобщим, если, конечно, читатель уже сам не имеет философской рецепции уровня Шеллинга или, скажем, Платона.

— *И у Вас сразу возникла мысль о переводе лекций Шеллинга?*

— Мысль о переводе лекций о методе возникла лет через пять, когда я решил сделать небольшую паузу в своей преподавательской деятельности и эта пауза затянулась на двенадцать лет. Сначала я перевел ранние философские сочинения Шеллинга («О Я как принципе философии», 1795, и другие), и только к 2000 г. был наконец-таки осуществлен перевод лекций. Вас, кстати, не удивляет, что только сейчас стараниями издательства «Мирь» лекции увидели свет?

— *Да, это совершенно непонятно! Как это объяснить относительно Шеллинга?!*

— В двух словах объяснить это, конечно, невозможно. Как, впрочем, и всякое подобное «упущение» в организации духовного труда. Остается лишь с сожалением свидетельствовать о том грустном факте, что и сегодня, в начале XXI столетия, генетическая связь идей Шеллинга в России до сих пор практически неизвестна. Он единственный из четырех основных немецких философов, который у нас переведен приблизительно на одну четверть всех его сочинений (хотя теперь, наверное, можно говорить, что на одну *треть*, поскольку, помимо ранних философских сочинений Шеллинга, изданных в 2000 г., уже переведены также лекции по философии откровения 1841/1842 гг.; лекции о мировых эпохах 1828 г., изданные в Томском издательстве «Водолей», и сейчас, насколько мне известно, готовятся переводы также некоторых других произведений мыслителя).

— *И какое место, по-Вашему, занимают среди этих переводов «Лекции о методе университетского образования»?*

— Я глубоко убежден, что эти лекции для российского философского и «универсально-научного», т. е. *университетского* образования очень важны. Хотя признание этих лекций среди немногочисленных россиян, читающих и понимающих философскую литературу, еще впереди. Так что большая часть тиража (тираж книги 1000 экземпляров. — С. К.-Ш.) еще год-другой обречена пролежать в невостребованной на книжном складе. Да и, честно говоря, цена книги, в условиях массового обнищания, не предполагает массового спроса.

— *Даже несмотря на актуальность темы университетского образования в наше время?*

— Когда книга выходит, она не бывает сразу прочитана. Сначала ее надо УВИДЕТЬ, потом купить, наконец — полностью посвятить себя восприятию новых, может быть, совершенно незнакомых мыслей, чуждых современной эпохе. Потому здесь главный вопрос не в прочтении, но стала ли книга, будучи прочитана, также *понята и усвоена*. А как *понять* эту книгу, если не обладаешь заранее понятием философии Шеллинга? Как *усвоить* ее содержание, если, допустим, не обладаешь внутренним органом для восприятия его идей? Ради ответа на эти вопросы и пишутся предисловия. И, говоря откровенно, одна из главных задач нашей конференции состояла также в том, чтобы сделать еще одну дополнительную попытку «конструирования», говоря языком Шеллинга, т. е. выработки понятия и органа восприятия для дальнейшего (уже, разумеется, исключительно самостоятельного!) *понимания и усвоения* Идеи университетской науки. Необычайно трудная задача! К сожалению, погружение и посвящение в великий и гениальный дух лекций Шеллинга, судя по сегодняшней конференции, совершили, по моим наблюдениям, весьма немногие участники (это чувствовалось даже по подготовленным выступлениям). Некоторые докладчики не успели как следует ознакомиться даже с самим текстом лекций! А ведь речь идет о профессионалах, о философски подготовленной *преподавательской* публике. Где еще ожидать «конгениального» проникновения в творческий дух Шеллинга? Впрочем, я, наверное, несправедлив — «Лекции» Шеллинга появились недавно, в середине марта, и только в нескольких магазинах. Хотя это — внешний фактор, что касается внутреннего... Сегодняшние русские философы в фундаментальных вопросах своего наличного бытия вообще в своей «массе» очень неторопливы! Может быть, сказывается политический опыт и рефлекс недоверия к собственным силам, неверия в возможность что-то изменить, может быть, просто — профессиональная небрежность и невнимательность. Но чересчур многого от сословия философов-профессионалов сегодня, как и двадцать лет назад, ожидать не приходится: они все еще мыслят себя скорее чиновниками, нежели свободными художниками в смысле Шеллинга.

— *Тем не менее, издание книги вызвало определенный резонанс, в том числе и в профессиональных философских кругах. Оправдались Ваши ожидания относительно прошедшей конференции? Какой круг вопросов она предполагала затронуть?*

— Вопрос один — каким должно быть университетское образование сегодня: в России и в мире? Учтывая, что участники конференции — философски образованные преподаватели, в том числе и в сфере немецкой классической философии, то вопросы и ответы были в основном в этом узкопрофессиональном ключе.

— *В последнее время активно дискутируется вопрос о Болонской системе образования, особенно в части вхождения ряда отечественных вузов в зону действия этой конвенции. Считаете ли Вы, что Шеллинг в своих Лекциях стал предтечей основных идей образования, которые положены в основу Болонской системы?*

— Я недостаточно знаком с идеями Болонской конвенции, я знаю лишь общие технологические аспекты этой системы. Кроме того, культурные основы даже традиционных европейских стран, подписавших соглашение — Германии, Италии, России — различны. Что общего в нашем национальном, культурном, религиозном аспектах? Я скептически отношусь к сопоставлению задач и методов их решения в так называемой «Болонской» системе унитарного образования и в философско-эстетической системе универсального образования Шеллинга. Еще раз повторюсь, у Шеллинга в основу университета положена Идея Универсума, Вселенная как сама воплотившаяся живая Наука; в Болонской системе — во всяком случае, если судить по «учебно-методическим» программам, которые теперь обязаны составлять все преподаватели российских университетов — это, скорее, некая общественно-социальная, экономическая, почти «промышленно-производственная» составляющая. Упор делается на наукообразные стереотипы массово-потребительского стандарта, я с этим уже столкнулся. Об Идее говорить здесь пока преждевременно.

— *Каковы Ваши представления о главных проблемах современного классического университетского образования?*

— Говоря коротко и определенно, проблемы современного университетского образования всецело зависят сейчас, как и во времена Шеллинга, в выработке его *м е т о д а*. Почему-то никто на конференции не обмолвился и словом о том, что лекции Шеллинга заняты прежде всего выработкой универсально-научного *метода*, и что в этом отношении, по крайней мере, «Лекции» просто не могут когда-нибудь «устареть»! (Встречаются ведь и такие «упреки»!). Нет, совсем не случайно Шеллинг употребил слово «метод» в названии своего курса! И я думаю, что сегодня, в постсоветскую и одновременно постперестроечную эпоху, когда именами «академия» и «университет» называют сельскохозяйственные и железнодорожно-транспортные учебные учреждения, мы еще по-настоящему просто не пришли к сущности, философской и подлинно-умозрительной научной проблеме метода. Во всяком случае в том виде, как эта проблема существовала до чтения лекций Шеллингом в Йенском университете. Именно поэтому лекции о методе университетского образования сегодня скорее *могут быть* актуальны во всех российских университетах в подлинном смысле слова.

— Спасибо за интервью и еще раз примите поздравления с выходом книги!

— Спасибо.

Интервью с И. Л. Фокиным записала С. В. Колодяжная-Шереметьева,
Санкт-Петербург, апрель-май, 2009 г.

О Б С У Ж Д Е Н И Е

А. Б. Паткуль

ФИЛОСОФСКИЕ И ПОЗИТИВНЫЕ НАУКИ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Для судьбы преподавания философии в современных университетах крайне важным является прояснение адекватного соотношения философии как дисциплины и прочих преподаваемых дисциплин. Возможно, что неприязнь к философии со стороны представителей нефилософских наук (которые, в частности, могут быть чиновниками, определяющими современную образовательную политику в Российской Федерации) обусловлена весьма превращенным представлением воспитанных в современной образовательной ситуации ученых относительно сущности философии и соотношением философии с нефилософскими науками.

Выясняя адекватное отношение философии и нефилософских дисциплин, можно — всецело предварительно — выделить два основания различия, которые, впрочем, в итоге, могут быть объединены в одно.

1) Прежде всего, таким принципом выступает отличие философии как *универсальной науки* (науки о сущем в целом) от *частных наук*. Такое различие известно, по меньшей мере, со времен Аристотеля. Этот мыслитель говорит о философии: «Эта наука не тождественна ни одной из так называемых частных наук, ибо ни одна из других наук не исследует общую природу сущего как такового, а все они, отделяя себе какую-то часть его, исследуют то, что присуще этой части, как, например, науки математические»¹.

Однако такое противопоставление по степени общности предмета со временем перестает быть удовлетворительным. Собственно, осно-

¹ Аристотель. Метафизика. IV, 1, 1003а, 20 и далее.

вания для такой проблематичности можно найти уже у Аристотеля, который указывает на то, что понятие сущего сказывается различно и как таковое образовывается аналогически. Стало быть, и философия, предметом которой выступает сущее в целом, не может оставаться такой же наукой, как и частные, только возведенной до предельной степени общности. (Как, впрочем, нередко полагают и до сих пор, трактуя философию в качестве дисциплины, исследующей определенности, присущие не какой-то одной предметной области — природе, истории, математическим предметам, — но всем им сразу, как если бы здесь имели дело с *логическими всеобщностями* — например, закономерностями, подчиняющимися себе не только природное, но и социальное, культурное и т. п.) Такая трактовка философии как науки о логических всеобщностях на деле либо сводит ее к совершенно пустому знанию о чисто формальных определениях предметности как таковой (а затем требует создания хитрых приемов, позволяющих наполнить эту формальность содержанием); либо превращает ее некоторую «общую теорию всего», *панлогию*, т. е. в совершенно неоправданную в ситуации человеческой конечности претензию.

2) Соотношение философии и нефилософских наук со временем (и это происходит, прежде всего, благодаря кантовской критической философии) обозначается также через различие философии как *трансцендентальной (непозитивной) науки* и *позитивных (частных) наук*. Здесь оказывается что, если для позитивных наук предмет их положен заранее, то философия призвана задаться *вопросом об условиях возможности* такого заранее положенного предмета, его бытии и возможных доступов к нему. Философия оказывается в этом отношении содержательной онтологией, а не панлогией. Хотя при этом она не утрачивает статус дисциплины, трактующей о сущем в целом, но не как совокупности знаний о нем, не в качестве некоторого основанного на частных случаях мировоззрения, а в качестве знания общих начал существующего, выступающих условиями его возможности. Эту тенденцию продолжают и *кассиреровское* понимание символической функции как условия возможности понимания в культуре, и *хайдеггеровская* трактовка понимания бытия как условия возможности какого бы то ни было опыта сущего. Сравним, например, у Хайдеггера: «Философия есть наука о бытии. Мы будем понимать в дальнейшем под философией научную философию, а не иначе. В соответствии с этим все нефилософские науки имеют своей темой сущее и именно таким образом, что оно для них как сущее всегда дано заранее. Оно ими наперед положено, ими пред-положено, оно для них *positum*. Все положения нефилософских наук, а также математики, суть позитивные положения. Мы называем

поэтому все нефилософские науки в отличие от философии позитивными науками»². (Пожалуй, необходимо сделать оговорку, что по большому счету формирование философии как трансцендентальной науки (правда, не в противоположность наукам позитивным как позитивным) происходит задолго до Канта, когда была опознана определенность сущего как сущего понятиями, которые не образуются путем предельного обобщения понятий о частных областях существующего, а уже должны мыслиться в сущем (даже и понимаемом аналогически) — для того, чтобы оно могло быть понято как сущее.)

Таким образом, философия может быть противопоставлена нефилософским наукам как универсально-трансцендентальная наука наукам частнопозитивным.

Оригинальную трактовку данного соотношения предлагает в своих «Лекциях о методе академического изучения» Ф. В. Й. Шеллинг — философ, понимание мысли которого (в том числе и в отношении его понимания природы философии) искажено внешними для нее схемами интерпретации. Лекции Шеллинга интересны еще и тем, что в них описание особенности философии рассматривается, прежде всего, применительно к проблеме изучения наук.

С одной стороны, философия (которая была названа универсально-трансцендентальной наукой) связывается им с тем, что обозначается как празнание. Это празнание как универсальное, целостное знание не есть все же в трактовке Шеллинга то, что было названо панлогией. Оно универсально именно в смысле уже известности сущностного измерения существующего. «Ибо, хотя Празнание (Urwissen) в своей совершенной абсолютности изначально пребывает лишь в нем как абсолютно-Идеальном, оно все же вообразимо для нас как сущность всех вещей и вечное понятие нас самих, и наше знание в своей тотальности предназначено быть отображением (Abbild) вечного знания»³.

Именно в философии оказывается возможным разумеющее созерцание этой целостности науки как отображенного вечного знания. «Такого созерцания вообще можно ждать лишь от науки всех наук, от философии. В особенности, стало быть, от того философа, особенная наука которого должна быть направлена вместе с тем на абсолютно всеобщую Науку и, таким образом, внутреннее стремление его познания уже должно быть направлено на тотальность познания»⁴, — утвер-

² Хайдеггер М. Основные проблемы феноменологии / Пер. А. Г. Чернякова. СПб.: Изд-во Высшей Религиозно-Философской Школы, 2001. С. 15.

³ Шеллинг Ф. В. Й. Лекции о методе университетского образования. СПб., 2009. С. 8.

⁴ Там же. С. 6.

ждает Шеллинг. Тем самым он предлагает универсальность философии рассматривать как отображение по себе целостного и универсального знания; связывая философию именно с конечным знанием философа (что, к сожалению, нередко не учитывается при истолковании философии Шеллинга как философии абсолютного). А с другой стороны, философия имеет дело с тем празнанием, вхождение в которое только и является условием возможности осмысленности частных наук.

Но вместе с тем, когда речь заходит о значении философии в «академическом изучении», Шеллинг переосмысливает также другое кантовское различие. А именно различие наук на позитивные и непозитивные *по степени важности преподавания их для государства*. (Принцип, могущий служить поводом для нередко оправданной омонимии в случае с позитивным как заранее данным положенным, с одной стороны, и позитивным как полезным, с другой.) При этом он делает более радикальные выводы из этого различия, нежели сам Кант. Так или иначе, в данном случае основанием для выяснения соотношения наук выступает политический аспект *государства как ставшего объективным знания*. В «Лекциях» о позитивных науках говорится, что «науки, достигшие объективности посредством (или в отношении) государства, называются позитивными науками»⁵. Именно это приводит Шеллинга к мысли о том, что, хотя философия и есть, конечно же, *наука*, (утверждение, которое нередко пытаются отрицать в отношении Шеллинга, видя в нем некоего иррационалиста, несмотря на то, что он до конца настаивал именно на *научном* статусе философии), но философского факультета все же быть не может — в смысле институции философии как *позитивной* в прагматическом смысле науки. Несмотря на то, что философия и признается в качестве *науки об идеях*⁶, эта наука остается необъективируемой и, стало быть, *политически непозитивной*. Шеллинг утверждает: «Что же касается философского факультета, то я утверждаю, что такого нет и быть не может, и вот совершенно простое доказательство: то, что является всем, именно поэтому не может быть и *ничем в особенности* [а также потому, что философия — это лишь свободное объединение (Verein)]⁷.

Кажется, что Шеллинг подписывает приговор существованию институализации философского сообщества. Философия не получает места ни на каком факультете, оставаясь, впрочем, свободным объединением, «свободной корпорацией во имя искусства» (Collegium Artium).

⁵ Там же. С. 69.

⁶ См.: Там же. С. 44

⁷ Там же. С. 70.

С одной стороны, создается видимость, что тем самым оставляется возможность для свободы собственно философского исследования. Но, с другой стороны, философия лишается даже своего места на низшем в кантовском смысле факультете и объективной значимости для прочих наук. А если последнее имеет место, то следует ли действительно сохранять философию как дисциплину в структуре университетского образования — вопрос, который и для нас сейчас является крайне актуальным.

Учитывая особенность шеллинговской трактовки философии как отображения в разумеющем созерцании празнания, своей формулировкой философии как прагматически непозитивной науки Шеллинг ставит нас перед затруднением: или философия является свободным исследованием, и тогда она не имеет объективной значимости для науки и государства. Или же, напротив, она имеет такую значимость, и тогда не является свободным исследованием, а стало быть, философией в собственном смысле слова.

Названное затруднение можно было бы разрешить следующим образом: можно было бы достичь на пути *трактовки философского знания как обоснования позитивных наук*. Но обоснования не в смысле предписывания предмета, методов, целей познания той или иной позитивной науки. (Именно такие претензии философии к позитивным наукам и вызывают больше всего раздражения у представителей последних.) А обоснование в смысле постановки таких вопросов (и ответов на них) о предметности той или иной группы позитивных наук, которые не могут быть поставлены в рамках самих этих наук и их средствами. А именно: *вопросов о том, что уже должно предполагаться до формулирования первых понятий и первых положений наук для того, чтобы эти понятия и эти положения могли бы быть сформулированы*.

В современной философии такое обоснование получило название *региональных онтологий*. На примере Хайдеггера можно было бы показать, что «...физик, правда, определяет, что он понимает под движением, он ограничивает то, что означают место и время, причем он соотносится отчасти с вульгарными понятиями. Но он не делает сущность движения как такового темой своего разыскания, он исследует только определенные движения»⁸. В философии эти заранее уже используемые частно-позитивным ученым понятия проблематизируются на предмет их содержания и способа бытия их предмета. Впрочем,

⁸ Heidegger M. Gesamtausgabe. II. Abteilung: Vorlesungen 1923–1944. Band 25 // Phänomenologische Interpretation von Kants Kritik der reinen Vernunft. Frankfurt am Main, 1977. S. 33.

это не означает, что философские исследования должны быть ограничены регионально-онтологическими. Более того, эти последние сами должны быть обоснованы в общей онтологии, которая косвенным образом (через региональные онтологии) также служит обоснованием позитивных наук, проясняя место предмета каждой из них в целом сущего и его координацию с другими предметными областями; тем самым демонстрирует предельные цели познания соответствующих предметных областей по отношению к человеческому познанию вообще и даже человеческому существованию в целом (*teleologia rationis humanae* Канта и *teleologia existentiae humanae* современной философии). Так, что, по словам Канта: «Философия есть единственная наука, которая способна дать нам это внутреннее удовлетворение, ибо она как бы замыкает научный круг, и благодаря ней науки впервые только и получают порядок и связь»⁹.

Философия как дисциплина выступала бы, таким образом, в виде 1) эйдетики (исследование сущности), 2) онтологии (исследование способа бытия) и 3) телеологии (место научного познания в совокупности возможностей конечного человеческого существа вообще) по отношению к позитивно-научному познанию. Уже тем самым она могла бы рассчитывать на свое собственное место в структуре факультетов, а с другой стороны, не теряя свободы исследования, поскольку ее истины не задавались бы заранее истинами позитивных наук (в чем и состоит философский позитивизм в широком смысле слова).

Так понятая философия могла бы, оставаясь свободным исследованием в качестве универсально-трансцендентальной науки, обрести объективную значимость для других наук, а значит, претендовать на объективное существование философского факультета среди других.

⁹ Кант И. Логика. Пособие к лекциям 1800 года // Кант И. Трактаты. СПб., 1996. С. 439.

М. И. Соколова

ОБРАЗ И ПЕРВООБРАЗ. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СУЩНОСТИ

ОБРАЗОВАНИЯ В СВЯЗИ С «ЛЕКЦИЯМИ О МЕТОДЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ» Ф. В. Й. ШЕЛЛИНГА

Текст Шеллинга «Лекции о методе университетского образования», недавно вышедший в русском переводе Ивана Фокина¹, с одной стороны, требует осмысления своего значения в контексте философии Шеллинга и в общем контексте немецкой классической философии, с другой же — вдохновляет на то, чтобы сформулировать свои собственные вопросы о сущности образования. Прежде чем обсудить эти вопросы, в том числе, в связи с концепцией Шеллинга, хочется предложить краткий обзор концепций и понятий, в которых осмыслилась сущность процесса образования.

Эпоха античности. Одним из самых ярких примеров философского осмысления «пайдеи» у греков, является, безусловно, платоновское «Государство». В определенном смысле это идеальное государство можно понять как идеальное для образования человека, достижения им идеала (например, так можно понять позицию Т. В. Васильевой²). Безусловным идеалом в этом смысле для Платона является, очевидно, достижение способности созерцания Идеи Блага и способности действовать в гармонии с ним. Поэтому «просвещенность — это совсем не то, что утверждают о ней некоторые лица, заявляющие, будто в душе у человека нет знания, и они его туда вкладывают, вроде того как вложили бы в слепые глаза зрение... А это наше рассуждение показывает, что у каждого в душе есть такая способность; есть у души и орудие, помогающее каждому обучиться. Но как глазу невозможно повернуться от мрака к свету иначе чем вместе со всем телом, так же нужно отворотиться всей душой ото всего становящегося: тогда способность человека к познанию сможет выдержать созерцание бытия и того, что в нем всего ярче, а это, как мы утверждаем, и есть благо» (Plat. Resp. 518 c-d)³. В этом смысле идеал образованности в пределе совпадает с идеалом философствования — и то, и другое — «поворот глаз души», приведение души в состояние соответствия трансцендентному идеалу.

¹ Шеллинг Ф. В. Й. Лекции о методе университетского образования. СПб.: Издательский дом «Мирь», 2009.

² См.: Васильева Т. В. Путь к Платону. Любовь к мудрости или мудрость любви. М.: Логос: Прогресс-Традиция, 1999.

³ Платон. Собрание сочинений: В 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 1994. С. 299.

Христианское Средневековье. Сущность образования, как она понимается исходя из христианского мировосприятия, пожалуй, яснее всего выражена в русском слове «образование» как то, что возможно и необходимо именно в силу наличия в человеке образа Божия. Именно это делает человека тем уникальным на Земле существом, для которого возможно уподобление Богу, обожение. Эта возможность, однако, ни в коем случае не может мыслиться и достигаться автоматически, для всех без исключения. Осмысление образования христианами авторами необходимо происходит в связи с такими понятиями, как человеческая и божественная природа, искупление, спасение, благодать. Образование как уподобление Богу требует двух независимых «движений» — человеческого усилия покаяния («метанойя» — «изменение ума» по-гречески) и обучения, и «встречного» действия божественной благодати, дарующей истинное знание, но ничем при этом не гарантированной. Таким образом, в христианской традиции процесс образования немислим вне ориентации на Абсолютное — Бога.

