

ISSN 2076-3883

Ф И Л О С О Ф С К О Е О Б Р А З О В А Н И Е

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

2012, 1(3)

Москва — Санкт-Петербург
2012

ББК 74
Ф56

Редакционный совет:

Председатель АФФО	В. В. Миронов (МГУ)
Сопредседатель АФФО	Ю. Н. Солонин (СПбГУ)
Сопредседатель АФФО	С. И. Дудник (СПбГУ)
Сопредседатель АФФО	В. С. Диев (НГУ)
	А. А. Гусейнов (ИФ РАН)
	В. А. Лекторский (ИФ РАН)
	В. С. Степин (ИФ РАН)
	Г. В. Драч (ЮФУ)
	А. В. Перцев (УрФУ)
	С. С. Аванесов (ТГУ)
	М. Д. Щелкунов (ПФУ)

Редакционная коллегия:

Главный редактор	В. М. Дианова (СПбГУ)
Ответственный редактор	А. А. Кротов (МГУ)
Члены редколлегии	М. И. Билалов (ДГУ)
	Е. В. Борисов (ТГУ)
	Е. В. Брызгалина (МГУ)
	А. Е. Рыбас (СПбГУ)
	В. П. Горан (НГУ)
	О. Н. Томюк (УрФУ)
	Н. В. Кузнецов (СПбГУ)
	В. Н. Порус (НИУ ВШЭ)
	А. В. Тихонов (ЮФУ)
Ответственный секретарь	Д. А. Гусев (СПбГУ)

Ф56 **Философское образование:** Вестник Ассоциации философских факультетов и отделений. Вып. 2012, 1(3). — СПб., 2012. — 238 с.

© Ассоциация философских факультетов и отделений, 2012
© Санкт-Петербургское философское общество, 2012
© авторы статей, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

ПРИРОДА ФИЛОСОФСКОГО ЗНАНИЯ

Розин В. М. Знание как представление, «episteme», концепт и реконструкция.....5

ЗАДАЧИ И ЦЕЛИ ФИЛОСОФСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Марков Б. В. Образование как форма жизни.....27
Симоненко Т. И. Идея целостности человека в контексте ценностных значений образования.....44

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Серебряный С. Д. Преподавание философии в университетах: западная философия и незападные философии.....51
Грехнёв В. С. Единство образования и самообразования.....68

ФИЛОСОФИЯ В ВЕДУЩИХ УНИВЕРСИТЕТАХ РОССИИ

Стрельченко В. И., Рабош, В. А., Летягин Л. Н. Факультет философии человека РГПУ им. А. И. Герцена.....79
Билалов М. И. Философия как специальность в Дагестанском государственном университете.....83

ФИЛОСОФСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕТОДЫ И ОПЫТ

Пигров К. С., Секацкий А. К. Опыт философии времени: старость....89
Сунягин Г. Ф. Философия как конспект «большого сознания».....110
Серебряков Ф. Ф. Актуальность стародавнего (по поводу одной работы столетней давности о преподавании философии).....115

О ФИЛОСОФСКОЙ КЛАССИКЕ

- Волжин С. В.* Методологические принципы университетского образования в философии И. Канта и И. Г. Фихте.....131
- Егорычев И.* Субъект и событие.....153

КОНГРЕССЫ, ФОРУМЫ, КОНФЕРЕНЦИИ

- Юбилейные мероприятия к 70-летию воссоздания философского факультета МГУ.....173**
- Мионов В. В.* Философские размышления о реформе.....174
- Васильев В. В.* Как можно решать проблему сознание-тело?.....186
- Дни философии в Петербурге.....194**
- Грякалов А. А., Грякалов Н. А.* Антрополого-образовательные стратегии глобализации.....196
- Дианова В. М.* Конституирование культурологии в пространстве гуманитарного знания.....210

Рецензии

- Тулчинский Г. Л.* Удачный учебник философии для нефилософов.....219
- АННОТАЦИИ.....223
- ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ.....229
- CONTENTS.....231

ПРИРОДА ФИЛОСОФСКОГО ЗНАНИЯ

ЗНАНИЕ КАК ПРЕДСТАВЛЕНИЕ, «EPISTEME», КОНЦЕПТ И РЕКОНСТРУКЦИЯ

В. М. Розин

В настоящее время накопились проблемы и материал, позволяющий по-новому взглянуть на природу знания. В эпистемологии, исследующей и познание и знание, можно говорить о трех основных точках зрения на знание. Одна, что знание является формой отражения действительности, вторая, что знание принципиально конструктивно, третья, если так можно сказать, культурологическая. «Знание с точки зрения социальной эпистемологии, — пишет И. Касавин, — не столько отражение внешнего мира, сколько функция культурных архетипов и социального порядка»¹.

Этой последней точки зрения, отчасти, противостоит психологический взгляд на знание как представление о мире, которое может быть осознанным или неосознанным (т. е. неявным знанием). Когда Полани говорит: «We can know more than we can tell» (Мы можем знать больше, чем способны рассказать), он считает, вероятно, что знание представляет собой субъективный образ реальности, причем неважно в какой форме он существует — понятийной или собственно образной, осознаем ли мы этот образ или не осознаем. Тогда вполне можно говорить не только о научном, дискурсивном знании, но и о *неявном знании, о знании животного, о гипотетическом знании.*

¹ *Касавин И. Т.* Критерии знания: собственно эпистемические или социальные? // Эпистемология: перспективы развития. М., 2012. С. 60.

Но если знание определять как субъективный образ реальности, тогда нет большой разницы между знать (представлять) что-то и собственно знанием. Однако Аристотель во второй «Аналитике» разводит это самое *знать что-то* и *знание как эпистему*. При этом он старается склонить читателей к мысли, что знанием («episteme») можно считать только то, что хотя и начинается с того, что мы лично, что-то знаем, но все же знание — это только то, что получено в доказательстве, удовлетворяет требованию истины, т. е. непротиворечиво, знание отлично от мнения, предполагает чувственное познание, подчиняется правилам правильной мысли и категориям.

Другими словами, Аристотель задает знание в рамках **«концепта знания»**. Этот концепт складывается, начиная с работ Парменида, но особенно, конечно, Платона. Правда, во «Второй аналитике» Аристотель пишет, что «с идеями нужно распротиться: ведь это только пустые звуки»². Но подобная позиция естественно приводила Стагирита к постановке сакраментального вопроса: а какова реальность, что существует на самом деле? Отвечая на этот вопрос, Аристотель возвращается к программе Парменида, который в поэме «О природе» утверждал, что реальность, если иметь в виду правильную мысль и истинное знание, — это сущее.

Без сущего мысль не найти — она изрекается в сущем,
Иного не будет и нет: ему же положено роком —
Быть неподвижным и целым. Все прочее — только названья:
Смертные их сочинили, истиной их почитая³.

Для Аристотеля сущее (бытие) — это одновременно то, что существует и то, что правильно устроено (в чем фактически скрыты правила логики и категории), то, что выявляется с помощью рассуждений, познания и действий человека. Замечательное понимание реальности, определившее на много веков вперед значение работ Стагирита.

² Аристотель. Аналитики. М., 1952. С. 224.

³ Ахманов А. С. Логическое учение Аристотеля. М., 1960.

Воспроизведем основные этапы поисков Аристотеля. Сначала он заменяет идеи Платона понятием сущности, дифференцируя сущности по видам (в современной философии это категории): качество, количество, вид, род и другие. Одновременно, чтобы преодолеть платоновский эзотеризм, удваивающий мир (идеи и вещи), Аристотель помещает сущности в единичные вещи; это построение — кентавра, состоящего из идеального объекта и вещи — он называет «сутью бытия». Когда же Стагирит объясняет связь сути бытия с тем, что он называет episteme (сегодня мы термин «эпистема» переводим как «знание», «наука»; но лучше переводить как «утверждения, которые получаются в результате познания, если человек правильно мыслит»), то суть бытия он называет «первой сущностью». Роды же и виды, регулирующие получение знаний в рассуждении или познании, Аристотель относит ко «вторым сущностям». Саму же связь между первой и второй сущностями Стагирит трактует, так сказать, грамматически как получение сказуемого. Сходство категорий с идеями состояло в том, что и те и другие задавали характеристики идеальных объектов. Но в отличие от идей категории были дифференцированы, задавая латентные правила для типовых видов рассуждений или познания.

Аристотель, вероятно, чувствовал, что сущности — это не только «кирпичики» сущего (бытия), но, главным образом *правильного бытия*, которое выявляется с помощью действий познающего. Именно чувствовал, средств для осознания этих моментов он не имел. Вот, например, как Аристотель определяет в «Категориях», что такое «род» и «вид». «И так же как первые сущности, — пишет он, — относятся ко всему остальному, так и вид относится к роду: вид есть подлежащее для рода, ведь роды сказываются о видах, виды же не сказываются о родах. Значит, еще и по этой причине вид в большей мере сущность, чем род»⁴. Однако ведь не сами роды сказываются о видах, а рассуждающий человек, который, если он не хочет получить противоречий, размышляя, переносит признаки от рода к виду, но не наоборот (например, люди — это род, а Сократ — вид; можно сказать, что по-

⁴ Аристотель. Категории. Соч.: в 4 т. Т. 2. М., 1978. С. 57.

сколько люди рождаются, болеют, умирают, то и Сократ — тоже, но нельзя сказать, что, так как Сократ мудр и лыс, и люди — мудры и лысы). Но тогда и получается (с современной точки зрения), что условием существования правильных родов и видов является деятельность человека, а также то, что категории — это латентные правила, существующие в онтологической форме?

Мы видим здесь два построения. Первое — латентное правило, относящееся к рассуждению, требующее при его построении использовать понятия род и вид. Второе — объяснение этого правила посредством схемы «первая сущность — подлежащее, вторая — сказуемое». Почему Аристотель таким образом характеризует познание? Не потому ли, что ему на этом первом этапе кажется, что получение знание — это *речевое построение*? (Оно, действительно, речевое, но особое: здесь речь является инструментом мысли, подчинена ей). Понятно и почему первая сущность ни о чем не сказывается, а вторая сущность сказывается о первой. Если сущности помещаются в единичные вещи, то в них (точнее в сути бытия) потенциально содержатся все эпистемы о данных вещах, ведь именно сущности выступают источниками *episteme*. Но содержатся только потенциально, актуально же *episteme* появляется, когда строится рассуждение (или познание). В грамматическом языке это выглядит таким образом, что, когда рассуждения или познания еще нет, суть бытия (первая сущность) молчит, «ни о чем не сказывается», а когда то или другое уже состоялось, вторая сущность сказывается о первой.

На втором этапе Аристотель постепенно преодолевает речевую (грамматическую) трактовку рассуждений и познания, он переходит к истолкованию их как способов мышления⁵. В отличие от речевых

⁵ С. С. Неретина показывает, с какими проблемами столкнулся Аристотель, пытавшийся понять рассуждение и познание как речевые построения. «В обнаружении разрывов между началом и концом речи — вещь, она за ними и вместе с тем в них, он, пытаясь нечто классифицировать (и мы попадаем на удочку Аристотелевых классификаций) выявляет их невозможность. Вот не знает Аристотель, по какой категории проводить ему речь и мнение! А ведь речь ведет речь о сущности. И все же, попадая на удочку классификаций,

построений мышление понимается Аристотелем как деятельность, позволяющая получать *episteme* относительно познаваемых явлений.

Именно, этот поворот и позволил Аристотелю выйти к нормам мышления, которые мы находим в «Аналитиках». С одной стороны, это фигуры силлогизмов (сегодня их можно истолковать как схемы, регулирующие правильные рассуждения), с другой — правила, позволяющие вести доказательства, например, такие: «доказывающее знание получается из необходимых начал», «нельзя вести доказательство, переходя из одного рода в другой», «каждая вещь может быть доказана не иначе как из свойственных ей начал» и другие. Аристотель понимает фигуры силлогизмов и правила как учение о рассуждении и доказательстве, но мы сегодня можем их трактовать главным образом как нормы (технологические схемы), созданные самим Аристотелем. Они строились так, чтобы размышляющий (рассуждающий, доказывающий) индивид не получал противоречий и не сталкивался с другими затруднениями при построении знаний (движение по кругу, запутанность, сложность, вариации, удвоения и т. д.). Стоит обратить внимание на то, что правила, относящиеся к доказательствам (вторая «Аналитика»), нормируют не рассуждения, а познание определенных предметов (родов бытия).

Пригодились здесь и категории. Анализ показывает, что без категорий нельзя было построить правила, поскольку, чтобы их применять, нужно было указать признаки вещей, соответствующие данным правилам, а их как раз и задавали категории. Например, чтобы подвести под правило совершенного силлогизма «если А сказывается обо

мы тем самым доверяем речи как чему-то истинному, без чего не можем обойтись. Умение лживой речи придать себе вид истинной свидетельствует о ее истинности самой по себе. Стрелы, направленные в софистов, не достигают цели, поскольку жизнь не только физична, но и метафизична, а значит — опирается на нечто вечное и неизменное, что есть вещная идея или идеальная вещь, которая вместе с тем чувственно воспринимаемая вещь, то есть не поддающаяся никаким наукам» (Неретина С. С., Огуцов А. П. Реабилитация вещи. СПб.: Мир, 2010. С. 61. С. 67).

всех Б, а Б — обо всех В, то А необходимо сказывается обо всех В»⁶ следующее рассуждение «Сократ — человек, люди — смертны, следовательно, Сократ смертен», Сократ должен быть рассмотрен как представитель рода людей и только. Нас совершенно не должно интересовать, каким был Сократ человеком, мудрым или глупым, сколько он жил на свете, какую имел жену. Только одно — что Сократ есть вид по отношению к роду людей, которые в отличие от богов и героев все рано или поздно, но умрут. Если для пересчета предметов, их необходимо представить как количество, то для применения совершенного силлогизма — как род и вид, находящиеся в определенном отношении⁷.

В Московском методологическом кружке (аббревиатура, ММК), откуда вышел автор, тоже был построен концепт знания, который можно назвать «конструктивно-семиотическим». В лекциях 1965 г. Г. П. Щедровицкий, создатель ММК, считавший себя в некотором отношении учеником Александра Зиновьева, анализируя формирование в конце 50-х годов исходных принципов «содержательно-генетической логики» (так тогда осознавали себя представители ММК), пишет следующее. «Какие принципы положил Зиновьев в основание своего анализа? Первый принцип: должны анализироваться не продукты мыслительной работы, знания, а, прежде всего мыслительная деятельность <...> Этот тезис нельзя понимать таким образом, что Зиновьев отвергал знания. Напротив, фактически, он хотел проанализировать некоторое знание, но он утверждал, что понять строение знания как некоторого продукта нельзя, не анализируя приводящую к нему деятельность <...> Второй принцип. Зиновьев выдвинул подход, который мы теперь называем технологическим. То есть анализ должен был выдать такие знания, которые не просто

⁶ *Аристотель*. Аналитики. С. 14.

⁷ В зависимости от использования одно и то же общее знание могло быть категорией и не являться таковой. Если это знание использовалось для задания характеристик идеального объекта, особенно в случае применения определенного правила, то оно выступало как категория. Вне этого контекста это было просто общее знание. Вот, вероятно, почему в разных книгах Аристотель дает разные перечни категорий.

дают нам картинку действительности, но могут быть использованы как средства методологии науки при построении других наук. Предполагалось, что анализ системы знания, представленной в «Капитале», даст некоторое предписание биологам, химикам и т. д.»⁸.

Принципиальным в работе того периода было также преодоление взгляда на мышление как на физиологический и психологический феномен, в частности, критика традиционной схемы отражения (в соответствии с которой постулируются две ступени познания — чувственное восприятие и интеллектуальное обобщение чувственных данных). Удар по этой схеме, отмечает Щедровицкий, «наносит невозможность совместить ее с историческим подходом к человеку, к человечеству, с тезисом о социальном происхождении языка и мышления»⁹.

Рассматривая мышление и знания как образования, развивающиеся под влиянием социальных факторов («разрывов в производственной деятельности»), представители ММК, чтобы объяснить это развитие, обратились к семиотике. Этот ход, вероятно, подсказали работы Л. С. Выготского, который рассматривал знак не совсем обычно (не как лингвисты), а именно, как инструмент (средство) развития деятельности, как способ овладения этой деятельностью. Выготский пишет, что в высших психических функциях «определяющим целым или фокусом всего процесса является знак и способ его употребления <...> характер употребляемого знака является тем основным моментом, в зависимости от которого конструируется весь остальной процесс»¹⁰. Сам же знак и его значение формируется сначала во внешнем социальном контексте и лишь затем усваивается (интериоризируется) во внутреннем плане психики. Без языка и вне языка мышление и знание не существуют — утверждает Щедровицкий вслед за Выготским и Марксом в своей кандидатской диссертации в начале 60-х годов. Поэтому, кстати, считает возможным схему знакового замеще-

⁸ *Щедровицкий Г.* Проблемы логики научного исследования. С. 95–96.

⁹ Там же. С. 128, 135–136, 143.

¹⁰ *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций. М., 1960. С. 160.

ния рассматривать одновременно как задающую знание и мышление.

В рамках теории отражения или психологического концепта знание, действительно, вполне может быть неявным или гипотетическим, информируя о том, что еще не осознается, или чего еще нет, но принципиально может существовать. Во всех случаях подразумевается, что знание описывает определенный объект, пусть не совсем определенную «гипотетическую реальность». При этом предполагается, что объект предшествует знанию, а знание как бы информирует о его строении (ну, да мы еще не знаем, что мы нечто знаем, но от этого это что-то, объект, феномен никуда не исчезает).

Конструктивисты и семиотики мыслят иначе. И вот почему. Даже простое атрибутивное знание типа «дерево», «человек», «красное» и прочее, нужно сначала получить и транслировать кому-то, пусть даже себе, затем использовать в каких-то целях. Например, я обращаю внимание на дерево и говорю «дерево». Дано ли мне оно до акта познания в том же виде, как это дерево предстало после познания? Г. П. Щедровицкий и конструктивисты доказывают, что нет. Чтобы получить атрибутивное знание, необходимо познаваемый объект (в данном случае, дерево) сопоставить с общественно фиксированным эталоном и затем результат сопоставления выразить в особой знаковой форме (в слове «дерево») ¹¹. Кстати, и использовать атрибутивное знание можно по-разному: сообщить о данном в знании объекте другим, употребить для деятельности с этим объектом, понять, о чем идет речь и прочее. Построение знания и его употребление кардинально меняют феномен, естественно, не по материалу, а в плане нашего сознания.

Решающую роль в этом процессе играют наши концепты, как направляющие мышление. Например, некто говорит «это знание». Но для Аристотеля знание — одно, для Ф. Бэкона — другое, для психолога — третье, для Владислава Александровича Лекторского — четвертое, для меня пятое. Все мы по-разному отвечаем на вопрос (кон-

¹¹ Щедровицкий Г. О строении атрибутивного знания // Щедровицкий Г. Избранные труды. М., 1995.

цептуализируем), что такое знание. Не получается ли чистый субъективизм, поскольку концептуализация существенно определяет и способ получения «знания о знании» и способы его использования? Но не лучше ли принять мысль Канта, что «объективно» или «знание как объективно существующее» — это вещи в себе, которые мы можем только мыслить, как источники знания, но сказать основательно, как они устроены, не можем принципиально. Когда же говорим, как знание устроено, то утверждаем разное, в соответствии с нашими эпистемическими концептами.

Представим ситуацию, с которой в ранней античности столкнулись греки. Они научились рассуждать, т. е. строить знания дискурсивно, одни на основе других путем конструирования (умозаключений и доказательств). Целая революция, очень эффективный способ получения знаний, но вот проблемы — парадоксы, умножение свойств, приписываемых вещам, несоответствие новых дискурсивных знаний старым. Как известно, выход был найден не в отказе от дискурсивного способа построения знаний, а в нормировании деятельности, позволяющей их получать и использовать. Завершая эту работу, начатую Парменидом, Сократом и Платоном, Стагирит, как уже отмечалось, строит систему правил и категорий, дающих возможность получать знания без противоречий и решать с их помощью различные познавательные или практические задачи.

Может показаться, что Аристотель всего лишь осознает мышление, формулируя правила логики, недаром в работе «Об истолковании» он говорит, что его правила — это учение, знание. Но так ли это, действительно ли он осознает уже существующее мышление, получая о нем знание, или создает его впервые на основе знаний о нем? Вспомним, завершая ту же самую работу «Об истолковании», Стагирит пишет, что в области учения об умозаключении он не нашел ничего такого, что было бы сказано до него, и поэтому должен был сам создать это учение с большой затратой времени и сил. Здесь очень тонкий момент. Конечно, уже должны были сложиться правильные и неправильные (создающие противоречия и другие проблемы) способы рассуждения и познания. Однако нужно было еще, чтобы Пар-

менид сформулировал программу построения непротиворечивых знаний, чтобы Платон в своих диалогах, показал, как можно строить сложное знание о сложном явлении, чтобы Аристотель поставил для себя задачу создать нормы правильных способов познания, что, в свою очередь, предполагало сравнение правильных и ошибочных способов познания, формулирование критериев правильности и не-правильности мысли, конструирование самих норм, демонстрацию их эффективности, построение аргументов и схем, склоняющих всех тех, кто получал знания, принять эти нормы. Лишь после всей этой достаточно длительной работы, куда входили анализ, конструирование, проектирование, реализация, коммуникация и убеждение других (все это я говорю в современном языке), впервые появляется и начинает развиваться мышление.

Опять же психологи скажут, что и ребенок мыслит и даже животные. Вряд ли это так. Я сторонник культурно-исторического подхода. У психологов и сторонников теории отражения получается, что человек мыслит всегда, и всегда были знания. Я же считаю и показываю в своих исследованиях, что и мышление и знания сложились достаточно поздно, не ранее античности. Последнее не означает, что человек не познавал мир, правда, не в смысле научного познания, о котором пишут Платон и Аристотель, а в смысле освоение мира и его понимания, например, в рамках мифологического семиозиса. Когда, например, начиналось затмение, архаический человек кричал «ягуар напал на солнце» и в соответствии с таким знанием стрелял вверх, дергал собак и кошек за хвосты, устраивая шаривари, чтобы ягуар испугался и отпустил солнце (и глядишь, вскоре затмение прекращалось)¹².

¹² «На языке тупи, — пишет Э. Тейлор, — солнечное затмение выражается словами: “ягуар съел солнце”. Полный смысл этой фразы до сих пор обнаруживается некоторыми племенами тем, что они стреляют горящими стрелами, чтобы отогнать свирепого зверя от его добычи. На северном материке некоторые дикари верили также в огромную пожирающую солнце собаку, а другие пускали стрелы в небо для защиты своих светил от воображаемых врагов, нападавших на них. Но рядом с этими преобладающими понятиями существуют еще и другие. Караибы, например, представляли себе затмившуюся

О каком объекте, спрашивается, информирует подобное знание? О гигантском ягуаре, живущем на небе? Если исходить из теории отражения или психологического концепта знания, получается ерунда. Но если считать, что в данном случае нарратив «ягуар напал на солнце» — это *схема* и что архаический человек осваивал мир с помощью схем, то все становится на свои места. Как я показываю, схема — это такое семиотическое построение, которое, во-первых, позволяет разрешить «проблемную ситуацию» (в данном случае страх перед затмением и отсутствие понимания, что делать), во-вторых, понять, что происходит (диск солнца исчезает в пасти ягуара), в-третьих, подсказывает, что делать (отгонять ягуара)¹³. Получается, что мифологическое знание информирует не об объекте на небе, а о схеме, изобретенной человеком, позволяющей ему понимать и действовать. Но относится это знание не к схеме, древние не могли осознать такое сложное образование, а к небу. Так вот, до античной культуры человек создавал схемы, на которых он получал знания и с помощью которых он «мыслил». «Мыслил» на схемах, а не дискурсивно и понятийно. Правда, я бы обратил ваше внимание, что и знание, и мышление, и самого человека здесь нужно понимать иначе, чем в случае с Аристотелем.

Чтобы не казалось, что я доказываю свою мысль единственным примером реконструкции, приведу еще два других, показывающих значение концептов знания в случае естествознания и феноменологии (т. е. речь пойдем о структуре естественнонаучного и неявного знания). Проанализируем естественнонаучное знание, полученное Галилеем, а именно, что «все тела падают с одинаковой скоростью в пустоте». Как было построено это знание? В два этапа. Сначала на математической модели Николая Орема Галилей получил знание «все тела падают с одинаковой скоростью». Почему так, а потому, что в модели Орема были всего два параметра: скорость и время (основание

луну голодной, больной или умирающей <...> Гуроны считали луну больной и совершали свое обычное шаривари со стрельбой и воем собак для ее исцеления» (Тейлор Э. Первобытная культура. М., 1939. С. 228).

¹³ Розин В. М. Введение в схемологию. Схемы в философии, культуре, науке, проектировании. М., 2011.

прямоугольного треугольника изображало время падения, а высоты треугольника, поставленные перпендикулярно к этому основанию — равномерно растущие скорости). Поскольку в этой модели не было параметра веса тела и поскольку принятая Галилеем концептуализация знания гласила, что подлинным знанием о природе является знание математическое, постольку Галилей утверждает, что данное математическое знание и есть знание закона свободного падения тел. Но оппоненты Галилея показали ему, что реально тела падают не так: или равноускоренно, но по-разному, или вообще равномерно.

Тогда на втором этапе Галилей приходит к выводу, что на падающее тело действует сопротивление воздуха и, если бы его устранить, то в этом случае тела падали бы точно так, как указывает треугольник Орема. Показав далее в эксперименте, что выполнение сформулированного условия действительно дает нужный эффект, Галилей и выходит на знание «все тела падают с одинаковой скоростью в пустоте»¹⁴. Обратим внимание, галилеевский эксперимент был основан на важной концептуализации, в соответствие с которой ученого интересовала природа, как писал Ф. Бэкон, «стесненная искусством». Интересно, как Бэкон определяет индукцию. Индукцию, пишет он, мы считаем той формой доказательства, которая, считаясь с данными чувств, настаивает на природе и устремляется к практике, почти смешиваясь с нею. Получается, что естественнонаучное знание относится, с одной стороны, к математическим моделям природных процессов, с другой — к природным процессам, приведенным техническим путем в соответствие с данными моделями. Такую «вторую природу», написанную на языке математики, еще нужно было сформировать, чем и занималось потом несколько веков человечество¹⁵. Теперь неявное знание.

Здесь совершенно другая норма мышления и концептуализация знания. Есть феноменологическая концепция, в соответствии с которой, если исследователь правильно установится, будет мыслить бес-

¹⁴ Розин В. М. Наука: происхождение, развитие, типология, новая концептуализация. М.; Воронеж, 2007. С. 292–308.

¹⁵ Там же. С. 290–291.

предпосылочно, если он будет доверять своему сознанию и одновременно освободит его от предвзятости, то предмет сам выйдет в своей уникальности и сущности. В рамках этой концептуализации феноменолог может реконструировать условия мыслимости своих представлений, например, выявит «горизонт своего сознания»¹⁶. Это и будет для него неявным знанием.

Во всех случаях мы видим, что в отличие от теории отражения и психологического концепта знание содержит две важные составляющие: деятельность, составляющую так сказать «тело» знания и концепт знания (по аналогии тогда можно говорить о «сознании» эпистемы). И «тело» и «сознание» эпистемы не лежат на поверхности, их необходимо реконструировать. Что представляет собой тело эпистемы? Это деятельность, позволяющая по правилам получать одни знания на основе других. При этом полученные знания относятся к объектам, получившим названия «идеальных». Их особенность в следующем. Идеальные объекты создаются субъектом, получающим знания, они представляют собой объекты знания; по отношению к реальным объектам или явлениям идеальные объекты выступают как схемы или модели; наконец, идеальным объектам задаются (приписываются) такие характеристики, которые позволяют мыслить непротиворечиво и осуществлять объяснение (решать проблемы). Сознание эпистемы, первый образец которого сложился в античной философии, можно описать следующим образом. Явления, как они выглядят обычно, не являются объектами знаний. Объекты знания объекты выявляются в познании и характеризуются как идеальные сущности (идеи, суть бытия, природные явления, феномены, идеальные объекты и пр.). Существуют (могут быть выявлены) способы получения (познания) истинных или эффективных знаний, характеризующих эти идеальные сущности.

Но и психологические представления о знании не стоит отбрасывать, другое дело, как их понимать (концептуализировать). Возьмем для анализа самый простой случай — атрибутивное знание («это

¹⁶ Розин В. М. Традиционная и современная философия. М., 2009. С. 81.

дерево», «красный», «олень» и прочее). С психологической точки зрения, они выглядят как представления об объектах (явлениях). Поставим теперь такой вопрос: а какова природа этих представлений? В ранних работах Щедровицкий, редуцируя знания к знакам, отвечал так: атрибутивное знание представляет собой замещение объектов знаками, в результате чего и складывается содержание этих знаний. Мои более поздние исследования показывают, что знание и соответствующее видение действительности не тождественно знаку.

Семиотический процесс является только операциональной несущей основой знания. Другими словами, чтобы получить знание, необходимы замещение, означение и действия со знаками. Но знание возникает как бы перпендикулярно, при условии своеобразного удвоения действительности. В сознании человека, получающего и понимающего знание, под влиянием требований коммуникации (например, необходимости при отсутствии предмета сообщить о нем другим членам общества) предмет начинает существовать двояко — и сам по себе и как представленный в семиотической форме (слове, рисунке и т. п.). Знание «слон» фиксирует не только представление о слоне, сложившееся в обычной практике, но и представление о слоне, неотделимое от слова «слон». В обычном сознании эти два представления сливаются в одно целое — знание, но в контексте общения (коммуникации) и деятельности они расходятся и выполняют разные функции. Так, именно второе представление позволяет транслировать знание и действовать с ним как с самостоятельным объектом, в то же время первое представление — необходимое условие формирования и опознания означаемого предмета.

Указанное здесь представление о знании в той или иной форме осознавалось некоторыми философами. Например, Августин, можно сказать, положивший начало семиотике, писал. «Приступая теперь к исследованию о знаках, — пишет Августин, — я говорю наоборот: пусть никто в них не обращает внимание на то, что [вещи] есть, а только на то, что они суть знаки, т.е. что они означают. Ибо знак есть вещь, которая воздействует на чувства, помимо вида (*species*), заставляя приходиться на ум нечто иное <...> И у нас только одна причина для

обозначения, т.е. для придания знака — вынуть и перенести в душу другого то, что производит в душе то, что создает знак»¹⁷. Здесь, как мы видим, двойное понимание: с одной стороны, знак — это то, что «заставляет приходиться на ум нечто иное», с другой — то, что «переносится в душу другого», то есть знание.

Именно знания являются тем, что для человека задает видение действительности. В свою очередь, получение знания, как уже говорилось, предполагает семиотический процесс (изобретение знаков, означение, действия со знаками). Уже в процессе становления человека, одной из предпосылок которого выступали сообщества человекообразных обезьян, имеющих сильную власть вожака и развитую сигнальную систему, складывается поведение, суть которого представляло проживание воображаемых событий, заданных знаками¹⁸. Это проживание и воображение — процесс отчасти социальный, ведь знаки обеспечивают социальную связь индивидов и коллективные действия, отчасти психологический, поскольку предполагает специфическую активность человека — и образуют основу знания.

Второй основной источник видения в культуре — схемы, позволяющие понять явление и действовать. Представления об архаической душе (она понималась как носитель жизни, которая подобно птичке может жить в теле человека, но может и покинуть его) — пример одной из первых схем¹⁹. Необходимое условие становления схемы — знаковое замещение, а именно состояния человека в данном случае (его смерть, болезнь, сновидения) выражаются поведением птички-души (если душа ушла навсегда, считал архаический человек, то человек умер, если она еще может вернуться, то это болезнь, если во время сна где-то путешествует, то сновидение). При этом само видение-понимание души можно истолковать как знание.

Видение действительности в некоторой культуре феномен более сложный. Он задается многими схемами и знаниями. Отчасти они

¹⁷ Антология средневековой мысли. Т. 1. СПб.: РХГИ, 2001. С. 66–67.

¹⁸ Розин В. М. Культурология. 2-е изд. М., 2003. С.

¹⁹ Розин В. М. Семиотические исследования. М., 2001.

независимы, отчасти связаны между собой. Формирование культурного видения можно проиллюстрировать на примере той же архаической культуры. В этой культуре мы находим два основных типа схем, первые можно назвать «локальными», вторые «фундаментальными». Примерами локальных схем являются архаические объяснения (осмысления) затмения, землетрясения и другие. Локальные схемы помогают понять новое явления и эффективно (по меркам культуры) действовать. Как правило, локальные схемы изобретаются для данного конкретного случая и больше нигде не употребляются. Вот один характерный пример — приведенное выше архаическое понимание затмения как нападение на солнце или луну гигантского духа (ягуара).

Этот пример показывает, что семиотическая схема в архаической культуре (и в значительной степени и в последующих) задает сразу три грани явления: языковое выражение (нужно было изобрести сам нарратив — «ягуар съел солнце» или «луна умирает»), понимание того, что происходит (диск солнца уменьшается, потому что его съедает ягуар), наконец, уяснение того, что надо делать (отгонять ягуара; а там и глядишь, скоро затмение прекращается — ягуар отпускает солнце; то есть архаический человек убеждался в эффективности своего понимания). Этот синкретизм трех основных образований — языка, коммуникации и деятельности, очевидно, выступает условием разрешения проблем, с которой периодически сталкивались архаические племена (например, когда начиналось затмение, они испытывали ужас и не знали, что делать). И локальные и фундаментальные схемы формировались как культурные условия разрешения определенных проблем.

В отличие от локальных схем фундаментальные используются для осмысления большого круга природных и социальных явлений (в архаической культуре эти два класса явлений не различаются, более того, зачастую социальный субъект оказывается стихией и наоборот). Исследования показывают, что в архаической культуре можно выделить два основных типа фундаментальных схем — «схема души» и производные от них схемы (духов, реинкарнации — переход душ от умерших к живущим, схема «охотник-жених» и ряд других) и «схемы

архе» (тотемов, культурных героев и предков, схемы творения и другие)²⁰.

Производные схемы, в свою очередь, получались двумя способами. Во-первых, так сказать, за счет «привязки» исходной схемы души к новым ситуациям. Например, всем природным явлениям, от которых зависел человек, и которые были похожи на живые, приписывались души; в отличие от душ человека они обычно назывались духами. Скажем, река движется, дает воду и рыбу, но может разлиться и разрушить жилища; нет сомнений, она живая и обладает душой. Кстати, тогда понятно и что делать: чтобы река не погубила и дала много рыбы ее духу нужно принести подарок (жертву), взамен она поможет. Второй способ построения производных схем — создание из простых схем более сложных.

Рассмотрим, например, как могло быть получено новое знание о том, что после смерти родственников, их души возвращаются в тела детей, родившихся в данной семье. Получению этого знания, вероятно, предшествовали следующие наблюдения (их можно трактовать как знания), полученные в разных ситуациях, но почему-либо соединенных вместе. Первое — родственники в семье похожи друг на друга, не исключая умерших и живущих. Последнее могло звучать примерно так: «умерший дед (бабушка, отец) вернулся, т. е. снова родился». Второе — птица может сменить свое гнездо, перелетев из одного в другое. Совмещение обоих наблюдений на фоне актуализации представления о душе-птице, создает условие для склейки в сознании двух образов — похожих друг на друга родственников и птицы-души перелетающей из одного гнезда-дома (тела) в другой.

Можно предположить, что подобная склейка облегчалась языковой игрой, воображением, сновидениями и стремлением понять возникший из соединения двух предметов феномен. Рождается же из всего этого новая схема (реинкарнации) и знание — «живущие и умершие родственники имеют одни и те же души». Кстати, в этом же

²⁰ Напомним, что термин «архе» означает начало, исток, постоянное возвращение к началу.

контексте, вероятно, рождается и схема «древа жизни»: душа-птица, прежде чем влететь в новое гнездо, отдыхает на древе (жизни). На некоторых петроглифах так и изображено. Здесь новые схемы (реинкарнации и древа жизни) получаются за счет соединения двух схем души и особого ее осмысления (связь схем трактуется как переход душ от мертвых к рождающимся). И опять же новые схемы подсказывают, что делать.

Поставим теперь такой вопрос: каким образом концептуализировались знания и схемы до античной культуры? Ответ звучит парадоксально — **не как знания и не как схемы**. Например, архаическая душа или ягуар, поедающий солнце понимались как реальность наряду с обычными вещами. Можно сделать только один вывод: *концепты знания и схемы еще не сложились*. Они появляются только в античной философии в связи необходимостью осмыслить утверждения, которые получаются в результате познания, если человек правильно мыслит. Иначе говоря, это только для нас архаические представления выступают как знания и схемы, для самих же людей архаической культуры — это было что-то другое. Поэтому подобные «знания» и «схемы», полученные в нашей ретроспекции, имеет смысл называть «квазизнаниями» и «квазисхемами». Они не были знаниями и схемами, но выступали предпосылками знаний и схем, возникших позднее в античной культуре, когда сложились концепты знания и схемы.

Первые схемы появляются только в античной культуре. В «Пире» Платон вполне сознательно строит схемы и на их основе дает различные определения любви. Вот пример одной из них. Устами одного из участников диалога Аристофана Платон излагает правдоподобный миф о происхождении людей разного пола из монстров-андрогинов, существ, соединявших в себе признаки мужского и женского полов. На основе этой схемы он дает и определение любви (это стремление к целостности и поиск своей половинки). Интересно, что Платон обобщает и природу таких странных построений. В «Тимее» мы читаем.

«Но в каждом рассуждении, — пишет Платон, — важно избрать сообразное с природой начало. Поэтому относительно изображения и прообраза надо принять вот какое различие: слово о каждом из

них сродни тому предмету, который оно изъясняет. О непреложном, устойчивом и мыслимом предмете и слово должно быть непреложным и устойчивым; в той мере, в какой оно может обладать неопровержимостью и бесспорностью, ни одно из этих свойств не может отсутствовать. Но о том, что лишь воспроизводит первообраз и являет собой лишь подобие настоящего образа, и говорить можно не более как правдоподобно. Ведь как бытие относится к рождению, так истина относится к вере. А потому не удивляйся, Сократ, что мы, рассматривая во многих отношениях много вещей, таких, как боги и рождение Вселенной, не достигнем в наших рассуждениях полной точности и непротиворечивости. Напротив, мы должны радоваться, если наше рассуждение окажется не менее правдоподобным, чем любое другое, и притом помнить, что и я, рассуждающий, и вы, мои судьи, всего лишь люди, а потому нам приходится довольствоваться в таких вопросах правдоподобным мифом, не требуя большего»²¹.

«Правдоподобным мифом» («схемой», кстати, именно Платон, как показывает А.Ф.Лосев, и вводит это понятие) великий греческий философ называет повествование, которое в сравнении с истинным, по сути, божественным знанием, выступает как знание хотя и не совсем полное и лишь отчасти непротиворечивое, но все же, как пишет Платон, не хуже, чем «любое другое». Мысль Платона, как мы видим, разворачивается в двухчастном пространстве — знания подлинного бытия, где слово должно быть непреложным и устойчивым, и правдоподобного знания, которое является не совсем точным и только отчасти непротиворечивым, но не хуже любого другого знания. Различая эти два типа знания и начала, Платон, тем не менее, не считает, что правдоподобный миф задает иллюзорную реальность; мифологическая реальность, конечно, не столь истинна как мир идей, но все же, как пишет Платон «правдоподобна».

Схемы в отличие от квазисхем строятся сознательно и отрефлексированы, естественно в той форме, которая доступна соответствующему времени. Анализ «Пира» показывает, что схемы не только

²¹ Платон. Тимей // Платон. Собр. соч.: в 4 т. Т. 3. М., 1994. С. 433.

позволяют получить новые знания и задают новую реальность любви, но и по-новому организуют жизнедеятельность человека. Он теперь не ждет, пока у него возникнет страсть неизвестно к кому, поскольку так захотели боги любви, а ищет свою половину (для этого, кстати, нужно понять, кто ты есть сам), «вынашивает духовные плоды», стремится к прекрасному, благу и бессмертию. При построении схем Платону приходится преодолевать непонимание слушателей, пересматривать и уточнять схемы с тем, чтобы они выглядели убедительными. Судя по всему, Платон ориентируется, прежде всего, на тех продвинутых членов античного полиса, которые почувствовали себя личностями (античная личность, которая складывается в этот период — это человек переходящий к самостоятельному поведению, сам, выстраивающий свою жизнь).

В своих работах я показываю, что идеи Платона, сущности и категории Аристотеля, правила логики вводятся вместо схем. Они позволяют строить идеальные объекты и вести рассуждения, получая правильные знания, без противоречий и других проблем. Именно эта новая деятельность и получает название мышления. Хотя мышление предполагает построение схем, оно не может рассматриваться как частный случай схематизации. Мышление — это мышление, принципиально новый способ получения знаний, включавший в себя разрешение противоречий, процедуры построения идеальных объектов, рассуждения по правилам логики, сведение новых случаев к идеальным объектам, получение знаний обо всех объектах, входивших в область изучаемого предмета (античные науки).

Как можно осмыслить указанную здесь закономерность? Можно предположить, что знаки становятся субстратом схем, а схемы — субстратом мышления. Как схематизация и получение знаний невозможны без означения, так и мышление — без схематизации, но ни схематизацию и получение знаний нельзя рассматривать как более сложный случай означения, ни мышление — как более сложный вид схематизации. Аналогично, хотя видение в культуре предполагает означение, схематизацию и мышление, оно не может быть сведено к этим образованиям. Видение есть видение.

Итак, до античной культуры знания (точнее, квазизнания) получались или в процессе трансляции (как атрибутивные знания) или на схемах (как знания мифологические). Начиная с античной культуры, складываются разные типы деятельности по получению знаний (мы в качестве примера привели три — античные рассуждения, поиски Галлилея, феноменологические построения) и обеспечивающие (осмысляющие) их концепты знания.

Рассмотренный здесь материал заставляет поставить и такой важный вопрос: каковы связи между такими дисциплинами как *семиотика*, *схемология*, *эпистемология* и *теория мышления*. Семиотика изучает знаки, схемология — схемы, эпистемология — знание (и познание), теория мышления — мышление. Потребность в изучении знаков возникает в конце античной и начале средневековой культуры, когда стало понятным, что один и тот же текст может быть прочитан и понят по-разному. Понятие знака, которое вводит Августин, позволяло разводить эти разные прочтения и понимания, и одновременно, манифестировало возможность по слову (знаку) создавать содержание (подобно тому, как Творец по слову создал целый мир). Содержание же включало в себя денотат (объект знания).

Но прежде в античной культуре Аристотель показал, как на основе правил и категорий, т. е. в мышлении можно было строить знания без противоречий и других проблем. Опять же знание, но конечно на основе правил и категорий, позволяет задавать содержание — объект; в данном случае идеальный.

В свою очередь схемы тоже задают объект, но еще так сказать, *предварительный в проектном залеге*. Схема позволяет не только понять и действовать, но в ходе дальнейшего познания выйти на идеальный объект. Этот момент хорошо виден в «Пире»: сначала Платон строит схемы любви (схема андрогина, схема любви как вынашивания духовных плодов, как гения, как двух Афродит), а потом на основе этих схем он дает определения любви, характеризуя её как непротиворечивую идею²².

²² Поясняя в диалоге «Федр» примененный им метод познания любви, вклю-

Как мы видим, задачи семиотики, схемологии, теории мышления и знания различаются, однако, есть и сходство. Все эти дисциплины задают содержание и выводят на объекты, кроме того, одни дисциплины выступают условием других, правда, в специальных задачах реконструкции. К последним относятся, например, задачи реконструкции *становления*, или *конституирования содержаний в рамках методологии* (что объясняет сдвигку в ММК представлений о знании — сначала они истолковываются как знаки, потом как элементы деятельности, затем как содержания, заданные методологическими схемами).

чающий два вида мыслительных способностей, Платон пишет, что одна — это способность, охватывая все общим взглядом, возводить к единой идее то, что повсюду разрозненно, чтобы, давая определение каждому, сделать ясным предмет поучения. Рассуждая об Эроте, он именно так и поступил: сначала определил, что он такое, а затем, худо ли, хорошо ли, стал рассуждать; поэтому-то рассуждение вышло ясным и не противоречило само себе. Вторая — наоборот, способность разделять все на виды, на естественные составные части. То есть Платон мыслит любовь как идею — единое, а различные представления о любви, высказываемые участниками диалога — это многое. Задавая любовь как «единство многого», Платон, как бы мы сказали сегодня, строит теоретический предмет. В нем различные характеристики любви с помощью схем и рассуждений непротиворечиво объединяются в рамках единой идеи платонической любви. Иначе говоря, представления и знания о любви, зафиксированные в онтологических схемах, относятся к одному объекту изучения, связаны между собой.

ЗАДАЧИ И ЦЕЛИ ФИЛОСОФСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФОРМА ЖИЗНИ

Б. В. Марков

Наука не только форма знания, но и способ жизни ее субъектов, выбравших своей профессией поиск истины. Поэтому школа и университет не исчерпываются функцией образования. Они являются системой дисциплинарных пространств, в которых происходит превращение школьника и студента с его органическими склонностями к свободе, смеху, с его инфантильными желаниями в личность, способную к выполнению социальных ролей. Если раньше образование включало воспитание, то уже со времен Просвещения его отождествляют с познанием. Но как знание не сводится к информации, так и образование не ограничивается развитием интеллекта. Образованность ближе к цивилизованности, интеллигентности. Образованный человек — это тот, кто не только знает, но и действует в соответствии со своими убеждениями. Как наука для него становится формой жизни, так и жизнь — реализацией его мировоззрения. Он не чуждается искусства и является культурным человеком, может быть, даже эстетом, потому что хорошее образование прививает чувство формы и стиля.

Знание и образование необходимые, но недостаточные условия действия. Очевидно, что усвоение эстетических, моральных, религиозных ценностей предполагают совершенно иные педагогические методы и приемы, чем, скажем, преподавание математики или физики.

Как выход из сложившейся ситуации предлагается гуманитаризация образования. Действительно, дополнение системы естественнонаучных и технических знаний гуманитарными науками делает образование более полным. Однако решается ли тем самым проблема морального и эстетического воспитания, которое составляет нерв программы гуманитаризации? Дело в том, что ценностные и эстетические суждения не проверяемы обычными принятыми в науке методами. В отличие от научных высказываний, которые проверяются фактами, они опираются на абсолютные нормы и идеалы, которые не воплощаются в действительности. Допустим, этика или эстетика, внедренные в процесс образования, ознакомят учащихся с определением того, что такое добро и зло, прекрасное и безобразное и т. п. Однако очевидно, что это вовсе не гарантирует выполнение известных моральных и эстетических норм. Поэтому, например, эстетическое образование должно включать навыки художественного творчества, а ценностное сознание лучше всего воспитывать на высоких образцах литературы.

Литература моделирует человека: читатель сопереживает герою, усваивает его речь, манеры, способы общения с другими и т. п. Такая передача жизненного опыта, традиций и ценностей является более эффективной, чем простое морализирование, однако и она оказывается недостаточной по причине того, что классические нормы и ценности подвержены инфляции. Они не всегда выдерживают проверку временем, и молодежь относится к ним столь же критично, как и к заветам отцов. Время идет вперед, и люди сталкиваются с такими проблемами, для решения которых недостаточно традиционных добродетелей. В связи с отмеченными трудностями возникает задача осмысления старинных практик обучения и передачи нравственного опыта, которые оказались отброшенными при формировании современной системы образования. Раньше учитель передавал ученику такие знания, за которые он ручался своей жизнью. Они озаряли ученика, ибо отвечали на его личные проблемы. Современный учитель выступает как медиум информационной сети, по которой циркулирует знание. Это знание уже не озаряет душу субъекта, оно имеет внеличный характер и относится к искусственному техническому или социальному миру.

Сегодня мы настолько привыкли надеяться на свои интеллектуальные способности, что критерии истины стали универсальным средством коммуникации. Однако единство на основе понимания истины имеет свои границы и они, между прочим, состоят в том, что знание, например, добра и зла еще не обеспечивает следования правилу добра. В связи с этим возникает вопрос о том, каким образом в истории культуры формировался нравственный субъект, ограничивающий свои индивидуальные желания нравственными нормами. Преимущества классического образования состояли в том, что ученики на примерах великих людей учились искусству жить. Кажется, что сегодняшняя литература скорее заражает своих читателей «болезнью к смерти», внушает безысходное отчаяние, чем учит искусству жизни.

Сравнивая современные педагогические практики с древними формами наставничества и учительства, нельзя не отметить утрату сложной техники передачи традиций и жизненного опыта. Значительные усилия в традиционных культурах прикладывались для формирования духовных и телесных способностей ученика. В античной культуре подготовка к несению жизненных трудностей включала гимнастику, диету, аскетику, а также заботу о душе, направленную на преодоление лени, рассеяния, аффектов и страстей. Человек, прошедший такую «школу», не только знал критерии истинного и ложного, плохого и хорошего, но и умел контролировать свои желания. Этому была посвящена специальная подготовка, направленная на очищение и облагораживание желаний: подавление агрессивных чувств и интенсификацию любви к высшим ценностям.

В христианской культуре обращение человека достигается в основном посредством слова. Наставник играет роль медиума, так как его задача заключается не просто в передаче личного опыта жизни, а в приобщении ученика к Писанию. Забота о душе в христианских наставлениях и поучениях направлена на отречение от тела и на обращение к духу. Отсюда вытекает достаточно резкое различие между философским искусством заботы о себе и христианским аскетизмом, включающим, помимо воздержания и молитвы, процедуры исповеди

и покаяния. Забота о себе постепенно трансформируется в отречение от себя: духовные акты уже не озаряют субъекта, а истина, которую открывает аскет, уже не принадлежит ему.

Современная практика работы культуры над телесными и духовными качествами человека больше не связана с аскезой и обращением. Это связано с радикальным изменением стратегии порядка, который обеспечивается не запретами, а рекомендациями специалистов. Вместо рассуждений, интенсифицирующих чувства любви и дружбы, добра и справедливости, все большее распространение приобретают телесные практики, развиваемые в массовой культуре. Это вызвано тем, что общество стремится управлять не идеями, а желаниями людей. Используя рекламу, давая советы о здоровом образе жизни, о режиме труда и отдыха, оно формирует социальный порядок.

Любая культура является прочной в том случае, если она не утратила душевных связей между людьми и поэтому наряду с формами социальной интеграции должны развиваться и совершенствоваться формы духовного единства. Отсюда одной из важных задач современной философии остается сохранение и развитие традиционной «заботы о душе». Несмотря на высокий уровень технической цивилизации, человек вовсе не избавлен от тяжелых жизненных испытаний. По-прежнему существуют несчастья, болезнь и смерть, поэтому требуется стойкость, мужество и терпение для того, чтобы их пережить. Таким образом, философия должна сохраняться как форма не только знания и критической рефлексии, но и жизненной мудрости. Мы едва родились, а уже осознаем и признаем свою смертность, к тому же надо принять болезни и несчастья, обиды и несправедливости. Молодые люди должны не только полюбить друг друга, но и создать, а главное, сохранить семью, воспитать детей. Едва дети выросли, как появляются внуки. И все это свободные мужчины и женщины должны принять и достойно исполнить. Тут нет речи о новом. Это повторение. Современная философия почти не интересуется этими повторяющимися событиями по причине их тривиальности. Но на самом деле вся наша жизнь повторение того, что издавна приходится на долю человека.

Было бы наивно думать, что общество озабочено только расширением знания и выработкой навыков его технического использования. На самом деле через систему своих дисциплинарных пространств и, прежде всего школу, оно формирует душу и тело ученика в нужном для общества направлении. Отсюда возникает задача исследования учреждений образования не только как мест, где молодые люди получают знания, но и как особых дисциплинарных пространств, где они приучаются к усидчивости, точности, терпению, дальновидности, расчетливости, где вырабатываются специфические речевые и психические навыки, обеспечивающие их выживание в социальном жизненном мире. Система этих практических знаний, дополненная нормами, традициями, правилами, ценностями, формирующимися на уровне повседневности, не всегда согласуется с высокими культурными образцами, усваиваемыми на уроках по этике. Сегодня эта проблема стоит особенно остро. Происходит коренная ломка общественного строя и то, каким он будет, зависит не только от теоретических выкладок экономистов и политологов. Система практически сложившихся ценностей, то, что иногда называют менталитетом, может опрокинуть эти расчеты.

Образование нельзя расценивать исключительно утилитарно, как символический капитал, конвертируемый на рынке труда в высокую заработную плату. Именно такая стихийно сложившаяся в сознании учеников и их родителей установка приводит к девальвации классического образования. Образование, особенно гуманитарное, философское, является само по себе ценным для личности, и, конечно, самым существенным образом сказывается в любой профессиональной деятельности, способствуя повышению уровня ответственности и осознанию последствий принимаемых решений.

Антропологические основания образования

Функции школы и университета не сводятся к репродуцированию и трансляции знания, ибо они являются местами производства человеческого в человеке. Вопреки мнению Фуко, образовательные учреж-

дения не сводимы исключительно к дисциплинарным пространствам. Университет — не только храм науки или институт государства, но и некий антропологический парк — социально-педагогическая «машина» формирования человека. Школы и университеты являются своеобразными теплицами для созревания юношества до такого состояния, когда они способны осуществлять обмен с другой культурной средой без риска для самосохранения. Задача системы образования состоит в том, чтобы сформировать у молодежи символическую иммунную систему, обеспечивающую восприятие чужих идей с пользой для себя.

Греческие города-полисы могли себе позволить индивидуальную работу с юношами, в ходе которой культивировалась дружба и философия. При этом наставники не ограничивались открытием истины, а путем всестороннего и несколько утомительного разговора убеждали юношей в необходимости того или иного решения. При изучении античной «пайдеи» мы сталкиваемся с единством дискурсивных и дисциплинарных практик в том смысле, что само рассуждение, вне которого не мыслилось достижение, например, справедливости, выступало не только как наррация о порядке бытия, но и как речевое действие.

Античные философы ориентировались на познание идей, на постижение порядка космоса, чтобы на этой основе регулировать частную и общественную жизнь. Жизнь определяется в античной Греции как мера предела и беспредельного, как упорядоченное бытие. Оно определяется душой, которая, собственно, и есть мера. Благо — это то, относительно чего понимается и оценивается человеческое существование. Знание о том, что человек существует ради блага, дает четкий ориентир жизни, обеспечивает собственное умение быть.

Новое время связано с усложнением экономики и хозяйства. Возникает необходимость целесообразного использования ресурсов, техники, человеческих сил. Дифференциация и рационализация общественного пространства приводит к борьбе с бродяжничеством: каждое место должно быть закреплено за индивидуом. Дифференциация пространств (появление тюрем, больниц, домов призрения,

казарм, школ, фабрик и заводов) внутренняя сегментация этих государственных учреждений (классы внутри школы, группы внутри классов) требуют разделения и иерархизации людей. Люди извлекаются из натуральных условий обитания и подлежат преобразованию в казармах, школах, рабочих домах или больницах. Изобретаются многообразные ортопедические техники, направленные на формирование новой анатомии, нового тела, способного эффективно и бесперебойно выполнять те или иные общественные обязанности.

Так складывается новая технология власти, направленная на индивида. Вероятно, ее началом является казарма, так как преобразование рыцарей в солдат регулярной армии было сопряжено с муштрой и дрессурой. Не случайно эпоха Просвещения, открывшая свободу, изобрела дисциплину. При этом дисциплина становится технологией производства индивидов. Сегодня наиболее распространенным инструментом все еще сохраняющейся дисциплинарной технологии остается экзамен и разнообразные его формы: опросы, тесты, осмотры. Рождение индивида, полагал Фуко, следует искать не столько в теориях автономии личности, сколько в детальных записях разнообразных осмотров и экзаменов¹. Школа превращается в аппарат непрерывного экзамена, дублирующего весь процесс обучения. Он постепенно перестает быть интеллектуальным агонем и все больше становится способом сравнения. Экзамен превращает ученика в область познания. Школа становится местом педагогических исследований. Она формирует индивида и вводит его в документальное поле. В результате человек превращается в «отдельный случай» и даже в аномалию. Он существует постольку, поскольку его можно описать, оценить, измерить, но также муштроваться, учить или лечить.