Новое время. Новоевропейское мировосприятие, вырастая из эпохи Возрождения, порождает новую науку и философию, эпоху Просвещения, индустриальную революцию, классово-урочную систему, выстроенную по аналогии с промышленным производством. «...Когда божественное начало удалилось из мира»⁴, — говорит о Новом времени Шеллинг. Его собственная концепция кажется укорененной именно в той «классической» традиции, которая понимает процесс и сущность образования как такового в «вертикальной» перспективе, предполагая некую изначально данную человеческую природу, в которой потенциально заложена возможность так или иначе понимаемого единства с противоположным «полюсом» — трансцендентным Богом, Абсолютом, высшим Благом — абсолютным знанием и абсолютной ценностью.

Первый из вопросов, которые хочется озвучить в данной статье: возможно ли в принципе осмысление сути образования вне отношения к Абсолюту, к идее Высшего Блага и абсолютного знания. Представляется, что значительная часть предлагаемых на сегодняшний день «образовательных технологий» выстраивается вне осмысления их последних оснований, как если бы в эпоху после «переоценки ценностей» мы могли найти способ полного осмысления этой проблематики в чисто «горизонтальном» измерении.

⁴ Шеллинг Ф. В. Й. Лекции... С. 59.

Для Шеллинга возможность и понимания, и бытия образования и науки коренится в Абсолюте, который есть Празнание и Прабытие, тождество идеального и реального: «первая предпосылка всех наук — существенное единство безусловно Идеального и безусловно Реального — возможна лишь вследствие того, что *то самое*, что есть одно, есть также и другое. Но это и есть идея Абсолютного, состоящая в том, что *Идея* в отношении к себе является также и *Бытием*. Таким образом, *Абсолютное* и есть та высшая посылка и самое первое знание <...>. Всякая норма образования или усвоения науки в себе самой <...>, — говорит он, — вытекает исключительно из этого основания Единой идеи»⁵. Идеальным результатом было бы постижение Науки в ее тотальности, что на практике должно оказаться постижением и разработкой той или иной дисциплины исходя из ее места в Целом. С другой стороны этот же процесс (образования) предполагает «самоконструирование» — актуализацию всеобщего, Абсолютного, Бога в себе. «...Учись лишь для того, чтобы создавать себя»⁶.

Думается, что и сегодня укрыться от «последних» вопросов ничуть не более возможно, чем когда-либо. Указанный же вопрос остается актуальным в силу самой ситуации бытия человека в мире, где Абсолют не дан.

Второй вопрос, вытекающий из предыдущего: возможна ли техника и технология образования и в каком смысле? Шеллинг ясно показывает, что какие-либо механические приемы (то, что может у нас ассоциироваться с «индустриальным» словом «технология») уместны и нужны лишь на уровне «предварительных познаний», «сведений», собственно — особенных знаний, но «высшими науками нельзя обладать в качестве сведений»⁷. И здесь, в универсальном — университетском образовании, цель которого — постижение «в связи с Целым»⁸, если и можно говорить о «техне», то только о «техне» в смысле искусства, причем в этом смысле — с необходимостью⁹. В процессе образования происходит «самоконструирование» учащегося и творческое «конструирование» излагаемого содержания в его связи с Абсолютным. Преподаватель должен оказаться тем «гомогенным гением», способным к «действительному *повторному* конгениальному исследованию или открытию», способным «skonструировать себе Целое

⁵ Там же. С. 8–9.

⁶ Там же. С. 30.

⁷ Там же. С.32–33.

⁸ Там же. С. 33.

⁹ См.: Там же. С. 29–30.

своей науки из самого себя и представить его, исходя из внутреннего, живого созерцания»¹⁰, что и будет, по Шеллингу, означать: преподавать «генетически», заставляя «каждый раз перед глазами студента <...> как бы впервые возникнуть научное Целое»¹¹.

Третий вопрос — о соотношении общего и элитарного в образовании. «Царство наук, — говорит Шеллинг, — представляет собой не демократию, и еще менее охлократию, но аристократию в благороднейшем смысле слова. Господствовать должны лучшие»¹². Здесь его позиция созвучна как Гераклиту и Платону, так и Ницше («“Высокообразованный” и “несметное множество” — изначально взаимопротиворечащие понятия. Высшее образование — всегда достояние исключений среди людей: чтобы получить право на столь высокую привилегию, надо принадлежать к избранному. Ничто великое, ничто прекрасное не может быть всеобщим достоянием»¹³). Университетское образование как «образование согласного разуму мышления», «образование, которое становится сущностью самого человека»¹⁴, может стать уделом немногих. Мы сталкиваемся с тем, что возможность актуализации всеобщего в себе не может быть ни механической, ни общедоступной. Тем не менее, все мы находимся на сегодняшний день в ситуации именно массового образования. В качестве одного из возможных ответов на вопрос: что же может быть нам полезно в этом случае, можно привести следующее высказывание Гегеля (о гимназическом, а не об университетском образовании): «лишь духовное содержание, имеющее ценность и интерес в себе и для себя, укрепляет душу и создает такую непосредственную опору, такую *субстанциальную сердцевицу*, которая есть мать самообладания, благоразумия, присутствия и неусыпности духа; оно превращает возвращенную на ней душу в ядро, имеющее самостоятельную ценность, абсолютную цель; лишь оно составляет фундамент всеобщей пригодности, и его нужно закладывать во всех сословиях»¹⁵. Но вновь, сделав круг, мы возвращаемся к вопросу о том, какое же «духовное содержание» будет иметь «ценность и интерес в себе и для себя»? Очевидно, что ответ на этот вопрос

¹⁰ Там же. С. 23.

¹¹ Там же. С. 24.

¹² Там же. С. 26.

¹³ Ницше Ф. Сумерки кумиров, или как философствуют молотом / Пер. с нем Г. Снежинской // Ницше Ф. Стихотворения. Философская проза. СПб.: Художественная литература, 1993. С. 579.

¹⁴ Шеллинг Ф. В. Й. Лекции... С. 27.

¹⁵ Гегель Г. В. Ф. Речи директора гимназии. 29 сентября 1809 г. // Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет: В 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1972. С. 403.

невозможно не возводить к первому нашему вопросу об Абсолютном, который стоит перед каждым при попытке философского осмысления образования. А значит, обращение к созданной Шеллингом концепции образования оказывается очень важным, плодотворным и необходимым на сегодняшний день.

А. Кондратьев

РЕФОРМАЦИЯ УНИВЕРСИТЕТА ПО ШЕЛЛИНГУ

Когда христианские миссионеры приехали в Индию, рассказывает Шеллинг, они стали проповедовать местным жителям своего Бога, ставшего человеком. Искренне веруя, что сообщают нечто неслыханное, они думали удивить этим индусов, поразить их воображение уникальным событием. Но в ответ была тишина. Индусов не удивило, что Бог воплотился в истории — их удивило лишь то, что у христиан он воплотился лишь единожды, тогда как индийские Боги воплощаются постоянно. «Нельзя отрицать, — иронично комментирует Шеллинг, — что у них было больше понимания христианской религии, нежели у христианских миссионеров — индийской»¹.

Западный университет, выросший внутри христианского богословия, был бы понят индусами еще меньше. Исторически так сложилось, что наука на Западе раздробилась и утратила внутреннее единство. Вместо живого и целостного мировоззрения она превратилась в формально-педагогическую систему, призванную дипломировать невежество, культивировать механическую память, возвращать стерильную пошлость методом обычного прилежания. Да, «университетам принадлежит та честь, что они главным образом сдерживали поток врывающейся в науку неосновательности, который еще более увеличился благодаря новейшей педагогике; но, с другой стороны, как раз пресыщение их скучной, обширной и никаким духом не оживленной основательности и открывало этому потоку основной доступ к науке» (с. 29).

Чтобы понять глубину трагедии, вспомним о смысле понятия «педагогика». В Древней Греции «педагогом» именовали раба, берущего за руку юного аристократа и ведущего его в святилище знаний. Он доводил его до стен Академии, а затем передавал «с рук на руки»

¹ Шеллинг Ф. В. Й. Лекции о методе университетского образования / Пер. с нем., вступ. ст., примеч. Ивана Фокина. СПб.: Изд. дом «Мирь», 2009. с. 83. — Далее в тексте указание страниц по этому изданию.

истинному учителю: роль педагога на этом заканчивалась. Сегодня, напротив, педагогическая система не только самочинно вмешивается в образование, но даже отождествляет себя с этим образованием, претендуя на монополию в области Знания.

«Лекции о методе университетского образования», прочитанные Шеллингом в Йене в 1802 г., предлагают взглянуть на Университет иначе. С точки зрения не раба, не наемника, но сына науки — с позиции Изначального Знания (Urwissen), заключающего в себе Всеобщее и Абсолютное.

Изначальное Знание предшествует времени. «Всякое знание, которое... не относится к Празднику, не имеет реальности и значения. ...Всякая мысль, которая не продумана в духе Единства и Всеобщности (Ein- und Alleinheit), сама по себе пуста и негодна; то, что не в состоянии гармонично вступать в это движущееся Целое, есть мертвый осадок, который раньше или позже будет вытолкнут органическими законами; конечно, и в царстве Науки достаточно бесплодных пчел, которые, поскольку им отказано производить, размножаются посредством неорганических отложений своей собственной бездуховности» (с. 8).

В советское время Университет был кузницей партийных кадров. Фундаментальное образование было фундаментальным, от Университета веяло некоей кастовой элитарностью. Затем, в годы перестройки, все подверглось тотальной инфляции. Она сопровождалась избыточной эмиссией «университетов», продажей в подземных переходах ксерокопированных дипломов, сменой вывески «техникум» на гордое «Университет».

Университетов стало до неприличия много. В них преподавали вчерашние рабфаковцы, бывшие комсомольские активисты и партийные функционеры и вообще все, кто по какой-то причине не поддался стабильному импульсу и не «рванул» в коммерцию. В ряде случаев это были действительно достойные люди, не принявшие рыночного уклада и укрывшиеся от торгашеской жизни в стенах образовательных заведений.

Но коммерция нагрянула и туда. Фундаментальное образование пользовалось спросом. Чиновники «временного правительства» угрюмо коллекционировали дипломы и аттестаты: находиться в Госдуме и не иметь докторской степени казалось совсем неприличным.

Дипломированный «конфуцианский» чиновник — это не самое худшее. Это знак того, что университет есть часть государства, а высшее образование по-прежнему ценится. Инерциальная память о государстве Платона, управляемого коллегией философов.

Страшнее другое — понятие университета рушится изнутри. В стенах «Альма Матер» появляется «факультет» журналистики, «факультет»

менеджмента, и даже явление «пиар»: склизкий фантом коммерции расшатывает древние стены. Если бы Шеллинг увидел все это, он бы говорил уже не о «бесплодных пчелах», а о бактериях, вирусах и «удивительно плодовитых тараканах».

Спор факультетов: вся власть религиоведам!

Истинное Знание может быть только одно. Это — Изначальное Знание, *Urwissen*. Выйти на этот уровень можно методом медитации, или, как выражается Шеллинг, путем «интеллектуального созерцания» («бессознательного раздумья»). Тут Шеллинг использует совершенно непере译имое немецкое слово «*Brüten*». Почти никто из современных немцев этим словом не пользуется, и даже переводчик Иван Фокин, подготовивший данное издание «Лекций...», оставляет его в оригинале (с. 65). Это, наверное, правильно.

Из этого Изначального Знания все науки проистекают и в него же они возвращается. Им располагали древнейшие народы Востока, оно было воспринято эзотерическими учениями христиан, полностью отброшено в эпоху «нового Просвещения (*Aufklärerei*), которое в отношении христианства можно назвать скорее Затемнением (*Ausklärerei*)» (с. 84), а затем восстановлено в германской идеалистической философии — в системах «христианских неоплатоников» вроде Гегеля и самого Шеллинга.

Как верно заметил Иван Фокин, смысл немецкого идеализма — прежде всего религиозный. И Гегель, и Фихте, и Кант и, тем более, Шеллинг — это, прежде всего, лютеране. Мистика Беме и Реформация Лютера — это два ключа к немецкому идеализму, существовавшие наряду с третьим ключом (неоплатоническая философия Плотина и Ямвлиха) как теологическое обоснование философии. Именно поэтому Шеллинг и говорит, что высшая точка зрения — это признание Божественного Провидения или точка зрения религиозная (с. 91), а теология — это «подлинный центр объективного становления философии» (с. 72).

При этом никто не обращает внимания, что под теологией Шеллинг подразумевает отнюдь не схоластическое богословие, но нечто иное — науку о религии, или религиоведение. В эпоху, когда читал свои лекции Шеллинг, слово «религиоведение» еще не вошло в широкое употребление, и потому он призывает к созданию «подлинной исторической Науки о религии, или *Теологии*» (с. 80), которая и должна стать вершиной всего научного здания. Именно ей, молодой в ту эпоху религиоведческой дисциплине, Шеллинг предлагает даровать право первородства в устройении университета, сделав главным из факультетов именно факультет теологии.

Вся замышленная им «реформация» предполагает учреждение пяти факультетов, главным из которых должен стать факультет Теологии, или Науки о религии. Вот как обосновывает это сам Шеллинг: «Первой наукой, объективно представляющей пункт абсолютной индифферентности, будет непосредственная наука об Абсолютной и Божественной сущности, т. е. *теология*. Из двух других та, которая берет на себя реальную сторону философии и внешне ее представляет, будет наукой о природе, *естествознанием*; поскольку же она концентрируется не только на природе организма вообще, но может быть по отношению к организму также и позитивной (что в дальнейшем будет рассмотрено ближе), то она будет наукой о организме, т. е. *медициной*. Та, которая объективирует в себе идеальную сторону философии, будет вообще наукой *истории*; поскольку же самым главным делом последней является образование правового устройства, она будет наукой о праве, или *юриспруденцией*» (с. 69–70).

Это поистине грандиозный проект. Такого университета не существовало до Шеллинга, как не возник он и после него. Вряд ли кому-нибудь не покажется странным, что именно факультет философии, главным оракулом которой и считал себя Шеллинг, в списке задуманных им факультетских образований мы не находим. Причина тому проста. Шеллинг говорит, что «такого факультета нет и быть не может, и вот совершенно простое доказательство: то, что является всем, именно поэтому не может быть ничем в особенности, а также потому, что философия — это свободное объединение (*Verein*)» (с. 70). Шеллинг планировал воссоздавать эти гильдии, именуя их по старинке «*Collegium Artium*», а самих адептов философского гнозиса — «артизанами», то есть, людьми искусства. Никаких «докторов наук» в этих вольных философских ферайнах не предполагалось: высший носитель знания должен был лишь соответствовать миру идей. Он именовался магистром (*Magistros*) — быть может, от слова «маг». Он-то и должен был стать главным теологом (религиоведом) — в модели, предложенной Шеллингом.

Это, конечно, была утопия. После прочтения Шеллингом лекций в Гейдельберге, и в Тюбингене, и, тем более, в Иене факультеты философии никто закрывать не стал. «Чтобы достичь абсолютной формы, дух должен испытать себя во всех формах — это всеобщий закон всякого свободного образования» (с. 52). По этому же закону Шеллинговская реформа попала в историю как одна из попыток Реформации, одна из формальных оболочек, одновременно не замеченных коварным и «хитрым духом».

Однако идея всецелого религиозоведения, исходящего из идеи Бога и грядущего в силу этого стать главнейшим среди факультетов — эта идея поистине гениальна. После провала марксистской революции, звавшей искоренить все священное ради «новой пролетарской культуры», именно знание о Священном должно стать спасительным для университета. Именно религиозоведение, как глубинное знание всех религий, их мистерий и практик, их спасительного и оккультного — именно религиозоведение должно стать последним оплотом университета, первым из факультетов которого должен стать факультет Науки о религии. Университету профанного, ветхого и позитивистского должен прийти на смену Университет Священного, ибо «в наивысшей Науке все едино и связано, природа и Бог, наука и искусство, религия и поэзия» (с. 66), а сама «История есть прояснившееся таинство (laut gewordene Mysterium) Божественного Царства» (с. 75).

Эзотерический реванш

Эти мистериально-гностицистские интонации совсем не случайны. Шеллинг, как верно заметил переводчик и составитель, был одним из крупнейших философов-мистиков, эзотерика его текстов до сих пор не исследована, хотя об «оккультных истоках романтизма» существует немало добротных книг.

Та древнейшая мудрость (*prisca philosophia*), которой, по мнению Шеллинга, владели в древности, была достоянием «пранарода» (*Urvolk*), то есть, предков германской расы, вышедших, по его представлениям, откуда-то с Востока — то ли из Индии, то ли из Древнего Ирана. Этому небольшому по численности пранароду была присуща огромная сила великого мировоззрения, сводящая религию с философией в единое древнейшее таинство. Призывая своих адептов скорейшими методами возродить этот «древний национальный характер» (с. 48), с нескрываемой насмешкой презрения Шеллинг рассказывает нам о тех историках, для которых древнейшая форма жизни представляется диким варварством — по образцу аборигенов Мадагаскара или каких-нибудь Тробрианских островов. Напротив, декларирует Шеллинг, «всякое состояние варварства произошло из погибшей культуры. Будущим усилиям исторической геологии предоставлено показать, что и эти народы, ныне живущие в состоянии дикости, лишь оторваны от связи со всем миром из-за революций, частью рассеяны и, утратив достигнутую когда-то ступень культуры, впали в теперешнее состояние» (с. 73).

Это первичное, оккультно-мистериальное состояние, «мифологическая эпоха» или «солнечное детство человечества», было эпохой

полнейшей религиозности: чистое знание Бога, чем-то невинное и по-детски незамутненное, было основой тогдашнего умозрения, пробуждавшего пранарод к его новым героическим свершениям.

Эта история длилась тысячелетия. Но, что важно, истинные истоки ее находятся вне Европы — их следует искать далеко на Древнем Востоке. «Начиная от Протагора и далее до Платона, философия сознает себя экзотическим растением на греческой почве; это чувство выразилось впоследствии во всеобщем стремлении, которое привело тех, кто посвящен в мудрость данных философов или в мистерии древних учений, к родине Идей, к Востоку» (с. 128). Этот ход мысли был общим для многих христианских теософов, верных Богу в лице Христа, но при этом предельно терпимых к самым разным теологическим Откровениям — в духе тех же самых индусов, с повествования о которых мы начинали свое изложение.

Разумеется, у терпимости мистика есть существенные отличия от терпимости разъяренного правозащитника, для которого момент уникальности совершенно враждебен и непонятен. Шеллинг и многие другие христианские теософы вовсе не призывали к тотальной унификации, к «зачесыванию» всех религий под одну индифферентную гребенку, к искажению теологий во славу прав «среднего человека», не верящего ни в черта, ни в Бога, но только в одного себя. Напротив, главная идея реформации университета Шеллинга есть создание той трибуны, на которой носители разных духовных взглядов, представители всех религий и мировоззрений, занялись бы живым философским общением — ради поиска Абсолютной Религии, близкой вере древнейших предков, Изначальному Знанию пранарода.

В окончательном религиозном синтезе, провидцем которого считал себя Шеллинг, проявилась бы та эзотерика, содержанием которой были живы древнейшие культы истории, и которая составляла основу как платоновской философии, так и внутренне-христианского богопознания. Визионерски Шеллинг предсказывал, что по мере продвижения к метаисторическому финалу, «...эзотерическое должно выступить на первый план и, освобожденное от своего покрова, светить для себя. Вечно живой дух всякого образования и творения облачит его в новые и более прочные формы, ибо у него достаточно противоположного Идеальному материала, Запад и Восток еще больше сближены в одном и том же образовании, и везде, где соприкасаются противоположности, зажигается новая жизнь. ...Поэзия требует религии как высшей и даже единственной возможности поэтического применения, философия <...> добилась истинной точки зрения для религии, упразднив эмпиризм и подобный ему натурализм не только

партикулярным, но и всеобщим образом, и подготовила в себе возрождение эзотерического христианства, как и возвешение абсолютного Евангелия» (с. 89).

Вечное Евангелие и всеединство

«Абсолютное Евангелие» в языке Шеллинга — это вовсе не данный в истории текст, но скорее — новый Эон, то, что знали под именем «вечного Евангелия» величайшие мистики — Иоахим Флорский, Бернхард Клервосский и Ориген. Это Вечное Евангелие, грядущее с Востока, как Солнце и Откровение — оно должно захлестнуть своим светом весь мир, и тогда он преобразится, и мистическое сияние Славы станет явным для всех уголков Земли. И тогда не будет уже ни «докторов», ни «кандидатов», но будет Последняя Аттестация и самый Важный Экзамен. И вместо «билетов» там будут вопросы о Жизни и Смерти, и вместо «комиссии» — ангелы Божии, и вместо «дипломов» — сияния Огненной Реки.

Для одних, стремившихся к Вечному Воссоединению (In-Eins-Bildung), экзамен тот станет Воротами Мудрости, а для других, нерадивых студентов и «хлебных ученых» (с. 31), многознающих, но не мудрых — для них тот Экзамен станет Великой Печалью.

Но Высшее Тожество все равно наступит, и как агнцы убеленные, станут одесную своего Спасителя все философы и любители древних знаний, а ошуюю станут те, кто, «не остроумно, но скептически, не благочестиво, но и без фривольности, подобно несчастным у Данте, которые не бунтовали против Бога, но и не были Ему верны, изгнанные небом и не принятые адом, ибо проклятые и недостойные ада» (с. 86), теплохладно взирали на предмет своего изучения.

На визионерской картине Реформации Университета, обрисованной Шеллингом эскизно, но очень верно, часы пробьют ровно полночь...

ВЗГЛЯД НЕФИЛОСОФА

А. М. Мелихов

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ — ПРОИЗВОДСТВО ГЕНИЕВ

Образование имеет так много функций, что все, пожалуй, и не перечислить. Однако за его сиюминутными социальными функциями сегодня оказались забыты его функции *экзистенциальные, исторические*, которые тесно связаны между собой: упадок религии привел к тому, что едва ли не единственным средством преодоления экзистенциального ужаса, ощущения собственной мизерности и мимолетности перед лицом бесконечно могущественного и бесконечно равнодушного космоса у сегодняшнего человека сделалось чувство включенности во что-то могущественное и долговечное — *живущее в истории*, а не только в повседневности. Для подавляющего большинства европейского человечества этим могущественным и долговечным в какой-то степени является национальное государство. Сегодняшнее государство, само того не замечая, выполняет не только социальные, но и экзистенциальные функции, а если оно перестанет их выполнять, то у его подданных почти не останется мотивов приносить своему государству даже самые незначительные жертвы.