История развития университетов богаче картины, нарисованной Фуко. Первоначально они состояли из факультетов свободных искусств и теологии. Университеты учреждались в городах и постепенно заменили монастырские школы. В парижском университете упор

¹ Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 1999. С. 279.

делался на изучение грамматики, риторики и диалектики, в Оксфорде основу обучения составлял «квадриум»: арифметика и геометрия, астрономия и музыка. Университет — это учреждение, представляющее сообщество ученых, объединившихся для осуществления образовательной деятельности. Его задача — организовать курс обучения на основе чтения лекций, организации диспутов, приема экзаменов. Первостепенную роль играли тексты Аристотеля, представлявшие собой идеальные лекции. Комментирование текстов, к которому сводилось обучение, получило название схоластики.

Но университет это не только аудитории, где профессора, напоминающие небожителей, читают лекции о вечных истинах. На самом деле то, что они говорят, является частью борьбы за признание, которую ведут между собою члены корпорации, называемой университетом. Речи и книги мыслителей формируются не в безвоздушном пространстве, а в атмосфере, наполненной ароматами эпохи. Дух времени определяется социальным и культурным пространством, устройством общественных институций, регулирующих мысли чувства и поступки людей. Главной задачей школы в начале нового времени было обучение латинскому языку. Это готовило к освоению естественных и гуманитарных наук в университете. Из 26 уроков в неделю 2 урока предназначались на закон Божий, 6 уроков — на музыку, 18 уроков — на преподавание латинского языка. История, математика, география были введены в большинстве школ лишь в XVIII столетии. Самое удивительное состоит в том, что в школах не изучали родной язык и только в некоторых учебных заведениях учили орфографии и грамматике. Учителя и ученики должны были говорить на латыни. Наказанием за это был невыносимый слог литературы. Обучение строилось на основе механического заучивания. Учителя диктовали урок, а ученики должны были повторить его наизусть. В школах изучалась логика, и проводились диспуты на богословские или философские темы. По воскресениям ученики слушали проповеди в церкви. Главным орудием воспитания были розги. Нравы были довольно жестокими, ученики часто дрались, играли в карты и пьянствовали. Студенты вели себя не менее буйно, они часто нарушали

течение церковной службы, устраивали попойки и драки и не только между собой, но и с горожанами.

Обучение в университете длилось долго (до 10 лет) и во многом сохраняло средневековую систему лекций, где часть времени тратилась на диктовку текста, а часть на устный комментарий. Другая форма — диспут, в котором участвовали профессора и студенты. В средневековых университетах часто учителями были учащиеся. Получив степень магистра по философии, выпускник мог читать свой курс и одновременно продолжать образование на другом факультете, как правило, богословском.

В Средние века университеты находились под контролем церкви, папская булла наделяла их правами и привилегиями, наделяла доходами от церковного имущества. Это определяло единство университетов в феодально-раздробленной Европе. Первый германский университет был учрежден в 1348 г. в Праге, затем университеты были открыты в Вене и Гейдельберге. Поскольку каждый князь стремился открыть собственный университет, в Германии появилось 12 университетов. После Реформации контроль церкви заменили контролем государства. Однако вплоть до XVII в. влияние церкви оставалось весьма значительным. Во главе университета стоял ректор, пользовавшийся большим почетом, он избирался на год поочередно от факультетов. Канцлер — второе лицо в университете назначался папой. Он контролировал экзамены и выдачу дипломов.

В XVI–XVII вв. в университетах по-прежнему господствовал дух мелочной регламентации. Поведение профессоров во многом было обусловлено враждебностью и непримиримостью корпораций. «Немногие из ученых того времени, — писал Герье, — понимали самостоятельное значение науки и ставили ее интересы выше тех соображений и расчетов, к которым их влекли их общие предрассудки, рутинная и предания старины»². Жалование складывалось из разных источников и сильно различалось в зависимости от факультетов. Меньше всех получали философы около 200 талеров в год, богословы в два раза

² Герье В. И. Лейбниц и его век. СПб.: Наука, 2008. С. 61.

больше. Профессора имели привилегии. Их освобождали от налогов, и разрешали вести торговлю даже спиртным. Недельная нагрузка состояла из 4 публичных лекций, за которые получали жалование. Примерно столько же читалось платных лекций. Кроме этого профессора должны были проводить от 2 до 6 диспутов в неделю. Если учесть заседания и экзамены, а также этикетные мероприятия — посещение церкви и корпоративные праздники, то свободного времени оставалось не много. При этом профессора демонстрировали невероятную продуктивность и писали многотомные труды.

После распада феодального порядка в Европе образовалось множество национальных государств, единство которых строилось на новой основе. Высшее образование стало поддерживаться государством и не только потому, что на его основе осуществлялась подготовка государственных чиновников, но и потому, что школа и университет способствовали воспитанию патриотизма. Насколько хорошо это понимали еще в XIX в. свидетельствует изречение о том, что войны выигрывают учителя гимназий.

Взаимодействия государства и университета отчетливо проявляется на примере создания Берлинского университета в 1807–1810 гг. Один из разработчиков миссии университета — Гумбольдт утверждал, что наука подчиняется своим собственным правилам игры, но добавлял, что университет должен привнести свой материал — науку — для духовного и морального строительства нации. Кризис национального государства с неизбежностью приводит к кризису классической науки и образования, оборотной стороной которых всегда была служба государству.

Сегодня знание уже не символизирует могущество национального государства, а производится, и будет производиться для того, чтобы быть проданным. Оно потребляется, и будет потребляться, чтобы обрести стоимость в новом продукте, и в обоих этих случаях, чтобы быть обмененным в форме информационного товара, необходимого для усиления производительной мощи, знание уже является важнейшей, а может быть, самой значительной ставкой в мировом соперничестве за власть.

Модернизация учебного процесса в условиях информационного общества

Сегодня редкий философ решается утверждать, что он знает то, чего не знают другие. Отказываясь от роли царицы наук, философия стремится сохранить место в системе образования. Оно, хотя и не царское, но важное. Философ, например, может стать посредником коммуникации между учеными разных специальностей, поскольку они часто не понимают друг друга. Играя роль медиума, философия способствует осмыслению целостности мира и таким образом остается важнейшей мировоззренческой и методологической дисциплиной. Критикуя абсолютистские и фундаменталистские амбиции представителей какой-либо из подсистем общества (экономики, идеологии, морали, науки), она обеспечивает «автопойэзис» общества. Очевидно, что аудиовизуальные, телекоммуникативные технологии тоже не обходятся без философии. Ее применение состоит в аналитике аудиовизуальных медиумов, в ответе на вопрос, как мы ориентируемся в мире звуков и образов? И, конечно, важнейшим ресурсом философии является наставление в житейской мудрости. Именно сегодня, когда нужда отступает в «обществе благоденствия» искусство жизни становится все более востребованным. Между тем современные проекты реформирования образования не отвечают этой задаче.

Эволюция образования в современном обществе пошла в направлении либерализации и консумеризации. Однако уменьшение усилий и удешевление расходов в деле воспитания приводит к ужасающим последствиям. Если можно как-то смириться со стандартизацией вещей, ибо они становятся общедоступными, то унификация образования приводит к весьма тяжелым последствиям как для студентов, так и для общества. Ницше писал о тех, кого позднее А. И. Солженицин назвал «образованцами», сбитыми с правильного пути. Внутреннее разочарование довело их до враждебного и озлобленного отношения к культуре.

Даже если не разделять убеждение, что все стало виртуальным (все-таки реальная жизнь с ее трудами и днями существует), тем не

менее, нельзя не видеть последствий медиальной революции. Мы должны осознать, насколько изменилась жизнь в новых условиях. Старые добродетели не работают. Когда пишут о достоинстве человека, то задним планом размышлений и оценок остаются классические образы мужчины и женщины. Но на самом деле эти модели уже не реализуются в пространствах информационного общества. С учетом этого обстоятельства философия должна изменить свою форму и содержание. Это диктуется и сменой медиумов. Интернет, ТВ, реклама, шопинг представляют собой более эффективные технологии формирования человека. Понятие информационного общества надо рассматривать по-философски основательно. Дело не сводится к тому, что все мы коммуницируем, что информация становится товаром, производством и потреблением которой заняты в основном развитые страны. Все это так, но последствия революции в медиумах еще не осознаны во всем объеме. Это задача философии.

Интернет стал реальностью для студентов и школьников, их сознание приспособлено к экранной культуре, а многие преподаватели, сформировавшиеся в эпоху книги, хотя и вынуждены (из-за дороговизны или недоступности литературы) использовать электронные ресурсы, воспринимают компьютер как пишущую или счетную машину, а Интернет как большую библиотеку. На самом деле новые медиумы принципиально изменяют человека. Будучи незавершенным от природы, он является продуктом технологий. Информационное общество — это новый этап технического развития, который затрагивает не только средства коммуникации, но и сопровождается глубокими антропологическими и социальными преобразованиями.

Изменения медиумов коммуникации затрагивают и область философских проблем. Происходит вытеснение сферы реальности, которая зависит от природных ресурсов, осваивается в процессе труда и вообще удостоверяется жизненным опытом. Информация становится товаром, что существенно меняет сферу труда. Оценка знания рынком радикально преобразует науку: это мы видим на примере кризиса фундаментальной и вообще академической науки. Новые информационные технологии радикально меняют экономику и по-

литику. В этой связи часто говорят о том, что экономика становится производством впечатлений, а политика спектаклем. Однако виртуальный, символический характер экономики и политики не должен заслонять того факта, что реальная экономика с ее необходимостью повышения производительности труда, государство с его необходимостью совершенствования аппарата управления и контроля не только не исчезают в эпоху символического обмена, но и должны, меняя свои формы, укрепляться и усиливаться для самосохранения общества. Проблемы информационной безопасности, борьбы с терроризмом, укрепления национальной валюты, символического капитала и прочих иммунитетов — это весьма неполный список тех задач, решение которых остается за государством. Это означает не столько отказ от целей, сколько необходимость поиска новых форм их достижения. Во все времена отдельные люди и народы стремились не только к самосохранению, но и к достижению приоритета. Новые технологии позволяют сделать это не военными, а мирными — экономическими, научными, культурными способами. Поэтому следует противостоять антитехнологической истерии и разоблачать экологические, генетические, информационные и т. п. страшилки. Это не означает беспечного принятия всех тех последствий, к которым ведет информатизация и глобализация. Об этих последствиях говорят скептики и критики. Эпоха масс медиа сопровождается снижением способности к рефлексии и коммуникации. Студенты и школьники, использующие интеллектуальные обучающие программы становятся «видиотами», они утрачивают чувство реальности, неспособны к межличностной коммуникации. Как противодействовать Интернет зависимости, как восполнить дефицит реальности и межличностных отношений — вот еще одна проблема современного образования.

Новые медиа не просто средства, усиливающие наши способности. Если, допустим, лопату, молоток и другие простые орудия труда можно рассматривать как посредников между телом и окружающей средой, то новые медиумы радикально изменяют человека. Они дистанцируют нас от воздействия внешнего мира, замыкают на самих себя и уже не предполагают контактов с реальностью. Конечно, не следует

демонизировать электронные медиа. Человек — дитя техники, а новые технологии, в принципе, гуманнее прежних. В их неправильном использовании чаще всего виновато наше отсталое мышление. Техника дает больше свободы, соблазну которой человек должен противостоять самодисциплиной и сдержанностью. Культивирование этих способностей издавна относилось к искусству воспитания.

Реформа образования в значительной мере вызвана стремлением привести систему образования в соответствие с общественными изменениями. Тут и глобализация, и изменение рынка труда, и появление новых профессий, и смена профессиональных ориентаций у молодежи. Чтобы судить и оценивать этот процесс необходимо принять мультисистемность или «многоукладность» современного российского общества. Наряду с весьма слабо развивающимся сектором реальной экономики, где требуются квалифицированные рабочие и инженеры, в мегаполисах бурно развивается сектор «виртуальной» экономики, где деньги зарабатываются не тяжелым трудом, а «производством впечатлений» (финансы, реклама, шоу-бизнес и т. п.)

Современные университеты превращаются в предприятия, предоставляющие платные услуги населению, производящие и продающие продукты интеллектуального труда. Реформа образования реализовалась как в экономической (платное образование), так и в идеологической (деидеологизация) сферах. Сверху этот процесс видится позитивно, ибо государство освободилось от тяжелого бремени. Однако снизу видится больше негативных, чем позитивных последствий. Появление коммерческих вузов способствовало подготовке новых профессий, востребованных рыночной экономикой, однако не улучшило, если не ухудшило, уровень подготовки студентов. Любой человек, затеявший бизнес в сфере образовательных услуг, действует одинаково: набирает как можно больше студентов и нанимает как можно меньше преподавателей, чтобы получить высокую прибыль. Конкуренция тоже не содействует качеству образования, так как не все студенты заинтересованы в высоких требованиях к качеству подготовки. Далеко не идеально и не «экономно» рынок определяет набор специальностей. Конечно, и в плановой экономике не всегда планировалось

то, что на самом деле нужно обществу, и наиболее ярким примером было перепроизводство инженеров. К сожалению, и сегодня молодые специалисты не находят спроса на рынке труда.

Поскольку большинство выпускников работают не по специальности, то естественно идти по пути сокращения или укрупнения вузов, внедрения двухуровневой системы обучения. Старшее поколение преподавателей расценивает этот процесс в лучшем случае как печальную необходимость. Пристальное внимание общественности должно быть обращено на особенности обучения в коммерческих вузах. Их открывали с целью реализации свободы выбора образовательных программ, но на практике дело свелось к тому, что они стали местом обучения «легким» способам заработать деньги (впрочем, «пирамиды» строят и выпускники Гарварда). Раньше учили по-другому. Выпускники работали по распределению и хорошо делали свое дело. Конечно, не надо идеализировать прошлую систему образования. Раньше готовили элиту, которая изобретала «пушки вместо масла». Но сегодня «масла» производят гораздо меньше, зато перекупщиков, посредников и спекулянтов стало больше. На самом деле сфера услуг нуждается в новых работниках, каких мы раньше мало или плохо готовили. Партийная, советская, государственная службы были не на высоте. Учили защищать систему, а не человека. Очевидно, что тех, кто работает с клиентами и особенно социальных работников надо готовить по-другому, чем раньше. Образование должно способствовать совершенствованию социальных машин.

К сожалению, знание и интеллект по-прежнему используются эгоистично и недемократично. Поэтому общество будущего не вызывает доверия. Паскаль утверждал, что человек должен превзойти самого себя. В ту эпоху считали, что человека еще нет, им еще нужно стать. В наше время, наоборот, идет соревнование предложений по части удовлетворения потребностей. Все упирается в то, будем мы использовать свой интеллект для утверждения жизни или смерти. Но как мы можем выбирать жизнь в эпоху, когда антитеза жизни и смерти деконструирована? Не есть ли современное общество такой союз людей, которые понимают, что во всем, что они мыслят, прозрение

и слепота ограничивают друг друга? Очевидно, что современную рациональность не исправит никакая этика до тех пор, пока его логика и онтология остаются не проясненными. Отсюда нужда в фундаментальной философии не уменьшается, а увеличивается.

Важнейшим свойством человеческого мира является его целостность. Она была присуща античному полису и христианскому миру. Критерием целостности является защищенность. Космос греков представлялся по аналогии с полисом, как прекрасное, совершенное, пребывающее в неизменном покое целое. Христианский мир пребывал под покровительством Бога, без воли которого ничего не происходило. Открытие Коперника поколебало веру в божественного протектора и заставило искать основания единства в бытии и разуме. Поэтому любой ответ вопрос о человеке связан с тем или иным решением проблемы целостности.

В философии принято мыслить целое как единство. Следует различать логическое единство и единство онтологическое. Искомые взаимосвязь и единство могут иметь место в рассуждениях, но их может и не быть в реальности. В нашей картине мирового порядка нет единства, но есть целостность, в рамках которой существуют неразрешимые противоречия, неподдающиеся ни рациональному, ни диалектическому синтезу. Это несовместимо с теодицеей и антроподицеей классицизма. В мире полно абсурда и нет единства. В этих условиях тешить себя аксиомами философии разума было бы проявлением инфантилизма. Но и пугать страшилками нигилизма и забвения бытия — значит способствовать росту истерии.

Существует зло, страдание, разногласие умов и т. д. Как разрешить эти противоречия? Возможно, они кажутся неразрешимыми потому, что мы являемся конечными существами. Можно ли мыслить целое как разумное? Для Декарта — это мир доверия, для Канта — надежды, для Гегеля — разума, управляющего всеобщей историей. Что же происходит с миром сегодня? Было бы наивно удовлетвориться рассуждениями Декарта, Канта, Гегеля. Они выражали дух своей эпохи, но не пригодны для описания нашей.

В принципе, каждое живое существо имеет свой взгляд на мир. И этот плюрализм неустрашим. Сила идеализма в том, что он объединял людей на основе разума. Но нельзя смешивать логическую рациональность и онтологическое единство. Обосновывать свои рассуждения — не значит находить основания для самой реальности. В ней есть разумное и неразумное, и не всегда добро побеждает зло. Отрицая единство в сфере реальности, оставим его разуму. Единство реальности как целого — это продукт работы разума. Но разум — это локальное явление. В мире есть много бессмысленного и даже абсурдного. Попытка отыскать рациональные основания для всего этого, попытка доказать единство мира есть ни что иное, как возвращение к теологии. Целостность не обязательно предполагает единство.

Поиски единства приводят, в конце концов, к допущению единого существа, управляющего миром. Поэтому более перспективными представляются плюралистические модели целостности. Благоклонность, сострадание, духовная любовь — все это встречается в жизни. Отдельные целостности, основанные на этих отношениях, конечно, могут существовать в мире. Но они образуют изолированные островки идиллического счастья. Реалистичнее признать, что в целом наш мир оказывается не лучшим, и не худшим из возможных миров, и научиться жить в нем, вооружившись терпением. Философам же вместо попыток построения универсальных моделей «пострациональности», следует заняться реконструкцией многообразных типов порядка в кажущемся неразумным устройстве современного мира. Система абсолютно взаимосвязанных рассуждений могла бы существовать в уме всевидящего бога-интеллектуала, но она не имела бы живых корней в реальной сфере существования. Достаточно истины, которая учит положительному и благоклонному восприятию, одобрению всех форм жизни, кроме тех, которые объявляют себя абсолютными. В принципе, допустима любая точка зрения, не отвергающая другие системы взглядов.

ИДЕЯ ЦЕЛОСТНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ ЦЕННОСТНЫХ ЗНАЧЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Т. И. Симоненко

В истории философско-антропологических учений отчетливо определяются две основные традиции философствования, в рамках которых по-разному понимается сущность и содержание идеи целостности человека и ее ценностных смыслов в образовании. В традиции классической философии целостность человека представляется прежде всего как единство, подразумевающее способность человека к самосознанию, самоконтролю. Человек рассматривается как субъект мыслящий, познающий, а остальные его свойства как существующие постольку, поскольку являются проекциями его *ratio*. Неклассическая парадигма, делая попытку преодолеть редукционизм, неполноту и нормативизм в понимании целостности человека в классической философии, развивает синтетическое понимание целостности человека, главным образом основанное на идеях индивидуальности и самодетерминации. Несмотря на различия классической и неклассической парадигм, общим для них выступает представление о том, что приближение человека к идеалу целостности является главной задачей культуры и образования.

Определенные ценностные значения понятия «целостный» выявляются в процессе обращения к семантике этого слова, как, например, это сделал в свое время П. Флоренский. Ссылаясь на «Толковый словарь» Даля, он выделил ряд оттенков понятия: «целый» означает «неповрежденный, неиспорченный»; «непочатый, необавленный»;

«полный, весь, со всеми частями своими»; «собранный, налицо»: «Слово “целый” сокоренно слову “целить”, “исцелять”, “целебный”, т. е. делать вновь целым из нецелого, т. е. из заболевшего, поврежденного, не обладающего всеми должными силами, деятельностями, способностями и органами»¹. Понятие целостности, взятое как родственное целительству, исключает идею завершенности; более того, целостность предполагает стремление к преодолению человеческой несостоятельности и несовершенства, активное человеческое усилие, направленное на выход за пределы себя нынешнего, незавершенного и несовершенного. Поэтому целостный человек — это человек, жаждущий собственного преобразования (преображения), это человек изменяющийся, образующийся.

Слово «целостный», взятое в отношении к человеку, предполагает наличие у него цели, четкого представления о путях ее достижения, что указывает на присутствие в понимании и осуществлении целостности идеального определения или нормы, позволяющей человеку обнаружить признаки собственной нецельности и несостоятельности; осознание же несоответствия норме или идеалу является в свою очередь непременным условием для саморазвития. Таким образом, основания идеи целостности, понятой с точки зрения значимости и ценности, коренятся в самой природе человека. Целостность человека, понятая как цель, безусловно, является ценностью. Ценность цели — в стремлении к ней, в единстве представления об идеале и движения на пути к его достижению.

Понятие целостности человека может быть охарактеризовано также теми общими признаками, которые свойственны для целостного объекта как такового и описываются в философской литературе через концепты структурной сложности, единства элементов структуры, интегративного характера взаимодействий и т. д. Развертывание данных значений целостности применительно к человеческому бытию позволяет сделать вывод о том, что целостность человека, как и любая целостность вообще, является ценностью, поскольку харак-

¹ Флоренский П. А. У водоразделов мысли // Флоренский П. А. Соч.: в 4 т. Т. 3 (1). М.: Мысль, 2000. С. 456.

теризуется целесообразностью, нормативностью, внутренне присущей целостному образованию гармонией. Целостность человека как ценность предполагает его самосохранение, самотождественность в изменяющихся условиях; известную самодостаточность, невозможность навязывания данному целому законов развития извне; наличие сущностного единства, опосредующего содержание отдельных компонентов данной целостности и не сводящегося ни к одному из них. Целостность человека, таким образом, является детерминантой его образования.

В контексте рассмотрения человеческой целостности как уникального пространства для реализации возможностей развития человека особое значение приобретает анализ ее составляющих — телесной, душевной, духовной сфер человеческого бытия, каждая из которых, существуя в единстве с другими, является самоценной и играет свою, особую роль в становлении целостности человека. Поэтому формула триединства служит основанием исторически сложившихся векторов образования как процесса становления целостного человека: культивирования тела, воспитания души, возвышения духа.

Рассмотрение телесности в контексте целостности имеет исключительно важное значение для образовательной теории в весьма широком диапазоне: от решения проблемы соотношения телесного и духовного в структуре образовательных ценностей, до рассмотрения вопросов о формах и способах производства телесности в образовательных институтах и осмысления все еще дискуссионной темы о возможности телесных наказаний в воспитании². Долгое время в историко-философском дискурсе о месте, значении и ценности телесности в структуре человеческой деятельности господствовала классическая идея целостности человека, в рамках которой характерным для человека является разрыв с непосредственным и природным, преодоление приоритета телесности в человеческой природе, что, собственно, и объясняло необходимость образования (Гегель). Однако во второй поло-

² См.: Кон И. С. Бить или не бить. Телесные наказания в междисциплинарной перспективе. М.: Время, 2011.

вине XIX в. в рамках уже неклассической парадигмы состоялся пересмотр представлений о телесности в пространстве культуры. Так, Ф. Ницше, например, явно смещает акценты: «Телесные функции принципиально в миллион раз важнее, чем все красивые состояния и вершины сознания: последние представляют лишнее украшение, поскольку они не являются орудиями для упомянутых телесных функций»³. Сознание в таких его высших проявлениях, как разумность, мышление, духовность у Ницше не самодостаточны, но производны от тела. Разрыв с классической традицией в понимании целостности человека демонстрирует М. Фуко, рассматривая тело как поверхность, на которой прописаны социальные нормы и законы⁴. Постмодернистское видение телесности в целом основывается на приоритетном значении поверхностной (кожной) чувствительности, что и является критерием деятельностной ориентации человека в мире. Данный опыт переживания тела предполагает утрату ценности других составляющих целостности человека, рассматриваемых как «незначительный придаток» телесности.

Иной опыт телесности представлен в православной духовной практике и воспроизведен в русской философской традиции. Русские философы сходятся во мнении о том, что тело человека не является телом вне души и духа. Так, например, В. И. Несмелов, критикуя распространенное представление о теле как помещении для духа, выдвигает следующий тезис: «как созданное самим же духом орудие его произвольной деятельности оно является своим духу и составляет собственное тело духа. Дана духу телесность, создается же духом телесный организм»⁵. Иначе говоря, духовное может быть рассмотрено как онтологическая норма телесного, а само тело играет активную роль в проявлении образа.

³ Ницше Ф. Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей / пер. с нем. Е. Герцык и др. М.: Культурная Революция, 2005. С. 367.

⁴ См.: Фуко М. Ницше, генеалогия, история / пер. с фр. // Философия эпохи постмодерна: сборник переводов и рефератов. Минск, 1996. С. 83.

⁵ Несмелов В. И. Наука о человеке: в 2 т. Т. 2. Казань: Заря-Тан, 1994. С. 164.

Дух как безусловное и совершенное бытие проявляется посредством непрестанной работы души, спасение которой, согласно христианской антропологии, и заключается в обретении целостности личности благодаря ее духовному преображению. Носителями и проводниками духовного являются ценности. Содержание нормы или идеала, присущее духу, имеет ценностное значение не только благодаря осознанию этого содержания человеком, оно прочувствовано и пропущено через личностное отношение (этот поток переживаний, сопряженный с рефлексией, место встречи телесного и духовного начал и есть душа человека). Однако экзистенция души человека не самодостаточна, она определяется и направляется той иерархией ценностей, которые составляют основу человеческой духовности. Об этом размышляет М. Шелер, утверждая, что чувства человека связаны с переживанием ценностей, которые отнюдь не являются субъективным произволом, а коренятся в фундаменте бытия. По определению Шелера, «личность есть монархически упорядоченная структура духовных актов, которая представляет собой уникальную индивидуальную самоконцентрацию *единого* бесконечного духа, в котором коренится сущностная структура *объективного* мира»⁶. Таким образом, понятие духа является основополагающим для воссоздания идеи целостности человека.

Однако ценности не могут быть навязаны человеку извне, они лишены принудительности и связаны с его добровольным свободным выбором. В основе ценностного выбора лежат душевные стремления человека. Более того, как отмечает Г. П. Выжлецов, человек сам создает ценности: «К ценностям невозможно просто приобщиться, их нужно сотворить самостоятельно, создать в себе и воссоздавать каждый раз в каждой ценностной ситуации заново, преодолевая отчуждение слабости, трусости и неверия»⁷. В результате ценностное отношение складывается на основе безграничной потребности человека в поиске и нахождении своей духовной основы, постижении

⁶ Шелер М. Философское мировоззрение // Шелер М. Избранные произведения. М.: Гнозис, 1994. С. 13.

⁷ Выжлецов Г. П. Аксиология культуры. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. С. 79.

глубинного измерения бытия. Благодаря наличию у человека чувства «внутреннего подъема» (Соловьев) к идеальной цели, человек является таким духовным существом, которое способно, как подчеркивает Н. А. Бердяев, «возвыситься над собой, и это возвышение над собой, трансцендирование себя, выход за замкнутые пределы самого себя есть творческий акт человека»⁸. В этом направленном движении формирования ценностей человек и выступает как субъект образования. Ценностное значение целостности, ставшей целью человеческих устремлений, заключается в способности реализовываться в человеческих отношениях.

Ценность целостности являет собой совпадение общечеловеческого и личностного, поскольку с необходимостью значима не только для каждого человека, но и для человечества в целом, поэтому важнейшим признаком ценности является ее направленность на интеграцию, объединение людей. Не случайно в философии идея целостности человека не ограничивается пределами человеческого существа, она трактуется гораздо шире: целостность предполагает совершенствование человека, мира и человечества как единый процесс, и эта идея нашла свое глубокое отражение в русской философии. Так, например, в идее Богочеловечества В. С. Соловьева содержится призыв к достижению полноты единства Бога и человека, единства совершенствования человека и мира. Истинным субъектом совершенствования (образования) выступает, как пишет Соловьев, «единичный человек совместно и нераздельно с человеком собирательным, или обществом»⁹.

Невозможность решать образовательные задачи вне синтетической модели целостного человека подтверждает и современная наука, руководствуясь ноосферным мышлением, развивая антропный принцип, идеи взаимодополнительности мира и человека. В контексте рассмотрения развития человека и мира как едином процессе целост-

⁸ Бердяев Н. А. Проблема человека. К построению христианской антропологии // Бердяев Н. А. Самопознание. Л.: Лениздат, 1991. С. 349.

⁹ Соловьев В. С. Оправдание добра. Нравственная философия // Соловьев В. С. Соч.: в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1988. С. 485.

ность приобретает характер цивилизационной, планетарной ценности, в рамках которой получают развитие новые этические императивы, в частности, императив ответственности человека за воссоздание и сохранение внутреннего всеединства человека и мира (по словам Н. Н. Моисеева, «вступить в эпоху ноосферы сможет только высокоинтеллектуальное общество, каждый член которого способен понимать и чувствовать ответственность за судьбу общества и вести себя соответственно с этой ответственностью»)¹⁰, или императив коэволюции, рассматривающий развитие человека и мира в рамках универсального эволюционизма.

Целостность человека в силу ее духовно-ценностной природы является направляющим и организующим основанием и ориентиром в развитии (образовании) человека. Идеальный образ целостного человека, будучи значимым и желаемым для него, имплицитно содержится в разворачивающемся, изменяющемся человеческом бытии. Ценность целостности — точка соприкосновения культуры и образования, означающая вероятное совмещение значимых для общества результатов его исторического развития с жизненными задачами и устремлениями самого человека.

¹⁰ Моисеев Н. Н. Судьба цивилизации. Путь разума. М.: Языки русской культуры; А. Кошелев, 2000. С. 103.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЛОСОФИИ В УНИВЕРСИТЕТАХ: ЗАПАДНАЯ ФИЛОСОФИЯ И НЕЗАПАДНЫЕ ФИЛОСОФИИ¹

С. Д. Серебряный

В нынешнем многокультурном и глобализирующемся мире преподавание философии в университетах становится все более сложной задачей. Разумеется, преподавание философии никогда не было легкой работой — даже тогда, когда под словом “философия” понимали только западную философию и студентам только ее и преподавали. Теперь же университетские программы, даже в западных университетах, должны учитывать наличие иных, незападных философий — именно так, во множественном числе.

Задача университетских преподавателей философии осложняется тем обстоятельством, что среди авторитетных философов нет согласия по вопросу о том, следует ли признавать существование философии за пределами Европы (точнее — за пределами Запада). Можно различить две крайние позиции.

¹ В основе этой заметки — краткое выступление автора (на английском языке) на одном из «круглых столов» во время Всемирного дня философии в Москве в 2009 г. Текст выступления опубликован: *Serebriany S. Teaching Philosophy at University: Western Philosophy versus Non-Western Philosophies // Философия в диалоге культур. Всемирный день философии (Москва — Санкт-Петербург, 16–19 ноября 2009 г.). Материалы. М.: Прогресс-Традиция, 2010. С. 1238–1241. О Всемирном дне философии в Москве см. также: Степанянц М. Т. Всемирный день философии 2009 // Вопросы философии. 2010. № 4.*

Одна крайность — полное отрицание самой правомерности употребления слова «философия» вне пределов мира европейской культуры. Так, Мартин Хайдеггер не раз и весьма эксплицитно высказывал именно такую точку зрения: «Philosophie heißt abendländische Philosophie; — es gibt keine andere als die abendländische, sofern das Wesen dessen, was Abendland und abendländische Geschichte ist, durch das bestimmt wird, was überhaupt Philosophie heißt» («Философия — значит западная философия; и нет никакой другой, кроме западной, поскольку суть Запада и его истории определена именно тем, что называется философией») (1939)².

«...es gibt keine andere [als die abendländisch-europäischen Philosophie], weder eine chinesische, noch eine indische...» («... нет никакой другой [философии, кроме западной-европейской], ни китайской, ни индийской...») (1951–1952)³.

«Das Wort φιλοσοφία sagt uns, daß die Philosophie etwas ist, was erstmals die Existenz des Griechentums bestimmt. Nicht nur das — die φιλοσοφία bestimmt auch den innersten Grundzug unserer abendländisch-europäischen Geschichte. Die oft gehörte Redeweise von der “abendländisch-europäischen Philosophie” ist in Wahrheit eine Tautologie. Warum? Weil die “Philosophie” in ihrem Wesen griechisch ist...» (1956)⁴.

² Цит. по: O’Leary J. S. Heidegger and Indian philosophy // Beyond Orientalism. The Work of Wilhelm Halbfass and its Impact on Indian and Cross-Cultural Studies (Poznań Studies in the Philosophy of the Sciences and the Humanities. Vol. 59). Amsterdam; Atlanta: Rodopi, 1997. P. 177–178. Автор статьи (J. S. O’Leary) датирует это высказывание Хайдеггера 1939 г. и дает ссылку на полное собрание сочинений М. Хайдеггера (Gesamtausgabe. Bd 68. S. 9). Очевидно, что речь идет о сочинении под названием «Hegel. Die Negativität. Eine Auseinandersetzung mit Hegel aus dem Ansatz in der Negativität». Насколько мне известно, в русском переводе это произведение Хайдеггера не издавалось.

³ Heidegger M. Was heißt Denken? Tübingen: Max Niemeyer, 1954, S. 136 (цитирую по статье J. S. O’Leary (P. 178); см. предыдущую сноску); ср. изданный русский перевод: Хайдеггер М. Что зовется мышлением? / пер. Э. Сагетдинова. М.: Академический проект, 2007.

⁴ Heidegger M. Was ist das — die Philosophie? Phullingen: Neske, 1956. S. 13 (см. также версию в Интернете: <http://www.scribd.com/doc/8241742/Was-ist-das-die-Philosophie-Martin-Heidegger>).

«Слово φιλοσοφία говорит нам, что философия есть нечто такое, что впервые определило существование греческого мира. И не только — φιλοσοφία определяет также глубинную черту нашей западноевропейской истории. Часто употребляемое выражение “западноевропейская философия” на самом деле есть тавтология. Почему? Потому, что “философия” является греческой в своей сущности...»⁵.

Нигилизм Хайдеггера по отношению к незападной мысли имеет, разумеется, почтенную традицию. Вспомним хотя бы Гегеля, который подчеркнул исключил из рассмотрения «восточную философию» в своих «Лекциях по истории философии»⁶.

Другая крайность (которая вряд ли существует в чистом виде, но может быть постулирована здесь ради стройности рассуждения) — считать философию некой культурной универсалией, вроде языка или мышления. Согласно такой точке зрения, та или иная философия может (или должна) быть найдена в культуре каждого человеческого сообщества — так что правомерно говорить, например, о философии аборигенов Австралии или народов доколумбовой Америки⁷.

Достаточно очевидно, что выбор между этими двумя крайностями — или предпочтение им некой иной позиции — зависит от того, как мы определим слово «философия». Столь же очевидно, что это слово не обладает неким единственным, от века определенным смыслом — и от нашего свободного выбора зависит, как мы решим толковать это слово.

⁵ Хайдеггер М. Что такое — философия? / пер. с нем. Е. В. Ознобкиной // Вопросы философии. 1993. № 8. С. 114 (см. версию в Интернете: <http://ec-dejavu.ru/p/Philosophy.html>). Исправлена опечатка (неисправленная и в интернетной версии): «Часто употребляемое выражение “западноевропейская философия”...» вместо «Часто употребляемое выражение “западноевропейская история”...».

⁶ См.: Гегель Г. В. Ф. Лекции по истории философии. Кн. 1. СПб.: Наука, 1993. С. 160. Ср.: Степанянц М. Т. Предисловие // Индийская философия. Энциклопедия / отв. ред. М. Т. Степанянц. М.: Восточная литература, 2009. С. 9.

⁷ Так, например, в интернетной Энциклопедии философии (Internet Encyclopedia of Philosophy: <http://www.iep.utm.edu/>) есть статья «Ацтекская философия» (<http://www.iep.utm.edu/aztec>).

В России традиции академической философии были в основном европоцентричными, даже в советское время⁸. Но в XX в. постепенно пробивали себе дорогу и другие направления исследований — те, что имели дело с философскими проявлениями иных, неевропейских культур. И теперь у нас есть весьма авторитетные исследователи, которые занимаются такими предметами, как индийская философия⁹, китайская философия¹⁰, японская философия, вьетнамская философия¹¹,

⁸ Вот один, но в высшей степени показательный, пример. В 1999 г. в издательстве МГУ вышла книга В. В. Соколова, одного из старейших и заслуженно уважаемых наших историков философии. Книга называется «Введение в классическую философию». В этой книге под «(классической) философией» понимается исключительно философия Западной Европы. Герои этой книги — Эразм Роттердамский, Декарт, Гоббс, Спиноза, Лейбниц, Юм, Кант и, разумеется, Гегель. Упоминаются также Маркс, Энгельс и Ленин (последний — уже довольно критически, как читатель Гегеля). О существовании какой-либо философии вне пределов этого круга речи вообще не идет. Ср.: *Степанянц М. Т.* Предисловие // *Индийская философия*. С. 10.

⁹ В 2009 г. вышла уже цитированная выше книга под названием «Индийская философия. Энциклопедия» (950 с.), которая подвела своего рода предварительный итог отечественным исследованиям в этой области. См. также: *Новая философская энциклопедия*: в 4 т. (М.: Мысль, 2000–2001), в которой есть много статей по индийской философии.

¹⁰ См.: *Духовная культура Китая. Философия* / ред. М. Л. Титаренко, А. И. Кобзев, А. Е. Лукьянов. М.: Восточная литература, 2006, 727 с. — Это первый том 5-томного издания под общим названием «Духовная культура Китая». Характерно, что первый том был посвящен именно китайской философии. См. также более раннюю книгу: *Китайская философия*. М.: Мысль, 1994. — Эта книга не потеряла своего значения и после выхода нового издания, потому что в оное, к сожалению, было решено не включать статьи об ученых-синологах, исследователях китайской культуры и философии. См. опять-таки «Новую философскую энциклопедию», в которой китайская философия занимает одно из почетных мест.

¹¹ Насколько мне известно, ни отечественные японисты, ни отечественные вьетнамисты пока не выпустили по своим дисциплинам энциклопедических изданий, подобных вышеназванным энциклопедиям индийской и китайской философии.

а также арабо-мусульманская философия¹² и буддийская философия¹³. Все эти предметы исследования часто объединяются под традиционным именем «Восточная философия» или «Восточные философии»¹⁴.

¹² Отечественные арабисты и исламоведы также пока не создали энциклопедии арабо-мусульманской философии, но эта традиции мысли уже весьма неплохо у нас исследована. См., например, книги: *Средневековая арабская философия. Проблемы и решения*. М.: Восточная литература, 1998; *Фролова Е. А.* *Арабская философия: прошлое и настоящее*. М.: Языки славянских культур, 2010. См. также: *Ишрак*. Ежегодник исламской философии. М.: Языки славянских культур, 2010. № 1; *Ишрак*. М.: Восточная литература, 2011. № 2; *Ишрак*. М.: Восточная литература, 2012. № 3. См. и уже упомянутую «Новую философскую энциклопедию», в которой арабо-мусульманская философия представлена наравне с китайской, индийской и, разумеется, западной философией. См. также книги: *Степанянц М. Т.* *Восточная философия*. М.: Восточная литература, 2001. Раздел: Мусульманская философия; *Мир Востока*. Философия: прошлое, настоящее, будущее. М.: Восточная литература, 2005. На русском языке есть также и переводные иностранные книги по мусульманской философии. См., например: *Корбен А.* *История исламской философии* / пер. с фр. А. А. Кузнецова. М.: Прогресс-Традиция, 2010.

¹³ Вследствие распространения буддизма в разных культурных регионах понятие «буддийская философия» пересекается с такими понятиями, как «индийская философия», «китайская философия», «японская философия» и еще с несколькими «философиями», определенными по региональному или языковому признаку. См. тем не менее недавно вышедшую книгу: *Философия буддизма. Энциклопедия* / отв. ред. М. Т. Степанянц. М.: Восточная литература, 2011.

¹⁴ Ср.: «Под восточной философией условно подразумеваются философские традиции трех наиболее значимых по сей день незападных цивилизаций: китайской, индийской и мусульманской» (*Степанянц М. Т.* *Восточная философия. Вводный курс* // *Степанянц М. Т.* *Избранные тексты*. 2-е изд., испр. и доп. М.: Восточная литература, 2001. С. 4).

Интересно сравнить определения понятия «восточная философия», которые мы находим в Википедии — в статьях на разных языках:

1. «**Восточная философия** зародилась практически одновременно с философией Древней Греции и представляет собой крупный и своеобразный пласт мировой философии. Наиболее общепринятым является включение в данное понятие философских традиций древних Китая и Индии как противовес ана-

В отечественной литературе нередко можно прочесть, (явно в пику европоцентристскому подходу), что философия возникла почти одновременно в трех культурах (или цивилизациях): в Гре-

логичным традициям античной Европы. Но, в целом, сюда же можно включить и мировоззренческие системы других азиатских цивилизаций древности, наиболее представительными из которых являлись (являются) Вавилон, Персия, Япония, позже — мусульманский мир».

2. «**Eastern philosophy** includes the various philosophies of Asia, including Chinese philosophy, Iranian philosophy, Japanese philosophy, Indian philosophy and Korean philosophy. The term can also sometimes include Babylonian philosophy and Islamic philosophy, though these may also be considered Western philosophies».

3. «La **philosophie orientale** désigne la pensée philosophique et son élaboration en Orient ou dans le monde oriental et extrême oriental, se distinguant ainsi de la philosophie occidentale. La philosophie orientale comprend la philosophie chinoise, la philosophie iranienne, la philosophie japonaise, la philosophie indienne, la philosophie pakistanaise et la philosophie coréenne. Le terme peut éventuellement désigner la philosophie babylonienne et la philosophie islamique, même si celles-ci peuvent être considérés comme des philosophies occidentales».

4. «Als **östliche Philosophie** wird gemeinhin die Philosophie Asiens, insbesondere des chinesischen, indischen und japanischen Kulturraumes verstanden. Die Blütezeit der östlichen Philosophie stellt nach Karl Jaspers die von ihm so bezeichnete "Achsenzeit" (800–200 v. Chr.) dar. Hier entwickelten sich die geschichtsmächtig gewordenen Denktraditionen des Konfuzianismus, Daoismus und Buddhismus. Mit dem Hinduismus standen diese Traditionen später besonders im Norden des indischen Subkontinents in einem spannungsreichen Verhältnis zum Islam».

5. «En Occidente, el término **filosofía oriental** se refiere a las diversas corrientes filosóficas que se desarrollaron en el Este y Sudeste de Asia, aunque algunas de éstas se le llaman religiones (como al budismo practicado en China y Japón) es erróneo decir que lo son, ya que ellos mismos no aceptan ese término».

6. «A **filosofia oriental** é filosofia que foi desenvolvida de uma forma geral nos países da Ásia oriental, Oriente Médio e regiões. Ou seja, Índia, Irã (Pérsia), China, Japão, Coreia. Muitos filósofos (logicamente os filósofos ocidentais) preferem chamar de «Pensamento Oriental», já que o termo «filosofia» surgiu na Grécia e se restringiria ao pensamento filosófico que se desdobrou dali (no Ocidente)».

7. «Con **filosofie orientali** si indicano, in senso lato, le tradizioni speculative del continente asiatico».

ции, в Индии и в Китае¹⁵. Такое утверждение переключается с известной идеей «осевого времени» («die Achsenzeit»), выдвинутой Карлом Ясперсом в его книге «Об истоке и цели истории» («Vom Ursprung und Ziel der Geschichte», 1949)¹⁶. Однако сам Ясперс полагал, что «осевым временем» были охвачены не только Греция, Индия и Китай, но также и Иран (имеется в виду эпоха Зороастра-Заратустры) и Западная Азия (имеются в виду время еврейских пророков)¹⁷. Отсутствие Ирана и Западной Азии в наших списках тех стран, где родилась философия, вероятно, можно объяснить сравнительно меньшим развитием в России XX иранистических и тибетистических штудий.

¹⁵ Вот три цитаты, взятые наугад из книг разного времени и разного типа (ср. также цитату из книги М. Т. Степанянц в предыдущей сноске):

1. «Первые философские системы возникают более или менее одновременно в культурах Индии, Китая, Древней Греции» (*Лекторский В., Огурцов А., Швырев В., Юдин Э.* Философия // Философская энциклопедия. Т. 5. М.: Советская энциклопедия, 1970. С. 333).

2. «Философия — одна из древних... областей человеческого знания, духовной культуры. Зародившись в VII–VI веках до н.э. в Индии, Китае, Древней Греции, она стала устойчивой формой общественного сознания на все последующие века» (Введение в философию. Учебник для высших учебных заведений: в 2 ч. Ч. 1 / под общ. ред. И. Т. Фролова. М.: Политиздат, 1989. С. 10).

3. «Во II тысячелетии до н. э. (!?) в Древней Индии, Древнем Китае и несколько столетий спустя (!?) в Древней Греции формулируются философские идеи» (*Рутерман Т.* Философия и история философии. М.: АСТ, 2010 [Лучшая шпаргалка]. С. 10). Последнее утверждение сформулировано несколько необычно, хотя и в рамках той же традиции.

¹⁶ См. русский перевод (к сожалению, не очень удачный) под заглавием «Истоки истории и ее цель» в книге: *Ясперс К.* Смысл и назначение истории / пер. с нем. М. И. Левиной. 2-е изд. М.: Республика, 1994.

¹⁷ Вот абзац из пятой главы названной книги Ясперса: «*Осевые народы* (*Die Achsenvölker*). Это те народы, которые, последовательно продолжая свою историю, совершили скачок, как бы вторично родились в нем, тем самым заложив основу духовной сущности человека и его подлинной истории. К этим народам мы относим китайцев, индийцев, иранцев, иудеев и греков» (*Ясперс К.* Смысл и назначение истории. С. 76).

Вышеописанный плюрализм мнений относительно истории философии (или философий) должен сам по себе стать предметом анализа. А студенты университетов, особенно те, кто выбрали своей специальностью философию, должны быть, по-моему, с самого начала учебы ознакомлены и с этим плюрализмом, и с различными вариантами его беспристрастного анализа, потому что и то, и другое в наши дни есть важная часть «мировой философии».

Некорректно было бы говорить студентам, что и в Индии (Южной Азии), и в Китае (точнее — в Восточной Азии в целом), и в мире ислама (а возможно, и в других регионах) культивировалась философия (или философии) — точно также, как это происходило в Греции и Риме, а позже и в остальной Европе. Различия между философиями, которые культивировались в этих столь разных культурных мирах, слишком очевидны, чтобы их можно было обойти молчанием¹⁸. И, на мой взгляд, наиболее естественный способ подойти к данной проблеме — это подвергнуть историческому анализу само слово «философия».

Даже в рамках собственно европейской традиции это слово имеет разные значения. Рассмотрим, например, три словосочетания: «классическая греческая философия», «средневековая европейская философия» и «новоевропейская философия». Очевидно, что в этих трех случаях слово «философия» получает несколько различные смыслы — в зависимости от соседствующих с ним определений (предикатов). И можно задаться вопросом: есть ли принципиальная разница между изменчивостью смысла слова «философия» в рамках

¹⁸ Весьма показательна в этом плане уже не раз упомянутая выше «Новая философская энциклопедия». Составители этой энциклопедии задались целью соединить в одном энциклопедическом справочнике традицию западной философии с традициями мысли Индии, Китая и мира ислама и, разумеется, России. Но если читать эти четыре тома не выборочно, по отдельным статьям, а сплошь, то становится очевидным, что соединение разных традиций оказалось достаточно механическим (по-немецки это называется *Buchbinder-Synthese*): «единого универсума мысли» не получилось (и не могло получиться).

европейской истории и теми сдвигами смысла, которые возникают, когда мы говорим об «индийской философии» или «китайской философии»? Те, кто предпочитают универсализировать слово-термин «философия», утверждают, например, что «индийская философия» отличается от некоторых составных частей европейской философии не более, чем различные части этой философии различаются между собой¹⁹. Так, современный индийский мыслитель Джитендранатх Моханти (р. 1928 г.)²⁰ однажды написал: «Разница между Карнапом и Хайдеггером не меньше, чем между Хайдеггером и Гададхарой»²¹.

Это утверждение — особенно в устах Дж. Моханти, знатока и Западной, и индийской традиций, — звучит весьма убедительно. Еще одним доводом в пользу употребления таких словосочетаний, как «индийская философия», «китайская философия» и т. п., служит тот факт, что подобные словосочетания уже достаточно утвердились как в соответствующих странах, так и за их пределами. Тем не менее, я вижу определенную опасность в перенесении слова «философия» за пределы Европы без сопроводительного анализа. Опасность заключается в том, что мы рискуем умолчать — и не рассказать должным образом нашим студентам — о специфике (я бы рискнул даже

¹⁹ Например, аргентинские исследователи Ф. Тола и К. Драгонетти в одной из своих книг стремятся доказать, что традиционная индийская мысль вполне похожа на средневековую европейскую философию, а обе они значительно отличаются от философии новоевропейской. См.: *Dragonetti C., Tola F. On the Myth of the Opposition between Indian Thought and Western Philosophy*. Hildesheim; Zürich; New York: Olms, 2004. (Philosophische Texte und Studien 74).

²⁰ См. о нем: *Лысенко В. Г.* Моханти, Джитендра Натх // *Индийская философия. Энциклопедия* / отв. ред. М. Т. Степанянц. М.: Восточная литература, 2009. С. 541–543; *Лысенко В. Г.* Философия Джитендры Натха Моханти: между Индией и Западом // *Живая традиция. К 70-летию Индийского философского конгресса*. М.: Восточная литература, 2000.

²¹ *Mohanty J. V. Between Indology and Indian Philosophy // Beyond Orientalism. The Work of Wilhelm Halbfass and its Impact on Indian and Cross-Cultural Studies (Poznań Studies in the Philosophy of the Sciences and the Humanities. Vol. 59)*. Amsterdam; Atlanta: Rodopi, 1997. P. 165. — Гададхара — индийский автор XVII в., один из авторитетнейших мыслителей в традиции логики навья-ньяя.

сказать — уникальности) европейской философии как части европейской культуры. Говоря коротко, идеал философии (может быть, вернее сказать — один из идеалов философии), впервые сформулированный в древней Греции, а позже подхваченный и развитый в Европе Нового времени, включает в себя стремление думать абсолютно свободно — свободно от любых унаследованных или данных свыше установлений (догм). Именно этот идеал, именно это стремление (если я не ошибаюсь) — были и есть в центре современной (в смысле modern, нововременной) Западной философии²². Возьму на себя смелость утверждать (хотя и вполне понимаю, что это звучит не политкорректно), что больше нигде, ни в какой иной традиции мысли (пусть даже теперь и именуемой греческим словом «философия») подобный идеал и подобное стремление не занимали столь же важного места, как в философии Западной.

Теперь позволю себе несколько небольших исторических экскурсов. Можно считать установленным фактом, что до непосредственных и интенсивных контактов с Западом в не-западных языках не было таких слов, которые можно было бы считать эквивалентами греческого слова «философия»²³, при том что мы легко найдем в большинстве этих языков слова для таких понятий, как «язык», «мысль», «размышление», «сомнение» и т. д.

Особенно показателен пример Японии. В последней четверти XIX в., после Реставрации (или Революции) Мэйдзи, японцы должны были заимствовать немало европейских идей. И для многих из этих

²² Об этом очень выразительно написал в свое время М. В. Ломоносов: «Славный и первый из новых философов Картезий осмелился Аристотелеву философию опровергнуть и учить по своему мнению и вымыслу. Мы кроме других его заслуг особливо за то благодарны, что тем ученых людей ободрил против Аристотеля, против себя самого и против прочих философов в правде спорить и тем самым открыл дорогу к вольному философствованию и к вящему наук приращению» (*Ломоносов М. В. Избранные философские произведения*. М.: Госполитиздат, 1950. С. 125).

²³ Особый случай — арабский язык, заимствовавший из греческого слово «философия» (см. далее).

идей японцы создали совсем новые слова (используя как составные части слова-иероглифы китайского языка — подобно тому, как европейцы создавали и создают новые слова из греческих и латинских элементов). Среди таких новосозданных слов — «свобода», «личность», «культура», «литература» — и «философия» (哲学 — тэцу-гаку; буквально — «знание сути»²⁴). Создание такого нового слова говорит о том, что японцы последней четверти XIX в. не смогли найти в своей собственной культурной традиции (которая включала в себя, как известно, и практически всю традицию китайской культуры) старого слова для описания деятельности и явления, обозначаемых европейскими словами «philosophy», «philosophie» и т. д.²⁵

Еще более поразительно то, что позже, уже, наверное, в XX в., китайцы переняли у японцев это новое слово (это сочетание из двух иероглифов) для перевода европейского слова «философия», как будто согласившись с тем, что в традиционной китайской культуре не было

²⁴ Такое сочетание иероглифов могло появляться в китайском языке и прежде, но оно не имело терминологического смысла, не обозначало никакой особой сферы интеллектуальной деятельности. Только в эпоху Мэйдзи за этим словом закрепилось терминологическое значение — именно как перевод европейского слова «философия».

²⁵ Мой знакомый японец-русист (который перевел с русского на японский некоторое количество вполне философских текстов) однажды сказал мне: «Мы в Японии считаем философию немецкой выдумкой».

Но после того, как понятие «японская философия» было создано, его уже легко было «опрокинуть в прошлое». И на одном сегодняшних рекламных сайтов в интернете мы можем прочитать:

«Японская философия — одна из древнейших философий на земле. Японская философия не только древняя, но ещё и самая необычная философия. Японская философия формировалась сотнями, тысячами поколений японцев. В Японии в шутку говорят о том, что японская философия подвластна пониманию только японцам. Мы, к сожалению, не можем сделать вас японцами, но тем не менее попробуем приоткрыть завесу таинственности и познать маленькую толику этой необычной философии. В основе японской философии лежит чайная церемония...» (<http://www.sovershenstvo.kz/world/of/perfection/351/>).

ничего подобного — и, соответственно, не было слова для обозначения этой отсутствовавшей «вещи».

В Индии была другая история. Так получилось, что с XIX в. главным средством выражения новой индийской мысли стал английский язык. В XIX в. именно на английском языке было создано словосочетание «индийская философия» («Indian philosophy»). Создано оно было английскими исследователями, но потом «взято на вооружение» и самими индийцами. То, что теперь называется «современной индийской философией» («modern Indian philosophy»), создавалось и до сих пор создается преимущественно на английском языке. Но индийцы тоже должны были найти слова для понятия «философия». Большинство крупных индийских языков обычно используют санскрит как источник нового словообразования (опять-таки подобно тому, как большинство европейских языков используют для подобных целей греческий и латынь). И в нескольких индийских языках (в бенгальском, хинди и некоторых других) для перевода слова «философия» стало использоваться санскритское слово «darśana» (буквально — «видение»; это же слово может значить «лицезрение» — например, божества). Выбор именно этого слова был вполне оправдан. В санскрите одно из значений слова «darśana» и в самом деле было довольно близко значению (вернее — некоторым из значений) слова «философия». Близко — но не идентично. В традиционной (досовременной, premodern) индийской культуре слово «darśana», среди прочего, значило «некое воззрение», «направление (система, школа) мысли»²⁶, но это слово не имело прежде даже такого значения, как «мышление вообще» или «теоретические воззрения вообще». В санскрите, как и в китайском, не было точного эквивалента греческому слову «философия»²⁷.

²⁶ Это и другие традиционные значения слово «darśana» сохранило и в современных индийских языках.