В государствах благополучных это пока что менее заметно, но для России, тем более в эпоху кризиса, неспособность государства обеспечивать экзистенциальные потребности россиян может сделаться причиной государственного краха. В такие эпохи систему образования следует рассматривать как *средство национального выживания*.

В особенности образование элитарное — именно оно в значительнейшей степени создает исторически долговечный позитивный образ страны, который и побуждает граждан гордиться и дорожить ею.

Попробую развернуть этот тезис.

«Россия гибнет, нужно что-то срочно предпринять!» — по этому выкриканию определяют своих в основном в национально-патриотическом лагере, поскольку лагерь либеральный больше озабочен правами индивида, чем участью общественного целого. Однако кризис целого по какой-то загадочной причине оказывается неотделимым от краха множества частных судеб: бегство от армейской службы, падение рождаемости, «утечка мозгов» идут рука об руку с алкоголизацией, наркоманией, преступностью, самоубийствами...

Увы, массовое бегство от общественных обязанностей не следствие кризиса, а его причина. Кризис социума прежде всего и заключается в массовом нежелании индивидов служить ему. А потому и главный вопрос выхода из кризиса — как возродить это желание?

Протофашистам и просто фашистам всех цветов радуги ответ прекрасно известен: людей надо как следует напугать. Напугать до такой степени, чтобы они кинулись служить в армии и просто служить, а главное — не стремились сбежать в другие страны, в пьянство, в наркотики, в смерть... И вообще полюбили родину — ведь так естественно любить то, что внушает ужас!

Хорошо еще, что хотя бы либералы понимают, что ужас не способен породить ничего, кроме желания либо сбежать, либо уничтожить источник ужаса. Нет, чтобы люди полюбили родину, им надо платить! Платить за то, чтобы они служили в армии, платить за то, чтобы они рожали и воспитывали детей, платить за то, чтобы они не уезжали, не пьянствовали, не кололись, а главное — не убивали друг друга или хотя бы самих себя.

По-видимому, все исчезнувшие государства и погибли из-за того, что их гражданам однажды недоплатили...

Своей иронией я вовсе не пытаюсь намекнуть, что России ничто не угрожает: и не такие царства погибали, как говаривал весьма неглупый Победоносцев. Но в одной мудрой памятке психотерапевта, работающего с «кризисными» пациентами, рекомендовано прежде всего снимать чувство неотложности: именно в лихорадочной спешке люди и творят особенно непоправимые безумства. Однако это же в еще большей степени справедливо и для народов: именно в кризисных ситуациях необходима политика, поднимающаяся над острой злободневностью, взирающая на самые мучительные проблемы если уж не с точки зрения вечности, то, по крайней мере, с точки зрения их долговечности, включающая их в максимально широкий исторический контекст.

А в этом контексте творилось немало поучительного. Был великий Рим, державший под своей десницей десятки народов, и рассыпался

в одночасье. И что самое удивительное — никакого пребывающего в рассеянии народа «римляне» тоже не осталось. Пока итальянцы для подкрепления собственного духа не начали воображать себя потомками римлян. А тем самым и действительно ими стали. Ибо главная жизнь человека, а народа тем более и протекает в их воображении.

И впрямь, римляне как народ исчезли, а покоренные ими евреи, изгнанные с родины предков, остались. И через две тысячи лет, после невероятных испытаний вновь возродили собственное государство на Земле обетованной. Что их сохранило как народ? Греза. Ни на чем не основанное мнение о себе как о хранителе какого-то великого наследия, вершителе какой-то великой миссии. А у римлян этой грезы не было — была только могучая военная техника, могучая экономика, громадная территория...

Многократно, по-современному ускоренными темпами подобная история развернулась, можно сказать, на наших глазах. Был великий Советский Союз, державший под своей десницей десятки народов, и рассыпался в одночасье. И что самое удивительное — никакого пребывающего в рассеянии народа «советские люди» практически не сохранилось, а покоренные ими чеченцы, изгнанные с родины предков, остались. И через сорок лет, после невероятных испытаний...

Для разумного достаточно. Народ сохраняют не территории, не богатства и не военная техника, народ сохраняют коллективные грезы, ни на чем серьезном не основанное коллективное мнение о себе как об огромной драгоценности, допустить исчезновение которой ни в коем случае нельзя. Поэтому всякий народ, которому действительно грозит исчезновение, должен прежде всего позаботиться об укреплении своих коллективных грез, ибо их укрепление — это и есть национальный подъем, а их ослабление — национальный упадок.

В этом и заключается экзистенциальная, историческая миссия образования — оно должно укреплять и развивать воодушевляющие коллективные фантазии, поддерживать в людях иллюзию включенности во что-то прекрасное и бессмертное.

Но грезить о себе вопреки всему миру, когда в собственных глазах ты все, а в чужих ничто, не только до крайности трудно, но и до крайности опасно, — очень скоро придется возненавидеть все человечество, не разделяющее твоих иллюзий, и внушать уважение к себе жертвенностью и террором. Гораздо надежнее творить реальные дела, способные поразить не только твое собственное, но и чужое воображение. И Советский Союз такие дела творил. Да, в пропагандистских, милитаристских целях, но творил — вышел в космос, открыл дорогу великолепным ученым, спортсменам, и пресловутая ностальгия по

империи — это прежде всего не ностальгия по страху, который она внушала миру, а ностальгия по чувству причастности чему-то великому и бессмертному. Именно этому чувству и служит система грез, именуемая родиной. За это родину и любят.

Интересы индивида и социума не так уж и расходятся, ибо и государство, и личность питаются от одной энергетической системы — системы коллективных фантазий. Я готов с цифрами в руках показать, что алкоголизм, преступность, наркомания, самоубийства в огромной степени порождаются общей причиной — упадком коллективных иллюзий.

«Государство должно служить воображению, ибо человек и есть прежде всего его воображение», — примерно так можно сформулировать набросок новой политической парадигмы. Однако осуществить ее — систематически поражать воображение — невозможно без возрождения национальной аристократии, то есть творцов и служителей коллективных наследственных грез, — «бессмертных» мечтаний. Аристократы творят великие дела, порождая во всех остальных чувство и собственной неординарности, и собственной долговечности. Которое в своей стране возникает несопоставимо легче, чем в чужой. Иллюзию причастности к подвигам своих предков и соотечественников пробудить гораздо проще, чем к подвигам чужих, — так уж человек пока что устроен: ему легче фантазировать о своей связи с теми, с кем, по его представлениям, его объединяют общие предки, общая судьба.

Идентификация с ними и есть патриотизм. Гордиться подвигами, сострадать несчастьям, стыдиться и желать искупить падения, отодвигая собственные злободневные нужды, взирая на них с точки зрения если уж не вечности, то долговечности...

Подобные чувства сегодня расхожий либеральный гуманизм заклеймил бы как антидемократические, ибо демократично лишь то, что служит повседневным нуждам так называемого простого, массового человека; беспокоиться же о том, что оставит след в вечности, то есть в умах потомков, есть не что иное как аристократическая блажь. На это я могу возразить только одно: подобная трактовка гуманизма и демократии основана на глубочайшем презрении к этому самому простому человеку и, в сущности, даже на отказе считать простых людей людьми. Я же настаиваю на том, что «простых людей», не нуждающихся в том, чтобы чувствовать себя причастными чему-то бессмертному — по крайней мере, долговечному, не заканчивающемуся с их жизнью, — *просто* не существует.

Слабость прагматического взгляда на человека вовсе не в том, что он низок или оскорбителен, — слабость его в том, что он чрезвычайно

далек от истины. Прагматический взгляд на человеческую природу исходит из той, часто неосознанной, посылки, что для человека физические ощущения неизмеримо важнее, чем душевные, психологические переживания. Тогда как дело обстоит скорее обратным образом.

Кто спорит, достаточно продолжительная пытка болью, голодом, страхом почти каждого заставляет рано или поздно забыть обо всех высоких фантазиях и мечтать только об одном — чтобы пытка прекратилась. Однако это вовсе не означает, что пытка вскрывает истинную сущность человека — пытка вовсе не обнажает, но *убивает* человеческую суть. Именно поэтому и государство должно едва ли не в первую очередь обслуживать фантазии человека, его удовлетворяемые этими фантазиями психологические потребности. Одной же из самых важных наших потребностей является потребность иметь — всегда воображаемую — картину мира, в которой мы представляемся себе красивыми, значительными и даже бессмертными. По крайней мере, включенными во что-то долговечное, переходящее из поколения в поколение.

А потому предлагаю всем желающим посмотреть на все сегодняшние проблемы, и прежде всего на проблемы образования, с точки зрения того, какой след они оставят «в вечности», как они будут выглядеть в глазах наших потомков. Вполне возможно, что наши ответы со временем превратят набросок новой парадигмы в реальную политическую программу.

Долговечным бывает только то, что поражает воображение, а в веках живут вообще одни лишь легенды. Поэтому, если Россия хочет жить долго («вечно»), ей абсолютно необходимы люди-легенды, события-легенды. Те, кого действительно ужасает стон «Россия погибает!», должны признать первейшей национальной задачей развитие национальной аристократии, расширение круга людей, мечтающих поражать воображение, свое и чужое, и этим оставить след в памяти потомков. Это, разумеется, не отменяет ни борьбу с бедностью, ни борьбу за увеличение пенсий, за качество здравоохранения и прочая, и прочая. И все-таки одновременно с этим нужно делать ставку на особо одаренных во всех областях человеческой деятельности — я имею в виду всемерное расширение, особенно в провинции, сети школ для наиболее одаренных и наиболее романтических в науке, искусстве, военном деле... Впрочем, одаренность и романтичность часто одно и то же.

Так что же, вознегодует радикальный гуманист, простые люди, равнодушные к вечному и долговечному, должны снова служить сырьевым ресурсом творящих историю «великих личностей»?

На все эти вековечные излияния жалости кающегося дворянина к простому человеку можно тоже повторять из века в век: *не нужно*

жалеть простого человека больше, чем он жалеет себя сам. Разве не самые что ни на есть простые люди первыми голосуют за фашистов и коммунистов, сулящих им национальное и классовое величие? А эти российские язвы — пьянство, наркомания, бессмысленные убийства, самоубийства, — им что, больше всех подвержены какие-то аристократы духа? От невыносимой бессмысленности, беспечности бытия страдают прежде всего люди ординарные, именно их в первую очередь убивает отсутствие хотя бы воображаемой (впрочем, иной и не бывает) причастности чему-то впечатляющему и долговечному.

Если смотреть с точки зрения вечности, между властью, аристократией и простым народом нет никаких непримиримых противоречий — они все не могут обойтись друг без друга. Медный всадник, попирающий маленького человека, — конечно, необыкновенно мощный образ. Но обратим внимание — Медный всадник еще и гениальное произведение искусства, к которому со всего света тянутся туристы. И потомки бедного Евгения из Читы и Чухломы считают делом чести сфотографироваться у каменной волны его постамента...

Ибо и у власти, и у аристократии, и у рядового человека есть один общий могущественный враг — скука, ощущение ничтожности и бессмысленности существования. И Медный всадник не только требует жертв — он еще и открывает гению путь к бессмертию, а жизнь обычного человека наполняет смыслом и красотой. Гений и толпа перед зданием Сената протягивают друг другу руку.

Именно гении наделяют жизнь толпы смыслом и красотой. Ориентация российского образования на возвращение гениев соединила бы в себе гуманизм с государственной целесообразностью. Пушкин и Чайковский, Менделеев и Левитан способствовали душевному комфорту россиян и территориальной целостности России никак не в меньшей степени, чем душевое потребление муки и жилья.

Чтобы наладить производство научных гениев, необходимо как можно шире и глубже забросить сеть школ для особо одаренных детей, — необходимо, но недостаточно. Нужны и даже более важны мотивы, побуждающие одаренных мальчишек и девчонок мечтать о столичных университетах, о возможности приблизиться к знаменитым ученым — чьи имена для этого должны греметь и чаровать. Да, для того чтобы высокое образование очаровывало социальные низы, необходимо, чтобы главный плод образования — наука — восхитала и почиталась.

Имеет ли место что-либо подобное в нашу кризисную пору?

Положение науки в России ужасает так давно, что ужас, пожалуй, уже потихоньку сменился безнадежностью. Что это — глупость или измена?

Когда дело доходит до таких оппозиций, неизбежно находится тот, кто с уверенностью произносит: разумеется, измена. Самые пассионарные защитники науки призывают даже создать собственную партию ученых, чтобы говорить с государством с позиции силы. Оно, конечно, хорошо бы нашему теляти волка съест, но... Но какая сила в других государствах заставляла и заставляет власть поддерживать науку? Какие инструменты давления были у науки, например, при абсолютизме?

Карл I в 1662 г. взял под свое покровительство знаменитое (в будущем) Лондонское королевское общество, чтобы повысить *свой* престиж — «чтобы в будущем образованный мир видел в нас не только защитников веры, но и поклонников и покровителей всякого рода истины». Эпохи подъема науки всегда бывали и эпохами огромного уважения к науке. На похороны Ньютона, считавшегося такой же лондонской достопримечательностью, как собор св. Павла, пришло множество простого люда. Для изящного джентльмена эпохи Ньютона считалось светской необходимостью умение поддержать разговор о воздушных насосах и телескопах, знатные дамы испускали крики восторга при виде того, что магнит действительно притягивает иголку, а микроскоп превращает муху в воробья. Возник даже особый род научно-популярной литературы для королей и герцогинь.

В эпоху Большой Химии, когда великий Дэви читал в Лондонском королевском институте, «люди высшего ранга и таланта, ученые и литераторы, практики и теоретики, синие чулки и салонные дамы, старые и молодые — все устремлялись в лекционный зал». На лекциях же не менее великого Либиха несколько высокопоставленных особ даже пострадали при нечаянном взрыве. Химики становились желанными гостями во всех салонах. Работы Дэви по электрической теории соединений были удостоены Большой премии Вольты Парижским Институтом в 1806 г., когда Англия и Франция находились в состоянии войны, самые высокопоставленные особы обоих лагерей наперебой зазывали его на обед, а в 1812 г. Наполеон лично распорядился впустить его во Францию, — таков был престиж науки, от начала времен и по нынешний день являющийся главным средством ее «силового давления».

К Фарадею в ученицы напрашивались дамы из высшего света, а сам Фарадей, скромнейший из скромных, так ответил на вопрос правительства об отличиях для ученых: их непременно нужно выделять и поддерживать, но не обычными титулами и званиями, которые *скорее принижают, чем возвышают, ибо способствуют тому, что умственное превосходство утрачивает исключительность*: отличия за научные заслуги должны быть такими, чтобы никто, кроме ученых, не мог их добиться.

Успехи образования и науки невозможны без возрождения аристо-кратической гордости и даже надменности ученого сословия. «Стыдливый материалист» Гельмгольц, один из величайших классиков как в физике, так и в физиологии, честно признавался, что «было бы несправедливо говорить, что сознательной целью моих работ с самого начала было благо человечества. На самом деле меня толкало вперед неодолимое стремление к знанию». Говорят, иронизировал не менее гениальный Пуанкаре, что наука полезна тем, что позволяет создавать машины, — нет, напротив, это машины полезны тем, что оставляют людям больше времени заниматься наукой! Цель же науки — красота, ученый стремится к поиску наибольшей красоты, наибольшей гармонии мира. Но как же выделяется бюджет на науку и образование в демократических государствах, где электорат пользуется решающим влиянием? Неужели ему так близки поиски красоты, которой он насладиться уж никак не сумеет?

Чтобы выделять субсидии на астрономию, писал все тот же Пуанкаре, нашим политическим деятелям надо сохранять остатки идеализма. Можно бы, конечно, рассказать им о ее пользе для морского дела, но пользу эту можно было бы приобрести гораздо дешевле. Нет, астрономия полезна, потому что она величественна, потому что она прекрасна, — вот что надо говорить! Она являет нам ничтожность нашего тела и величие духа, умеющего объять сияющие бездны.

Вот тут-то мы и нащупали главный рычаг, посредством которого наука, а через ее посредство и образование оказывают давление на общество: *наука рождает восхищение и гордость за человека, национальная наука рождает гордость за свой народ* — именно в этом заключается едва ли не важнейшая ее социальная функция. Ибо потребность ощущать себя красивым и значительным, причастным чему-то великому и бессмертному, повторяю, ничуть не менее важна, чем потребность в комфорте и безопасности. И наука дарит тем, кто сумеет ею очароваться, самые, может быть, сильные грезы, позволяющие ощутить жизнь чем-то значительным и не заканчивающимся с нашим личным существованием.

Однако, если долго и умело внушать человеку, что экономика первична, а все идеальные потребности не более чем пережиток метафизических и тоталитарных эпох, он может понемногу в это и поверить. Разумеется, лишь на сознательном уровне, томление по высокому и бессмертному его все равно не покинет, принимаемая форма скуки, тоски, поисков забвения в наркотиках и сектах, как религиозных, так и политических, — но бюджет-то распределяется на уровне сознания! И если прагматизм окончательно убьет в обществе остатки идеализма, а вслед

за ними и приличия, требующие этот идеализм имитировать, исчезнут последние стимулы беспокоиться об образовании, науке и культуре.

И пока такая почти вне рыночная и почти бесполезная, а всего лишь прекрасная, всего лишь грандиозная вещь, как наука и порождающее ее элитарное образование не станут снова ощущаться предметом восхищения и гордости — гордости и перед собой, и перед другими народами, — любое правительство всегда будет поддаваться соблазну отнять у бессильных и бесполезных — у науки и образования, чтобы подкупить сильных и нужных.

Стать же самим партией интересов, а не идеалов, ученые не смогут никогда, даже объединив науку и образование в общее политическое лобби: их слишком мало, их потребности суть потребности крайне узкой аристократической корпорации. Если аристократы духа, единого прекрасного жрецы, открыто выставят свои истинные заботы на всенародное голосование, они получат еще меньше, чем сегодня имеют от правительства. Я не хочу повторять вслед за Пушкиным, что правительство у нас единственный европеец, это не так. Но у меня есть серьезные опасения, что оно все-таки европеец в гораздо большей степени, чем тьмы и тьмы электората. Или, по крайней мере, больше заинтересовано в престиже страны.

Лучше лишний раз повториться, чем остаться непонятым: влияние ученых всегда было основано не на их электоральной силе, а на обаянии науки. Вернуть науке ее былой авторитет — как и вообще внушить людям какие бы то ни было чувства, не приносящие лично им никакой материальной выгоды — хотя бы в какой-то мере способно только искусство. Обаяние науки было создано прежде всего поэтами в широком смысле этого слова — людьми, умеющими изобразить науку чем-то прекрасным и возвышенным. А потому возрождение науки — возрождение уважения к ней — может прийти лишь через возрождение антипрагматической культуры, — задача на годы, если не на десятилетия — при том маловероятном условии, что этим займется какая-то серьезная общественная сила.

Я склонен думать, спасение утопающих — дело рук самих утопающих. *Воспевать достижения элитарного образования, а следовательно и науки должны сами преподаватели и ученые, по мере сил освобождаясь от ученого педантизма, а проще говоря, занудства.* Боюсь, правда, что эта мера сил окажется весьма и весьма недостаточной и системе элитарного образования понадобится специальное пиар-агентство, в котором были бы сосредоточены мастера художественного слова и экрана, способные и понимать достижения науки и образования, и увлекательно рассказывать о них.

Успехи науки — это как раз те праздники, которыми при умелом преподнесении можно было бы встряхивать монотонное существование простого человека, а заодно вербовать в ряды ученых новых романтиков. Но делается ли хоть что-нибудь в этом роде?

Я не помню, заметило ли хоть одно средство массовой информации, что 2005 г. был годом столетия не только Первой русской революции, но и специальной теории относительности. Нам не до науки — мы строим капитализм, а жизнь духа должна быть рентабельной. Мы и дышать откажемся, если нам хорошенько не заплатят.

Удивительно, правда, что эпоха неудержимого роста британского капитализма (чтобы не сказать империализма) была одновременно и эпохой величайшей моды на все научное. И ничего, росту ВВП не препятствовало. Может, у нас потому и капитализм такой мелкотравчатый, вороватый, что совершенно лишен романтического, утопического начала? Либерализм явился к нам в каком-то кастрированном виде — не как ставка на талант, оригинальность, а как всеобщая погоня за ординарностью. В которую, похоже, вступили и ученые...

Понимающие люди разъясняют, что деньги в науку вкладывают исключительно ради ее практической полезности, однако этим они раскрывают лишь собственные мотивы, но ничего не говорят о чувствах ни самих ученых, ни тех, кто ими восхищается. Тогда как топливо всякой духовной деятельности вовсе не деньги, но бескорыстное восхищение, деньги лишь техническое средство. И у государства не станет причин поддерживать науку материально, если она не будет предметом восхищения и гордости «электората», всегда и везде состоящего главным образом из профанов, — равно как и среди футбольных болельщиков сами футболисты составляют крошечное меньшинство.

К счастью, профанам вполне доступно бескорыстие, вопреки тому, что нам столько лет внушает либеральная пошлость, — это очевиднее всех сегодня демонстрируют спортивные болельщики. Но восторг, повсюду сопровождавший создателя теории относительности, пожалуй, был недостижим даже для футбольных и эстрадных звезд. «Прагматичные» американцы бежали за автомобилем Эйнштейна, чтобы только дотронуться до священного бампера; изготовители гигиенических средств и алкогольных напитков заманивали его суммами, превосходящими тогдашнюю Нобелевскую премию, только за то, чтобы он с похвалой отозвался об их продукции: они понимали, что их потребителю будет лестно соприкоснуться с гением хотя бы и в столь опосредованной форме.

И все это при том, что открытия Эйнштейна никому из них не сулили ни малейшей выгоды: есть абсолютное время или нет абсолютного времени, евклидово наше пространство или наоборот риманово, —

что, казалось бы, простому человеку эта заумная Гекуба? Но люди, самые обыкновенные люди, и тогда, и сейчас, повторял и повторяю, хотят быть прикосновенными к чему-то великому и бессмертному. И государство, отказывающееся поддерживать образование и науку, отказывает своим гражданам в необходимейших духовных витаминах.