²⁷ Подробнее об этом см., например, в книге: *Halbfass W. India and Europe: An essay in understanding*. Albany: SUNY Press, 1988 (особенно главы 15 и 16 второй части). Ср. также замечание В. К. Шохина, одного из ведущих отечественных специалистов по индийской философии: «Вопрос о том, существовал ли в Индии вообще эквивалент общего понятия “philosophia”, а если существо-

В мире ислама дело обстояло и обстоит опять-таки по-иному — пожалуй, несколько сложнее. Как известно, мусульмане уже в ранние века ислама познакомились, хоть и выборочно, с греческой философией. На арабский язык было переведено (нередко через посредничество других языков) немало греческих философских текстов. В арабский язык даже вошло греческое слово «философия», лишь претерпевшее определенную фонетическую трансформацию. По-арабски это слово звучит как «фал(ь)сафа́» (а «философ» — «файласуф»). Греческую философскую мысль в течение ряда веков комментировали и развивали выдающиеся мусульманские мыслители: аль-Кинди (IX в.), аль-Фараби (870–950), Ибн-Сина (в Европе известный как Авиценна, 980–1037), Ибн-Баджа (1070–1138), Ибн-Туфайл (в Европе известный как Абубасер, ок. 1105–1185), Ибн-Рушд (Аверроэс, 1126–1198)... Однако в последующие века эта блестящая традиция не получила столь же блестящего продолжения и развития. По-видимому, «фалсафа», наследница греческой (эллинистической) философии, оказалась не вполне совместимой с теми тенденциями, которые со временем возобладали в мире ислама²⁸. Так или иначе, когда современные исследователи говорят об

вал, то какой конкретно термин индийской культуры ему соответствовал, — традиционный предмет дискуссии в индологии» (*Шохин В. К. Философия в Индии // Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 2001. С. 200*). В этом характерном высказывании нельзя не усмотреть своего рода европоцентризм. «По умолчанию» предполагается, что европейская культура есть некий эталон для всех прочих культур и понятия, возникшие в этой культуре, обладают несомненной «всеобщностью». В частности, В. К. Шохин исходит из явно не формулируемого предположения, что раз в европейской культуре возникло понятие «философия» (какое, чтобы подчеркнуть его универсальность, обозначено латинским словом; возможно, в типографии не нашлось греческих букв), то, следовательно, такое или подобное понятие должно быть непременно и в других культурах. А если нет — тем хуже для них. В этой связи стоит вспомнить, что когда христианские миссионеры начали переводить библейские тексты на китайский и японский, то обнаружили, что в соответствующих языках нет эквивалента для такого важнейшего для христиан слова и понятия, как Бог.

²⁸ Мой московский коллега Тауфик Ибрагим, специалист по арабо-мусульманской философии, которого я попросил прочитать черновой вариант моей

«арабо-мусульманской философии», то они включают в это понятие не только «фалсафу», но и другие направления мысли (в том числе — религиозной), существовавшие и существующие в мире ислама. Вот, как начинается, например, глава «Классическая арабо-мусульманская философия» (автор — Н. С. Кирабаев) в университетском учебнике по философии: «Под классической арабо мусульманской философией имеются в виду основные философские течения — калам, фалсафа и суфизм, получившие развитие в период с VIII по XIV в. на территории Арабского халифата, простиравшегося от Гибралтара до Инда»²⁹. Выражение «имеются в виду» имеет в виду, разумеется, современных исследователей и их представления об «арабо-мусульманской философии». Иными словами, «арабо-мусульманская философия» — это термин, возникший в современной (т. е. европейской, западной) науке для обозначения круга явлений, которые, очевидно, никогда не охватывались каким-либо одним словом (или словосочетанием) в рамках самой арабо-мусульманской культуры. Соответственно, в современном арабском языке слово «фалсафа» наряду с традиционным значением приобрело и новый, более широкий смысл — как перевод слова «философия» в его современном европейском понимании (и в переводе словосочетания «арабо-мусульманская философия», и в других контекстах)³⁰.

В один ряд с рассмотренными выше западными философиями можно поставить и философию русскую. По словам А. Тойнби (справедливость которых стала еще более очевидна в постсоветское

статье, сделал к этому месту такое замечание: «Если не было “блестящих” продолжателей, это еще не означает, что фалсафа исчезла с арены или оказалась “несовместимой” с преобладающей тенденцией: она просто синтезировалась — и с каламом, и с суфизмом; удельный ее вес, наоборот, возрос».

²⁹ Философия. Учебник / под. ред. В. Д. Губина, Т. Ю. Сидориной. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Гардарики, 2003. С. 161. Примерно такой же подход — в вышеназванной книге Анри Корбена «История исламской философии» (см. примеч. 12).

³⁰ Таким образом, слово «фалсафа» в современном арабском и в других языках мира ислама (например в языке урду, распространенном в Индии и в Пакистане) соединяет в себе и традиционное, и новое, заимствованное с Запада, значения. Ср. выше о слове «darśana» в индийских языках.

время), «Россия — это часть огромного незападного большинства человечества»³¹. Восприняв христианство от греков, русские, к сожалению, не получили при этом широкого доступа к дохристианской (эллинистической) философии. Большую часть этого мира мысли русские должны были открывать для себя много позже, в XVIII–XIX вв., вместе с нововременной западноевропейской культурой. В допетровском русском языке были уже греческие слова «философия» и «философ», но они имели тогда отнюдь не современные значения. Очевидно, что в рамках православной идеологии не сложилось «вольное философствование» наподобие античного или западноевропейского. Философия в наиболее употребительном современном смысле этого слова пришла в Россию лишь в XVIII в., после так называемых петровских реформ, — вместе с другими «продуктами» западноевропейской культуры: книгопечатанием, музыкой, живописью, естествознанием и т. д. И слова «философия» и «философ» в русском языке наполнились новыми смыслами (как слова «фалсафа» и «файласуф» в языках мира ислама). Русские кальки «любомудрие» и «любомудр» не стали терминами общего значения, но остались лишь обозначениями одной определенной группы единомышленников 1820-х годов.

Начальство в России уже в XIX в. относилось к философии с подозрением и неприязнью — как чему-то, пришедшему с «растленного Запада», идеологически чуждому и социально опасному. В. Н. Ивановский (1867–1939) писал в 1923 г.: «В России философия, начавшая прививаться слабыми ростками с конца XVIII в., дальше жила, в сущности говоря, “от погрома до погрома”. И едва она успевала оправиться от одного гонения, как уже в ее двери стучалось новое»³². Николай I, испугавшись европейских революций 1848 года, повелел вообще запретить преподавание философии в университетах. Тогдашний министр просвещения П. А. Ширинский-Шихматов сказал: «Польза философии не

³¹ «...Russia is part of the world's great non-Western majority» (Toynbee A. The World and the West. London: Oxford UP, 1953. P. 2.).

³² Ивановский В. Н. Методологическое введение в науку и философию. Т. 1. Минск, 1923. С. XXXII — Цит. по: Степаняц М. Т. Предисловие // Индийская философия. Энциклопедия. С. 10.

доказана, а вред от нее возможен»³³. Лишь Александр II Освободитель, освободив крестьян, реабилитировал и философию. Так или иначе, на протяжении XIX века в России уже сложилась собственная традиция более или менее свободного философствования (термин «русская философия» вошел в употребление по крайней мере с 1830-х годов). Но в XX в., как известно, судьба русской философии (может быть, лучше сказать — философии в России) сложилась весьма несчастливым. Большевики боялись свободного философствования не меньше, чем Николай I. Отсюда — печально известный «философский пароход» 1922 г.: Россию навсегда покинули многие блестящие умы (а Г. Г. Шпет, который приложил много усилий, чтобы его не выслали в 1922 г., был расстрелян в 1937 г.). О судьбе философии в советское время здесь нет необходимости говорить подробно. Отечественная философия до сих пор не пришла в себя после череды «погромов» той эпохи.

Поэтому не приходится удивляться, что у нас пока нет и вполне устоявшегося консенсуса о природе и истории русской философии (или философии в России)³⁴. По-видимому, большинство «академических» философов разделяют ту точку зрения, что философия в России появилась в XVIII в. и с тех пор развивается как более или менее успешный синтез западноевропейских традиций мысли с традиция-

³³ См.: Шпет Г. Г. Очерк развития русской философии // Шпет Г. Г. Соч. М.: Правда, 1989. С. 122–125.

³⁴ В 2009 г. во время Всемирного дня философии в Москве автор этих строк имел случай побеседовать с дамой-философом из Турции, этнической гречанкой. На вопрос: «Существует ли турецкая философия?» — моя собеседница возмущенно ответила: «Нет и не может быть такой вещи, как турецкая философия! Есть лишь философия в Турции!». Это снова возвращает нас к важнейшей проблеме: можно ли говорить об одной и единой философии у всех народов во все времена — или вернее говорить о разных философиях (во множественном числе)? Могу предложить компромиссный (и достаточно очевидный) ответ: в реальности истории существовали и, пожалуй, все еще существуют разные философии (традиции мысли), вряд ли сводимые к какому-либо общему знаменателю. Но в будущем может сложиться некий более или менее единый универсум философской мысли, который вберет в себя всё (или не всё?) многообразие до сих (до тех) пор существовавших философий.

ми местными, русскими и российскими. Однако иногда высказываются мнения и о более долгой истории русской философии, начало которой порой возводят чуть ли не ко времени крещения Руси (если не к более ранним временам)³⁵. Как и в случае с индийской философией (и другими незападными традициями мысли) выбор того или иного варианта истории русской философии зависит от того, какой смысл вкладывается в слово «философия». По справедливому замечанию М. Н. Громова, «определений русской философии может быть столь много, сколько существует дефиниций философии вообще»³⁶. Так или иначе, очевидно, что любая история русской философии будет научной (или ненаучной) «конструкцией», взглядом из нынешнего века на века прошедшие.

Подобным же образом, то, что сейчас излагается во многих книгах на разных языках как истории китайской, японской, индийской и т. д. философий, — это всё «конструкции», созданные с конца XIX и на протяжении XX в. под влиянием знакомства с историей европейской (западной) философии и в подражание этой истории. Но данное обстоятельство вовсе не подрывает легитимность и не уменьшает ценность этих «конструкций». Ведь и то, что мы теперь называем историей европейской (западной) философии, — это тоже «конструкция», просто созданная немного раньше — в XVIII и в XIX вв. И даже те, кто не готов признать, что у китайцев, индийцев и других незападных народов (в том числе и у русских) были свои философские традиции в досовременные (premodern) времена, должны признавать, что индийская философия, китайская философия, русская философия и т. д. существуют как важные элементы современного самосознания соответствующих народов и культур.

И я полагаю, что сегодняшних студентов-философов надо с самого начала знакомить со всеми этими проблемами и спорами вокруг них, даже если некоторые идеи, возникающие в подобных спорах, выглядят не политкорректно.

³⁵ Ср. выше мнение о японской философии как самой древней в мире.

³⁶ Громов М. Н. Русская философия // Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 3. С. 472.

ЕДИНСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И САМООБРАЗОВАНИЯ

В. С. Грехнёв

Смысл самообразования (самообучения, самовоспитания) для людей впервые, пожалуй, был показан Сократом. Его знаменитое высказывание «Познай самого себя» по существу выражает сущность и значение самообразования, поскольку означает и самопознание, и одновременно работу человека над собой, выделку, делание самого себя.

Самообразование — процесс самостоятельного приобретения знаний человеком об окружающем его мире и автономного формирования своего особого отношения к нему. Естественно, самообразование тесно связано с образованием — процессами обучения и воспитания, которые осуществляются под руководством семьи, школы и других социальных институтов. Более того, они образуют единство, поскольку не существуют изолированно друг от друга. Ведь целенаправленное самообразование возможно лишь на основе определенного уровня системного образования — общезначимых, проверенных общественной практикой, научных знаний. Самообразование — это неразрывная часть образования. Это означает, что и образование (качественное) возможно лишь вместе с самообразованием — самостоятельной, систематической работой человека по усвоению и закреплению знаний, умений, навыков. Без такой постоянно осуществляемой самостоятельной работы учащимися не возможно эффективное и качественное их образование. Кстати, одним из положительных требований Болонского соглашения является не просто увеличение доли самостоятельной работы студентов в изучении учебных дисциплин,

но и контроль над ее организацией и осуществлением студентами со стороны преподавателей.

Существенная особенность, отличие самообразования от процессов образования заключается, прежде всего, в том, что в самообразовании человек сам ставит цели для себя и сам их реализует. Здесь он учитель и воспитатель — ученик и воспитанник в одном лице. Понятно, что быть одновременно учителем и учеником, воспитателем и воспитанником невероятно сложно. Для этого необходимо человеку не просто иметь сильную волю и устойчивое стремление к познанию, но и определенные умения, чтобы заниматься самообразованием. Семья, школа должны готовить человека к этому, всячески побуждать его к самообучению и самовоспитанию. Правда, известный советский педагог-практик В. А. Сухомлинский в этой связи как-то заметил, что учить самовоспитанию труднее, чем организовывать воскресное времяпрепровождение¹. Это верно. Однако образование, которое побуждает людей к самообучению и самовоспитанию собственно и есть настоящее образование. Оно учит человека постоянно в течение всей своей жизни учиться и совершенствовать себя.

Зачем человеку необходимо заниматься самообразованием при достаточно разветвленной системе современного общественного образования и широких возможностях свободы выбора того или иного его вида, — вопрос далеко не праздный для юноши, обдумывающего свое житье. Есть, по крайней мере, несколько причин, позволяющих говорить о необходимости самообразования для современного человека.

Во-первых, человечество все более и более входит в информационное общество. В информационном же обществе возрастает значение самообразования, ведь информация в нем удваивается через каждые 3–5 лет. Чтобы не отстать, чтобы шагать в ногу со временем, соответствовать ему, необходимо, чтобы самообразование было постоянным процессом для развития человека. (Век живи, век учись или, как говорил Сенека: следует никогда не расслабляться.) Действительно,

¹ Сухомлинский В. А. О воспитании. М., 1973.

человек, который не повышает свои познания — не только не развивается, он отстает. Как сказано в Библии: «всякому имеющему дается и приумножается, а у неимущего отнимается и то, что имеет». Это правильные слова, ибо действительно, у тех, кто не стремится к развитию, не обогащает своих знаний, чаще имеет место и естественное забывание, и моральное устаревание знаний.

Во-вторых, дело в том, что обучение и воспитание в современной средней и высшей школе как бы они не были ориентированы на индивидуальный подход к каждому из учащихся, все равно носят усредненный (массовый) характер. Однако нельзя не видеть, что деятельность человека индивидуальна и специфична, и она часто не укладывается в общие схемы и правила. Практически любой человек порой начинает осознавать, что он не может преодолеть эти привычные формы деятельности с пользой для себя и дела, что ему не хватает знаний, умений, опыта. Вот тогда-то, если он, конечно, хотел бы что-то достигнуть, и прибегает к самообразованию, ибо понимает, что без более глубоких и всесторонних знаний ему не обойтись.

В-третьих, самообразование помогает человеку в обеспечении его конкурентоспособности на рынке труда. Оно не просто не дает ему погибнуть, оно гарантирует его преимущества и возможности карьерного роста, то есть своего уверенного продвижения по служебной лестнице. Ведь ни одному работодателю на современном рынке труда не интересен человек, который, скажем, окончил вуз 25–30 лет назад и с тех пор больше нигде не учился, не повышал свою квалификацию. Не спасает такого человека и огромный опыт. Ведь, как правило, этот опыт практически целиком устремлен к прошлому, но в условиях рыночной среды нужны свежие идеи, новые подходы, а у человека, живущего опытом прошлого их обычно, если, конечно, он не занимается самообразованием, нет. Однажды мне довелось видеть несколько посланных на конкурс для занятия вакантной должности в одну из фирм, резюме разных кандидатов. Преимущества одного из кандидатов были очевидными. И вот почему. После окончания вуза 7 лет назад, он каждый год заканчивал те или иные краткосрочные курсы. Все они, так или иначе, имели отношение к его непосредственной

специальности и должности, на которую он претендовал: компьютер, вождение, скорпись, даже скоротчение. Вообще-то, конечно человек должен примерно раз в 5–7 лет перестраиваться, не просто получать новые знания, расширять и углублять их, но и ставить в своей профессиональной деятельности какие-либо новые задачи своего профессионального роста. Многие психологи убеждены, что такого рода «прыжки» чрезвычайно важны для любого специалиста. Дело в том, что с течением времени квалификация любого работника скорее теряется, чем сохраняется и совершенствуется. Человек просто устает от привычных обязанностей, начинает выполнять их без интереса, автоматически, как говорят, без блеска в глазах. В этом случае, конечно, вряд ли стоит, если тебе уже за сорок лет, кардинально менять профессию. Гораздо правильнее поступает тот, кто в рамках своей же профессии находит новую специальность и получает соответствующие знания. Например, преподаватель разрабатывает новый специальный учебный курс, или переводчик переквалифицируется на переводы художественной литературы и т. п.

Нельзя забывать, что самообразование — это прекрасное заполнение своего досуга. Многие люди обычно не знают, чем себя занять, когда у них появляется свободное время. Самообразование дает возможность человеку использовать свободное время целенаправленно для своего собственного развития и от этого он получает большое удовольствие и радость.

Необходимость (значение) самообразования определяется также стремлением человека к самоактуализации. Согласно А. Маслоу, самоактуализация — это полное использование и реализация способностей, таланта, потенциала личности. Иначе говоря, самоактуализация — становление в человеке того, что в нем есть, раскрытие и развитие его возможностей. Понятно, что самоактуализированные люди — результат их неустанной работы над собой. Интересно, что эти люди, занимаясь систематически самообразованием, значительно отличаются от всех остальных, ибо способны воспринимать реальный мир таким, каков он есть, а не рассматривать его как искусственную сумму понятий, ожиданий, стереотипов. В этом смысле самоактуали-

зированной человек, согласно Ф. Ницше, «сам есть принцип отбора, он все обращает себе на благо». Именно поэтому самоактуализированные люди в своих действиях и отношениях с другими людьми (во всех смыслах) более объективны, им свойственно более пристально сосредоточиться на проблеме, они способны к самостоятельным решениям, и они менее всего детерминированы извне. (Это все то, что также входит в понятие самодостаточной личности.)

Важную роль в становлении самоактуализированной личности играет самообразование в области философии. Именно философия способствует формированию у человека:

- целостного восприятия мира и общества людей (синергичность);
- ярко выраженной познавательной потребности;
- творческой направленности личности;
- адекватной реакции на изменяющиеся ситуации;
- верной ориентации во времени (никогда не вязнет в прошлом, критически судит настоящее и сдержанно, с осторожностью подходит к будущему);
- внутреннего вектора жизни со своими собственными целями, убеждениями и ценностями;
- способности устанавливать глубокие и тесные связи с окружающими;
- уважения к себе, но и осознания в себе, как своих сил, так и слабостей.

Понятие «самоактуализированная личность» часто отождествляется с понятием «зрелая личность». Так Гордон Олпорт, используя это понятие еще в 60-х годах прошлого века, видит в зрелой личности человека, которому присуще разнообразие автономных интересов, расширяющих ее «Я». Согласно Г. Олпорту, зрелая личность обладает своим мировоззрением, она демонстрирует реалистическое восприятие и реалистические притязания. Ей свойственна самообъективация, свидетельствующая о знании себя, а это также характеризует ее спокойное (без эмоциональных срывов) отношение к собственным недостаткам и внешним трудностям. Такая личность, считает он, спо-

собна проявлять глубокую любовь к другим людям, не окрашенную собственническими чувствами или ревностью, а поэтому она терпима к различиям в ценностях². Все эти положения, характеристики зрелой, актуализированной личности составили перечень необходимых компетенций, которыми должен обладать каждый специалист, получающий сегодня высшее профессиональное образование. Помимо базовых знаний в различных областях и тщательной подготовки по основам профессиональных знаний, каждый выпускник вуза должен обладать целым рядом межличностных, межкультурных, социальных, а также и гражданских компетенций. Так, он должен обладать определенными организаторскими способностями. Это значит, что ему необходимо владеть навыками планирования и регулирования своей работы и работы коллектива, уметь управлять информационными потоками и принимать решения. Он должен быть способным работать в междисциплинарной команде, следовать этическим ценностям, принимать мультикультурные различия. Компетенции бакалавров и магистров включают способность выявлять значимые проблемы сегодняшнего дня, самостоятельно ставить цели, формулировать задачи и достигать их. При этом выпускник вуза должен уметь нести ответственность за качество своей работы, достоверность результатов, их критическую оценку. Все это, естественно, возможно лишь в том случае, если будет сформирована способность обучаться, в том числе и самостоятельно, умение адаптироваться к новым ситуациям, проявлять инициативу, способность к критике и самокритике. Все это еще раз доказывает значение самообразования для жизни человека и его успешной профессиональной карьеры.

Мысль, идея о том, как организовать и осуществлять самообразование для развития личности наиболее четко прозвучала еще у И. Канта. Его антропология (человековедение) как учение о человеке, его развитии, равно как и базирующаяся на ней теория самообразования, прагматичны. Они должны исходить из того, что человек, как свободно действующее существо, делает или может и должен де-

² Олпорт Г. Становление личности // Олпорт Г. Избранные труды. М., 2001.

лать из себя сам (он должен сам действовать себе на пользу). Именно поэтому И. Кант предлагает излагать не только антропологию в систематическом виде, он считает, что такая же систематичность необходима и для самообразования³. Элементами самообразования, которые выступают у него основными источниками развития человека, являются: самонаблюдение, собственные наблюдения за другими людьми, изучение сообщений путешественников о других народах, всеобщая история и биографии ее выдающихся деятелей, художественная литература. Понятно, что для XVIII в. этот список достаточен. Однако для современного человека этот список источников его развития, несомненно, должен быть дополнен. Современному человеку в его развитии и совершенствовании необходимо знание иностранных языков, искусства, компьютерной технологии, медицины, психологических практик и много разной другой информации, умений и навыков.

Для того чтобы процесс самообразования стал системным, т. е. стал внутренней потребностью человека, мотивом и стимулом всякой его деятельности необходимы:

- объективные условия, т. е. соответствующие запросы общества — настоятельная потребность социальной среды жизнедеятельности людей в высоко и гармонически развитых личностях;
- субъективные условия — устойчивое стремление человека к расширению и углублению своих знаний и опыта, совершенствованию себя.

Однако порой для самообразования вполне достаточно устойчивого стремления самого человека — сделать процесс самообразования стимулом и привычкой своей жизнедеятельности. Часто в этом человеку помогает ближайшая среда его обитания: близкие ему люди, друзья, товарищи, коллеги по работе, которые дают некоторый импульс, толчок развитию его интереса к самостоятельности, творчеству. Вместе с тем и сам человек, получив такой импульс, должен максимально использовать возможности среды своего окружения

³ Кант И. Антропология с прагматической точки зрения // Кант И. Собр. соч.: в 8 т. Т. 7. М., 1994.

для своего саморазвития. Так, А. Дистервег, например, советовал, что при изучении какого-либо предмета следует выбрать себе родственного по духу друга (друзей), с которым надо беседовать, совещаться, рассуждать, спорить. Иначе говоря, необходимо общаться с тем или теми, от кого можно чему-либо научиться. Можно воспользоваться и рекомендацией Э. Берка (теоретика идеологии консерватизма) выбирать себе противников для спора с тем, чтобы им что-либо доказать, отточить свою мысль, проверить аргументы. Ведь человек, который с нами борется, говорил он, укрепляет наши нервы и увеличивает нашу изворотливость.

В осуществлении процесса самообразования следует придерживаться нескольких важных правил. Во-первых, не следует гнаться за многим в знаниях, но стремиться к их глубине (лучше меньше, да лучше). Умные люди правильно говорят, что суть величия не в количестве, а в качестве. Распространяясь вширь, нет гарантии, что ты выйдешь за пределы поверхностности. Ведь, желая познать многое, охватить все, вряд ли можно серьезно и глубоко знать это все и многое знать не примитивно. Не исключен в этом случае дилетантизм: знание верхушек, всего того, что лежит на поверхности, то, что видимо всеми. А это значит, что вряд ли удастся уйти от посредственности знаний. Только глубина знаний дает истинное превосходство человеку в них. Это важно понимать, ибо насколько человек глубок, настолько он самодостаточен, являясь собственно зрелой личностью. Нередко можно наблюдать людей, у которых нет источника мыслей, а следовательно, и слова их быстро иссякают. Пытаясь с помощью дополнительных (наводящих) вопросов заглянуть внутрь их и помочь ощутить им глубину мысли, обнаруживаешь, что их головы не обременены ею. Здесь происходит тоже, что произошло как-то с лисой из известной басни Эзопа. Лиса, забравшись в мастерскую лепщика, и, увидев там множество трагических масок, пожелала рассмотреть одну из тех, которая ее заинтересовала, но заглянув внутрь ее, убедилась, что там пусто.

Во-вторых, есть еще одно важное правило осуществления процесса самообразования. Оно заключается в том, что не следует копить

знания, как некий умственный жир на тот или иной случай жизни. Необходимо не только пользоваться всегда этими полученными знаниями для себя, но не держать их в себе, а сразу же передавать их другим людям. Причем делать это надо постоянно, передавать знания детям, своим близким, друзьям, соседям, знакомым. В этом случае вы тренируете свою память, учитесь складно говорить и учите других.

Помогает саморазвитию человека и наличие интересного хобби (филателия, нумизматика и прочее). Показательно, что интерес к коллекционированию нередко становится страстью не столько приобретения предметов, сколько глубокого и всестороннего их познания. Способствуют самообразованию человека различного рода поездки, экскурсии, знакомства, общение с другими людьми. Они позволяют человеку по-новому взглянуть на свою жизнь и круг общения, свои привычные оценки окружающего.

Процесс самообразования необходимо контролировать. Для этого неплохо ввести в обиход практику самоанализа. Интересно, что контроль над процессом самообразования входил в систему пифагорейского воспитания, был он и у римских стоиков. Так, стоики, настаивая на необходимости контроля осуществления процесса самообразования, объясняли, что для познания лица есть зеркало, для познания духа оно бессильно, а поэтому, считали они, пусть его зеркалом будет трезвое размышление человека о себе. Следуя этому правилу, Сенека, например, считал уместным подводить итоги прошедшего дня ответами на следующие три вопроса: 1) от какого физического и душевного недуга ты сегодня излечился? 2) против какого порока устоял? 3) в чем стал лучше?

Можно посоветовать для планирования и осуществления контроля самообразования составить своеобразную карту этого процесса, в которой расписать его цели и содержание. (В психологических рекомендациях такая карта носит название «Зебра полосатая»). В этой карте необходимо обозначить оценочный и целевой разделы. В оценочном разделе следует указать (записать справа в столбик), во-первых, все свои достоинства или положительные качества своей личности, а, во-вторых, также записать в столбик слева, противопо-

ставив положительным качествам, все свои отрицательные свойства или недостатки. В этом случае вы получите достаточно наглядную характеристику своей личности, показывающую то, что у вас хорошо и также то, что пока еще не очень хорошо или плохо. Желательно, чтобы положительные и отрицательные качества в этих колонках были уравновешены, т.е. все-таки, чтобы число их было одинаково.

Во втором, целевом разделе вам следует также четко и последовательно расписать в два противостоящих друг другу столбика цели-проблемы — с одной стороны и цели-идеалы — с другой. В столбике, в котором вы будете расписывать цели-проблемы, укажите: 1) то, от чего вы хотите избавиться; 2) то, что вы хотите уменьшить; 3) то, что хотите искоренить, нейтрализовать в себе. В столбике цели-идеалы запишите: 1) то, что вы желаете обрести; 2) то, что хотите увеличить; и 3) то, что стремитесь развить в себе и усовершенствовать. И, конечно, желательно эти записи также уравновесить по числу и по степени значимости их проявления.

Заняться самообразованием и самовоспитанием никогда не поздно. Чаще всего люди изъявляют желание заняться самообразованием (самосовершенствованием) в молодые годы, в старший школьный или студенческий период жизни. Понятно, что именно в этот период человек обычно сравнивает себя с другими людьми, он пытается понять себя и заявить о себе. Он ищет достойных друзей, близости отношений, самоутверждения. Кроме того, нельзя забывать, что именно этот период взросления и обретения самости отмечен накалом страстей, когда в самом человеке и вокруг него все кипит, бурлит, сверкает, когда ему многого хочется и у него столько планов, а сама жизнь кажется вечностью и нескончаемой молодостью. При этом во всем этом имеет место не только личная прагматика, т. е. акцент желаний делается не только на пользу себе и для себя, но и возникает стремление обратить свои знания, умения, энергию, наконец, на пользу других людей, человечества в целом. Все это прекрасно описано, проанализировано многими выдающимися людьми, которые во многом стали выдающимися именно потому, что с молодости неустанно работали над собой и сделали себя именно теми, кем они хотели стать и стали.