Фантастический социальный успех теории относительности наводит на чрезвычайно важную догадку: авторитет науки, а с нею и образования основывается не на том, что она создает полезные вещи, а на том, что она *поражает воображение*. Все изобретатели электрических утюгов давно забыты, но живет и побеждает мифический образ Эйнштейна, потрясшего мир чудом и тайной, сотворившими и невиданный авторитет. И когда сегодня ученые мужи надеются вернуть утраченный престиж образования стандартными средствами общественного воздействия — подкупом и угрозами, то стараясь доказать свою экономическую полезность, то заговаривая о создании собственной партии, — они забывают о самом эффективном третьем пути — *пути очаровывания*, формирования коллективных мифов. Гонясь же за ординарностью, пытаясь уподобиться металлургам и генералам, ученые обречены окончательно затеряться за их несопоставимо более широкими спинами.

Научные грезы не могут выжить, не сделавшись частью грез художественных, не опираясь на чудо, тайну и авторитет. Но увы — очаровывать может лишь тот, кто сам очарован...

Похоже, дело и впрямь не столько в недостатке каналов массовой информации, уделяющих внимание образованию и науке, сколько в нехватке людей, способных изображать их как захватывающее приключение, как волшебную сказку, — это говорю не я, это Мария Кюри. Или такие люди все-таки есть, но именно они-то и нежелательны для властителей экрана, желающих блистать самим? Имел же Александр Гордон собственную программу — и сумел-таки подтвердить, что наука есть беспредельное занудство...

Городу и миру нужны не просто ученые-профи — нужны ученые-поэты, способные не только изложить суть открытия, но и умеющие сначала пережить, а потом и изобразить его чарующей сказкой. А если они не владеют даром творить чарующие образы, им должны протянуть руку помощи люди искусства. Только союзом науки и искусства создаются открытия-легенды, люди-легенды, университеты-легенды. Но мы не только не создаем новых легенд — мы забываем старые.

Кажется, ни одно СМИ не заметило и того, что день 26 ноября 2004 г. был днем столетия прихода в мир Норберта Винера, породившего многолетние дискуссии на тему «Может ли машина мыслить и

чувствовать?» Потребовались годы, чтобы пишущий эти строки понял: самая многосложная и утонченная машина руководствуется тем, что есть, а человек живет тем, чего нет. Человек живет не в мире фактов, а в мире выдумок, и управлять им, управлять его желаниями может лишь тот, кто управляет его фантазиями. Это не говоря уже о том, что человеческий мозг по сложности равен всей открытой нашему восприятию вселенной, ибо все, что мы о ней знаем, поставляет нам наш мозг, — у которого, стало быть, хватает на это средств. Да и вообще, чтобы машина начала мыслить, подобно человеку, бесполезно моделировать один лишь его мозг — необходимо имитировать все его тело, со всеми его физическими и социальными стремлениями: без участия тела мозг мыслить не может.

И все-таки без поражающей воображение грезы о мыслящей машине не было бы и прорыва в вычислительной технике, роботизации, — в создании кибернетической сказки и заключается главная заслуга Винера перед человечеством. Сказка — ложь, да в ней намек: самое успешное образование начинается со сказки.

Как и большинство других напоминаний о вечном, столетие со дня рождения великого датского физика Нильса Бора (7 октября 1885 г.) по родной стране прошло стороной, как проходит косой дождь. Ну, заложил основы квантовой механики, ну, сформулировал принцип дополнительности, ну, предсказал, из каких элементов будут изготовлены первые атомные бомбы, ну, превратился в неутомимого лоббиста международного контроля за атомными программами, — и дальше что?

Зато если бы его юбилей явился к нам в эпоху гласности, все его легендарные заслуги заслонило бы главнейшее из главных, но наиболее тщательно скрываемое от народа обстоятельство: мать Бора, красавица Эллен Адлер, была еврейкой. И к тому же не просто еврейкой, но еще и дочерью известного финансиста, основателя Копенгагенского коммерческого банка.

Так что, живи Бор в нашей стране, непременно нашлось бы кому не раз и не два указать ему, чтобы он не воображал себя равноправным членом нации. А вот глупые датчане не обращали ни малейшего внимания на его национальную неблагонадежность и тем самым вырастили его датским патриотом, любящим родной флаг, даннеброг, в военных конфликтах неизменно становящимся на сторону отечества и, сверх всего, способным ради него на серьезные жертвы: Бор отказался от сказочного сотрудничества с великим Резерфордом, чтобы развивать теоретическую физику у себя на родине. Такое вот средство против утечки мозгов...

Датчане показали себя истинными государственниками: они поняли, что государству безразлично, кто именно создаст для него финансовую систему или теоретическую физику — рано или поздно все наиболее долговечные плоды достанутся датскому народу, как русскому народу в конце концов достались все дивные здания, возведенные итальянцами в Петербурге.

Еще один урок нашей образовательной системе — изгонять из нее национальные дразги: все достижения все равно пойдут в копилку России.

Я бы посоветовал будущему пиар-агентству обзавестись специальной рубрикой «Пропущенные даты», чтоб хотя бы с укоризненным опозданием напоминать о научных свершениях, затерянных за блицвспышками звезд-однодневок. Взять хотя бы незамеченную годовщицу смерти Энрико Ферми — 28 ноября 1954 г. Хотя что через полвека дает ему право на наше перегруженное внимание? Теория бета-распада? Статистика Ферми-Дирака — Ферми, правда, первым обнаружил, что медленные нейтроны более эффективно бомбардируют атомные ядра, чем быстрые; именно этим способом он заложил основы атомной энергетики и впоследствии даже попал в эстрадный раздел ядерной физики, 2 декабря 1942 г. впервые в мире осуществив цепную реакцию на крытом теннисном корте Чикагского университета, — это был решающий шаг к практической ядерной энергетике, миру явившей себя только в Хиросиме.

Правда, ученый мир воздвигнул Энрико Ферми памятник еще при жизни: открытый в 1953 г. искусственный радиоактивный элемент с крулым номером сто получил имя фермий.

Но нам-то что до этого?

Увы, пока имена великих ученых не будут вызывать у нас восхищение, российский симбиоз науки и образования не оживет. Потому что всякое творчество питается прежде всего не деньгами, а бескорыстным восхищением, расходящаяся цепная реакция которого в конце концов и разрешается вспышками шедевров.

Бор, Эйнштейн, Винер, Ферми — каждого из этой звездной квадриги можно назвать гением независимо от масштаба чисто научной одаренности, ибо гениальность — это не мера таланта, а социальный статус. Скажем, чисто научные дарования какого-нибудь Пуанкаре не уступают эйнштейновским, но — Пуанкаре не породил собственного социального мифа, поражающего воображение фантома, а потому и влачит сверхпочетное существование внутри ученого сообщества. Тогда как звание гения обретает лишь тот, чье величие понятно даже сколько-нибудь образованным профанам. Поразить воображение

профанов можно таким открытием, которое либо изменяет ход истории даже для них заметным образом (атомная бомба), либо радикально обновляет привычную картину мира (теория относительности, квантовая механика), либо создает новую коллективную мечту (кибернетика).

И вместе с всемирной славой гения резко вырастает престиж породившего его народа. Вырастить трех гениев в этом отношении выгоднее, чем удвоить ВВП. Кто, скажем, уважает Италию за ее средней руки достаток? А за Леонардо, Микеланджело, Ферми ее уважают, и еще как (и, прежде всего, они сами). Если вспомнить, что сегодня главной проблемой России на международной арене является недостаточный ее престиж в цивилизованном мире, а проблемой внутренней — неуверенность населения в достоинствах своей страны, легко прийти к практическому итогу: образовательные ресурсы сегодняшней России выгоднее всего инвестировать в производство гениев.

Соединив для этого усилия ученых и художников.

ДОКУМЕНТЫ

ЛИССАБОНСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ

УНИВЕРСИТЕТЫ ЕВРОПЫ ПОСЛЕ 2010 ГОДА:
МНОГООБРАЗИЕ ПРИ ЕДИНСТВЕ ЦЕЛЕЙ

I. Вступительная часть

1. Европе — сильные университеты: Со времен их создания более 800 лет назад, европейские университеты играли ведущую роль в проведении научных исследований, способствовали формированию цивилизованного и толерантного общества и готовили молодежь к выполнению ее роли в обществе и экономике. В настоящее время Европа ожидает от своих университетов активизации их роли, призванной помочь гражданскому обществу справиться с вызовами XXI века. Изменение климата, энергетические проблемы, рост продолжительности жизни, ускорение технологического прогресса, повышение глобальной взаимозависимости и ширящееся экономическое неравенство как внутри Европы, так и между Европой и другими континентами — все эти процессы требуют изучения, проведения фундаментальных исследований, а также технологических и социальных инноваций, направленных на решение проблем по мере их возникновения и обеспечение успешного экономического развития в сочетании с социальной стабильностью в различных обществах. Европейские университеты, также отличающиеся многообразием, готовы совместно решать данные проблемы.

2. Университеты и Общество, основанное на знаниях: Ключевой задачей университетов является подготовка населения стран Европы — как молодого, так и пожилого — к выполнению его роли в Обществе, основанном на знаниях, в котором экономическое, социальное и культурное развитие главным образом зависит от разработки и распространения знаний и умений. Современные общества, в значительно

большей степени чем аграрные и промышленные общества прошлых столетий, зависят от применения знаний, высокоуровневых умений, деловой хватки, а также использования коммуникаций и информационных технологий. Именно в развитии этих умений преуспевают европейские университеты, как через предметное образование, так и через профессиональную подготовку, основанные на результатах фундаментальных исследований, которым отводится особая роль в университетской системе. Таким образом, университеты с готовностью ожидают выполнения ими стержневой роли в выполнении новаторских задач, поставленных в «Лиссабонской повестке дня», в частности, через свое активное участие в Европейском пространстве высшего образования и Европейском пространстве научных исследований.

3. Диверсифицированная система университетского образования: Университеты признают, что переход от элитарной к массовой системе высшего образования предполагает наличие университетов различной направленности и специализации. Для этого необходима система учебных заведений с высокодиверсифицированными структурами, при одинаковом уважении целей и задач каждого из них. Учебные заведения будут все более активно предлагать разноплановые учебные программы, направленные на приобретение выпускниками расширяющегося спектра специальностей, позволяющих в том числе переходить из одного учебного заведения в другое, и будут развивать научно-исследовательскую, инновационную деятельность и деятельность по передаче знаний, в соответствии со своими утвержденными миссиями.

4. Фундаментальная важность автономности университетов: Способность университетов адаптироваться и проявлять гибкость, необходимую для реагирования как на происходящие в обществе изменения, так и на изменения спроса, напрямую зависит от предоставления им более существенной автономии и надлежащего финансирования, то есть необходимой свободы действий для определения ими своего места в системе. Многообразие отнюдь не вступает в противоречие с общей целью обеспечения вклада в развитие Европы; оно лишь предполагает самостоятельное определение и преследование своих целей каждым университетом в отдельности, в то время как все вместе они будут работать над удовлетворением потребностей как отдельных стран, так и Европы в целом. Автономность предполагает контроль как над основными средствами, такими как имущество и недвижимость, так и над персоналом; она также подразумевает готовность к подотчетности как перед внутренним университетским сообществом — персоналом и студентами, так и перед обществом в целом.

5. Университеты и интеграционное общество: Европейские университеты признают свою ответственность перед широкой общественностью за содействие социальному равенству и развитию интеграционного общества. Они предпринимают большие усилия по расширению социально-экономического состава своих студенческих сообществ; они проявляют приверженность принципам обеспечения доступа и предоставления возможности успешного поступления всем тем, кто обладает необходимыми знаниями и может получить преимущества от получения высшего образования. Для успешного решения данной задачи необходимы партнерские отношения с правительствами и другими участниками образовательной системы.

II. Строительство Европейского пространства высшего образования

6. Сосредоточенность на решении ключевых задач: Университеты полностью привержены делу строительства Европейского пространства высшего образования, что находит свое отражение в ошеломляющем успехе быстрого внедрения трехциклового модели образования во всей Европе. В то же время, из доклада ЕАУ «Тенденции V» видно, что один из парадоксальных аспектов реформы в рамках Болонского процесса заключается в том, что несмотря на поставленную перед университетами основную задачу решать общественные проблемы, до настоящего времени сам по себе диалог с обществом не поддерживался на достаточном уровне. Таким образом, параллельно с улучшением понимания и повышением эффективности использования различных инструментов, университетам и правительствам необходимо придать новый импульс своей работе по решению общих задач реформирования, с тем чтобы более высокая инициативность студентов, профессиональная подготовленность к рынку труда, мобильность, привлекательность и социальная интеграция стали воистину неотъемлемыми элементами формирующегося Европейского пространства высшего образования.

7. Повышение сфокусированности на студентах: Университеты понимают, что для эффективного перехода к обучению, сфокусированному на студентах, требуются дополнительные усилия. Сюда входит не только поощрение использования учебных результатов и четкое разъяснение студентам ожидаемых от них знаний и умений, но также и стимулирование критического мышления и активного участия студентов. Особые усилия необходимо предпринять для мотивирования и подготовки профессорско-преподавательского состава для

работы в условиях данной системы, сфокусированной на студентах. Студентов и их представителей необходимо привлекать к проработке последствий применения данных новых подходов.

8. Европейская система переводных зачетных единиц (ECTS): В докладе ЕАУ: «Тенденции V» подчеркивается эффективная роль ECTS в структурировании учебных процессов, при условии ее правильного применения на основе учебных результатов и учебной нагрузки студентов. Система перезачета является основой доверительных отношений как внутри, так и между отдельными учебными заведениями, циклами и предметами, подкрепляя, таким образом, гибкую и многостороннюю мобильность, являющуюся ключевой задачей Болонского процесса. Университеты настойчиво призывают Европейскую комиссию задействовать достижения ECTS в процессе дальнейшей разработки предложений по развитию Системы переводных зачетных единиц в сфере профессионального образования и подготовки (ECVET). Необходимо предпринять все возможные усилия для предотвращения появления двух отдельных систем перезачета в рамках одной стратегии непрерывного пожизненного обучения. Университеты желают занять ведущую роль в дальнейшей разработке системы ECTS. ЕАУ будет проводить соответствующую работу в рамках своей неизменной поддержки усилий университетов по реализации предусмотренных Болонским процессом реформ, через разработку «Руководства по Болонскому процессу» и организацию профильных семинаров и других мероприятий. Как показывают приведенные в докладе «Тенденции V» результаты, на реализацию данного процесса потребуется время.

9. Создание благоприятной учебной атмосферы: Понимая важность корректировки методик преподавания и учебных процессов с учетом потребностей все более многообразной студенческой базы, университеты, в партнерстве с правительствами, будут стремиться к предоставлению всем студентам доступа к высококачественным службам поддержки студенчества — в частности, к ориентационно-консультационным услугам. Для выполнения этих задач требуется приверженность данной стратегии со стороны учебных заведений на самом высоком их уровне, а также финансовая поддержка правительств для обеспечения более широкого доступа.

10. Профессиональная подготовленность к рынку труда: Университеты признают необходимость дополнительных усилий для информирования работодателей о проводимой огромной работе по реформированию учебных программ. Они будут стремиться к поддержанию более последовательного диалога с работодателями, предоставлению

более полной информации о квалификациях и учебных результатах своих выпускников, а также внедрению системы мониторинга трудоустройства выпускников. Совместно с государственными и/или частными организациями они займутся решением вопроса о предложении своим студентам более систематизированных услуг профессиональной ориентации. Как учебные заведения, так и правительства должны перевести свою приверженность данной общепринятой политике в практическое русло. Университеты призывают правительства реорганизовать свои собственные структуры по найму госслужащих, с учетом новой системы учебных степеней. Этот вопрос уже поднимался в докладе «Тенденции IV», но на сегодняшний день он остается нерешенным.

11. Пожизненное образование: Университеты понимают настоятельную необходимость превращения в предстоящие годы концепции пожизненного образования в реальность, от непрерывного образования и профессиональной подготовки высококвалифицированных выпускников, до первоначального образования представителей малообеспеченных слоев населения. Как показывает опыт, участие в программах пожизненного образования создает весьма интересные возможности в области укрепления партнерских отношений на местах, диверсификации финансирования и решения проблем регионального развития. Болонские инструменты, в частности документ «Общая структура степеней на Европейском пространстве высшего образования», принятый министрами образования в Бергене, дают возможность предложения более разнообразных учебных планов и поддерживают разработку систем, обеспечивающих признание полученного ранее неформального образования или обучения на рабочем месте. В своих предложениях по «Общей структуре степеней на Европейском пространстве высшего образования», ЕАУ настойчиво призывает Европейскую комиссию не допустить разработки двух параллельных структур степеней, применимых к системе высшего образования, так как это приведет к возникновению проблем в процессе внедрения структуры на национальном уровне, а также дезориентирует участников процесса на местах. ЕАУ также призывает Европейскую комиссию активно привлекать университеты к разработке политики в области пожизненного образования. Этот вопрос исключительно важен как для сферы высшего образования, так и для сферы профессиональной подготовки, и, следовательно, требует разработки инициатив, являющихся совместимыми и последовательными.

III. Интернационализация Европейского пространства высшего образования

12. Интернационализация и «Болонский фирменный знак»: Болонский процесс — один из наиболее успешных европейских проектов. За ним с большим вниманием следят во всем мире и он становится своего рода «фирменным знаком» Европы. Болонские реформы повышают привлекательность европейской системы высшего образования, так как в их основе лежит определенная философия и методология, а также использование открытых и прозрачных инструментов, таких как Европейская система переводных зачетных единиц. Эти принципы характеризуются эффективной применимостью на международном уровне, так как они заключают в себе общее понимание высшего образования как общественного достояния и ставят во главу угла академические ценности, лежащие в основе высшего образования.

13. Стратегии учебных заведений в области интернационализации: Университеты являются основной движущей силой разработки структур и стратегий международного сотрудничества, а также обменов на институциональном, национальном и европейском уровнях. Они все активнее разрабатывают структуры и стратегии, охватывающие как научно-исследовательскую, так и преподавательскую деятельность, стремятся к обеспечению баланса между сотрудничеством и конкуренцией, направляя свои усилия на конкретные географические регионы. Особая роль в развитии интернационализации на институциональном уровне отводится сектору последующего образования выпускников учебных заведений.

14. Дальнейшее развитие интернационализации: Европейские университеты полны решимости сделать Европу наиболее привлекательным регионом для студентов и преподавателей. ЕАУ продолжит работу в этой области путем: популяризации и разъяснения Болонского процесса международным партнерам; участия в обсуждении соответствующей политики на европейском уровне; а также, совместно с Национальными конференциями ректоров, путем развития диалога с ассоциациями участников систем высшего образования в разных регионах мира, закладывая, таким образом, прочную основу долгосрочному партнерству и сотрудничеству. Через систему ЕАУ университетам необходимо разработать кодекс поведения для международного сотрудничества и обменов на Европейском пространстве высшего образования. Университеты призывают Европейскую комиссию и национальные правительства поддержать данный процесс интернационализации путем разработки гибких инструментов фи-

нансирования, позволяющих учебным заведениям реализовывать долгосрочные международные стратегии, а также принять меры для повышения мобильности студентов и преподавателей. В частности, университеты призывают национальные власти внести изменения в иммиграционные законы и визовые режимы, в целях успешной реализации данных стратегий. Активное участие международных партнеров в данном диалоге также будет играть важную роль в достижении поставленных задач.

IV. Содействие научно-исследовательской и инновационной деятельности

15. Связь высшего образования и научно-исследовательской деятельности: Образование всех уровней, основывающееся на научных исследованиях, является одной из наиболее сильных сторон Европы и европейских университетов. Учебные заведения, предлагающие образование на основе научных исследований, должны обеспечить интеграцию и развитие научно-исследовательской составляющей на всех циклах, позволяя студентам приобретать опыт научно-исследовательской работы и поощряя интерес к ней как к возможной будущей профессии. Это также применимо и к приобретению широкого спектра переносимых навыков, которое должно обеспечиваться не только на докторском уровне, но и в учебных программах на всех других уровнях, что позволит взрастить новое поколение лидеров, способных к многостороннему мышлению и реагированию на потребности быстро меняющихся рынков труда.

16. Внедрение высококачественных докторских программ в университетах: В Зальцбурге в феврале 2005 года ЕАУ приняла 10 основополагающих принципов докторских программ. Эти принципы определили рамки последовавших затем обсуждений докторских программ в Европе, а также получили свое развитие в докладе, подготовленном к предстоящему министерскому заседанию по обсуждению Болонского процесса в Лондоне. В докладе вновь подчеркивается важность сохранения оригинальных научных исследований как ключевого компонента всех докторантур. На основе представленных в докладе результатов, ЕАУ разработает постоянно действующие рамки для дальнейшего развития, сотрудничества и обмена передовой практикой между докторантурами и факультетами европейских университетов. Учитывая то, что привлекательность будущей карьеры в области научных исследований главным образом определяется на этапе получения докторской степени, университетам необходимо активно вести со-

вместную работу с национальными исследовательскими советами и другими финансирующими организациями (включая Европейскую комиссию), с целью улучшения условий финансирования докторантур и кандидатов на получение докторских степеней, а также их будущих карьер в качестве научно-исследовательских работников как в образовательном секторе, так и в других секторах.

17. Разработка институциональных стратегий в области научных исследований: Приветствуя создание Европейского исследовательского совета, университеты продолжают планомерную работу по дальнейшему совершенствованию своих институциональных научно-исследовательских стратегий, с целью внедрения механизмов стратегического управления. Данные механизмы позволят свести воедино научно-исследовательский опыт в рамках каждого университета и внедрить рабочие процессы, которые позволят максимально полно воспользоваться возможностями, предусмотренными европейскими и национальными программами финансирования научных исследований (основными источниками внешнего финансирования научно-исследовательской деятельности университетов). В то время как личный талант имеет стержневое значение для исследовательского процесса, коллективная работа по направлениям, в которых преуспевает отдельный университет, а также оптимизация развития и использования научно-исследовательской инфраструктуры также имеют ключевое значение для достижения успеха. Растущая стоимость научных исследований (включая научную инфраструктуру) повысит необходимость определения приоритетных направлений работы.

18. Содействие развитию инновационного потенциала: Университеты будут все более активно стремиться к повышению эффективности своей научно-исследовательской деятельности и укреплению инновационного потенциала путем развития связей с внешними партнерами, профессионализации процессов передачи знаний и достижения синергии между региональными, национальными и европейскими инициативами в области научно-исследовательской политики. Тенденция создания университетами и их партнерами консорциумов и объединения в группы по определенным направлениям научных исследований получит свое дальнейшее развитие как один из стержневых элементов инновационного процесса, в том числе на региональном уровне. Со своей стороны, ЕАУ продолжит работу по популяризации идеи о необходимости обеспечения более тесной связи между 7-ой Рамочной программой научных исследований и технологического развития ЕС, национальных программ финансирования научных ис-

следований, Европейскими структурными фондами поддержки научных исследований и инноваций, и создания соответствующей инфраструктуры. Совместно с членами своих Национальных конференций ректоров, ЕАУ будет стремиться к привлечению региональных партнеров к работе над достижением поставленной цели по увеличению объема финансирования научно-исследовательской и инновационной деятельности из Европейских структурных фондов.

19. Сотрудничество «университет – предприятие»: Уже на протяжении многих лет университеты ведут активное и успешное сотрудничество с деловыми предприятиями, при этом данная положительная практика заложила основу разработки получивших широкое признание «Принципов ответственных партнерских отношений». Сотрудничество университетов и бизнеса известно как «Совместная инновационная деятельность», в рамках которой передача знаний рассматривается как ключевая задача университетов. ЕАУ будет и далее работать над повышением эффективности диалога между университетами и бизнесом, в том числе, например, в рамках докторантур, а также будет оказывать содействие в работе над созданием предложенного ЕС Европейского института технологий (EIT).

20. Учет затрат на научно-исследовательскую деятельность: Университеты неуклонно движутся в направлении полного учета затрат на свою научно-исследовательскую деятельность, и в этой связи ожидают от европейских и национальных агентств и программ финансирования научных исследований полной поддержки по оплате расходов по договорам и грантам на научные исследования. В развитие успеха своих усилий по улучшению условий оплаты не прямых расходов на научные исследования, заложенных в новую модель затрат на удовлетворяющие соответствующим критериям научные исследования, являющуюся частью 7-ой Рамочной программы научных исследований и технологического развития ЕС, ЕАУ, при содействии своих членов, будет отслеживать динамику внедрения данной модели в период до проведения среднесрочного анализа в 2010 году.

21. Создание более гибких законодательных и регуляторных условий: При содействии членов своих Национальных конференций ректоров, ЕАУ проведет обсуждение с национальными правительствами о необходимости создания более гибких и благоприятных законодательных и регуляторных условий (касающихся оплаты труда, права перевода пенсионного обеспечения и т. д.) для сотрудников научно-исследовательских университетов. Решение этого вопроса необходимо, если Европа действительно желает воспользоваться преимуществами

от новых возможностей, создаваемых, в частности, схемами финансирования Европейским исследовательским советом.

22. Открытый доступ: Через свою Рабочую группу по открытому доступу, университеты и ЕАУ будут и далее работать над реализацией принципов «открытого доступа» применительно к распространению результатов научных исследований. Университеты желают сохранить свою роль и ответственность перед обществом как «хранителей» результатов научных исследований, являющихся общественным достоянием, и продолжают развитие диалога «университет-общество» через оптимальное использование преимуществ цифровых технологий.

V. Качество

23. Процессы, направленные на повышение качества и миссии учебных заведений: Для создания институциональной среды, являющейся благоприятной для творческой работы, развития знаний и инноваций, качественные процессы должны поощрять культуру принятия рисков и развивать веру в успех, в отличие от ожидания неудачи. Университеты вновь подтверждают свою приверженность непрерывному повышению качества и совершенствованию всех аспектов своих институциональных миссий. Институциональные процессы, направленные на повышение качества, должны основываться и адекватно отражать ценности и задачи учебного заведения. Внешние и внутренние системы контроля качества должны принимать данные аспекты за отправную точку при проведении своих оценок.

24. Связь с внешней подотчетностью: Университеты полностью осознают свои обязанности, вытекающие из их приверженности качеству; они признают важность дополнения внутренней культуры качества механизмами внешней подотчетности. Внешние механизмы контроля качества должны быть связаны с внутренними процессами, но не должны дублировать их. Это обеспечит их широкое признание в рамках университета, создаст синергетический эффект и минимизирует канцелярскую работу. Для выполнения данной задачи учебные заведения должны играть активную роль (через участие в своих конференциях ректоров и диалог с правительствами и агентствами по контролю качества) в разработке систем внешней подотчетности, соответствующих их внутренним механизмам контроля качества.

25. Контроль качества на европейском уровне: Механизмы контроля качества на европейском уровне должны разрабатываться аналогичным образом, с привлечением к работе учебных заведений, студентов, агентств по контролю качества и правительств. Внесенное предложе-

ние о выделении ведущей роли в этой области агентствам, включенным в Европейский регистр агентств по контролю качества, на основе партнерских отношений с различными участниками, обеспечивающих систему сдержек и противовесов, заложит основу взаимного доверия и прозрачности, и, как следствие, повысит привлекательность Европейского пространства высшего образования. Университеты призывают министров принять предложения, разработанные в течение последних двух лет «Группой Четырех», включающей Европейскую ассоциацию по контролю качества высшего образования (ENQA), Европейскую ассоциацию национальных студенческих союзов (ESIB), Европейскую ассоциацию университетов (EUA) и Европейскую ассоциацию высших учебных заведений (EURASHE), продемонстрировав таким образом доверие к ответственным партнерским отношениям между участниками процесса, лежащим в основе данных предложений.

VI. Автономность и финансирование

26. Автономность: Университеты призывают правительства одобрить принципы автономности учебных заведений, подкрепляющие их различные миссии, в том числе принципы академической автономии (учебные планы, программы и научные исследования), финансовой автономии (выделение бюджета единой суммой), организационной автономии (организационная структура университетов) и автономии в области кадровой политики (наем, заработная плата и продвижение по службе). Автономность должна быть подкреплена надлежащим уровнем государственного финансирования, а также должна обеспечивать возможность стратегического независимого управления университетами своими финансовыми поступлениями из государственных и частных источников, включая дары и пожертвования филантропов, компаний, выпускников и студентов. Университеты призывают правительства проводить оценку достигнутых результатов как в области автономии, так и в области финансирования университетов на основе соответствующих установленных плановых показателей. Университеты будут стремиться к укреплению своей ведущей роли в данных процессах и повышению профессионализма управления.

27. Увеличение и диверсификация финансовых потоков: ЕАУ сохраняет свою приверженность выявлению дополнительных источников финансирования университетов и популяризации механизмов управления, обеспечивающих оптимальный уровень прозрачности финансовых операций. Данные, собранные рабочей группой ЕАУ по финансированию, говорят об исключительном многообразии применяемых в Европе механизмов государственного финансирования.

Между ними существуют огромные различия в плане объемов, юридической базы, методологии, политической подоплеки и степени контроля бюджета учебных заведений со стороны центральных властей. ЕАУ продолжит изучение ситуации до тех пор, пока не станет возможным достоверное описание положения европейских университетов на основе согласованной модели, а также разработка общей методологии расчета затрат. Для этого требуется более обширная инвентаризация существующих моделей государственного финансирования, соответствующих юридических и финансовых условий, а также имеющихся дополнительных источников поступлений; данный вопрос имеет непосредственное отношение к ключевым аспектам как Болонского процесса, включая социальное измерение (доступ, объективность) при оказании финансовой помощи студентам, и доступность), международное измерение (привлекательность и конкурентоспособность) и мобильность (перенос финансовой помощи), так и Лиссабонской стратегии. ЕАУ поддерживает поставленную Европейской комиссией цель по увеличению в предстоящее десятилетие ассигнований на высшее образование по меньшей мере до 2% от ВВП, и призывает всех партнеров к совместной работе над достижением этой цели.

28. Привлечение частных средств для оплаты затрат системы высшего образования: ЕАУ призывает правительства вновь подтвердить статус системы высшего образования как общественного достояния. Однако, в контексте финансирования университетов и в ответ на растущую численность студентов и высокую затратность поддержания высочайших стандартов качества в условиях глобализации, ЕАУ будет и далее активно участвовать в обсуждении партнерств между государственным и частным секторами в области финансирования высшего образования, и, в частности, вопроса платы за обучение. Так, пожизненное образование требует наличия гораздо более гибких моделей финансирования, чем использовавшиеся в старых системах модели, разработанные для удовлетворения потребностей традиционных очных студентов. Поэтому ЕАУ, совместно со своими членами, изучит существующие политические возможности для привлечения частных лиц (студентов или выпускников) к оплате расходов системы высшего образования, с учетом национальных особенностей.

VII. Заключение

29. Европе — сильные университеты: Европейские университеты являются движущей силой процесса строительства Европы знаний. Они принимают на себя возникающие в связи с выполнением этой роли обязательства, а в ответ просят правительства и гражданское

общество в целом в свою очередь признать их ответственность за предоставление университетам возможности получать ресурсы, позволяющие им выполнять поставленные перед ними задачи не только на адекватном, но на отличном качественном уровне, и быть конкурентноспособными по отношению к системам высшего образования на других континентах. Не только Европа, но и весь мир становится «Обществом знаний», в связи с чем Лиссабонская стратегия, процессы создания Европейского пространства высшего образования и Европейского пространства научных исследований, а также усилия национальных правительств будут требовать постоянной корректировки с учетом возникающих в этой связи вызовов. Мы наблюдаем исключительно интересный период в жизни университетов, вносящих свой вклад в инновации через преподавание и обучение, научные исследования и передачу знаний. Европейские университеты приветствуют предоставленную им в этой связи возможность содействия в формировании будущего Европы.

КОНГРЕССЫ, ФОРУМЫ, КОНФЕРЕНЦИИ

В. С. Диев

О НЕКОТОРЫХ ИТОГАХ V РОССИЙСКОГО ФИЛОСОФСКОГО
КОНГРЕССА «НАУКА. ФИЛОСОФИЯ. ОБЩЕСТВО»

Традиция проведения философских Конгрессов не нова, мировое философское сообщество проводит Всемирные философские конгрессы каждые пять лет, начиная с 1900 г. В прошлом году состоялся уже двадцать второй Конгресс, который прошел в Сеуле. В свое время в Советском Союзе также проходили подобные мероприятия, позже эта традиция была утрачена, и возобновилась только в 1997 г., уже в России. До нынешнего Конгресса состоялось всего четыре, первый — в 1997 г., в Санкт-Петербурге, затем в Екатеринбурге, Ростове, в Москве, на базе Московского университета. Каждый Конгресс — заметная веха в развитии философского сообщества нашей страны, они позволяют подвести общие итоги развития отечественной философии, соотнести имеющиеся результаты с лучшими образцами мировой философской мысли, наметить направления исследований на перспективу.

И вот, с 25 по 28 августа 2009 г. в Новосибирском государственном университете прошел V Российский философский конгресс «Наука. Философия. Общество». Впервые подобное мероприятие прошло за Уралом, в Новосибирске — одном из философских центров страны. Место проведения Конгресса в этом году было выбрано не случайно: в Новосибирском Академгородке сосредоточены ведущие научно-исследовательские институты Сибири и одновременно один из наиболее мощных университетов России, где осуществляется реальная эффективная интеграция высшего образования и фундаментальных исследований.

Сразу хочу сказать — целью конгресса не является получение открытий, основная задача — создать атмосферу, механизм для обмена мнениями, обозначить основные проблемы. Перед Конгрессом не ста-

вится какая-то сверхзадача, например, совершить революцию — революции готовятся в тиши кабинетов, наши цели куда скромнее.

У каждого Конгресса своя цель и задачи, подчеркивающие не только современное состояние философского сообщества, конкретную историческую ситуацию и основные проблемы, но и колорит локального сообщества, выступающего принимающей стороной. Визитной карточкой новосибирской философии уже давно стали ориентация на научно-рациональное мировоззрение и проведение исследований в области логики, философии науки, теоретической истории и философии управления. Не случайно было выбрано название — «Наука. Философия. Общество». Близость к научному центру, желание провести Конгресс именно в Академгородке обусловили необходимость рационального, научно ориентированного обращения к философии и глобальным проблемам современности. Современное общество, весь сегодняшний мир, как никогда требуют рационального осмысления и объяснения. И роль философии в этом процессе сложно переоценить. Философия была и остается своего рода «хранителем культуры», в первую очередь, стандартов рациональности. Философия учит рациональности мышления, через логику она оказывает влияние на общество, на сознание и мироощущение людей. Задач, стоящих перед философией, со временем меньше не становится. Одна из важнейших — помочь человеку сориентироваться в постоянно меняющемся мире и подготовить его к новым вызовам времени. А сегодняшний мир, как бы это банально ни звучало, как никогда нуждается в осмыслении и объяснении. Философия помогает, если уж не найти ответы на эти вызовы, то, по крайней мере, как-то осмыслить их, что немаловажно.

Сегодня можно говорить о некоторых итогах. В Оргкомитет V Российского философского конгресса поступило 1867 заявок на участие в Конгрессе. Было принято и опубликовано в материалах Конгресса (три тома) 1786 тезисов 1729 авторов (часть тезисов в соавторстве). Было отклонено 28 заявок (1,5% от общего числа заявок), 160 человек не прислали тезисы вовремя или заявили свое участие без доклада (8,5% от общего числа заявок). Непосредственное участие в работе Конгресса приняло 1074 человек, в том числе 752 иногородних участника, среди которых были участники из 15 стран: ближнего зарубежья — Азербайджана, Украины, Белоруссии, Казахстана, Узбекистана, Киргизии, и дальнего зарубежья — Австралии, Австрии, Болгарии, Германии, Мексики, Словакии, США, Финляндии, Швейцарии.

Программа Конгресса включала 25 секций, 10 круглых столов и 1 симпозиум. С приветственным словом к участникам Конгресса обратились главный ученый секретарь Сибирского отделения РАН Н. З. Ляхов,

заместитель губернатора Новосибирской области, руководитель Департамента науки, инноваций, информатизации и связи Г. А. Сапожников, ректор Новосибирского государственного университета В. А. Собянин. Участники Конгресса заслушали 8 пленарных докладов: директора Института философии РАН, академика А. А. Гусейнова «Философия: между наукой и религией»; директора Института философии и права СО РАН, профессора В. В. Целищева «Философия и научный метод»; директора Центрального экономико-математического института РАН, академика В. Л. Макарова «Экономика знаний»; профессора каф. истории философии и логики философского факультета ТГУ, профессора В. А. Суровцева «Аналитическая философия: всеобщее и нюанс»; зав. отделом эпистемологии и логики ИФ РАН, академика В. А. Лекторского «Философия общества знаний и судьба человека»; декана философского факультета НГУ, профессора В. С. Диева «Управление. Философия. Общество»; профессора каф. философии и политологии ННГАСУ, профессора А. В. Дахина «Общественное развитие и вызовы коллективной памяти: философия и наука возможного»; зав. отделом комплексных проблем изучения человека ИФ РАН, член-корреспондента Б. Г. Юдина «Наука в обществе знаний». С вечерними лекциями на Конгрессе выступили: академик В. С. Степин (Москва) «Наука и философия», профессор И. Ниинилуото (Хельсинки, Финляндия) «Научный реализм и современная философия науки» и профессор Э. Свидерски (Фрайбург, Швейцария) «Аналитическая традиция в философии культуры». В рамках Конгресса прошли общее отчетно-выборное собрание РФО, заседания Отделения Учебно-методического объединения по классическому университетскому образованию и Президиума Научно-методического совета по философии Министерства образования и науки Российской Федерации.

Наибольшее количество заявок на выступления было принято на следующие секции: социальная философия — 206, философия науки — 123, философия культуры — 106, философская антропология и аксиология — 91, философия образования — 70, онтология и метафизика — 69, эпистемология — 68. Наибольшее представительство среди опубликованных тезисов имеют следующие города: Новосибирск — 244, Москва — 230, Ростов-на-Дону — 102, Томск — 82, Екатеринбург — 65, Омск — 63, Санкт-Петербург — 62, Красноярск — 55, Барнаул — 50. Наибольшее представительство по организациям: Южный федеральный университет — 58, Московский государственный университет — 53, Институт философии и права СО РАН — 49, Башкирский государственный университет — 35, Новосибирский государственный университет — 32, Омский государственный педагогический университет — 32.

ческий университет — 30, Алтайский государственный университет / Уральский государственный университет — 25, Новосибирский государственный педагогический университет / Санкт-Петербургский государственный университет — 24. Среди опубликованных авторов: академиков и членов-корреспондентов национальных академий наук — 10, профессоров — 262, доцентов — 62, научных сотрудников — 137, преподавателей — 203, ректоров вузов — 4, директоров учебных и научных организаций — 26, проректоров вузов — 16, деканов факультетов — 22, заведующих кафедрами — 155, студентов — 137, аспирантов — 149.

Без преувеличения можно сказать, что цель Конгресса — способствовать интеграции высшего образования и академических исследований, формированию связей внутри профессионального философского сообщества, расширению научных контактов и академической мобильности в философской среде, совершенствованию стандартов исследований и преподавания философии, была достигнута, а поставленные задачи — выполнены.

Разумеется, проведение такого масштабного мероприятия потребовало серьезной подготовки. Инициаторами проведения Конгресса в Академгородке выступили Сибирское отделение РАН и Администрация Новосибирской области. Организаторами Конгресса также стали Российское философское общество, Институт философии и права СО РАН и Новосибирский государственный университет. Большую помощь по организации и проведению Конгресса оказали Российский гуманитарный научный фонд, Российский фонд фундаментальных исследований, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирский государственный технический университет и Томский государственный университет.

Подводя итоги, можно сказать, что Конгресс удался. Прозвучало мнение, что из пяти Конгрессов наш — один из лучших. Он удался содержательно и организационно. Одна из идей, которая сработала — Конгресс проводился в одном здании, все происходило на территории НГУ. Компактность проживания, работы, люди могли участвовать в разных секциях, все было очень доступно. Основную массу участников (более четырехсот человек) мы поселили в санатории «Сосновка». И они могли общаться не только на секциях и круглых столах, но и неформально, в свободное время. И, конечно, мы удачно выбрали основную тему Конгресса, где же, как не в Научном центре, обсуждать проблемы науки и общества.

Хочу выразить особую благодарность выпускникам, магистрантам, аспирантам нашего факультета, аспирантам института философии и права СО РАН, нашей молодежи, которые повели огромную организационную работу, и конечно, без них бы это мероприятие не состоялось.

«Дни Петербургской философии—2009»
ПРОБЛЕМЫ И ЦЕЛИ ФИЛОСОФСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Беседа во время научно-культурного форума

Участники:

декан философского факультета РГГУ доктор философских наук, профессор **Валерий Дмитриевич Губин**;

декан философского факультета УрГУ доктор философских наук, профессор **Александр Владимирович Перцев**;

зав. кафедрой философской антропологии философского факультета СПбГУ доктор философских наук, профессор **Борис Васильевич Марков**;

Беседу вела главный редактор Вестника АФФО доктор философских наук, профессор философского факультета СПбГУ **Валентина Михайловна Дианова**

В. М. Дианова: Глубокоуважаемые коллеги! Мы рады видеть Вас на нашем ежегодном профессиональном празднике Дни Петербургской философии и, пользуясь возможностью непосредственного общения, прошу Вас высказать свои соображения о теме, которой посвящено издание нашего Вестника: философское образование в наши дни. Какие проблемы, может быть, препятствия вы видите в его осуществлении?

А. В. Перцев: Начать можно с того, что государство сегодня всячески сокращает присутствие философии в обществе. Высшие руководители государства говорят о том, что никакого официального мировоззрения в демократическом обществе быть не может. Не первый год количество бюджетных мест на философских (как и на прочих гуманитарных) факультетах сокращают приблизительно на 10%. Философский факультет УрГУ лет пять назад еще принимал 50 бюджетных студентов, а сейчас лишь половину этого. Отменили и кандидатский экзамен для аспирантов по философии. Заменяли его чем-то невразумительно-позитивистским: философией отдельной науки, а затем философией группы наук. Такой философии никогда не было и быть не может. Когда обсуждался вопрос этот в МГУ, пришли на УМО представители «наук о Земле» и потребовали, чтобы им придумали наскоро философию их наук, а то они чувствуют себя обиденными.

Зачем тогда нужна философия, если она не нужна государству?! По всей видимости, она востребована людьми. Если опять же все это выражать в тех же цифрах приема, то в прошлом году у нас было 24 бюд-

жетных места, которые заказало государство, и 106 внебюджетных. То есть люди пришли к нам учиться за деньги, платили они 70 тысяч рублей в год за то, чтобы мы их научили, чему они хотят научиться. Прежде всего, я всегда говорю, что философия — это умение внятно формулировать свою мысль, умение понимать другого, умение объяснять себя. Сегодня, в общем-то, это каждому человеку-то и надо. В Древней Греции люди считали, что, если человек не умеет выступить на Агоре, он не является гражданином. Сегодня человек, который не может поучаствовать в радио-, телепередаче, не может выступить на собрании, то он тоже не есть гражданин.

Во-первых, мы сегодня учим человека исполнять свои социальные функции, если угодно. Это — школа демократии. Если человек не умеет что-то сказать, просто его корёжит, то это просто-напросто не демократия. Я начал специально, целенаправленно выступать на телевидении, радио, делаю это уже с некоторой регулярностью: провел свыше 104 токшоу, более 60 радиопередач. Сегодня есть канал, по которому выступают священники 24 часа в сутки. И если мы не будем выступать вообще... Я не знаю, как в Санкт-Петербурге, но в Екатеринбурге есть канал, правда, он идет вечерами, где 4 часа вещают гадалки. Причем сегодня есть такой феномен, называется «сертифицированные гадалки», то есть государство и на глаз определяет, какие гадалки: настоящие или ненастоящие... По телевидению сегодня идут передачи про всякого рода ясновидящих, яснонохающих, яснослышащих и т. д. И весь этот набор сегодня пугает не только философов, он пугает даже священников, потому что во многом это пропаганда язычества. Религия сегодня перестает быть религией книги. Раньше были три религии книги: иудаизм, мусульманство, христианство. Сегодня христианство едва ли является религией книги, потому что едва ли кто расскажет, что такое Троица. Люди, которые приходят к нам с большими крестами, девушки, когда мы их спрашиваем, в каком году родился Христос, они не знают. Некоторые говорят, что в 60-м... Мы спрашиваем: это было до Рождества Христова или после? Они говорят «после». Как-то они даже не думают. То, что в 4-ом классе сейчас будут давать элементарные сведения о христианстве как форме культуры, я думаю, что это очень своевременно. Но если говорить о том, что человек определяется как *homo sapiens*, человек, мыслящий абстрактно, то сегодня философия выполняет функцию сохранения биологического вида. Если отомрет абстрактное мышление, мы вернемся обратно, как говорил тот же самый Ницше, от обезьяны к человеку, то обратное движение сейчас происходит.