Так, В. И. Вернадский (создавший учение о ноосфере), будучи студентом университета, выработал для себя программу не только своего самообразования, но и развития своей личности, поведения. В этой программе он поставил перед собой две основные задачи. Первая задача — выработка характера. Для этого необходимо, считал он, развить в себе качества: быть откровенным, не стесняться высказывать и защищать свое мнение, отбросить ложный стыд, не бояться доводить до конца свои воззрения, стремиться к самостоятельности. Вторая задача — образование ума, для которого, как он посчитал, ему необходимо знакомство с философией, математикой, музыкой, искусствами. В своей юношеской программе он подчеркнул, что задача человека заключается в доставлении максимальной пользы окружающим. Надо отметить, что свою программу В. И. Вернадский выполнил с честью. Об этом в частности свидетельствуют его записные книжки, где В. И. Вернадский предстает не только как выдающийся ученый-геохимик, но и философ, и гражданин, и патриот.

Таким образом, уже этот пример программы самосовершенствования, которая реализовалась, показывает, что главное в самообразовании — это воля самого человека, его стремление достичь цели и упорство в ее достижении. В самообразовании необходим гуманизм в отношении не только к другим людям, но и к себе тоже; значимая цель и выбор соответствующих средств достижения результата; и самоконтроль, когда человек сам ставит для себя цели, к которым его подвела его жизнь.

ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОСОФИИ ЧЕЛОВЕКА РГПУ ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА

В. И. Стрельченко, В. А. Рабош, Л. Н. Летягин

Факультету философии человека Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург) исполняется 20 лет. Его создание в самом начале 1990-х годов — на фоне идеологического слома и кризиса прежней политической системы — представляется сегодня фактом показательно значимым.

Решение о формировании качественно новой университетской институции соответствовало задачам поиска новой опережающей стратегии, принципам модернизации образовательной модели — модернизации, заданной не внешними обстоятельствами, а внутренней потребностью реформирования российского общества.

Созидательные качества университетской культурной модели проявляются в порубежные эпохи. «Образовательный взрыв» середины 90-х годов, смена традиционных образовательных принципов на постсоветском пространстве характеризовались немотивированными (а зачастую и неуправляемыми) процессами деидеологизации и диверсификации высшей школы, что наглядно отражало многообразие форм, отличающихся по структуре, источникам финансирования, содержательным задачам. Утрата академического потенциала, нарастание деструктивных процессов становились необратимой тенденцией и самым непосредственным образом сказывались в десистематизации университетского знания, его дезориентированности и дискретности, оторванности от динамично меняющейся культурной реальности.

Создание факультета философии человека стало результатом антропологизации социогуманитарного образования, что в полной мере соответствовало принципам культуротворческой миссии отечественной высшей школы. Главной задачей стало решение проблем философии человека и философии образования, что в середине 90-х годов отвечало актуальной потребности построения антропологически обоснованной педагогической модели.

Роль философского факультета в структуре педагогического университета принципиально особая. Традиционно считается, что философское образование — исключительная прерогатива классического университета. Инициаторы создания факультета философии человека (группа учёных во главе с профессором В. И. Стрельченко) поставила целью реализовать идею высшего профессионального образования учителя, специализирующегося в области гуманитарных наук.

С момента своего создания факультет философии человека РГПУ им. А. И. Герцена остается единственным в России факультетом, концентрирующим усилия на изучении антропологической проблематики. На факультете созданы условия интеграции методов теории и практики человекознания и образовательного творчества, что крайне необходимо для решения задач по преодолению сохраняющихся в российском обществе кризисных явлений. Образовательный и научно-исследовательский смысл концепции факультета философии человека заключается в попытке интеграции широкого спектра социогуманитарных дисциплин с целью комплексного осмысления проблем человека — философии, культурологии, религиоведения, истории, социологии, этики, эстетики, теории коммуникации.

Сегодня на факультете осуществляется подготовка студентов по программам бакалавриата и магистратуры по четырем основным направлениям: философия, культурология, связи с общественностью и реклама, художественное образование. Главная задача — сделать так, чтобы эти направления не мыслились автономно, независимо друг от друга. Важна *идея факультета*, и если эти направления не могут быть во всем универсальны на уровне учебных планов, они не долж-

ны быть разобщены в своей сверхзадаче — формировании образовательной среды факультета, организации событийного пространства университета. Именно в этом заключается единство факультетской образовательной концепции.

Без философского образования университет считаться университетом не может. Это не дань европейской традиции, а реальное определение того статуса, которое философское знание занимает в структуре любой образовательной концепции, в том числе — концепции педагогического образования.

Сохранить потенциал целостного, емкого и структурированного представления о мире, которое дает философское образование, оказывается важнее в большей степени, чем получить конкретные профессиональные навыки. Задача факультета — учить не профессии, а призванию.

Если мы готовим педагогов-профессионалов, то мыслить их только специалистами в биологии, физике, в химии и даже, допустим, в филологии, нельзя. Учитель должен иметь целостный образ мира, и тогда будет ясно, с чем он приходит в класс, какую систему ценностей представляет. Неизменно значимым для реализации университетского образования представляется мысль Г. Гессе в его романе «Игра в бисер»: «В том-то и состоит наша задача, что бы хранить идею *universitas litterarum* и ее высочайшее выражение, <...> снова и снова спасая ее от самоуспокоенности отдельных дисциплин».

Факультет философии человека располагает высококвалифицированным кадровым составом: 35 докторов и 48 кандидатов наук. Четырем преподавателям факультета присвоено звание Заслуженный работник высшей школы, трем — Почетный работник высшей школы, академик РАО, проф. А. А. Корольков стал в 2007 г. лауреатом премии Президента РФ.

Профессорско-преподавательский коллектив факультета имеет большой позитивный опыт подготовки высококвалифицированных специалистов широкого социогуманитарного профиля. На факультете сложились четыре научно-педагогические школы: «Образование как социокультурная система» (проф. А. П. Валицкая), «Проблемы

теории и истории культуры» (проф. Л. М. Мосолова), «Философия человека» (проф. В. И. Стрельченко, проф. А. А. Корольков, проф. А. А. Грякалов, проф. В. А. Рабош), «Философия образования и духовная антропология» (проф. А. А. Корольков).

На факультете действуют соответствующие основному профилю подготовки научные центры и лаборатории: учебно-практическая лаборатория по связям с общественностью, художественно-культурологическая учебно-научная лаборатория при кафедре теории и истории культуры, Центр практической эстетики «Эйдос», Центр исследований философии современности.

За свою историю факультет собрал и сконцентрировал уникальный интеллектуальный потенциал. Его двадцатилетний юбилей — это не момент подведения итогов, а попытка выстроить новые перспективы с учетом вызовов времени и меняющейся культурной реальности.

Философия в ведущих университетах России

ФИЛОСОФИЯ КАК СПЕЦИАЛЬНОСТЬ В ДАГЕСТАНСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

М. И. Биалов

Общественно-политические перемены в жизни России и Республики Дагестан, произошедшие в 90-е годы прошлого века, имеют неоднозначные последствия для экономики, культуры и политики. Общество нуждается в новой идеологии, в изменении эталонов и ценностей духовной жизни всей страны и Дагестана, что требует активного творчества формирующейся новой интеллигенции, способной строить стратегию движения общества, правильно сориентировать его в условиях глобализации, сделать верный выбор в поиске путей цивилизационного развития наших народов, сохранения их этнического и культурного своеобразия. Этими обстоятельствами, в первую очередь, объясняется инициатива Дагестанского государственного университета по открытию философского факультета в Дагестане. Хочу воспользоваться случаем и поблагодарить УМО по классическому университетскому образованию, профессоров В. В. Миронова, В. А. Бочарова и др., отнесшихся весьма благожелательно на философском факультете МГУ, проявивших понимание и поддержку при лицензировании специальности, благодаря чему в сентябре 2005 г. на историческом ДГУ было открыто отделение философии. Его становление стало возможным благодаря тому, что учебный план, соответствующая научно-методическая литература, графики учебного процесса изначально были ориентированы также на опыт московских

коллег. Рабочие отношения отделение поддерживало с философским факультетом (проф. Г. В. Драч) Ростовского госуниверситета, используется опыт и других старших философских факультетов.

Для организации учебного процесса по специальности на отделении философии в 2008 г. была открыта кафедра «Философия и методология науки», которая через два года была переименована на кафедру «Онтология и теория познания». С этих двух организационных событий собственно началась становление философского факультета в Дагестане. В 2011 г. на базе отделения и факультета психологии в ДГУ был создан факультет психологии и философии и открыта магистратура по специальности «философия» (направление «онтология и теория познания»). Сегодня на факультете три философские кафедры — кроме названной, философии и социологии, истории и теории религии и культуры. Специализация выпускников специалитета, бакалавриата и магистратуры идет по выпускающей кафедре онтологии и теории познания.

Сегодня на кафедре работают 4 доктора наук, профессора М. И. Билалов, К. М. Алилова, А. М. Буттаева, А. И. Вагабов, кандидаты наук, доценты К. К. Абасов, И. А. Ахмедов, А. Ш. Бабатова, А. М. Ибрагимов, К. М. Магомедов и др. На их долю первооткрывателей специальности «Философия» выпала труднейшая задача — осилить для качественного преподавания более 50 дисциплин данной специальности. Выпускающая кафедра факультета призвана также усилить изучение общевузовских дисциплин на естественнонаучных факультетах университета — Логики, Философии, Философских проблем естествознания, Философии и методологии науки, Истории и философии науки, Философии и методологии научного мышления и др.

Выбор специализации не случаен. За восемь десятилетий вузовского преподавания философии в Дагестане сложились свои традиции в философской науке. Есть группы разных поколений кандидатов и докторов наук, исследующих проблематику, унаследованную от некоторых известных дагестанских философов, как правило, заведующих кафедрами. Они подготовили аспирантов и докторантов по этническим и религиозным процессам, атеистическому мировоззрению,

культурным традициям, истории общественно-политической мысли Дагестана и др. И сегодня с прежней интенсивностью эксплуатируется традиционная тематика национальных и религиозных отношений, усиливаемая деградирующими общественно-политическими реалиями и, к сожалению, востребованными проблемами терроризма и экстремизма. Как нигде, в Дагестане модно ныне защищаться по философии религии (на самом деле, по религиоведению), как лет 20–40 назад по атеизму. Так вот, отделение философии пытается значительно расширить диапазон философской науки и изменить традиционную дагестанскую тематику на классические вопросы философии.

Целесообразность создания философского факультета в Дагестане проистекает из напряженной общественно-политической ситуации в регионе. Это новаторское начинание в высшем образовании Дагестана особо значимо для общеобразовательной школы, поскольку в ближайшие годы впервые преподавание ряда школьных предметов, в первую очередь, обществознания, истории религии, других дисциплин гуманитарного цикла может быть переведено на более компетентную и профессиональную основу, что посылит только выпускникам философского факультета. Они получают знания не только по комплексу фундаментальных философских дисциплин, но и по дисциплинам регионального компонента: по истории и теории кавказской и дагестанской культуры, мусульманской религии и суфизму, другим теоретическим курсам, необходимым для адекватного осмысления и действия в соответствии с нынешней сложной ситуацией в регионе. Вот почему, обращаясь к абитуриентам и первокурсникам, мы не только подчеркиваем, что философия — самая древняя наука, что это мудрость Конфуция и Сократа, ал-Газали и Декарта, Канта и Ницше, Фрейда и Хайдеггера и многих-многих умнейших представителей человечества. Тем, кто предпочтет эту классическую университетскую специальность, мы делаем предостережение и пожелание: здесь недостаточно просто развитый ум, логика и память. Философия — призвание приверженцев истины и справедливости, неукротимого духа и творческой дерзости... Подлинный философ — незаурядная личность, его деятельность — всегда общественный резонанс, и всем, кто

видит в себе философа, кто чувствует свою «божью искорку», советуем смело шагнуть в страну «Философия».

Первостепенное внимание уделяется научно-исследовательской работе философов. Уже есть первые аспиранты из числа своих же выпускников по шифру 09.00.01. Члены кафедры вместе с аспирантами, соискателями и студентами в рамках научной школы «Место познавательной культуры в духовной жизни общества» ведут научно-исследовательскую работу по различным направлениям философии. Данная научная школа создана и функционирует с 1992 г. под руководством проф. М. И. Билалова. С 2008 г. стала ежегодной участие делегации студентов и преподавателей в Днях Петербургской философии, проводимых в рамках «Дня Всемирной философии». Кафедра организовала в период с 25–28 сентября 2008 г. Всероссийскую научно-практическую конференцию «Этнонациональные ценности в условиях глобализации» на базе ДГУ совместно с Российским философским обществом. В конференции приняли участие известные философы России. Активны студенты и в университетских, межвузовских, республиканских и региональных конференциях, немало тех, кто к концу учебы имеет несколько публикаций. На базе научной школы для активизации творческой деятельности коллектива отделения создан НИИ Практической философии и методологии социальных инноваций при ДГУ.

Студенты и аспиранты принимают активное участие в работе республиканского философско-интеллектуального клуба «Эпохе» (www.dorfo.ru). Ежегодно в Дни Всемирной философии кафедра проводит «Посвящение первокурсников в философы», с приглашением ведущих философов вузов Дагестана, научных сотрудников ДНЦ РАН, общественных деятелей. Дагестанское отделение РФО при приеме новых членов в свои ряды производит своеобразную установку. Содержательные изменения, которые произошли в отечественной философии, в целом, справедливые и позитивные — наша философия как наука и образование стала значительно ёмче, полнее и адекватнее мировой. Но, в то же время, философию пытаются отодвинуть на задний план, свалить на философов ответственность за все

наши исторические беды, урезать ее права, время, отводимое на ее изучение... А ведь одной из причин многих трудностей нынешнего общественного развития, на наш взгляд, предстает отказ от государственной или общественной идеологии, ядром которой всегда выступает определенная философия.

Молодое поколение философов призвано положить начало философской культуре и философским школам в Дагестане. Но школой в философии называется сообщество ученых, исследующих и следующих за концептуальным учением по той или иной проблеме философии. И даже не потому в республике нет подлинно философской школы, что наша философия далека от общезначимых универсальных и вечных, ключевых философских проблем. Дело в том, что наши специфические дагестанские проблемы — этнических и религиозных отношений, сохранения языков и культур и т.п. осмысливаются на уровне партийных и политических заданий и лозунгов, им не хватает философской глубины, теоретического звучания, солидной методологии и масштаба осмысления. Дагестанские философы, в подавляющем большинстве, как не обременяли себя изучением классических текстов от Платона до Поппера, так и до сих пор и тем более ныне (в период упадка образования и науки) не испытывают потребности в их осмыслении.

Наши философы, в основной своей массе, по-прежнему на поводе инициируемых и планируемых региональными и федеральными центрами власти общественно-политических, нежели научных, мероприятий, посильной ретрансляции до читающей публики выступлений философских корифеев из российских философских центров и популярных политических аналитиков... А многие из молодого поколения философов порой заняты неуклюжим дублированием масс-медийного и электронного эфира, их «теоретическая» подготовка сводится к умелому компилированию интернет-материалами. И потому даже по своей традиционной проблематике наши ученые не всегда могут достойно представлять Дагестан на международных и всероссийских научных конференциях, их выступления зачастую сводятся к эмпирическим рассуждениям и озвучиванию экзотиче-

ских фактов и цифр из жизни многонационального края. Традиционно узким местом дагестанской философии, как, кстати, и других гуманитарных наук, является её герметичность и демонстративная самодостаточность. Её представители мало печатаются за пределами республики, не оказывают влияния на российскую философию. Они мало выезжают, мало выносят на суд общероссийской научной общности свою тематику и результаты исследования на конференциях российского и международного уровня. А проводимые в республике научные мероприятия по известным объективным причинам не собирают инорегиональных участников для кворума подлинно научных дискуссий.

Появление философских школ и соответствующих научных достижений я связываю с функционированием хотя бы несколько десятилетий философского факультета, который уже работает в ДГУ...

Ф ИЛОСОФСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕТОДЫ И ОПЫТ

ОПЫТ ФИЛОСОФИИ ВРЕМЕНИ: СТАРОСТЬ

К. С. Пигров, А. К. Секацкий

К. П.: Вот уже несколько лет мы с Александром Куприяновичем ведем курс по философии возраста, причем возраст рассматривается как сущностная характеристика человека в социуме. Наш курс мы традиционно начинаем с сюжета старости. И это обычно вызывает недоумение. Предполагается, что надо начинать с детства и двигаться по возрастам вверх. Но мы представляем старость как некоторый итог человеческой жизни, и поэтому она заслуживает особого метафизического внимания. Эпиграфом к изложению нашего понимания старости служат строки В. Набокова:

«Бессмертно все, что неозвратно.
И в этой вечности обратной
Блаженство гордое души».

Необратимость времени никому не дана так, как старику, для которого уже невозможно никакое исправление ошибок. И поэтому старость особенно интересна, причем эта интересность имеет двойной характер. Если мы просматриваем историю человеческой культуры от архаики до современности, мы везде встречаем низкую оценку старости. Старость презирается, отодвигается на второй план. Заниженная оценка старости в архаических культурах выражалась, прежде всего, в сюжете геронтоцида или умерщвления стариков. С другой стороны, она проявляется в негативной мифологии старости, которая ярче

всего выражена в фавлю как жанре французской городской литературы. По мотивам этой традиции, Мольер рисует нам старого рогатого мужа, который нещадно бит, но при этом доволен жизнью, у него молодая жена, которая ему изменяет с бродячим клириком, любвеобильным и удачливым, и это противопоставление глупого старика и молодого пройдохи осуществляется в контексте борьбы за женщину. Тут возникают мифологические и календарные ассоциации. Старик «в календарном смысле» — это уходящий год. А молодой его соперник — это новое наступающее время. Такой конфликт старых и молодых в известном смысле вечен. Он актуален и сегодня.

Но в то же самое время всегда присутствует и высокая оценка старости. Данная тема развивается в античной цивилизации, не без влияния, как я полагаю, формирования самого социального института публичного образования, в котором важную роль играла философия. Социальный институт образования культивирует априорное почтение к старикам, которые мудры и «много знают». Старость воспринимается как некий итог, вывод, и как лучшее время человеческой жизни.

Упомянутая амбивалентность отношения к старости сохраняется и в цивилизации новоевропейской.

А. С.: Феномен старости необходимо рассматривать с разных позиций, исходя из параметров биологического и социального. С биологической точки зрения, существование организма после репродуктивного акта теряет всякий смысл, поэтому старость предстает как странное остаточное инертное существование. После того, как обеспечена защита своих генетических копий, своих распечаток, представленных в виде тела (организма), биологический смысл упорно продолжающего свою жизнь организма некоторым образом исчезает. Если у низших животных мы не отмечаем старости вообще — не бывает старой амебы или старого клопа — то, когда мы приближается к кромке высших животных, особенно животных домашних, у нас возникает вопрос: а как поступает со старостью человеческий мир, возникающий после антропогенной революции или катастрофы антропогенеза?

Идея сохранения старости находит свое оправдание, прежде всего, в следующем: коль скоро социум должен буквально отыскивать себе формы самопричинения на ровном месте, т. е. учредить диктатуру символического, действующую вопреки естественному ходу вещей, то среди такого рода странностей возникает и долгое детство, имеющее рациональный смысл (хотя долгое детство — это невероятная роскошь, которая чрезвычайно абсурдна биологически), и столь же долгая старость, которая некоторым образом *эксплуатируется*. Поддержание старости, ветхости, недееспособности важно как раз потому, что появляется это дополнительное измерение деятельности, заботы, не имеющей биологического смысла, но зато способной поддерживать своды иной вселенной — вселенной символического. Кроме того, существуют и прямые, социально-адаптивные формы использования старости. Прежде всего это тот самый пресловутый механизм мудрых старцев или старейшин, которые выполняют функцию редакции инноваций, и в этом качестве они оказываются незаменимыми. Это некий образец целесообразно используемой старости. Многие геронтологи и социологи полагают, что наш образ мудрого старца, относящийся к архаике, и образ той жалкой, болезненной старости, которую мы сегодня видим на каждом углу, кардинально расходятся, но расходятся они потому, что, собственно говоря, в ситуации архаики и выживали те старики, которые идеально соответствовали *эйдосу мудрого старца*, мужа, сохранившего интеллект и подобающую благообразность. Такие старцы выполняют важнейшую функцию отсеивания всевозможной «ерунды», пустых инноваций и мутаций, выполняя тем самым безусловно целесообразную задачу для общества — играя роль живого цензурного щита, и одновременно очерчивая дополнительные измерения разворачивания человеческого. Если ты такого рода старости не достигаешь, то болезни естественным путем прекращают твою жизнь задолго до достижения маразма. Современная цивилизация устроена иначе, поэтому чрезвычайно изменился количественный и качественный состав легионов старости, и сегодня представление о мудрых старцах ничему эмпирически не соответствует, разве что в отдельных случаях мы с удивлением обна-

руживаем, что они еще есть. Что касается философии, она, конечно, имеет свои причины и свои собственные резоны к существованию и может рассматриваться как функция работающего сознания, как результат встроенного любопытства и пр. Но одновременно она может также расцениваться и как простая функция наличия старцев. Есть ведь старые люди, которые не могут с прежней интенсивностью участвовать в деятельности: их нужно чем-то занять, и они должны чем-то занять друг друга. Вот пусть их занятие и будет называться философией.. Вполне возможно, что, с некоторой внешней точки зрения, взаимное потчевание старцев различными изречениями или некими сентенциями может носить характер герметичной системы символических обменов, которая априорно предстает как философия — как тот странный, ни на чем не основанный обмен, который санкционирован к существованию просто в силу того, что сама старость санкционирована и допущена быть. Раз она допущена быть, и раз старики живут и произносят слова, то произносимые ими слова в конце концов образуют поле философии. Далеко не сразу оно выглядит так, как сейчас. История греческой философии показывает, что сначала были пресловутые семь мудрецов, которые как раз такие сентенции произносили, потом философия подошла к объяснению природы вещей, и всякий раз в это поле происходит скандальное вторжение молодых, и выясняется, что молодые, как и в любой сфере деятельности, в философии оказываются намного способнее старцев. Но тем не менее сама изначальная санкция подобных непритязательных занятий, связанных с обменом неактуальными словами (философия — это обмен неактуальными словами и предложениями) дана именно в силу того, что жизнь старцев *сохранена* и они могут поучать.

Социально-психологические механизмы слушания ориентированы на то, чтобы поддаваться гипнозу определенного рассказа, если возраст рассказчика соответствует праву на этот рассказ. И получается, что философия возникает на основе такого простейшего социально-психологического гарантирования как санкционированное, дозволенное занятие старцев, к которому, может быть, потом действительно стоит присмотреться (т. е. прислушаться); лишь впо-

следствии из этого поля извлекаются ценные объективации, и путем вторичной редакции философия конституирует себя уже иначе: через школы и механизмы передачи знания. Но всегда сохраняется теневой минимум гарантии ее существования. Это тоже функция старцев, и за это мы должны быть им благодарны. Речь идет о таких странных вещах, которые задним числом могут оказаться важными и могут быть перепричинены, но изначально они могут объясняться этим простым допущением — поляризацией. Если бы старцы в Греции занялись когда-то разведением черепашек, а не сведением слов, любовь к черепахам и по сей день считалась бы высшим проявлением жизненной мудрости.

К. П.: Вопрос о соотношении старости и философии я бы расширил на всю сферу, которую Гегель называет «абсолютным духом». Философия есть обмен неактуальными словами. Вообще философия в этом плане близка религии. Религия тоже по большому счету «неактуальна», поскольку дистанция между небом и землей слишком велика, чтобы быть актуальной. Наконец, неактуально и искусство. Но, в конечном счете, выясняется, что именно все самое неактуальное наиболее актуально как внутренний стержень любого человека, не обязательно старого. Это абсолютный дух. И в этом состоит оправдание существования старости.

Особое место в низкой оценке старости занимает болезнь, которая нередко рассматривается как рационализация низкой оценки старости. Болезнь сопровождает все возрасты человеческой жизни, но в старости она почему-то особым образом тематизируется. С этим связана одна любопытная особенность именно современного общества — это повсеместная медикализация. В качестве главной ценности в обществе, где Бог мертв, выступают здоровье и физическое благополучие. В плане современной цивилизации, я хотел бы связать эти три понятия: старость, возраст и медикализация. Эти понятия овеяны рядом предрассудков, которые по возможности нужно преодолеть рациональностью.

Обратим внимание на любопытные пики оценки смерти в различных возрастах. Это обнаружилось уже в культуре античного мира,

затем в культуре мира христианского, где можно выделить две жизненные модели. Одну я назвал бы моделью Ахилла, вторую — моделью Мафусаила. Человек типа Ахилла торопится жить. Он знает, что его жизнь фатально коротка, и он стремится за эту короткую жизнь свершить как можно больше. Вторая модель представлена людьми, которые проживают длинную жизнь подобно библейскому Мафусаилу. В обычном понимании старость — это время не только накопления, но и забывания. Мафусаил же предполагает накопление мудрости без потери. Так вот — образ жизни философа — это образ жизни Мафусаила. В одаренном студенте философского факультета нередко проглядывает маленький старичок, тогда как пожилые тренеры футбольных команд суть в сущности молодые футболисты, по какому-то странному стечению обстоятельств имеющие тело старика.

Эти два варианта жизни связаны с профессиональными структурами. Речь идет о предпочтениях той или иной профессиональной культуры. Например, если мы имеем дело с воинской культурой, тут долго жить просто зазорно. Это установка Ахилла. Но если я попадаю в монастырь, там установки совершенно другие.

А. С.: Мы в данном случае рассматриваем феномен старости не столько как способ данности изнутри, сколько как форму противодействия времени и социальным вердиктам. Понятно, что если забота по отношению к подрастающему поколению строго целесообразна биологически, с точки зрения «эгоистичного гена», то почтение к старшим не имеет такого характера и представляется делом чисто человеческим. Время, которое инвестируется в заботу о старших, — в каком-то смысле очень странно проведенное время, оно чрезвычайно «жертвенно», оно практически всеми культурами санкционировано различным образом, и для чего-то нужно. По-видимому, оно нужно, поскольку такова та критическая масса реалий человеческого, без которых человеческий мир просто не устоит. Но мы убедились, что социум, даже сама история извлекает из этого обстоятельства нечто чрезвычайно важное, в частности, философию. Старцы мудры потому, что их образ жестко предзадан. И поэтому всегда удивление и чувство легкого абсурда вызывают, например, тексты Хармса или

образ старухи Шапокляк, или выражение «шкодливый старикашка». Если бы образ «шкодливого старикашки» был немного лучше растиражирован, насколько иначе был бы устроен мир! Но, к сожалению, дальше текстов Хармса это растиражирование не продвигается. Что означает, что мир устроен так, как он устроен, и что сумма этих самых социальных вердиктов, приговаривающих к определенному модусу бытия, к отыгрыванию своих собственных немощей, тем более что они санкционированы культурой, дает нам определенный способ апроприации — удержание мудрости, которая может быть не так уж и мудра, но она, как и философия, окружена априорным почетом.

Что касается медиализации, тут тоже есть один любопытный момент. Известный образ античности, связанный с пластически совершенным телом, предполагает, что совершенны все тела, на которых имеет право остановиться взор, т. е. транслируемая в пространстве и времени фигура античности как бы говорит, что вот мы, боги, полубоги, герои, свободные граждане, и наши тела, воспитанные мусическими и гносическими искусствами, прекрасны. А где другие тела, где увечные, раненные, болезненные, безобразно старые? Их нет! Именно поэтому столь ярко обозначен водоворот между античностью и христианством; это как будто поворот калейдоскопа — настолько зрим переход от совершенных античных тел к чудовищным, искореженным мукой, старостью, болезнью телам в Средневековье. В этом повороте отчасти состояло и величие христианства, которое санкционировало наличие любого тела, и необходимость для души отмучаться в том теле, какое досталось. Мы этот образ полностью унаследовали и сегодня, хотя, конечно, овладели искусством драпировки, декорации, так сказать, создания благообразных вывесок для стариков. Сегодня мы сохраняем любые тела и любую жизнь, которая еще теплится.