Сегодня надо понять, что философия — это не какая-то государственная наука, которая заменяется более точным позитивным правом,

а это — то, что необходимо человеку просто для нормального образа жизни, как Ясперс все это трактовал. У Ясперса был студент, за которым он наблюдал: человек падал вниз — психоз. И Ясперс показал на его примере, что если у человека нет философского мировоззрения, ему не за что держаться — он напоминает альпиниста, который сползает по склону, периодически зацепляясь за какой-то лед. У него даже есть логика «спуска». Абсолютное и однозначное у человека должно быть мировоззрение, которое должно ему рисовать, как выглядит мир: вот так выглядишь ты и ты здесь. Это может быть мифология, это может быть религия, это может быть какая-то ясновидящая наука, но философия все это делает наиболее корректно.

В. М. Дианова: Спасибо. Может быть, у нас потом возникнет какой-то диалог, это было бы хорошо. А пока прошу поддержать нашу беседу декана философского факультета РГГУ, профессора В. Д. Губина.

В. Д. Губин: У нас, я думаю, главной проблемой философии в вузе является преодоление марксизма-ленинизма. По-прежнему во всех вузах, в большинстве своем, преподается марксизм-ленинизм. Научный коммунизм называется социальной философией. Диамат называется онтологией. Но глубоко в корне ничего не изменилось. Даже если человек читает вроде бы современные лекции и не касается марксизма, он все равно протаскивает идеи: законы диалектики, категории. Сама структура мира все равно мыслится марксистски так же, как и структура общества. Вроде бы уже столько лет нет советской власти и нет преподавания. И уже вроде молодые люди преподают, а не старики, которым поздно переучиваться. А все равно протаскивается марксизм. В частности, во многих вузах самым популярным учебником является учебник Спиркина. Почему? Потому что родители учились по Спиркину — действительно, был единственный приличный учебник. Спиркин не успокоился и перед смертью издал огромный талмуд большим тиражом, и его активно покупали, зная, что был такой Спиркин, и рекомендовали его своим студентам. Марксизм-ленинизм в каком-то смысле упрощающая философия: четкая, ясная, ее можно донести до всех. Эта схема соблазнительно действует и снова и снова воспроизводится. В одном из университетов меня включили в состав комиссии по ГЭК, и там одна девушка говорила мне определение материи по Ленину. Я у нее спросил, кто автор определения. Она помолчала, потом покраснела и сказала, что Ленин. Как бы мы ни пытались, как бы мы ни старались, марксизм-ленинизм пока все еще жив, этот призрак все равно живет и внедряется в российскую атмосферу, то есть мы все еще живем в советской действительности — она не развалилась, не рухнула. Тем более что многие подозрительные усилия власти под-

держивают этот марксистский дух, поддерживают этот дух упрощающих идеологических схем, чтобы проще все можно было объяснять. Это первая проблема. Она в основном касается преподавания философии не для философов. На многих философских факультетах, конечно, всего этого нет.

Но для преподающих философов сейчас есть другая беда — это незнание современной западной философии. За последние 30 лет произошли такие радикальные перемены в философии, способах мышления, в понимании мира — особенно благодаря постструктуралистам — и в аналитической философии, и в философии истории, и в теории познания. Это все изложено сложным языком, над которым надо работать, который надо, чтобы он стал кровью и плотью. Незнание это приводит к тому, что наше философское преподавание очень сильно отстает от современных западных стандартов. В лучшем случае до Хайдеггера, до феноменологии. А современная философия говорит устами Фуко, Делёза... Очень много фамилий можно назвать, которые совершенно изменили наши представления, способы философствования. Они все еще для большинства российских философов остаются непонятными и по сути неизвестными. Особенно это касается появившейся в последнее время огромной армии специалистов по истории русской философии, которые все еще мусолят Бердяева, Франка, откапывают каких-то давно исчезнувших мыслителей, гордятся ими. А это уже в свое время было уже достаточно консервативно, а сейчас тем более. Это вторая беда, трудность преподавания, ситуация, из которой я не вижу никакого выхода — некоторая консервативность. Наверно, она связана с первой, потому что люди, как правило, привыкшие к марксистским способам объяснения или близким к ним, сейчас не в состоянии воспринять то радикально новое, что случилось в философии за последние 30 лет. Спасибо.

Б. В. Марков: Я не могу не согласиться с вами обоими, лишь хочу слегка подыграть. Валерий Дмитриевич, наверное, имел в виду догматический марксизм, потому что сам Маркс — это загадка, изучая его, можно извлечь довольно любопытные вещи. Если посмотреть вокруг себя и на то, что происходит, то я иногда думаю, что нам надо вспомнить, чему нас учили. Правда, тогда все это, скорее, годилось лишь для того, чтобы сдавать экзамены. Марксизм после 70-х годов уже вряд ли был применим к реальности. Во всяком случае, я хочу сказать, что в условиях, когда рабочий думал не о мировой революции, а о хлебе насущном и комфортабельном жилье, то ясно, что он не собирался выполнять историческую миссию. Вообще говоря, откуда она взялась — это темный вопрос. Как и почему рабочий класс освободит всех, а по-

том сам себя же и уничтожит в процессе диктатуры, что заставит партию рабочих отказаться от власти, этого Маркс не объяснял. И все же в тяжелых условиях существования пролетариат может вновь проявить себя в революционных потрясениях и об этом не следует забывать. Сегодня в России мы заново и уже не в теории, а на практике, переживаем последствия превращения человека в рабочую силу, ужасные последствия экономки, в которой ценность вещей и людей определяется количеством рабочего времени. В этой связи нам следует не только критиковать и морализировать, но и предложить проект такой экономики, во главе угла которой находились бы культурные ценности и, прежде всего, человек. Именно рост или растрата «человеческого капитала» должна стать мериллом общественного богатства.

Теперь о Хайдеггере. Это наш новый классик. Я думаю, он так хорошо привился у нас, что на самом деле решал ту же проблему отчуждения, но только другими средствами. У него есть ссылки на Маркса: в «Бытии и времени», в последней части, он рассуждает об овеществлении. Когда я наткнулся на это, я подумал, что мы или переводили неправильно, или понимали неправильно марксовы «Тезисы о Фейербахе». Согласно им, прежний материализм был созерцательным, то есть действительность бралась в форме объекта. Как известно, главной заботой Хайдеггера и было преодоление субъект-объектной установки. И потом в «Письме о гуманизме» он ссылается на теорию отчуждения и говорит: то, что называл Маркс отчуждением, я называю бездомностью и безродностью современного человека. Можно сказать, что он указал на новые формы отчуждения. И они гораздо ближе нам, особенно философам, которые в силу специфики своей профессии меньше переживают отчуждение труда. Таким образом получается, что эта проблематика остается. Конечно, слова Маркса об отчуждении не последнее слово. Хайдеггер, Лукач, Маркузе и даже Хабермас давали свой ответ на эту проблему. Мы сегодня видим, что, действительно, формы отчуждения многообразны, они уже не столько экономические, сколько экзистенциальные. Но философ должен усомниться и в несомненности отчуждения. В основе этой теории лежит вера в то, что возможно такое общество, в котором человек является целью, а не средством. Но может быть, ошибочно ждать от общества и, тем более, от государства решения таких задач. Поэтому я поддерживаю мысль о том, что, что нужно читать Фуко и Делёза, которые углубили представления о капитализме и предложили такие способы освобождения, которые уже не связаны с разрушительными революциями.

То, что сказал Александр Владимирович Перцев, мне тоже кажется крайне важным. Мы — философы — основные усилия тратим на по-

иск истины, считая, что она всех увлечет за собой. На самом деле из-за шума мощных пропагандистских машин современности (телевидение, масс-медиа) никто не слышит нашего голоса. Место истины вообще не слишком широкое. Сегодня священники имеют более широкую аудиторию. Мы же не находим ниши, не находим места, в котором могли бы обращаться к людям и собирать, объединять их на основе философии. Конечно, университетская аудитория — это тоже, между прочим, довольно просторный социальный контейнер, вмещающий будущую элиту. Однако она используется как чисто образовательное пространство и не выполняет функций социализации. Сейчас это актуальная проблема. Старый порядок рухнул, но проблема-то воспитания остается. Элите как-то приходится объединять толпу, массу в общество. Но сегодня это достигается явно не философскими и даже не идеологическими средствами. Но соединяют людей вовсе не храмы. Для этого социальные технологи используют другие места, где собираются люди, такие как центры развлечений, супермаркеты, стадионы.

В этой связи возникает вопрос об университетах, как о местах, в которых интеллектуалы по традиции обращались к публике и скрепляли ее на основе знаний. Поскольку эпоха книги уступает место экранной культуре, очевидно, что гуманистическое образование, основанное на чтении лекций, утрачивает приоритет. В эпоху массмедиа нам приходится осваивать иные культурные пространства. И в этом отношении деятельность проф. Перцева кажется мне образцом того, как философ может оказаться интересным и полезным обществу.

В этой связи я бы поставил еще вопрос о языке. Я согласен с проф. Губиным, что необходима философская революция, то есть изменение устаревшего концептуального аппарата. Крайне важно найти слова, при помощи которых мы могли бы адекватно описать условия современности. Старый язык, будь то Хайдеггера или Маркса, соответствует эпохе экстремальных ситуаций и кризисов, эпохе нужды и бедности. К примеру, у Хайдеггера нет ни одного положительно-го экзистенциала.

Сегодня другое время. Конечно, есть большое число относительно бедных людей, но современные возможности таковы, что они могли бы жить лучше. В целом же значительное число людей втягивается в рынок досуга и развлечений. В этой связи мы лишь критикуем общество потребления. Мы друзья бедности, а не достатка. На самом деле мы должны критиковать не стремление людей к свободе, а те способы реализации себя, которые предлагает капиталистическая экономика. Наша задача показать, что, несмотря на наличие свободного времени и средств, в обществе потребления люди не умеют правильно

развлекаться. Во многом это связано с чисто рыночным подходом к сфере услуг, в том числе и развлекательных.

Однако мы настолько привыкли говорить и писать об экзистенциальных драмах, что писать о счастье, как наши предшественники, скажем, эпохи Просвещения, сегодня кажется мелким и даже пошлым. С кафедры философской антропологии МГУ пришел автореферат докторской диссертации о счастье, и каждый, кто наткнулся на него глазами, восклицал: какой дурак это написал. Это значит, что достижение счастья и получение удовольствия от жизни — это рекорд, на который мы уже не способны сегодня.

Необходим новый концептуальный аппарат, адекватный современности. Мы не должны быть ангажированы в оценках того, что происходит, мы должны уметь на философском языке выражать ситуацию и учить этому студентов. Какой это язык? Конечно, хочется, чтобы это был человеческий, экзистенциальный язык, в отличие от официальной идеологии. Я восхищаюсь докладом проф. Губина, в котором предлагался язык «косвенного существования». Но это не единственно правильный тренд. Современное общество — это пока не человекоразмерная реальность. Вчера все слушали Маркаряна, который многим напомнил Кагана, то есть системный подход, системную теорию общества.

Поскольку современное общество — это суперсистема, постольку и образование — это превращение индивида, мечтающего о счастье, любви, в личность, т. е. элемент системы. Поэтому мы — преподаватели — переучиваем молодых людей, заставляем говорить на искусственном языке, уже не на языке личного опыта, не на языке, на котором они общались с родителями и друзьями, а на языке более высокого уровня. Современный философ — это, как говорил Н. Луман, наблюдатель второго порядка, который рефлексивирует о тех, кто управляет обществом. Поскольку общество мультисистемно и разные его структуры вступают в противоречие, постольку необходим для примирения конфликтующих сторон некий метаязык. Таким универсальным языком мог бы быть язык философии. Это признают и священнослужители, особенно, когда возникают конфессиональные споры, в которых не могут договориться.

Есть еще один важный аспект языка философии. Философия говорит не только о фактах, но и о ценностях. Если факты, так сказать, молча делаю свое дело, то ценности предполагают признание. Убедительность достигается не только логическими аргументами, но и иными, например, литературными средствами. Сегодня взаимное притяжение философии и литературы сильное как никогда. Мне кажется

очень важным вопрос о тональности философской прозы, она напоминает горестный плач, а не героическую песню. Даже если мы убедим государство, что философия имеет государственное значение, что любой государственный муж должен не заниматься мелким политиканством, а понимать, к чему мы идем, даже если мы убедим ученых и в необходимости философской методологии, даже если нам дадут место на телевидении и предоставят все возможности реализации, у нас будет проблема языка. В нынешнем виде он никого не воодушевляет. А без этого старая идея Брехта: дайте мне время на радио, и я преобразую людей, останется утопией. Ведь и Солженицын ничего не преобразовал, его не слушали потому, что его дискурс имел мизологический, разоблачительный, а не утвердительный характер. Нужен язык, который вызывал бы какое-то воодушевление, какой-то пафос. Мы сегодня говорили о революциях — я иногда думаю, что побеждает тот, кто красиво говорит. Мы должны найти какой-то новый, как говорил Ницше, дифирамбический тон и создать послание, способное увлечь за собой людей.

В. Д. Губин: Не могут все говорить на таком языке, даже большинство не может. Кто-нибудь один...

Б. В. Марков: Все-таки философов, способных воодушевлять людей, должно быть как можно больше.

А. В. Перцев: Можно, я добавлю про язык, просто назрело, так сказать. У меня есть несколько, даже не только про язык мыслей. Первая. Почему люди так держатся за старую философию, почему они берут этот учебник того же Спиркина, который лежит в библиотеке (они его не покупают), — потому что удовлетворяется эта потребность целостного мировоззрения, а мировоззрение, это вообще, оно какое? Главное — это идея необходимости. Неотвратимость неких пресмыкающихся, затем люди, с неотвратимостью пришел развитой социализм... Все равно, как я это все рассказываю, главная идея — идея необходимости: с необходимостью появилась планета, с необходимостью вымерли динозавры, с неотвратимостью появились первобытные люди, с неотвратимостью наступило рабовладение и прочие события, с неотвратимостью пришел развитой социализм во главе с Леонидом Ильичом Брежневым. То есть это была идеальная форма легитимации режима. Но они здесь передержали линию, здесь одна неотвратимость. Тогда народ просто, изучив эту философию, сказал, что его участие необязательно (могу участвовать, могу заниматься чем-то другим, например, садик свой выращивать). Ведь все неизбежно произойдет. И вот когда все сказали: пусть все идет-бредет само собой, а мы займемся своими делами. Это не философия погубила общество, а просто его

погубил этот вульгарный материализм. Но вульгарный материализм не потому, что его не правильно поняли. Любая философия, сколько ее не внедряй, была бы перетолкована в вульгарный материализм.

Второй тезис, который я хочу отстоять, о том, что на философском факультете (не где-то там, где философия «быстро» преподается) я не могу добиться понимания того, что такое вторичные и первичные качества. Они не могут понять, зачем это. У них все качества первичны. Эта идея: «хотим мы того или не хотим, но наступает зима, она длится 9 месяцев в году», «хотим мы того, или не хотим...». Наверно, все-таки это менталитет Европы, где вся природа уже прошла через наши руки, всю землю мы уже просеяли, камни убрали, все растения не дикие, а они выращены нами, все цветочки нами высажены. Если это сравнить с Сибирью, где наша рука вообще никуда не прилагалась, все стоит нетронутым, это совершенно другая философия. Отсюда идет представление о мире, в котором я ищу нишу. Даже профессор Марков об этом сказал. Я говорю студентам: вы мир представляете в виде дома, готового, вместо того, чтобы делать себе работу, вы ее ищите. Мы сейчас находимся на уровне XVII века. Нам надо в голове сдвинуть это и сказать, что есть первичные и вторичные качества, а внимание у Локка распространяется и на счастье. Потому что он говорит, что есть точно такие же первичные и вторичные качества: счастье у вас заключается в том, что вы любите верховую езду и охоту, я — сидеть с книжкой, и никто не может быть экспертом по всеобщему счастью. Каждый по вкусу видит мир, каждый по вкусу видит счастье. Вот это — первый шаг к толерантности и к этому мы должны прийти.

Третий тезис. Слушая коллег, я пришел к мысли, что это надо сказать. Произошел опять же пучок отрицания отрицания. Раньше все в обязательном порядке изучали, люди учили все по команде, все ходили дружно. Нам обещали: выучишь все это, — будешь много получать, будет успех. Вот мы все это выучили и не стали много получать. И тогда они сказали: ничему мы учить не будем, сейчас такой праздник непослушания, как в детском саду, от которого дети сами начинают уставать, от этого праздника непослушания: надоело флажками кидаться и проч. И вот сейчас начинается обратное движение: идет такое молодое поколение, которое согласно читать, но читать оно будет не казарменную литературу, а оно будет читать то, что изложено немного весело, немножечко с иронией. Понимаете, раньше вешали из радиоприемника, они вешали как просветители. То, что говорили, было правдой или истиной. После Фрейда, после Хабермаса считается, что по радио надо сказать не правду, а нечто иное. Радио сегодня такое место, такая кушетка, на которой лежит фрейдовский больной, вот

он чего-то бредит. И передача, которую ведут: сидят в студии люди, и вот новость поступила — коммунисты есть, СПС есть, а где фашисты? Нет у нас фашистов... Почему надо, чтобы что-то сказал фашист? Потому чтобы все фашисты услышали: по радио сказали, что мы не пойдем переворачивать... Тот, кто что-то сказал по радио, пусть это ужасное, мерзкое, гадкое, но это из него вышло, весь этот демон, так сказать, и агрессии в нем не осталось. Сегодня на Западе так и используется радио. Истину оно не несет. Поэтому надо научить людей говорить — все, что сказано, уже не будет агрессивно. Надо учить разговаривать, и вот эти хабермасовские «говорильные» сообщества, видимо, надо делать. Пока говорят — не дерутся. Поэтому образование должно быть несколько другим. Не надо вещать правильную истину, не надо говорить, что так правильно. Надо, чтобы у человека была воспитана возможность склеивать разрозненное. В своей книжке я привожу пример: вы заблудились в лесу, вам плохо, и вдруг вы видите: стоит щит, на котором изображена карта лесопарка, стрелочкой написано «вы здесь», а какие-то хулиганы развернули этот щит и он уже не туда указывает, но само представление, что вы где-то есть, есть какая-то общая картина, позволяет вам набраться энергии, вы идете куда-то совсем не туда, но находите выход. То есть философия — это не нужное или ненужное, это — витальные потребности.

Б. В. Марков: Способность сориентироваться, как Кант говорит.

В. Д. Губин: Я живу в Москве. У нас из метро убрали вывески «выхода нет».

Б. В. Марков: Да, эта надпись на задней двери автобуса меня всегда наводила на мрачные мысли.

В. М. Дианова: Может быть, мы еще рассмотрим следующую тему. Вы все написали очень хорошие учебники. Замечательный учебник по философии у проф. В. Д. Губина, который претерпел несколько изданий. У проф. Б. М. Маркова несколько авторских учебников и учебных пособий: по философии, философской антропологии, по культуре повседневности, кроме того, он был соавтором многих других коллективных учебников по философии. У проф. А. В. Перцева множество интереснейших книг и сделанных им переводов сочинений важнейших современных западных авторов, которые выходят большими тиражами. В этой связи к вам вопрос: вы, глубокоуважаемые коллеги, своих студентов учите по своим книгам? Спиркин, наверно, имеет большее отношение к периферийным вузам, где библиотеки закупили эти книги?

Б. В. Марков: Я почему-то думаю о негативных последствиях своих речей и книг. Меня успокаивают, а не беспокоят, две вещи. Во-первых,

я не совсем уверен в значимости своих слов. Во-вторых, факультет — это огромная машина, нас тут 100 профессоров, и это какая-то гарантия, хотя каждый говорит о своем. В результате в голове студента возникает вовсе не каша, как считают любители монологов, а наоборот, некий инвариант. Это все-таки какая-то гарантия интересубъективности.

Ваши опасения, Валерий Дмитриевич, они, конечно оправданы. Но, тем не менее, громоздкость этой машины имеет позитивное значение. Если взять небольшие вузы, где 5–6 преподавателей философии пытаются организовать маленькую образовательную программу по философии, то именно в силу малочисленности преподавателей и студентов трудно подготовить современных специалистов. Конечно, раньше, и не только в глубокой древности, один куратор обучал пятерых студентов, и читал лекции чуть ли не по всем предметам. Но сегодня такое уже немыслимо.

А. В. Перцев: Это и опасно очень, а здесь все-таки система сдержек и противовесов.

В. Д. Губин: Надо сказать, что мы преуспели в России в целом. Наш учебник «Философия» издательства «Гардарики» (под ред. В. Д. Губина и Т. Ю. Сидориной) выдержал 4 издания. И все довольны. Все читают.

А. В. Перцев: Беда-то в том, что к Спиркину предполагает жизнь в провинции, потому что здесь, в Питере, развито информационное общество, а вот, например, в моногороде объективно роль материи выполняет какой-нибудь металлургический комбинат. Хотим мы или не хотим, но если он встал, то все остальное тоже упало. Поэтому сам склад моногорода располагает к Спиркину.

Б. В. Марков: Да и потом сама система образования тоже. Непонятно, что в школе творится с преподаванием философии. Я сейчас читаю лекции по философии культуры на первом курсе. Ребята мне признаются, что та философия, которая у них была в школе, это совсем не то, что я им читаю. Видимо, как-то она неправильно там преподается. Я посмотрел из любопытства учебник и убедился, что философия там представлена. Это не тот учебник по обществознанию, который был у нас.

Первая причина падения интереса к философии у молодежи состоит в том, что школьные преподаватели сами не видят в ней проку. Поэтому ребята фактически не получают даже той минимальной подготовки, которая была раньше. Вторая причина — это все-таки «технарское» мышление. Учебник Спиркина любопытен еще и тем, что он дает ответы в форме четких формул. По большому счету сведение философии к набору дефиниций — это профанация. Но с педаго-

гической точки зрения, учебник должен быть своеобразным конспектом, включающим наличие определений, систематизацию категорий и т. п. Видимо, популярность старых учебников как раз связана с тем, что философия излагалась систематически ясно и понятно. Наоборот, мы понимаем, в такой систематической форме философия невозможна, то есть мы так не можем уже говорить и писать. А рефлексию современные люди не очень-то воспринимают. Она была главной интеллектуальной добродетелью в эпоху письма и перестала быть таковой в современной образной, развлекательной культуре. Студенты не очень-то воспринимают таких лекторов, слова которых они не могут записать. В крупном техническом или гуманитарном коммерческом вузе набирают по 300 человек в аудиторию, приходится читать под запись. Но в философии так трудно работать. Я когда-то читал лекции на Литейном, где на лекциях присутствовало полторы сотни студентов, на первых рядах они еще как-то слушают, но на задних уже играют в карты. Не хватает пафоса, чтобы привлечь и удержать всеобщее внимание. Не представляю, как миллион человек на одном дыхании слушали речи Кастро или Мао.