Зато наступила, странным образом, *античность вещей*. Старые тела остаются, но старые вещи — нет. Они безжалостно выбраковываются, выбрасываются, подвергнуты ли они физическому ущербу или моральному старению. Таким образом, по отношению к вещам, которые нас окружают, мы живем как бы в новой античности. Так, как античность поступала по отношению к телам, современный мир рас-

поряжается вещами. Почтение к старым вещам оставляется на пороге гламурной цивилизации и в нее не входит. Странная инверсия: ведь должна быть какая-то связь между удивительным появлением на другом полюсе вроде бы того же самого запрета на старые вещи, который действовал в отношении старых тел. Что это вообще могло бы означать в отношении интересующего нас феномена старения, ветшания, демонстрации миру и друг другу следов времени? В каких-то случаях это стыдно, в каких-то, напротив, это важнейшая форма демонстрации, поскольку сама старость — это нечто, находящееся за пределами необходимого, это вообще то, что принципиально вышло за пределы эйдоса. Старая вещь хранится не из-за своего соответствия эйдосу, для нее находят некие иные основания бытия. Совпадают ли они с основаниями бытия чрезвычайно старых людей? Либо это совсем другие основания?

К. П.: Что касается приведенного сравнения старых людей и старых вещей, необходимо учитывать, что и в тех и в других есть начало комического. Старые вещи и старые тела находятся в отношении дополнительности — как инь и ян, и даже — в отношении контрапункта. Юноша может позволить себе старые вещи, старик же не будет носить потертое и заношенное — в этом непозволительное нарушение вкуса.

Мне бы хотелось особо остановиться на проблеме эстетической ценности старости. Тут есть симметрия с эстетической ценностью детства. Ребенок красив по определению. Хотя это не так очевидно, но и старость красива по определению. Во всяком случае, она интересна. Эстетическая ценность старости присутствует и в работах скульпторов античности, и в портретах Рембрандта, Серова, Репина.

Я хотел бы также подчеркнуть обстоятельство, которое обычно остается в тени. За красотой старости стоит условие возможности любви. В диалоге возрастов сама собой разумеется априорная любовь старика к молодежи, и молодые люди отвечают встречной любовью старику. Именно в связи с этим возникает особый статус старческой красоты.

В самой телесности старости коренится определенная красота, которая, я думаю, нередко культивируется, причем с включением комического начала. Любимая тема античности — это Афродита и Пан¹. Пан — «шкодливый старикашка» с козлиными ногами, и его похотливая «нацеленность» на совершенную богиню красоты носит сущностный характер. Сократа, как мы помним, сравнивали с Силеном. В средневековых фавбу и в пьесах Мольера старик — это фигура комическая, но комическое — необходимая краска в общем соцветии переживаний человеческого бытия.

Итак, старость привлекательна ещё и тем, что несет в себе эстетическое начало комического, одного из фундаментальных начал бытия, обеспечивающих возможность развития. Трикстер, который уже в молодости претендует на выявление комического начала, только в старости может «дать себе волю», позволив себе роскошь дистанцирования от жестких социальных норм. Старость в этом плане может восприниматься и как время свободы и как время подлинно человеческого развития.

А. С.: Есть еще один важный момент. Сама эстетическая функция охранения того, что уже не нужно, получает свою гарантию именно в отношении к старому, ветхому, брэнному — к тому, что уже не нужно ни для чего существенного. Старые вещи сегодня изымаются из интерьеров, они должны найти свою помойку и в ускоренном метаболизме исчезнуть с глаз долой. Но они привлекают не только стариков, но странным образом — и художников. Художник спасает старые вещи, дает им иную жизнь посредством коллажа, некоей формы «сохранения». В каком-то смысле эстетическая составляющая всегда работает таким образом. Тексты, которые выбывают из своего актуального, конструктивного характера (например, тексты географии Страбона или карты Греции или Рима), сохраняются потому, что нужны эстетически. Художник сохраняет старое и производит его ре-

¹ См., напр.: Афродита и Пан . Около 100 г. до н. э. Место создания Греция Мрамор. Археологический музей, Афины // URL: <http://harpy.uccs.edu/images/greek/html/hellsculpt.html> (дата обращения: 09.11.2012).

валоризацию, более того — придает ему сверхценность. Избранные объекты обретают новую жизнь, несравненно более долгосрочную, чем та, что была им суждена в рамках простой полезности, чистой функциональности. Получается, что и сама старость эстетизирована и дает санкцию эстетике как таковой. Смысл эстетики — сохранить ненужное, то, что не является строго необходимым, сохранить то, для чего нет особых эвокаций. Удивительно такое хранение ненужного, но при этом предельно необходимого в качестве человечности всего человеческого. Если бы не этот образ старости, который хранится далеко за пределами своей нужности, своей востребованности, функциональности, не было бы оснований для чистой эстетики, поскольку эта функция каждый раз заново актуализируется через обращение к старому, брошенному, бросовому, даруя новое хранение и новые сроки в вечности.

К. П.: Самое время упомянуть и бесцельную целесообразность Канта. Не подходим ли мы к тому, что старость может быть объяснена в рамках именно третьей «Критики» Канта — «Критики способности суждения»? Как написал современный самарский философ Сергей Лишаев, ветхое — это и есть бесцельная целесообразность. Старость как феномен социально-философский, антропологический может быть объяснена через бесцельную целесообразность искусственно созданных вещей, артефактов.

Чем в этом плане артефакт отличается от техники? Если техника имеет ярко выраженную постановку цели и средств, и техническое устройство — это устройство, с помощью которого можно гарантированно достигать заранее определенной цели, то артефакт — это искусственно созданная вещь, цель которой забыта, утеряна или неактуальна. В некотором смысле мы можем сказать, что старик — это артефакт человеческого бытия, но наиболее ярко выявляющий самую его собственно человеческую суть, не сводимую к плоской животной целесообразности.

Вернись, однако, к той весьма важной параллели между старыми людьми и старыми вещами, которую предложил Александр Куприянович. Как старики сущностно значимы для человеческого бытия, так

и старые вещи открывают нечто по ту сторону их утилитарной полезности или бесполезности. Так, к примеру, старые вещи, особенно когда они организуются в некое целостное единство, позволяют реально путешествовать в истории. Вот я приезжаю в деревню, где нет электричества и водопровода, и начинаю жить так, как жили мои предки, 200 или 300 лет назад.

Ясно, что гламурность современного мира — это явление эстетическое, а не функциональное. Поразительным образом приобретая гламурность, мы теряем утилитарные удобства. На фоне, казалось бы, необратимого прогресса комфортности, удивляет устойчивое утилитарное удобство старых вещей. Я бы это перенес и на стариков — в старых людях присутствует также и некая «полезность» утилитарного свойства, которая вовсе не сводится к тому, что молодым родителям «удобно» иметь дома бабушку и дедушку, чтобы они присмотрели за детьми.

А. С.: Насчет утилитарности — это вопрос спорный. Старые интерьеры были «удобнее» в том, что взаимодействие с инструментом и даже с несколькими простыми вещами должно было актуализировать множество поведенческих программ или некоторые спектры деятельности, чтобы заставить их работать. Шарманку — и ту нужно было покрутить, а не просто нажать кнопку. Некоторая критическая сумма вещей (тем более, если среди них есть инструменты) достаточна для того, чтобы воспроизвести человеческое в человеке. Современные интерьеры совершенно не таковы. В них возникает драйв опустошенности, тот самый триумф пустых скоростей, который требует найти точки креплений. Старость же в силу выпадения из всех функциональных режимов чрезвычайно затрудняет жизнь окружающих. Эти последние затруднения остаются, и хочется сказать, что такую-то жизнь и подобает жить. Еще мы не превзошли того человека, которого должно превзойти, согласно Ф. Ницше, то неизвестно, каким будет следующий.

Здесь также присутствует идеологический момент. Современные вещи — это расходный материал эйдосов. Сам первообразец (дизайнерский) существует в непонятном пространстве (примерно там, где

и Платон размещал свои эйдосы), и чтобы очередное дизайн-решение сбросить в осуществление, нужно «нажать кнопку» и, скажем, перевести деньги со счета на счет. Отдельных экземпляров расходного материала не жалко. Эйдосы не стареют, но именно поэтому, когда мы вдруг ни с того ни с сего цепляемся за какие-то детали интерьера, мы их чем-то наделяем. Отношение к старым вещам, которые уже не нужны как вещи, — сравнимо ли оно с нашим отношением к нашим близким? Я думаю, что здесь есть какая-то удивительная связь...

К. П.: Да, такая связь есть, но, оставив ее для самостоятельного размышления нашим слушателям, двинемся в нашем рассуждении дальше.

Тема старости необходимо связана с проблемой страха, прежде всего, страха смерти. Старость — это такой возраст, когда смерть вполне актуальна. Можно даже определить старость как существование в виду неминуемой смерти. Реакция на этот онтологический страх возможна в двух направлениях: Во-первых, это существование в модусе боязни или, если использовать кьеркегоровское слово *Furcht*, — т. е. существование в перспективе низкого страха. Во-вторых, существование в модусе высокого страха, который мы могли бы назвать кьеркегоровским словом *Angst*². Этот высокий страх религиозные люди называют страхом Божьим. Каждый человек выстраивает стратегию своей старости либо под знаком *Angst*, либо под знаком *Furcht*. Соответственно, я говорю о подлинных стариках и стариках неудавшихся, стариках-симулякрах. Настоящие старики, захваченные высоким страхом, боятся не выполнить свое предназначение, не исполнить свой долг. А неудавшиеся старики, которые одержимы низким страхом, это старики-честолюбцы, одержимые волей к власти, или — более низкие градации — старики-сластолюбцы и старики-сластены.

У Демокрита есть простая и емкая формула настоящей старости: старик должен быть приветлив и серьезен. Настоящий старик — это

² См.: *Kierkegaard S. Der Begriff Angst // Kierkegaard S. Werke. Bd 1. 1964. S. 40.*

тот, у кого преобладает рациональное начало — разум в кантовском смысле этого слова. Преобладание разума означает и подлинную *серьезность*. У неудавшегося же старика разум подавлен, преобладает начало чувственное, обеспечиваемое высматривающим рассудком.

Старость в любом случае представляет собой трагедию. Но либо человек, вступая в возраст старости, сохраняет и развивает разумную душу, либо, согласно терминологии Платона, он отдается во власть души чувственной или яростной. Движение по возрастам, прежде всего, проявляется в модификации сферы желаний. Желания разумного старика — это желания разумной души, которые направлены за пределы своего тела. Старик преодолевает идентификацию со своим телом и выходит за его рамки, прежде всего, через общение с другими. Так проявляется упомянутая Демокритом *приветливость* старика.

А. С.: Старость может представляться как форма бытия для другого, но ключевым моментом должно быть рассмотрение старости изнутри, в том же ключе, в котором мы рассматриваем бытие-к-смерти. Непонятно, можно ли отделить страх смерти от смерти как таковой, и в какой мере страх старости совпадает со страхом смерти, а в какой даже опережает его. Фрагменты собираемого времени, мнимые и подлинные свидетельства признанности, все, что мы встречаем в литературе — все это странным образом затмевает невыговариваемое, но, безусловно, важнейшее ощущение страха того, что жизнь заканчивается и ее остается все меньше. И таким образом это повседневное плато, на котором медленно дрейфующий к угасанию и смерти человек существует, посылает в эфир сигнал SOS или, может быть, не посылает, а ограничивается «приветливостью и серьезностью» — но, тем не менее, как-то оповещает мир об этом трагичном обстоятельстве. Такова данность времени изнутри.

Важно выстроить внутреннюю феноменологию угасания в абсолютной предельной полноте самоотчета. Известно, что академик Павлов, когда умирал, тоже создал своих учеников, чтобы они следили за тем, как остывают его члены и когда наступает момент клинической зафиксированной смерти. Физиологический момент смерти действительно представляет собой форму научного феномена, он может

быть зарегистрирован некими фактическими свидетельствами. При описании старости возникает вопрос, насколько безнаказанной будет кропотливая регистрация собственной старости как отпадения возможностей, отпадения тех площадок присутствия, которые только что были по силам и вызвали интерес и азарт. Если мы будем внимательно все это регистрировать в отношении своей собственной старости, не повредим ли мы себе?

И здесь мы опять подходим к удивительной развилке: как относиться к неминуемой смерти? — Готовиться ли к ней или в упор ее не видеть? Отказываться от регистрации и проявить своего рода смелость? Или это, на самом деле, означает капитулировать? И непонятно, что же является здесь симулякром, а что — достойным человека занятием. Мы видим несколько разных стратегий старости, санкционированных теми или иными культурами. Можно тешить себя инфантильными надеждами, что наука не стоит на месте и когда-нибудь смерть будет побеждена, до тех пор, пока мы не поймем, что даже продление жизни тела, даже вообще выход за пределы этой телесности не имеет ничего общего с движением времени и ощущением того, что старость, как и смерть, все равно неминуема. То есть старость неминуема даже в случае нетленности тела. Она неминуема как усталость металла, как усталость самой души, как пресловутая «вода скоплений», прогрессирующее накопление привычек. О. Шпенглер был абсолютно прав, когда говорил, что все субъекты и квазисубъекты культуры смертны и находятся на пути к смерти, будь то нации, культуры, этносы, и естественно смертные существа, у которых этот распределенный по жизни опыт смертности всегда присутствует в качестве возможной феноменологии, возможности некоего непрерывного самоотчета. Этот самоотчет мы могли бы отправлять в мир, но мы этого не делаем, а поступаем прямо противоположным образом, всячески скрывая его данные. И для меня остается до конца непонятным, какая стратегия будет симулятивной, а какая — подлинной.

К. П.: Относительно подлинности здесь есть один существенный момент. Я говорил о стариках-сладострастниках как неподлинных. Но вот сам момент сладострастия не является симулякром. Он становит-

ся симулякром, когда превращается в самоцельную доминирующую структуру и не отвечает упомянутой неустрашимости или даже фатальности. Если сладострастие (подобным же образом, самоцельная воля к власти) владеет мной, это одно, если я владею сладострастием и волей к власти, это нечто другое. С этой точки зрения подлинная человеческая позиция предполагает владение нашими эмоциями.

Еще одно замечание насчет необходимости самоотчета. Я уже говорил, что старость в каком-то смысле адекватна философии. В самом деле, самоотчет — это рефлексия, и давать себе самоотчет — это в каком-то роде главное занятие старости.

Что касается страха старости и страха смерти, мне видится необходимым их различие. Первый может быть интерпретирован в духе Фрейда как страх кастрации. И для женщины, и для мужчины не столь страшно, что грозит смерть, сколь страшно перестать быть женщиной (или мужчиной). Страх кастрации отсылает нас к ценности *Veruf* — абсолютной самоценности призвания. Страх старости это страх не выполнить свое предназначение. С этой точки зрения, страх старости, т. е. страх не выполнить свое предназначение, древнее и фундаментальнее, чем страх смерти.

Добавлю несколько слов относительно феноменологии угасания. Павлов действительно фиксировал свой смертный час. Это естествоиспытательское любопытство к своей телесности, данной нам изнутри, любопытство, характерное для материализма. До Павлова собирал учеников в свой смертный час и Ламетри. Наверное, в истории медицины можно было бы найти и ещё примеры такого рода. И для Ламетри, и для Павлова смерть, которая относится к радикально иному плану бытия, интересует в той степени, в какой она связана с материальностью.

Теперь мы могли бы сделать и следующий шаг. Старость — это не просто «завязанность» на тело, но отрефлексированная прикованность к телу. Смысл болезни с этой точки зрения состоит именно в том, что болезнь и угасание (которое не обязательно является болезнью) непосредственно диктуют нам необходимость рефлексии.

Нельзя ограничиваться самим периодом старости и феноменом смерти. Фундаментальный параметр человеческого бытия, обозначенный как *страх*, предстает в качестве некоторой стихии, действующей для всех возрастов. Правда, страх в молодом возрасте и в старости у разных людей обнаруживается по-разному. Такое свойство, как бесстрашие, также распределено среди людей по-разному и зависит не только от возраста. Но все-таки старость, которая непосредственно находится перед лицом угасания и смерти, характеризуется повышением бесстрашия. Это особое бесстрашие отчаяния.

Первый шаг к настоящей старости — это формирование способности *выхода за пределы своего тела*. Для настоящего старика старческие недомогания не стоят на первом плане. Он думает не о своем телесном благополучии, а о телесном и душевном благополучии своих близких — прежде всего, детей, внуков, учеников. Растождествление со своим телом у старика осуществляется, прежде всего, через практику аскезы. И аскеза — это первый внешний признак настоящего старика. Освобождаясь с помощью аскезы от непосредственной идентичности со своим телом, идентифицируясь с телами других, настоящий старик делает и следующий шаг — это идентификация с телом культуры, с телом универсума, способность восторгаться природой и произведениями искусства.

«По прихоти своей скитаться здесь и там,
Дивясь божественным природы красотам,
И пред созданными искусств и вдохновенья
Трепеща радостно в восторгах умиленья...»

Для человека, который живет в ауре осевого времени, в письменной цивилизации, на первом плане здесь стоят книги. Старость представляется как время чтения хороших книг, которые суть некий «фонд старости». Таким образом, проблема старика — это проблема его взаимоотношений с культурой. Если старику этот контакт с культурой наладить не удалось, то налицо непоправимая ущербность осуществления этого возраста.

Таким образом, мы обозначили основные пункты программы подлинной старости: любовь к другим на фоне растождествления со своим собственным телом и обращение и постепенное духовное развитие в мире культуры и в мире природы.

А. С.: Повышенное бесстрашие, приходящее с возрастом, помимо всего прочего, имеет форму нарастания анестезии, связанной с уменьшением самого разброса витальности, внутренней пульсации, которая в жизнеспособном теле обязательно зашкаливает и «за страх», и «за ликование». Постепенно этот разброс уменьшается, пики кривой становятся все более низкими, нарастает анестезия и происходят некоторые важные расщепления, которые отчасти могут прояснить некоторые формы самого этого бесстрашия, вернее, характер его данности самому себе. Если мы проанализируем страх смерти в его острой стадии, который испытывается любимыми душами и телами, мы можем вычленивать по крайней мере три компонента: помимо страха прекращения существования, это еще страх ущерба собственной телесности и, конечно, страх боли. Представление о своем утратившем привлекательность теле самостоятельно отпугивает принятие вердикта о собственной смерти. В старости свое тело воспринимается уже как лишенное того, что мы называем арреал. Эстетизация красивой старости далека от этой формы, и лишь по случайному стечению обстоятельств может называться красотой. Красивый старик — совсем не то, что красивый юноша и девушка. Это некая лишенная чувства созерцания эстетизация, а само тело как данность уже не может служить украшением. Поэтому не так страшен и причиненный ему ущерб. Так же, по-видимому, обстоит дело и с болью.

Мы имеем такую прекрасную форму самоотчета, как некое обращенное к самому себе напутствие. Оно может быть сжато в коротких формах поэзии, а могло бы быть развернуто в том самом самоотчете. И мы, опять же, не знаем, какая стратегия является истинной. Принимать ли свидетельство времени честно? Будет ли согласие с вердиктом действительным мужеством? — А может быть и нет. Может, это будет формой распушенности, постыдного щеголяния собственной старостью и беспомощностью. Тогда это некий отказ от борьбы, от

противодействия времени. Но в чем мог бы состоять уход от этой распушенности? До какого-то времени можно будет поддерживать соучастие в прежнем ходе дел, только это будет требовать больших и больших усилий. Оправданы ли эти усилия, нужны ли? Или лучше от них отказаться? И если мы от них отказываемся, что это — распушенность или честность?

В этом смысле и ситуация со старением женщин происходит подобным образом, только радикальнее. То, что для юной девушки дано само собой, по мере проживания требует все больше внешних средств — косметики, белил, румян и пр. Но прилагать эти усилия, возможно, опять-таки необходимо во избежание распушенности, во избежание этого постыдного бытия в мире (постыдного для неопитов, которые только вступают в мир). Отношение детей здесь показательно. Когда ребенок восклицает «А король-то голый!», мы понимаем, что устами младенца глаголет истина, а вот когда ребенок говорит «Ух, какой ты старый!», то предполагается, что нужно ребенка научить, что так говорить неприлично. С этим связана первая социализация, первый опыт взросления. Все эти модусы культуры оставляют радикальный вопрос внутреннего самоотчета. Как мириться с этим публичным неприличием? Европейская стратегия заключается в том, что центр тяжести переносится на символическое. Даосская стратегия предстает как искусство постепенного исчезновения. И в какой-то точке эти стратегии совпадают.

К. П.: Действительно существует ужас перед старостью. Причем это ужас такого же рода, как ужас перед мертвым телом. Тем не менее, я утверждаю, что красота старости существует реально. Но она трагична именно потому, что где-то амбивалентна и связана с ужасом перед мертвым (или умирающим) телом. Красивый юноша и красивый старик — это разные каноны красоты. Но красота юноши, это, как говорится в Записных книжках Ильфа, «лицо, не утомленное умственными упражнениями». И она отчасти разочаровывает. Красота же возраста состоит в том, что на лице появляются записи, которые и есть собственно фиксация человеческого.

Добавлю несколько слов относительно боли. Существует боль сама по себе и существует страх боли. С этой точки зрения, у старика больше предпочтений, поскольку он уже пережил почти всю палитру боли. Старик начинает понимать, что та боль, которая ожидает его при смерти, не больше той, с которой ему приходилось уже встречаться, которую он уже смог пережить.

Если суммировать сказанное выше, некоторым образом, старость может восприниматься как *жизнь после смерти*.

Помимо всего прочего, мне бы хотелось, рассматривая возрасты, по возможности отказаться от мифологии потенции. Тема старости интересна тем, что она открывает нам собственно человеческие сферы бытия, не связанные непосредственно с биологическими стихиями.

И здесь необходимо снова затронуть сюжет старости как творческого возраста. Творчество старика разворачивается в особом модусе, поэтому оно подчас незаметно. Если творчество — это производство новых и значимых результатов, то старик по преимуществу не инициатор нового. Он не новатор. Но он выполняет другую необходимую функцию — хранителя значимого, хранителя культуры. Более того, он не только хранитель, но упорядочиватель и систематизатор. Два примера ярко выраженного творчества старости — это Ч. Дарвин с его концепцией биологической эволюции и Д. И. Менделеев с его периодической системой. Упорядочивание сигнифицированного слова — вот что существенно для старости. Старик как творец — это архивариус, без которого, как и без накопленного книжного фонда, молодежь не может творить, поскольку творчество предполагает некий фонд накопленного и организованного знания, по отношению к которому только и может существовать новое.

Эта систематизация, прежде всего, возможна в артефактах. Мы уже говорили, что у старика особое отношение с артефактами и с вещами в целом, да и сам старик в известном смысле артефакт. Старик не только представляет параллель старой вещи, но он и осуществляет контакт с вещью, он выходит из своего пока еще живого тела в мертвую жизнь вещей.

Опредмечивание в вещах есть фундаментальная процедура старости. Артефакты изымают бытие из времени, они представляют собой способ достижения бессмертия. Старики озабочены проблемой порядка и систематизации изъятых из времени вещей. Это может быть уровень Менделеева, а может быть уровень простой старушки, которая без конца разбирает свои проеденные молью вещи и мучительно решает вопрос о различении «ценного» и «не ценного», но так ничего и не может выбросить.

Специфический систематизирующий характер творчества старика откладывает печать на бытийствование его авторов. Авторствование само по себе есть соблазн молодости, это проявление молодого *Angst*, это высокий страх молодости не оставить после себя следа, — ничего не совершить. Старик любит свои произведения, которые он оставит после себя и вместо себя, но он не придает особого значения своему авторству. То есть настоящий старик любит культуру в себе, а не себя в культуре. Эта формула Станиславского срабатывает именно применительно к возрасту. Творчество старика отягощено заботой об авторстве лишь в той мере, в какой старик несет ответственность за свои произведения. Уходит ответственность в модусе вины, и на первый план выходит ответственность за свое произведение в модусе вечности.

А. С.: Мне бы, в связи со сказанным, хотелось затронуть такое явление, как мемуары. Во многих культурах, например, в финно-угорской, значимо вышивание посмертного савана. А чем мемуары отличаются от этого одеяния? Как после старой женщины останется ее сарафан, так после человека останутся его мемуары, состоящие из заполненных лакун, из замещения узлов тела, прожитой витальности. Это действительно другая природа авторствования, несмотря на то, что и в том, и в другом случае появляется текст. До какого-то возраста авторствование — это сражение «голодных духов» за осуществленность — стремление во что бы то ни стало обрести признанность. «Только не спутайте меня с кем-то другим», — говорит Ницше. В старости уже нет этого нашествия «голодных духов», авторствование существует в форме завещания, приготовления савана. Мемуары упорядочивают последнюю часть жизни, придавая ей благородную форму.

К. П.: Особое внимание старика к вещам есть нацеленность как на внутреннюю связность своей биографии, так и на связность его собственной судьбы со всей историей. Поэтому особая роль деятельности старика определена исторической ретроспективой. Всякий думающий молодой человек так или иначе фиксирует свою жизнь (дневник укрощает «голодных духов»). Дневник уже не в центре рефлексии старика. Непосредственно течение его собственной жизни не представляет особого интереса для его рефлексии. Он пишет мемуары, которые в сущности и есть история (историография). Прежде всего, это история своего тела, души, духа. Сигнифицированными, зафиксированными воспоминаниями человеку дается цельность восприятия мира. Мемуары нужны, прежде всего, самому старику, потому что они позволяют охватить его собственную жизнь как целое. Только так прожитая жизнь старика обретает смысл.

Но мемуарная литература нужна и другим людям. И Россия как таковая в известном смысле возникла «миметически», — вместе с летописями. Мемуары — это нулевой пласт историографии, опредмеченная память, некая основа культуры.

Молодого человека господствующая чувственная или яростная душа склоняет к ситуационному поведению. Органическая тяга старика к истории связана именно с тем, что он видит себя в контексте целого. Настоящий старик ведет себя именно в контексте всей своей жизни и в контексте жизни целого (страны или культуры). Таким образом, настоящая старость — это видение своей жизни как целого. Даже не столь важно, сам ли человек написал свои мемуары³, важно, что он их подписал, отождествился с этим текстом.

Я полагаю, что по крайней мере с точки зрения философа старик и есть человек как таковой, а юность и зрелость суть всего лишь подготовка к старости, причем старость расплачивается за грехи юности. Старость — это нисходящее движение в смысле биологическом и восходящее движение в смысле отождествления с Абсолютом.

³ Мы помним язвительные упреки, например, в адрес Л. И. Брежнева по поводу его «Малой земли» и других мемуарных текстов.

ФИЛОСОФИЯ КАК КОНСПЕКТ «БОЛЬШОГО СОЗНАНИЯ»

Г. Ф. Сунягин

Философия воспроизводится, конечно, на философских факультетах, но действительная ее жизнь разворачивается в учебном процессе среди других профессионалов. Если философия интересна только самим философам, которые для профанов, по большей части, предстают как существа не вполне адекватные, т. е. если философия существует как философия для философии, то ее жизнь в общем иллюзорна. Это не значит, что философия для философии вообще не нужна. Нет, для воспроизводства и тем более развития философского знания нужно мощное «закулисье», где она может существовать в полуфабрикатном, расчлененно-специализированном виде. Но перед широкой публикой, которая не должна знать, откуда растут стихи, «неведая стыда», она должна предстать как целостный обозримый объект, предполагающий ее целостную внешнюю оценку. Вовлекать непрофессиональную публику в наши производственные дела, по-видимому, нет резона, как нет резона, скажем, вовлекать мирян в толкование Библии / да в ней есть все, что угодно! /, это должны делать в своих проповедях священники. Короче, философия в том виде, как она присутствует на философских факультетах и в том, как она живет (если, конечно, живет!) вне их, — вещи достаточно разные. Тем более в наше время, когда философская кухня существенно усложнилась и специализировалась, а конкуренция на рынке интеллектуальных продуктов существенно возросла. Вопрос о том, как преобразовать либерально-эклектическую проблематичность современного философского процесса в некий целостный «спектакль», которым можно

заинтересовать занятого интеллигентного зрителя, превращается в самостоятельную и для нас философов в сущности судьбоносную проблему.