В. Д. Губин: Везде набирают как можно больше платных студентов, чтобы вуз мог заработать. Но аудиторий не хватает. Это профанация...

А. В. Перцев: У нас платные студенты говорят: мы не будем слушать лекцию в потоке 300 человек, мы деньги заплатили. У нас, наоборот, пытаются сейчас государственных студентов собрать и читать им «Философские проблемы естествознания». 300 человек в зале, а там формулы надо писать — это связано с тем, что государство пытается экономить, рулить, хозяйствовать. Это самое страшное, что может быть в России, когда государство экономит.

Б. В. Марков: Как говорил Ницше: нужны ли свободные умы? Вот в чем вопрос. Государство этого не понимает. Сейчас делают учебник по истории, я думаю, что дойдет очередь и до учебника по философии.

А. В. Перцев: Государство как раз это понимает, потому что есть отрицание отрицания. Есть традиционное общество, где всем командуют сверху. Есть отрицание либералов, где каждый гнет во что горазд. Дальше начинается либерал, который немножечко направляет государство, поправляет, чтобы был всеобщий интерес, чтобы не распродали все, — Камчатку и пр. Так вот консерватизм — это, скажем так, либерализм, немного ограниченный остатками традиционализма. Сейчас президент поставил задачу: ликвидировать государственные корпорации, так как они неэффективны, и при этом создаются такие государственные корпорации, как федеральные университеты. Говорят, что там не должно быть никаких платных образовательных

услуг, то есть мы вам дадим деньги на все. А что надо народу, за что он готов платить — это будет что-то отдельное. Это все парадоксально, а все потому, что нет даже никакой формационной схемы. Если будет формационная схема, с ней можно будет бороться, говорить, что она неправильная. А так схемы вообще нет. Поэтому сейчас возникает главная задача России — перейти на энергосберегающие лампочки. Вот, предельно конкретно.

Б. В. Марков: Советская власть плюс электрификация всей страны.

В. Д. Губин: ...сберегающими лампочками.

А. В. Перцев: Но что самое-то интересное: в философии население значительно больше заинтересовано, чем государство. Где у нас эти люди работают... Вот у нас есть крупнейший универмаг «Гринвич», так называемый «молл (mall)», его директор — наш выпускник — говорит, что сейчас читает «Почему Европа не Россия?»¹. Ему очень интересны и актуальны лютеровские идеи относительно того, что предприниматели должны уважать друг друга. Как бы мы ни относились ко всем реформаторским идеям, но вот должен быть престиж работающего человека. Без этого государства не будет. Лютер и остальные протестанты ночами сидели и переводили Библию ради одного выражения. Раньше считалось, что Адам — праведник, в раю не работал, всем наслаждался, и его наказали за то, что он проявил гордыню, хотел быть как Бог, и его из рая выгнали, и сказали: отныне будет проклята земля из-за тебя и произрастит тебе земля тернии и волчцы. То есть труд — это удел грешника. Грешник заинтересован. Если вы, например, камни ломаете в каменоломне... Вам интересно, куда эта щебенка пойдет?! Да пропади оно пропадом! Подневольный труд — неинтересен, и труды его неинтересны, и куда они пойдут — неинтересно. Вот это была целая воспитательная работа. У протестантов была одна-единственная фраза о том, что Бог поселил Адама в рай садовником. То есть он работал еще до того, как согрешил. Значит, праведник может трудиться. Раз он садовник, значит, он свои плоды вырастит, раз это его плоды, значит, он участвует в их распределении. Праведник может трудиться, больше того — труд убивает всякие греховные потребности, какие-то посторонние излишества. И вот когда все это установилось, дальше стало, естественно, просто. Что делать с оставшимися плодами? Закапывать нельзя — ты их сам вырастил, а талант в землю не закапывают. Отдать их людям — тогда они не будут трудиться. Тогда надо взять и создать рабочие места! Сам

¹ Перцев А. В. Почему Европа не Россия? (Как был придуман капитализм). М.: Академический проект, 2005 (Серия «Философские технологии»).

труд по созданию предприятий был изображен как служба Господу Богу и любовь к ближнему (если я люблю тебя, я создаю тебе рабочее место). Наше самое большое лукавство заключается в том, что я отдал все свое, я не роскошествую, создал рабочее место, а ты мне назад отдаешь. Никто меня не осудит за то, что я получаю от христиан помощь. В результате происходит такое отмывание денег в общем и целом. Главная все-таки потребность человека, как Карнеги говорил (и он был прав), быть значительным и умным человеком и этого надо добиваться, неважно какими путями, средствами (об этом может сказать философия: лучше, безболезненнее; об этом может сказать какая-то религия), иного выхода нет. Но наша религия, официальная концепция нашей церкви говорит сейчас: надо только обеспечивать себя и подавать милостыню, а весь остальной труд, направленный на получение прибыли, аморален. А 80% наших предприятий являются частными, и в их уставах написано, что их цель — получение прибыли, т. е. 80% наших предприятий аморально, греховно. Именно это-то и есть главная проблема на сегодня. Либо мы их всех загоним в греховность, они нам будут жертвовать на государство; либо мы им скажем, что ребята — вы настоящие, и тогда мы получим манию величия, тогда у нас все будут Ходорковские.

В. М. Дианова. Благодарю Вас и считаю, что в нашей беседе были затронуты важные темы.

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
ФИЛОСОФСКОГО ФАКУЛЬТЕТА СПБГУ—2009

Н. В. Каледин

О ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Добрый день, уважаемые коллеги! Спасибо за возможность выступить. Основное внимание в выступлении я хотел бы уделить тому, как в Университете идет работа над тем, что мы называем университетский образовательный стандарт. Вы знаете, что 9 сентября прошлого года состоялось знаменательное событие: Президентом был подписан Указ о предоставлении права двум российским университетам: Московскому и Санкт-Петербургскому на разработку собственного образовательного стандарта, на основе которого в дальнейшем будет раз-

виваться наша образовательная деятельность. Первоначально на этот Указ в Университете была, я бы сказал, эйфорическая реакция, поскольку большинство сочло, что теперь мы можем позволить все, что хотим. Началось все с частности. Все вопросы, связанные со стандартом, почему-то упирались в отдельные, конкретные дисциплины: а нельзя ли их изъять, убрать, поставить то, что нам надо. Вполне закономерные вопросы, естественные. Все мы хотим, чтобы наши выпускники имели большой профессионализм, при этом необходимо избавиться от того, что мешает, казалось бы, этому профессионализму, этим профессиональным компетенциям. Но, немного поразмыслив над теми возможностями, которыми обладает Университет, прежде всего, правовыми возможностями, мы пришли к заключению, что, оказывается, перед нами стоит непростая и достаточно растянутая во времени задача — создание собственного образовательного стандарта. Разработкой принципов создания такого стандарта и алгоритма его создания было поручено заниматься Управлению образовательных программ совместно с методической комиссией Ученого совета нашего Университета. Эта работа началась еще в октябре, но в свою активную стадию, я бы сказал, она вступила в конце декабря, в январе. В январе состоялось первое заседание учебной комиссии Ученого совета Университета, где были сделаны первые предложения по тому, как нам вести работу над новым стандартом.

Здесь я должен пояснить, наверно, что образовательный стандарт — это не просто учебный план, как это, может быть, кажется на первый взгляд. Учебный стандарт — это три важнейшие компоненты, которые дополняют друг друга. Во-первых, это то, что называется «условия реализации той или иной образовательной программы». Во-вторых, это то, что называется «итоговая аттестация», то есть то, что будет в конце по результату, то есть результаты освоения той или иной образовательной программы. И, наконец, третья часть, самая конкретная часть, это уже непосредственно учебный план. Итак, условия, результаты и учебный план. Вот с этих позиций структуры стандарта и была построена работа над университетским стандартом. Правовой основой этой работы является не только Указ Президента, но и ряд других законодательных актов. Например, в первую очередь закон «Об образовании»; во-вторых, закон «О высшем профессиональном и послевузовском образовании»; наконец, самый последний закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам деятельности федеральных университетов», который вот-вот должен вступить в силу, он успешно прошел через Государственную Думу и Совет Федерации. Этот закон вскоре должен быть подписан

Президентом. Я не очень представляю сроки, может быть, Юрий Никифорович скажет более реально, когда это может состояться. Но то, что он успешно прошел, имеет огромное значение и для разработки наших собственных образовательных стандартов, кстати, и для приемной кампании 2009 г., потому что многие вещи в этом законе вводятся впервые.

Но мы сегодня говорим не о вступительных делах 2009 г. (это особый вопрос), а об образовательном стандарте. В этом законе фактически обозначается перечень вузов, кроме Московского и Санкт-Петербургского, которым тоже предоставляется право разработки и реализации собственных образовательных стандартов, отличных от ГОСТов, государственных. Таким правом будут обладать федеральные университеты, собственно, основная часть закона посвящена им, и национальные научно-исследовательские университеты. Выделяются две категории, которые имеют право на собственный стандарт.

Кроме этой правовой основы очень важным необходимым условием разработки образовательного стандарта как нашего университета, так и других названных университетов, является важный пункт этого нового закона, 4-й пункт, который, можно сказать, указывает, что требования к условиям реализации и результатам освоения основных образовательных программ, включаемые в новые образовательные стандарты, не могут быть ниже соответствующих требований федеральных государственных образовательных стандартов, то есть новые стандарты не могут быть ниже по своим условиям реализации и требованиям по сравнению с действующими стандартами. Казалось бы, это очевидно, но одновременно это задает определенные рамки нашим стандартам. В частности, даже касающиеся конкретных дисциплин. Положим, в рамках государственного стандарта есть дисциплины такие, как физическая культура, безопасность жизнедеятельности. Это дисциплины, которые очень крепко защищены законодательно, соответствующими законами, вышедшими в разное время и вошедшими в стандарт по требованию этих законов. Соответственно, от этих дисциплин в нашем новом стандарте мы тоже не можем избавиться, как бы нам этого не хотелось. Но мы можем найти форму, в которой реализация этих дисциплин на наших факультетах в рамках нашего образовательного стандарта будет приемлема для нашего Университета. Учебная комиссия и Управление образовательных программ сейчас как раз рассматривают различные варианты, как можно поступить с такими дисциплинами, которые нам жестко достаются из государственного образовательного стандарта. Это одно из важнейших необходимых условий разработки нашего собственного стандарта.

Есть еще одна важная основа, опираясь на которую, мы, в общем-то, должны двигаться вперед в разработке собственного стандарта — это так называемые проекты федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения. Фактически 2007 г., отчасти 2008-й были временем одобрения и закупки Министерством этих проектов стандартов третьего поколения. Они заметно отличаются от стандартов второго поколения, по которым мы сейчас работаем, поскольку предполагают двухуровневую систему образования: бакалавриат и магистратура. В этих новых стандартах как раз есть немало того, что мы должны брать за основу для разработки собственного образовательного стандарта.

С учетом всего сказанного, учебная комиссия в январе приняла определенный план действий, который обозначает, что делать, когда делать. Фактически оказалось, что мы сможем иметь собственный образовательный стандарт по всем направлениям, которые реализуются в Университете, никак не раньше октября–ноября 2009 г. Реальность действий подсказывает, что раньше, если только с чрезвычайным перенапряжением сил работать, может быть, это удастся сделать, но есть вещи, не зависящие от нас: процедура лицензирования, процедура аккредитации. Эти процедуры для новых стандартов, в том числе и для нашего, пока не установлены, не прописаны, а они достаточно трудоемки и длительны. Даже если бы сегодня был готов наш вариант университетского образовательного стандарта, у нас бы ушел не один месяц на то, чтобы его лицензировать и получить аккредитацию. Это внешние условия, которые тормозят создание собственного стандарта, но они никак не запрещают нам делать это, так скажем, достаточно быстро.

Очень важным этапом в разработке стандартов стал приказ Первого проректора по учебной и научной работе Игоря Алексеевича Горлинского, который вышел в конце января, зафиксировавший то, что уже было наработано Учебной комиссией и Управлением образовательных программ. Он называется «О разработке требований к условиям реализации и результатам освоения основных образовательных программ высшего профессионального образования». Именно разработка требований к условиям реализации и к результатам освоения стала тем первым, стартовым моментом, который займет у нас, вероятно, время почти до конца апреля. В соответствии с этим приказом эти требования к условиям реализации и результатам освоения должны быть представлены факультетами до 10 марта. Над этим будут работать факультетские методические комиссии. После того, как эти требования к условиям реализации и результатам освоения будут представлены

в ректорат, до 20 апреля нужно будет разработать уже проект структуры образовательных стандартов Университета по различным направлениям. Но проект структуры прежде всего в части этих требований к условиям реализации и результатам освоения основных образовательных программ.

Дальнейшие действия — это уже составление конкретных учебных планов по образовательным программам, опираясь на проект структуры, который будет предложен централизованно ректоратом. После того, как эти учебные планы будут разработаны, они утверждаются в установленном порядке. И, в принципе, мы уже готовы, имеем полный комплект документов, который мы можем именовать собственным университетским стандартом.

Дальше предстоит процедура лицензирования, процедура аккредитации. Период с февраля по апрель, возможно, и летний период, хотя там нас ждут вступительные и приемные дела, поэтому вряд ли мы сможем заниматься так активно разработкой уже учебных планов как одного из ключевых звеньев стандартов. Поэтому получается, что мы, грубо говоря, въезжаем в осень, и сентябрь, октябрь — это будет время завершения работы над этими стандартами по конкретным направлениям и представления их на утверждение Учеными советами факультетов, далее к утверждению Ученым советом Университета. Так что работа предстоит долгая, напряженная. Информацию о ней, я думаю, вы будете периодически получать из уст деканов либо председателей методических комиссий. На вчерашнем заседании университетской учебной комиссии мы попросили членов методкомиссий от каждого факультета дать на ближайшем Ученом совете факультета информацию о том, в каком состоянии находится сейчас разработка университетского образовательного стандарта. Я думаю, что на февральском совете, может быть, у вас уже эта информация будет. Так получилось, что у вас и конференция проходит, вы несколько раньше получили эту информацию, но там более подробно вы сможете обсудить, что делается в Университете и задать уже конкретные вопросы, которые касаются непосредственно стандартов по вашим образовательным направлениям. Если кратко, то у меня все.

Вопросы, заданные проф. Н. В. Каледину после завершения доклада

Солонин: Николай Владимирович, пока мои коллеги размышляют, три вопроса, собственно говоря. Поскольку дано двум университетам, стало быть, мы и москвичи находимся в сходных условиях, какая-то корреляция, какой-то творческий обмен, сравнения, что делают они, что делаем мы, происходят? И насколько у нас будет большая разли-

ца между нашими образовательными стандартами и нормативами? Второй вопрос. Как все же понимать термины или положения «не ниже»? Это по количеству курсов, спецкурсов, по проблематике, по качеству? Кто скажет, что принятый нами стандарт не хуже, не ниже, чем тот, который был еще вчера вообще в Университете? Третий вопрос. Если эти два университета, пока мы говорим о них, находятся в такой эксклюзивной ситуации, то что означает для них лицензирование? Какая инстанция решает вопрос о соответствии тому, что было заложено в различных нормативно-правовых актах?

Каледин: Спасибо, Юрий Никифорович. Может быть, я начну с последнего вопроса. Я его уже затрагивал в выступлении. Действительно, процедура лицензирования этих новых образовательных стандартов по образовательным программам пока не определена. В этом самая главная неопределенность для нас. Как это будет происходить: будет ли это связано с деятельностью Рособнадзора, либо это будет наша самостоятельная деятельность по представлению документов, пока не определено. Что касается контактов с МГУ, то такие контакты происходят, но (то сейчас происходит) на уровне УМО по тем или иным направлениям образовательной деятельности — первое, второе — на межфакультетском уровне, что сейчас наиболее активно работает. Говорить о каких-то общих принципах в разработке стандартов Московского и Санкт-Петербургского университетов, в общем-то, не приходится, поскольку москвичи работают достаточно автономно и, откровенно говоря, особо не делятся своими планами, принципами построения, но интересуются, как это происходит у нас. Мы готовы поделиться опытом, если будут такие обращения. Что касается второго вопроса относительно требований... Я еще раз зачитаю этот момент из нового закона: «требования к условиям реализации и результатам освоения основных образовательных программ, включаемые в новые образовательные стандарты, не могут быть ниже соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов». Речь идет о требованиях к условиям реализации и результатам освоения, они не могут быть ниже. Речь не идет об учебном плане, о каких-то часах, связанных с дисциплинами, а об условиях, в которых будет происходить реализация нового стандарта. Они разнообразны: это и материально-технические условия, это и библиотечный фонд, кадровый состав, финансы — то, что, так скажем, инфраструктура реализации нового стандарта. Второе — результаты освоения основных образовательных программ. Это обычно те компетенции, которые получают наши студенты. Они не могут быть ниже, чем те, что заложены в федеральных стандартах, в данном случае это ГОСТ второго поколения,

иных стандартов нет, ГОСТ третьего поколения есть только в проектах — он не утвержден. Не ниже второго ГОСТа и проекта третьего ГОСТа должны быть наши требования к условиям и к результатам освоения образовательных программ.

Иванов: Николай Владимирович, Вы говорили, что выработка университетского стандарта реально предстанет как выработка целого ряда специализированных стандартов по направлениям, так не приведет ли это к тому, что, так сказать, дарованная нам свобода усугубит раздробленность Университета? Что же будет общего в этом стандарте? Вы сказали лишь о физкультуре и безопасности жизнедеятельности, а еще чем должен владеть выпускник Университета независимо от факультета?

Каледин: Совершенно верно. Действительно, очень важно не разбегаться очень сильно в своих стандартах по тем или иным образовательным программам, поэтому вот сейчас как раз начинается этап сбора информации с факультетов о том, как они видят требования к условиям реализации, требования к результатам освоения образовательных программ, в дальнейшем — работа над учебными планами. На каждом из этих этапов будет собираться информация с факультетов и будет выработываться нечто общее, что мы называем, так скажем, «общеуниверситетским каркасом», то, что в Университете можно будет взять как единый каркас для любого образовательного стандарта, если говорить о требованиях к условиям освоения, требованиях к результатам освоения и требованиях к учебным планам. Мы просто пока не добрались непосредственно до учебных планов, но когда доберемся до них (вероятно, в мае начнется работа над такими планами), вот тогда будет выработано уже кое-что общее, что войдет в каждый образовательный стандарт. Что касается физвоспитания, безопасности жизнедеятельности, иностранного языка, ряда других дисциплин — это все, безусловно, будет рекомендовано факультетам как общая модель реализации, хотя факультеты могут выбрать и несколько иную модель. Безусловно, здесь будет дано общеуниверситетское ядро, общеуниверситетские требования. В отношении двух дисциплин, по крайней мере, я уже сказал, есть такие рекомендации, наработки, как поступить с физвоспитанием, безопасностью жизнедеятельности. Я сейчас не хочу вдаваться в подробности, но на Учебной комиссии мы уже это обсуждали: есть варианты, которые будут рекомендованы для всех образовательных стандартов.

Дианова: Спасибо, Николай Владимирович! Пожалуйста, есть еще вопросы?

Дриккер: Николай Владимирович, есть ли уже идеи среди тех, кто обязан заниматься данными стандартами у нас в Университете, о том,

что у нас надо делать больший упор на «тьюторство», внеаудиторную работу и всякие личные, частные отношения преподавателя со студентами или я первый, кто об этом говорит.

Каледин: Нет, безусловно, спасибо за вопрос. Акцент в новых стандартах будет сделан, конечно, больше, чем прежде, на самостоятельную работу студентов. Случайно, но именно вчера мы говорили о том, как поступить с физвоспитанием. И предложение наиболее реалистичное, которое вчера обсуждалось, как раз представить эту дисциплину прежде всего как самостоятельную работу студентов под руководством преподавателя. Один из вариантов. Это может быть реализовано и на других дисциплинах.

Разеев: Рассматривалась ли возможность следовать просто федеральному образовательному стандарту третьего поколения или Университет обязан разработать новый образовательный стандарт собственного образца?

Каледин: Хороший вопрос. Действительно, стандарт третьего поколения — это то, в разработке чего принимали участие фактически все факультеты. Неважно, где находилось УМО: в Москве или здесь, в Санкт-Петербурге, обычно это была работа через учебно-методическое объединение университетов. В приказе, который я называл, от 29 января как рекомендовано взять за основу формулирования требований к условиям реализации образовательных программ, требований к результатам реализации этих образовательных программ стандарты третьего поколения. Это тот ориентир, который, так скажем, на 90% соответствует нашим представлениям о нашем университетском стандарте. Может быть, у кого-то это будет заимствовано в меньшем объеме из проектов стандартов третьего поколения, у кого-то почти полностью может быть. Никто не запрещает его принять за свой университетский стандарт по какому-то направлению. Более того, скажу, что первоначально мыслилась следующая деятельность: раз есть Указ Президента, давайте мы сейчас быстренько попробуем что-то свое изобразить; давайте, например, нынешний действующий стандарт второго поколения сразу объявим стандартом нашего Университета, но поняли, что это совершенно нелепая вещь, поэтому потребовалось время на то, чтобы осмыслить, как нам действовать, что нам нужно иметь. В конце концов, наш университетский стандарт — это будут вариации на тему стандарта третьего поколения.

Дудник: Николай Владимирович, у меня два вопроса. В соответствии с этим приказом Первого проректора от 29 января есть ли общие университетские принципы по формированию стандартов или будет что-то еще? Вы сказали по поводу физкультуры и ОБЖ (и в этом

приказе об этом сказано), но дело в том, что в федеральном макете образовательного стандарта есть еще дисциплины: иностранный язык, история и философия. Относительно составления стандартов по этим дисциплинам будет ли какой-то документ или нет? Второй вопрос. Мы знаем, что не на все направления и специальности, которые реализуются сейчас в Университете, Министерством были объявлены закупки на разработку образовательных стандартов в части бакалавриата и магистратуры. Например, на нашем факультете речь идет о бакалавриате по прикладной этике и конфликтологии. Есть общая программа, которая несколько отличается на нашем и историческом факультетах: у нас это музейное дело и охрана памятников, на историческом факультете — музеология. По поводу этой специальности были разные варианты, но до сих пор конкурс на закупку разработки стандарта не был объявлен. Как в этом случае быть? В связи с Указом Президента выяснен ли до конца вопрос: могут ли московский и наш университеты самостоятельно разрабатывать образовательные программы, которых пока или еще нет в перечне направлений и специальностей? Могут ли они сами устанавливать эти образовательные программы или нет?

Каледин: Я понял. С последнего вопроса и начнем. Мы имеем все основания для того, чтобы заняться разработкой стандарта по направлениям, которые, так скажем, у нас еще Министерством не благословлены, по направлениям, о которых Вы говорите. И это будет самый короткий путь для их легализации. Что касается приказа от 29 января, обращу внимание: он касается только требований к условиям реализации стандарта и результатам реализации образовательных программ, требования к условиям и требования к результатам. Там речь пока не идет об учебном плане, это тот этап, к которому мы приступим, как я уже сегодня говорил, не раньше мая, пока мы не отработаем эти два момента: требования к условиям освоения образовательных программ и требования к результатам. Потому что без этих двух компонентов говорить об учебном плане, который должен опираться и на требования к условиям, и на требования к результатам освоения, говорить не имеет смысла. Вы немножечко позднее пришли, а я вообще по времени расписал алгоритм, который у нас уходит в осень, октябрь-ноябрь, когда мы уже сможем говорить, что у нас есть свой образовательный стандарт по всем направлениям.

Марахов: Как нам быть со стандартами, если на секциях мы сейчас начнем обсуждать плюрализм, где никаких стандартов?

Дианова: Можно я отвечу. Мы же создаем свой собственный стандарт, который не является государственным — вот один из видов плюрализма, а московский вуз — свой. Простите, что я вторгаюсь.

Каледин: Полный плюрализм мнений может быть при обсуждении какого-то стандарта в рамках одного направления. Пожалуйста, обсуждайте, приходите к консенсусу, но при этом нужно будет учитывать и те общеуниверситетские требования, которые будут выработаны к этому стандарту.

Дианова: Позвольте, пожалуйста, мне задать еще один вопрос. На вчерашнем заседании учебной комиссии, Николай Владимирович, Вы помните, Григорьевым поднимался вопрос о том, что до сих пор нет утвержденного перечня специальностей и что мы имеем шанс за очень короткое время дать обоснование необходимости сохранения каких-то специальностей вместо перехода на двухуровневую систему. То есть это, может быть, некоторая провокация, но, тем не менее, чтобы мы не думали, что упустили свой шанс. Может быть философам все-таки подумать о том, чтобы сохранить философию как специальность и учить 5 лет, потому что каждый из нас с трудом представляет, что будет делать бакалавр философии: преподавать обществоведение в школе? Философ должен держать элитную, высокую марку. Есть ли нам смысл поднять эту проблему, и пообсуждать и прийти к какому-то решению?

Каледин: Спасибо. Да, действительно вопрос очень актуален. Вчера после Учебной комиссии у нас состоялось ректорское совещание с деканами, на котором я как раз выступал по поводу перечня специальностей. Дело в том, что Министерство и ФАО ведут работу над новым перечнем специальностей, которые сохранятся в рамках новых стандартов при переходе на двухуровневую систему образования. Перечень специальностей будет резко сокращен. Часть специальностей останется, они будут утверждены Постановлением Правительства отдельным списком. Но ФАО с Министерством ведут работу келейно, не советуясь с университетами, поэтому наша задача — как можно скорее дать свои предложения в этот список и попытаться их обосновать. На вчерашнем совещании я как раз обозначил дату — четверг, грубо говоря, послезавтра, когда факультеты должны представить перечень тех специальностей, которые они считают необходимым сохранить или включить в этот новый перечень специальностей, который, вероятно, будет утверждаться осенью 2009 г. Поэтому деканы должны будут представить в приемную Первого проректора этот перечень в четверг. Прецедент создали психологи, поскольку они очень озабочены специальностью «Клиническая психология». В общем-то, они первыми поставили вопрос, фактически требование, сохранить ее. Тогда мы пошли более широким путем, решив и «Клиническую психологию» поддержать и одновременно озадачить деканов тем, чтобы они представили перечни своих специальностей по каждому факультету.

Попов: А не правильнее ли будет сказать, что те, кто считает, что что-то надо «выкинуть» из того, что уже сложилось в Университете, должны это обосновывать? Почему нужно доказывать, что что-то надо сохранять? Ведь приоритет должен быть за тем, что уже «выросло» или за тем, что кто-то все заново, с нуля собирается начать? Не кажется это Вам странным, что мы заново, с нуля должны начинать жизнь?

Каледин: Это был бы хороший вопрос, адресованный министру Фурсенко. Но не мне. Я полностью разделяю Вашу позицию, конечно. Речь не идет о том, что мы должны представлять какие-то развернутые обоснования. Будет даваться общеуниверситетское обоснование того списка, который будет адресован министру Фурсенко с учетом того, что эти специальности традиционны, они оправдали себя. Если вы что-то можете добавить к перечню специальностей, который вы выдвинете на сохранение, я бы так сказал, добавьте от себя обоснования.

Солонин: Николай Владимирович, вот Вы обозначили федеральные университеты или их создание в федеральных округах (их перечень известен), национально-исследовательские университеты и государственные университеты. В силу этого Указа Президента мы и москвичи к какой категории университетов относимся?

Каледин: Спасибо. Вопрос, конечно, очень своевременный. Дело в том, что пока отнести нас к тому или иному типу университетов сложно — это нигде не оговаривается никакими документами, положениями, поэтому этот вопрос будет решаться. Позиция Ректора: добиваться отдельного Указа (или Закона) о каком-то особом статусе двух университетов. Пока мы вписываемся в модель федерального университета в большей степени, чем в модель, наверно, национально-исследовательского университета.

РЕЦЕНЗИИ

Марков Б. В.

Философия: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2009. — 432 с.

Рекомендовано УМО в области инновационных междисциплинарных образовательных программ в качестве учебника по направлению подготовки 032200 «Прикладная этика».

В представленном учебнике отражены основные философские проблемы, рассмотрены наиболее существенные исторические и современные философские концепции, проанализирован понятийно-категориальный аппарат философской науки.

Отмечая особенности данного учебника, следует выделить следующее. Рассуждая о предмете философии (гл. 1), Б. В. Марков пропедевтически корректно дает не только исторически обусловленную характеристику развития его понимания в различные эпохи, но и описывает многообразие современных существующих проблем в контексте рассмотрения этого вопроса. Автор особенно обращает внимание на то, что изменение понимания предмета, сущности, целей и задач философского знания связано не только с его собственным историческим прогрессом (насколько вообще можно говорить о прогрессе в области философии), но и с социально-культурными и мировоззренческими трансформациями соответствующих исторических эпох. Анализ данной проблемы особенно актуален для современного общества, существенной характеристикой которого является идеологическое и мировоззренческое многообразие, мультикультурологический характер социального бытия человека, и как следствие, вариативный способ решения философских и смысложизненных проблем. Учитывая это обстоятельство, автор демонстрирует специфику философского знания в контексте особенностей современного состояния науки, культуры, обыденного знания, религии и т. д. Существенным при этом является то обстоятельство, что автор особо обращает внимание на то, что философское

знание, будучи теоретическим, не является абстрактно-отвлеченным по сути, так как от постановки и решения, казалось бы, сугубо философских проблем, во многом зависит не только способ бытия человека, но и формирование соответствующего ценностного отношения человека к миру, другим людям и самому себе, что находит свое выражение как в истории, так и в современном обществе: «...величайший культурный переворот в Древней Греции непосредственно связан с философией и обязан ей выбором таких фундаментальных ориентаций (к числу которых относятся разум, демократия и нравственность), которые и до сих пор служат опорой современной цивилизации. Однако было бы легкомысленно для людей и самонадеянно для философов считать выбор таких ориентаций достаточным, а главное, неизменным» (с. 14). Акцентирование внимания на ценностно-мировоззренческих особенностях философского знания особенно существенно и актуально для студентов направления «Прикладная этика».

Следует особо остановиться на предложенном автором способе представления материала в учебнике. Если обратиться к оглавлению, то оно, казалось бы, не может претендовать на своеобразие: сначала идет историко-философская часть, потом изложение онтологических и гносеологических проблем (правда, следует отметить органичное включение в данный контекст рассмотрения философско-антропологических вопросов и проблем философии языка, что существенно и адекватно отражает современные тенденции развития философии), затем следует философия истории, социально-политическая философия и темы, которые обычно относят к аксиологической проблематике (человек, личность, ценности, культура, религия и т. д.). Обычная структура, соответствующая логике учебного курса по философии и отражающая требования государственных стандартов. Но Б. В. Маркову удалось при изложении необходимого учебного материала организовать его в соответствии не только с основными тенденциями современной философской мысли, но и с особенностями инноваций современного высшего образования. Речь идет о том, что основным способом изложения материала является так называемый проблемно-исторический подход, что является несомненным достоинством представленного учебника.

Не секрет, что философия, являясь социально-гуманитарным знанием, испытывает «повышенный интерес» к собственной истории, в связи с чем, значительная часть учебного курса по философии представлена в виде истории философии, что находит свое выражение в структуре и содержании учебников. Если обратиться к большинству существующих учебников, то можно увидеть, что в них сначала излагается история философии, то есть изложены концепции наиболее значимых

философов прошлого, а затем идет теоретическая часть — современные проблемы, их интерпретации и теории. Несмотря на популярность и распространенность данного методологического подхода к выстраиванию учебного материала, он обладает определенными недостатками. Наиболее существенным из них является разрыв между исторической и теоретической частями, который формируется в сознании подавляющего большинства студентов, которым трудно воспринять историю философии в качестве неотъемлемой части современного теоретического философского знания. История философии воспринимается, в большинстве случаев, как далекое прошлое, не имеющее отношения к современному состоянию философии, как творческие биографии мыслителей прошлого, знание о которых есть не более чем интеллектуальное любопытство, способствующее расширению кругозора. Проблема в том, что формирование подобного отношения, во-первых, не соответствует существованию философского знания; во-вторых, создает трудности для студентов, осваивающих материал курса, прежде всего в осознании фундаментальности философских проблем, в том смысле, что обучающиеся оказываются ориентированными на готовые решения, что снижает возможности формирования самостоятельности мышления.

Представленный в качестве альтернативного в рассматриваемом учебнике «проблемно-исторический» подход может быть охарактеризован следующим образом. В учебнике также есть историко-философская часть (глава 2 и частично глава 3). Но, во-первых, она невелика по объему (в «традиционных» учебниках историко-философская часть занимает от трети до половины содержания); во-вторых, в ней представлена лишь общая характеристика наиболее существенных исторических философских концепций; при этом акцентируется внимание, с одной стороны, на самой логике развития философской мысли, с другой — на национально-культурных особенностях единого историко-философского процесса (§ «Человек и мир в философии Древнего Востока», «Средневековая арабская философия», «Средневековая еврейская философия», «Русская философия и мировая культура»). Основное же содержание историко-философских концепций представлено в соответствующих параграфах при рассмотрении теоретических проблем. Это может быть проиллюстрировано на примере философии Аристотеля. Общая характеристика, место и значение его философии дано в главе 2 «Исторические типы философии» (§ «Разум и бытие в античной философии», «Индивидуальная этика. Забота о душе»). Основное содержание концепции Аристотеля представлено в соответствующих главах и параграфах при рассмотрении теоретических вопросов: глава 4 «Развитие понятия о бытии в философии» (§ «Теоре-

тическое и практическое постижение бытия», «Бытие и Бог», «Первоначала бытия», «Единство мира»); глава 5 «Проблема человека»; глава 8 «Теория познания» (§ «Эволюция понятия «знание», «Что такое истина?»); глава 9 «Философия и методология науки» (§ «Методология научного познания»); глава 11 «Социально-политическая философия» (§ «Политическая философия», «Государство и права человека»); глава 12 «Личность, право и гуманизм» (§ «Личность и право»); глава 13 «Человек, культура и творчество» (§ «Ценности повседневной жизни»). Аналогично представлены как историко-философские концепции, так и теоретические взгляды современных авторов.

Теоретические и учебно-методические особенности и преимущества такого подхода кратко можно сформулировать следующим образом.

Во-первых, в нем реализована органическая взаимосвязь исторического и теоретического философского материала, что позволяет студенту воспринимать историю философии как существенную часть современной теоретической философии.

Во-вторых, он позволяет «проблематизировать» особенности постановки философских вопросов и предлагаемых способов их решений.

В-третьих, он способствует формированию у обучающихся представления о взаимообусловленности различных разделов философии (онтологии, гносеологии, аксиологии, социально-политической философии, философской антропологии, философии культуры и т. д.)

В-четвертых, он побуждает студентов «собирать» материал, искать взаимосвязи между различными философскими проблемами и концепциями, что стимулирует их к самостоятельной работе, способствует формированию собственной позиции и независимого мышления.

Следует еще раз подчеркнуть, что данный учебно-методический подход в полной мере соответствует как современному теоретическому состоянию философского знания, так и требованиям инновационного подхода к высшему образованию в России.

Представленный учебник «Философия» Маркова Б. В. является методически выдержанным, понятийно и категориально корректным, сложные проблемы описаны понятным и доступным языком без упрощения содержания. В учебнике отражены все требования к содержанию ГОС ВПО 032200 «Прикладная этика» по учебной дисциплине «Философия». Он соответствует требованиям, предъявляемым к учебникам: наличие «резюмирующей» части в каждой главе, контрольных вопросов, списков литературы по темам.

канд. филос. наук, доцент, зав. кафедрой этики
философского факультета СПбГУ В. Ю. Перов

АВТОРЫ ВЫПУСКА

Брызгалина Елена Владимировна, кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой философии образования философского факультета МГУ имени М. В. Ломоносова.

Говорунов Александр Васильевич, кандидат философских наук, доцент кафедры философской антропологии философского факультета СПбГУ.

Грехнев Вадим Сергеевич, доктор философских наук, профессор философского факультета МГУ, председатель Учебно-методической комиссии философского факультета МГУ.

Гусейнов Абдусалам Абдулкеримович, академик РАН, доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой этики и эстетики МГУ, Директор Института философии РАН.

Дианова Валентина Михайловна, доктор философских наук, профессор кафедры культурологии философского факультета СПбГУ, Главный редактор Вестника АФФО «Философское образование».

Диев Владимир Серафимович, доктор философских наук, профессор, декан философского факультета Новосибирского государственного университета, заместитель председателя Оргкомитета V Российского философского конгресса.

Драч Геннадий Владимирович, профессор, зав. кафедрой теории культуры, этики и эстетики факультет философии и культурологи, декан факультета философии и культурологии ЮФУ (Южный федеральный университет).

Каледин Николай Владимирович, кандидат географических наук, доцент, зав. кафедрой региональной диагностики и политической географии, декан факультета географии и геоэкологии, проректор по учебной работе СПбГУ.

Кобзарь Владимир Иванович, доктор философских наук, профессор кафедры логики философского факультета СПбГУ.

Козырев Алексей Павлович, кандидат философских наук, доцент философского факультета МГУ, руководитель отдела информационной политики философского факультета МГУ.

Колодяжная-Шереметьева Светлана Валентиновна, филолог-романист, журналист.

Кондратьев Андрей, аспирант кафедры религиоведения философского факультета МГУ.

Кротов Артем Александрович, кандидат философских наук, доцент, заместитель декана философского факультета МГУ, секретарь АФФО, Ответственный редактор Вестника АФФО «Философское образование».

Мелихов Александр Мотельевич (Мейлахс), писатель, публицист, кандидат физико-математических наук, заместитель главного редактора журнала «Нева» (Санкт-Петербург).

Миронов Владимир Васильевич, декан философского факультета МГУ, председатель Совета АФФО.

Никитин Владислав Евгеньевич, кандидат философских наук, доцент кафедры онтологии и теории познания философского факультета СПбГУ.

Паткуль Андрей Борисович, кандидат философских наук, ст. преподаватель кафедры онтологии и теории познания философского факультета СПбГУ.

Перов Вадим Юрьевич, кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой этики философского факультета СПбГУ.

Соколова Мария Игоревна, кандидат философских наук, ст. преподаватель кафедры философии СПбГУАП.

Солонин Юрий Никифорович, доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой культурологии, декан философского факультета СПбГУ, сопредседатель Совета АФФО.

Тихонов Андрей Владимирович, кандидат философских наук, доцент кафедры истории философии факультета философии и культурологии ЮФУ.

CONTENTS

Editorial Note.....	6
ASSOCIATION OF FACULTIES AND DEPARTMENTS OF PHILOSOPHY	
Regulations of Association of Faculties and Departments of Philosophy.....	13
Council of Association of Faculties and Departments of Philosophy of Classical Universities of Russia.....	16
ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION	
<i>Mironov V. V.</i> Globalization and Transformation of Education in Russia.....	18
<i>Nikitin V. E.</i> Crisis of Education and Philosophy.....	41
PHILOSOPHY IN LEADING UNIVERSITIES OF RUSSIA	
<i>Kozirev A. P.</i> The History of Faculty of Philosophy in Moscow State University.....	51
<i>Kobzar V. I.</i> Faculty of Philosophy in St.-Petersburg State University.....	62
<i>Drach G. V., Tihonov A. V.</i> Philosophy in Southern Federal University: The History and the Present.....	73
ETHICS OF EDUCATION	
<i>Guseinov A. A.</i> Ethics of the Professor, or Confession on Given Subject.....	88
GOALS AND OBJECTIVES OF PHILOSOPHICAL EDUCATION	
<i>Solonin Y. N.</i> National Features of Russian Higher Education and a Place of Philosophy.....	98
<i>Govorunov A. V.</i> Master and Professional: Philosophy as a Vocation.....	105
PHILOSOPHICAL EDUCATION: METHOD AND EXPERIENCE	
<i>Krotov A. A.</i> International Experience of Two-Level Programs on Philosophy Realization (Competence, Credit and Module Approaches).....	118
<i>Grehnev V. S.</i> Quality of Philosophical Education and Possible Methods of Its Control.....	134
<i>Brizgalina E. V.</i> Diversification of Modern Philosophical Education: Specialization "Philosophy of Education"	141

PHILOSOPHICAL CLASSICS: PUBLICATION

Shelling F. W. J. Lectures on University Studies
(Transl. from German of *I. L. Fokin*)

Lecture I. On Absolute Concept of Science [Fragment].....	157
Lecture III. On Principal Conditions of University Studies [Fragment].....	160
Lecture V. About Usual Objections Against Philosophy Studying [Fragment].....	167
Interview with I. L. Fokin (<i>Kolodyazhnaya-Sheremetjeva S. V.</i>).....	175

DISCUSSIONS

<i>Patkul A. B. Philosophical and Positive Sciences in University</i>	179
<i>Sokolova M. I. Type and Prototype: Some Aspects of Essence of Education, in connection with «Lectures on University Studies» by F. W. J. Shelling</i>	185
<i>Kondratjev A. Reformation of University According to Shelling</i>	189

NON-PHILOSOPHER'S VIEW

<i>Melihov A. M. National Idea – A Production of Geniuses</i>	196
---------------------------------------------------------------------	-----

DOCUMENTS

Lisbon Declaration. European Universities after 2010: Variety and Unity of Purpose.....	210
--------------------------------------------------------------------------------------------	-----

CONGRESSES, FORUMS, CONFERENCES

<i>Diev V. S. On Some Results of V Russian Philosophical Congress «Science. Philosophy. Society»</i>	223
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Days of St.-Petersburg Philosophy – 2009

Conversation during a scientifically-cultural forum «Philosophical Weltanschauung: Problems of Realization».....	227
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Methodical Conference on Faculty of Philosophy, St.-Petersburg State University – 2009

<i>Kaledin N. V. On Forming of Educational Standards in St.-Petersburg State University</i>	240
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

REVIEWS

<i>Perov V. Y. – B. V. Markov. Philosophy: A Textbook. St.-Petersburg, 2009</i>	251
<i>Authors of the Edition</i>	255

ПРЕДЫДУЩИЕ ВЫПУСКИ «МЕТОДИЧЕСКИХ ЗАПИСОК»

Философия и образование: Альманах по философии образования, эвристике, методологии и методике преподавания социогуманитарных дисциплин. — СПб., 2005. — 208 с. (Методические записки. Вып. 1).

Философия и наука: Альманах по философии образования, эвристике, методологии и методике преподавания социогуманитарных дисциплин. — СПб.: Издательский дом Санкт-Петербургского государственного университета, 2006. — 264 с. (Методические записки. Вып. 2).

Образование и управление: Альманах по философии образования, эвристике, методологии и методике преподавания социогуманитарных дисциплин. — СПб., 2007. — 266 с. (Методические записки. Вып. 3).

Политика и образование: Альманах по философии образования, эвристике, методологии и методике преподавания социогуманитарных дисциплин. — СПб., 2008. — 340 с. (Методические записки. Вып. 4).

Материалы для опубликования в выпусках альманаха
следует направлять в редакцию.

Объем статей не более 0,5 п.л. Объем рецензий не более 0,3 п.л.

В прилагаемой справке об авторе просим вас указать фамилию, имя и отчество полностью, ученую степень, звание, должность и организацию, которую вы представляете, ваш контактный телефон и электронный адрес.

Адрес и телефоны редакции:

199034, Санкт-Петербург, Менделеевская линия, 5,
философский факультет СПбГУ, ауд. 153.

Телефон: (812) 328-44-08; факс: (812) 328-94-21

E-mail: vestnik@philosophy.spbgu.ru — главный редактор,
umo-philos@mail.ru — ответственный редактор
(с пометкой «Методические записки»)

Научно-методическое издание

МЕТОДИЧЕСКИЕ ЗАПИСКИ. Выпуск 5

ФИЛОСОФСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В е с т н и к

Ассоциации философских факультетов
и отделений

Обложка *Е. А. Соловьевой*

Компьютерная верстка *Н. Л. Балицкой*

Подписано в печать с оригинала-макета заказчика 29.09.2010 г.

Ф-т 60×84 ¹/₁₆. Тираж 200 экз. 16,25 п. л.

Заказ № .

Типография Издательства СПбГУ.

199061, С.-Петербург, Средний пр., 41