В общей форме ясно, что все то богатство заготовок, которое отыгрывалось на репетициях, в окончательный вариант «спектакля» не попадет. Необходимы существенные и болезненные сокращения. Но по какому принципу? Думается, что вряд ли такое сокращение должно осуществляться целыми внутри дисциплинарными блоками, ограничив философию для студентов других факультетов скажем философией культуры или антропологией и тем более феноменологией или постмодернизмом. Но и захватив всего понемногу, мы тоже получим только трудно перевариваемый винегрет, которым вряд ли возможно заинтриговать студента, рассматривающего философию в ряду других непрофильных предметов построенных по другому принципу. Их он должен просто сдать, для чего зачастую достаточно только более или менее систематизированного знания, а не обязательного для философии понимания. Глубокомысленный винегрет, плохо поддающийся экзаменационной формализации, вызывает тем самым у студентов совершенно нежелательное в данном случае раздражение, без всякого осознания необходимости понимания.

Многие полагают, что преодолевать такое раздражение нужно за счет приближения философии к избранному и по определению небезразличному для студентов предмету специализации. Думаю, что и на этом пути мы вряд ли добьемся повышения интереса к нашим философским курсам. Думать, что мы, опираясь на философские абстракции, можем сказать физикам или филологам что-то новое касательно предмета, который они изучают профессионально, вступая в конкуренцию со специальными курсами, по-моему, наивно. В физике, в том числе и в философско-методологическом ее разделе, мы всегда останемся дилетантами. Нечто новое мы можем сказать физикам только выйдя за пределы физики, поместив ее в более широкий интеллектуальный контекст, показав физикам, как выглядят их проблемы на фоне научного знания в целом, а может быть даже духовной истории человечества вообще. Сбиваться, чтобы угодить физикам, на филосо-

фию физики это в сущности хоть не явный, но тоже путь к затуханию профессиональной философии вне философских факультетов. Ведь самыми крупными авторитетами в философии современной физики являются сами крупные физики, а вовсе не Ленин или даже Мах с Авенариусом. Так что рассуждая перед физиками об их проблематике, мы в сущности только ускоряем процесс, когда философия физики будет твориться самими физиками, делая тем самым нас, философов, излишними.

Не оправданной оказывается и претензия дать физикам или тем же филологам некую общую методологию для теоретического освоения их специфического фактического материала. Такая менторски-назидательная позиция скорее отталкивает конкретные науки от философии. Тем более что история часто демонстрирует нам нечто обратное: крупные эпохи в философии связаны скорее с освоением ею проблематики и методологий преуспевших конкретно-научных дисциплин. Так метафизическая философия XVII–XVIII вв. находилась под влиянием теоретической механики своего времени, просветительская идея прогресса была результатом философско-критического осмысления огромного материала накопленного к концу XVIII в. антропологией и этнографией, а позитивистский эволюционизм XIX в., конечно, произрастал из успехов биологии. Да и современный постмодернизм вполне можно интерпретировать как одно из следствий «лингвистического поворота».

Мне представляется, что из проблемно пестрого и дисциплинарно расчлененного состояния, в котором находится ныне философия на философских факультетах, сделать что-либо цельное и обозримое для внешнего интеллигентного пользователя можно только обнаружив в мировом философском процессе какие-то устойчивые, сквозные тенденции, если они, конечно, есть. Искать их, оставив в стороне всякого рода личные предпочтения следует, по-видимому, исходя из состояния новейшей философии, ибо если в современном ее состоянии эти тенденции отсутствуют, если они где-то на наших философских дорогах затерялись, то они не сквозные и мы можем ими в данном случае пренебречь.

Итак, каковы точки уплотнения современного философского процесса?

Начнем с фундамента, в нашем случае с онтологии, т. е. с того субстрата, из которого строится любая устойчивая конструкция. Начиная с античных первоэлементов, каковыми поначалу оказывались некие произвольно выбранные природные стихии, эти элементы становились все более условными и эфемерными. Выражаясь словами Гегеля, дух как бы ищет все более адекватные ему формы субстанционального воплощения вплоть до того, что для него оказывается слишком грубой даже такая отвлеченная абстракция как материя. На сегодняшний день исчезла и сама материя, современная физика говорит нам о неких синергетических сгустках, квантах энергии.

Вторая тенденция может быть обозначена как движение от природного к символическому. От античной онтологии, в которой природные предметы значат то, что они есть, к многократно опосредованной символизации мировых религий и далее к современной символизации, когда означаемое вообще объявляется неважным, а действительным содержанием символизации оказывается само означающее. Эта игра означаемого и означающего становится все более фривольной и условной вплоть до появления многоцветных мыльных пузырей современных постмодернистских трактатов, деконструирующих де-конструкции.

Третья тенденция под название «рационализации» вошла в сферу философского обихода еще в начале прошлого века. Однако на сегодняшний день она может быть существенно уточнена. Десакрализация и разволшебствление традиционных форм не означает вытеснение иррационального и чудесного, а только то, что эти последние приобретают все более современные, маскирующие их иррациональность электронно-технизированные формы. Так что более уместно на сегодняшний день говорить не о рационализации и разволшебствлении, а о тенденции движения от сакральной к художественной и далее к виртуальной реальности.

Четвертая тенденция носит суммарный характер и в известном смысле подводит итог всему предшествующему. Речь идет о тенден-

ции движения от философии сущности к философии существования, о движении от познания некой абсолютной предустановленной сакральной или естественной сущности всего устойчиво и неизменно существующего, к познанию «Соляриса» существования, где сущность оказывается производной от контекста, в котором мы задаем занимающее нас существование и где соответственно наши усилия направлены не на установление истины, а на внешне не гипостазируемый процесс ее интерпретации.

Конечно, это только набросок возможной целостности мирового философского знания, предполагающий индивидуализированное в зависимости от характера знаний преподавателя ее наполнение, как и возможно более широкую и строгую критическую переоценку экспертным философским сообществом, но не для того чтобы произвести столько философий, сколько на земле мыслящих философов, а для того, чтобы представить философию, по необходимости, конечно, упрощая ее, как единый целостный процесс, образуемый обозримым числом обнаруживаемых в этом процессе основных тенденций. Такой результат вполне мог бы предстать в виде учебника по которому можно было бы вести относительно единообразное ее преподавание и определить фиксированную сумму знаний, которую студент должен предъявить на экзамене.

Тем самым философия формально не отличалась бы от других непрофильных предметов, преподаваемых на не философских факультетах и вместе с тем сохранила бы свое исключительное положение в системе университетского знания. Ведь философия это «эпоха схваченная в мысли», а в нашем случае — схваченная в мысли цивилизованная история, которая предстает как конспект истории «большого сознания», в том числе и того по необходимости ограниченного знания, которое наши слушатели делают предметом своего профессионального интереса. Иными словами, поданная и освоенная таким образом, она бы делала студента не только профессионалом, но и интеллигентом, вооруженным современным целостным мировоззрением.

АКТУАЛЬНОСТЬ СТАРОДАВНЕГО (ПО ПОВОДУ ОДНОЙ РАБОТЫ СТОЛЕТНЕЙ ДАВНОСТИ О ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОСОФИИ)

Ф. Ф. Серебряков

«Но преподавать философию и достоин, и может лишь тот, кто желает посвящать ей свои силы и сам лично, и желает приобрести для этого служения философии другие, юные силы, — тот, кому служение философии, и ее преподавание доставляет живую и чистую радость...»

проф. Казанского университета *Е. А. Бобров* (1867–1933)

В 1903 г. Бобров Евгений Александрович, еще несколько месяцев тому назад замещавший кафедру философии Императорского Казанского университета, стал профессором университета в Варшаве. Свою первую, вступительную, лекцию в новом качестве он посвятил теме, судя по всему, занимавшей его ум уже очень давно — «О преподавании философии в университете». Лекция не была напечатана. Но позже профессор Е. А. Бобров написал работу страниц на 50 под тем же названием. Она была опубликована в Сборнике Учено-Литературного Общества при Императорском Юрьевском Университете, Т. XII. Ее оттиск имеется в библиотеке КФУ, им я и воспользовался¹.

Надо думать, лекцию профессор прочитал небесстрастно: настолько его занимала эта тема². Даже в работе, написанной за пись-

¹ Шифр книги в библиотеке КФУ: В-81100: *Бобров Е. А.* О преподавании философии в университете (в дальнейшем постраничные ссылки на эту работу приводятся в тексте статьи в скобках).

² Хотя в названной работе профессор и пишет, что «в философской лекции лучше держаться серьезного, делового тона» (С. 208). Это не бесспорно, но ведь это же, как бы, не совсем философская лекция.

менным столом, в кабинете, продумывая накатывающие мысли, отбирая слова и предложения, Е. А. Боброву, кажется, не удалось полностью справиться с волнением: «...в течение годов я думал над этим вопросом, — пишет, будто торопится высказаться, он, будто тревожится, что его не услышат, пропустят его слова мимо ушей, — читал подходящие книги и статьи в журналах и, наконец, практически, применял при преподавании своих философских курсов различные методы, стараясь отыскать приемы самые простые и наиболее целесообразные...» (С. 187).

Уже само по себе было бы интересно узнать, что думал сто лет тому назад о преподавании философии профессор философии, преподававший «в трех русских университетах с самым разнообразным составом слушателей»³ и годами неустанно отыскивавший «приемы самые простые и наиболее целесообразные, позволяющие достигать требуемых результатов в наикратчайший срок с наибольшей уверенностью и удачей». Что его волновало, что тревожило, что заботило; какие такие проблемы были тогда в преподавании, от чего хотелось избавиться, что оставить и множить⁴.

³ В Юрьевском (Дерптском, ныне Тарту), Казанском и Варшавском. В 1915 г. последний был переведен в Ростов-на-Дону, стал называться Донским, позже — Северо-Кавказским государственным университетом (см.: Драч Г. В., Тихонов А. В. Философия в Южном Федеральном университете: история и современность // Философское образование: Вестник Ассоциации философских факультетов и отделений. М.; СПб., 2010 (1). С. 74). Вместе с университетом в Ростов-на-Дону перебрался и профессор Е. А. Бобров.

⁴ Вопросы преподавания, проблемы педагогики интересовали не только Е. А. Боброва. Преподаватели кафедры предреволюционной поры: и В. Ивановский, и И. Ягодинский, и Д. Гуляев, и А. Маковельский много внимания уделяли вопросам преподавания, педагогики вообще, писали об этом достаточно часто, были неравнодушны. Небесполезной, думаю, будет для заинтересованного человека, например, статья: *Ивановского В. Н.* Предметная система в наших университетах и ее применение к философским наукам // Журнал Министерства народного просвещения. 1907. Ч. XII, ноябрь. — Я и сегодня знаю людей, которые серьезно озабочены проблемами преподавания философии, но другие, и их, кажется, больше, полагают, что надо «делать науку» и, говоря словами Боброва, «совершенно игнорирует педагогические вопросы,

Было интересно сравнить с днем сегодняшним. Но, конечно, не того только ради, чтобы сравнить — это означало бы лишь удовлетворить любопытство (любопытность, если хотите). Нет. Сравнение хромает, как говорят немцы, но оно еще учит. Тех, правда, кто хочет учиться. Учит и заставляет думать. А это дело далеко не всегда бесполезное: можно, скажем, извлечь уроки. Хотя бы для себя, но в данном случае ожидания могли быть большими, общественно значимыми, так сказать.

При этом я полагаю, что сто прошедших лет не имеют сколь-нибудь большого значения для того, чтобы считать эти «приемы» устаревшими, а опыт профессора неактуальным, несовременным, как несоответствующий нынешним «образовательным технологиям». Это, вероятно, имеет немаловажное значение в области естествознания, но почти никого в философии. Здесь, напротив, имело бы для нас и сегодня большое педагогическое и познавательное-практическое значение даже знание о «приемах, позволяющих достигать требуемых результатов», применявшихся в Академии или Ликее, если бы мы им располагали сколь-нибудь ясно.

Уже по прочтении первых страниц труда профессора, стало ясно — работа, действительно, актуальная, хотя и написана сто лет назад. И самое забавное — или, напротив: грустное — ничего не изменилось. Или почти ничего, если, конечно, отвлечься от некоторых современных «требований», которые меньше всего продиктованы логикой самого предмета (или вообще какой-нибудь педагогической логикой), а большей частью — административными благоглупостями, говоря словами одного нашего великого классика. Ну, и конечно, если не игнорировать технические возможности современного «информацион-

некоторые же и само занятие такими вопросами ставят ниже своего достоинства» (С. 187–188). Названные мною профессора и приват-доценты из предреволюционной истории кафедры философии, которые стремились приобрести «для служения философии другие, юные, силы», вместе с тем ведь тоже «делали науку», и результаты «их науки» небезынтересны и сейчас; так ли уж будут небезынтересны «науки» многих из наших современников?

ного общества», которые, впрочем, к нашему предмету имеют косвенное отношение.

Собственно, вся работа Е. А. Боброва посвящена обоснованию наиболее эффективных форм и методов преподавания философии (много внимания профессор уделяет при этом изложению собственного опыта преподавания). Но начинается он с вопроса вполне естественного и, по всему разумению, «первого»: «надобно выяснить, прежде всего, цель преподавания философии»; «какую пользу может принести философия в отношении воспитания?».

Но если отвлечься от общекультурного значения преподавания (изучения) философии, которое вряд ли многие будут оспаривать⁵, обосновать это значение «конкретно», показать убедительно (сразу во введении в предмет или постепенно, в течение семестра, в ходе изложения курса) очень не просто. Непросто, даже имея в качестве аудитории иных преподавателей — нефилософов, а тем более юнцов, тем более юнцов нынешних. А между тем, значение преподавания философии, рассматриваемое с точки зрения «полезности» этого преподавания, бесспорно до тривиальности.

Вот как эту «пользу» формулирует Е. Бобров: «помимо своего в высшей степени важного содержания, помимо великих и многоценных своих результатов, философия и в педагогическом отношении чрезвычайно полезна, как наука, особенно развивающая в юноше мыслительную способность»; «...ничто не может в такой степени изощрить и закалить мышление, как именно изучение философии и упражнение в ней» (С. 192, 191). Полагаю, и сегодняшние преподаватели философии в таких или примерно в таких словах формулируют педагогическую задачу или пользу преподавания философии.

Но если, по прошествии лет, набравшись ума и опыта, студент и осознает это⁶ (мне не раз приходилось в том убеждаться), то в начале обучения, в начале его робкого вступления на территорию филосо-

⁵ Неважно, почему: искренно не сомневаясь в этом значении, или только для того, «чтобы выглядеть».

⁶ Е. А. Бобров прав: «Только то и делается нами хорошо, что делается не из-под палки, а по своей охоте, с удовольствием и интересом».

фии, в начале знакомства с ней в университете очень сильны, говоря словами профессора, «два предрассудка, почерпаемые из ходячих в обществе воззрений на философию. Эти предрассудки таковы:

1) философия чрезмерно трудна, и постижение ее превышает силы обыкновенного человека, и

2) философия есть суемудрие и празднословие, ерунда, недостойная внимания нормального человека... Усилия, употребляемые на ее изучение, ничуть не вознаграждаются результатами, да и вообще серьезно заниматься философией не стоит в виду ее скучности, непрактичности и неприложимости к нуждам действительной жизни» (С. 206).

Если уж это предрассудки из числа «обыкновенно приносимых студентами собою в университет» во времена Е. А. Боброва, во времена, когда университетское образование не носило демократического (в смысле его массовости) характера, во времена, когда студенты изучали Платона и Аристотеля на языке оригинала⁷, то что уж говорить о временах нынешних. Именно с этими двумя предрассудками приходится сплошь и рядом сталкиваться и сегодня. И именно так, как это сделал Е. А. Бобров, можно их вообще-то сформулировать. Стоит только уточнить, что они и ныне распространены не только среди части студентов, они — из ряда «ходячих воззрений на философию», в том числе, и в значительной части, так называемого образованного общества, интеллигентского.

Результаты преподавания философии, видимо, можно считать в той мере успешными, в какой студенты в ходе учебы в университете (или по окончании ее) расстаются с этими предрассудками (за которыми стоят и действительные трудности в занятиях философией⁸). Если

⁷ Так, профессор с гордостью заявляет здесь: «Все выпускники моих учеников по Юрьевскому и Казанскому университетам вышли, ознакомившись в курсе логики с подлинным Аристотелем», а в другом месте говорит, что Платон и Аристотель изучаются в университете в «подлинном греческом тексте».

⁸ Скажем, сколь бы ни соглашаться с тем, что изучение философии способствует, видимо, более всего развитию мыслительной способности, и сколь бы это ни было справедливо, определенный, «заданный», уровень этой способности составляет, в то же время, предпосылку изучения философии, но эта

согласиться с последним утверждением, то вполне понятным становится, что и профессор Бобров далее все время говорит об оптимальных формах и методах обучения (и учебно-методических проблемах, возникающих в связи с этим).

В связи с этим Е. А. Бобров много внимания уделяет проблеме, которая и сегодня, в некотором смысле, является острой, но которая, как оказывается, и тогда была, ну скажем, в повестке дня, проблеме соотношения лекций и практических занятий, то есть чтения книг, свободного конферентации, реферирования, собеседования профессора со студентами.

Профессор без обиняков формулирует проблему: «можно ли изгнать лекции из преподавания философии...заменить конферентацией, как предлагают некоторые, или собеседованием профессора со студентами, причем студенты предварительно подчитывались бы по рекомендованным им заранее книгам...» (С. 205). Это не придуманная профессором проблема — тогда этот вопрос активно обсуждался в литературе, в том числе и в научно-педагогических журналах: в «Журнале Министерства народного просвещения», в «Вопросах образования и воспитания». Профессора и приват-доценты кафедры философии Казанского университета тоже участвовали в дискуссии.

Проблему профессор излагает следующим образом — далее я приведу несколько пространные цитаты, но они необходимы, чтобы лучше понять суть проблемы и, может быть, увидеть всю ее современность. «Преподавание у нас философии, так и других наук, ведется обыкновенно по рутине и, преимущественно, в форме монологической или так называемой лекции. Лекционная система университет-

способность, очевидно, не является всеобщей. И это не единственная трудность — достаточно сказать о тех «условиях ума и характера», которые, по мнению Е. А. Боброва, необходимы студенту для занятий философией. Так, он пишет: «интерес к философии и способность к изучению этой науки наук далеко еще не все. На них одних не уедешь. Необходимо... трудолюбие, философская работоспособность, терпение и усердие в работе, хотя бы и моментально скучной и трудной...» (С. 203, 204). Не раз приходилось сталкиваться с тем, что неразвитость (или, скажем, не в должной мере выраженные) «условия ума и характера» помешали ребятам и вполне способным, а жаль.

ского преподавания в последнее время возбуждала, однако, на Западе, против себя ожесточенное гонение со стороны некоторых педагогов, подробно указывающих ее недостатки, истинные и мнимые. Эти противники лекционной системы желали бы ее окончательно изгнать из университетов и предлагают заменить ее либо диалогическим преподаванием, либо даже — прямо чтением книг под руководством профессора» (С. 188).

И далее: «Нигде, ни в Западной Европе, ни в Америке лекции одни, сами по себе, не читаются: к ним присоединялись и присоединяются практические упражнения, и центр преподавания полагается именно в них» (С. 189). «Только у нас в России о практических занятиях совсем позабыли, а ограничились исключительно одними лекциями теоретическими» (С. 189).

И еще: «Неудивительно, что и у нас в России, — и притом не в виде подражания западным протестантам, но самостоятельно начинают приходиться к мысли о необходимости иной постановки учебного дела в университетах, отвергая целесообразность и удовлетворительность того типа преподавания наук (лекционной системы), который... стал в наших университетах господствующим, даже единственным» (С. 189).

Что сказать? Сегодня дело обстоит не столь удручающе, и «лекционная система» в наших университетах не является «господствующей, даже единственной», особенно в «других науках». Но если и не с такой остротой, однако, проблема время от времени поднимается и в наши дни. И не зря (напомню, что речь по-прежнему идет о преподавании философии в наших университетах). Мне, например, не однажды приходилось слышать мнение, что, практические упражнения (семинарские занятия) надо сделать, говоря словами профессора Боброва, «центром преподавания». И уж тем более о том слышать приходилось, что, быть может, лучше было бы заменить (преимущественно заменить) «монотонные лекции» чтением первоисточников под руководством преподавателя или диалогическими формами⁹. Правда,

⁹ Вот что Е. А. Бобров рассказывает об одном преподавателе, который читал «курсы по психологии и метафизике в форме диалогов»: «Приходя на лекцию,

мнений о том, что надобно лекции и вовсе исключить из преподавания слышать не приходилось, нет, до этого не доходило.

Лекции, действительно, часто бывают для неподготовленных или плохо подготовленных школьным курсом обществознания (гуманитарного знания вообще) студентов (а таковых в наше время, к сожалению, очень много, непозволительно много) трудным испытанием, хотя, разумеется, далеко не для всех.

Однако я думаю, что проблема сегодняшняя и та, о которой говорит профессор Бобров, лишь отчасти схожи (в педагогической своей части). В существенном они разнятся, так как трудности с восприятием лекционного (и прочего) материала, вызвавшие проблему, порождены (тогда и теперь) причинами разительно отличными, имеют разную подоплеку.

Тогда речь могла идти лишь о выборе наиболее эффективных методов преподавания, работы с хорошо подготовленным — не прозвучит это цинично — «материалом». Иначе говоря, это была чисто педагогическая проблема. Сегодня она еще и социально-политическая, имея ввиду политику в области образования, результатом которой (в том числе которой) является нынешнее малоотрадное его состояние. Не удивительно, если помнить, что известная фраза, касающаяся ожиданий от реформы образования: нам нужны «квалифицированные потребители» (противопоставленные «человеку творцу»), высказана вовсе не обывателем в разговоре на кухне, а, следовательно, имеет программно-политическое значение.

Без понимания этого, по-моему, и без мер, направленных на изменение этой ситуации, никакие усилия педагогического характера к отрадным результатам не приведут. Никакие. Потому что речь идет

он спрашивал, нет ли у кого каких-нибудь относящихся к этой области вопросов, и отвечал на них, — если же вопросов не было, то начинал беседовать на заранее уже объявленные студентам темы, спрашивая у студентов их собственного мнения, и обращаясь к их психологическому опыту... От времени до времени разговоры резюмировались, и результаты их излагались суммарно и систематически. Автор полон восторга от диалогической системы преподавания философии и пытается уверить читателя, что де он заставляет студентов самим открывать и решать вопросы» (С. 214).

о неспособности очень большого числа выпускников школы воспринимать информацию хоть сколь-нибудь не примитивную в интеллектуальном отношении, воспринимать культуру. Они просто не подготовлены к этому стержню всякого образования — средней школой, в силу ее нынешних особенностей, каковые суть бомба замедленного действия под школу высшую.

Но, что ни говори, проблема педагогическая действительно существует и поныне. Возвращаясь к конкретному вопросу о значении лекций, надо сказать, что если обучение, выращивание — штучная работа, то *преподавание* должно иметь в виду массу, основную часть учащихся, по крайней мере.

Тому, что с восприятием лекционного материала, могут возникнуть проблемы, конечно, имеется и объективное объяснение¹⁰. Так, имея в виду записи студентами лекций, Е. А. Бобров писал: «Я убеждался... существенное не уловлено или плохо сформулировано, не так, как читалось на лекции... Эти записи вообще не могут иметь никакого значения, потому что толково записывать сложное философское рассуждение человеку, впервые знакомящемуся с этим предметом, философией, — дело почти невозможное. А студенты обыкновенно поступают в университет без всякой подготовки по философии...» (С. 193). Если это («без всякой подготовки») было справедливо во времена Евгения Александровича Боброва, когда поступление в университет предполагало хорошую довузовскую подготовку (гимназическую, реальное училище, даже семинарию, хотя о последней наш профессор отзывался более, чем скептически), то тем более это справедливо в наше время.

Но вот практические (семинарские) занятия убеждают, что даже «разжеванные» на лекциях вопросы далеко не всеми студентами и далеко не всегда усваиваются подобающим образом. Это, конечно, в плюс изложенному выше мнению о значении практических заня-

¹⁰ Я сейчас абстрагируюсь от обстоятельства, от которого, вообще — то говоря, абстрагироваться нельзя никогда, — от педагогического таланта лектора, от его личности, которая может действовать на студентов, порой, просто завораживающим образом. Но где же взять много таковых?

тий, хотя ныне это значение никто и не оспаривает. Это — «открытые ворота», в которые не стоит ломиться. Но в то же время мы знаем, что именно лекции являются для студентов основным «источниками знаний» и главным «пособием» при подготовке к экзаменам и зачетам (для тех, кто вообще ходил на занятия). А при той массе студентов, при той массовости вузовского образования и плотности занятий, которые мы имеем сейчас, при кратковременности философского курса воплотить в практику рекомендации Е. А. Боброва: лекции + очень большая доля разнообразных практических занятий, — видимо, не представляется возможным.

Тем не менее, в последнее время эта проблема вновь стала острой в связи с резким уменьшением семинарских занятий в учебных планах, а то и вовсе их отменой по некоторым курсам и по причине, не имеющей касательства к чисто образовательным целям.

Вот сколь актуальными могут быть, однако, стародавние проблемы, даже столетней давности. Хочу в связи с этим привести мысль профессора Е. А. Боброва, в которой сейчас для нас вообще-то нет никакой новизны, но суть проблемы (а, следовательно, и путь к решению ее) она излагает точно, но и это, кажется, забывают. А те, кто определяет «образовательную политику», похоже, и вовсе знают об этом не хотят. «...Лекции являются незаменимым методом. Невыгодные стороны лекционной системы никак не связаны с самой ее сущностью, а проистекают, главным образом, из *разобщенности лекций от другого приема преподавания — от практических занятий* (выделено мною. — Ф. С.)» (С. 189).

Было бы, вероятно, продуктивным, говоря словами Е. А. Боброва, «чтение *краткого, систематического курса*», не разбирая на этих «чтениях» всех «важных» вопросов, оставляя их рассмотрение на семинарских занятиях. Это, конечно, потребует от преподавателя философии новых стараний, но может усилить эффективность занятий. Но, сказанное, по-моему, не может относиться к занятиям на философском факультете (отделении философии). Здесь лекции, содержащие «сложное философское рассуждение», должны занимать весьма значительное место в общем объеме занятий. А что касается

продуктивности при этом занятий вообще (ведь и на семинарах не все успеешь), то остается совсем не использованным, кажется, один имеющийся у нас и прописанный в плане занятий «резерв» — «самостоятельная работа». Эти «планы» имеют уж совсем формальный, т. е. исключительно бумажный, пустой характер. И полагаю, по той причине, что «самостоятельная работа» не предусматривает никакой формы контроля (что с нашими студентами недопустимо вовсе). На философском факультете (а отчасти и на других) «самостоятельная работа» должна предусматривать всецело чтение и изучение первоисточников (по рекомендации или заданию преподавателя), но с тем, что в течение семестра (до сессии) студенты должны (в оговоренный или выбранный ими срок) пройти с преподавателем собеседование по соответствующим первоисточникам. И вот что здесь важно: во-первых, проходить собеседование они должны не скопом, а по два-три человека (иначе эффекта не будет). Это возможно, так как семестра, чтобы побеседовать с каждым студентом группы, учитывая ее малочисленность на философском факультете, должно хватить. Во-вторых, результаты собеседования должны соответствующим образом оцениваться, и оценки эти должны учитываться при общей оценке успеваемости студента.

Одна ситуация, описанная профессором Е. А. Бобровым (и процитированная выше), оживляет в памяти известную мысль о том, что события повторяются дважды: первый раз в форме драматической, второй — совсем наоборот. «Нигде, — писал он, напомним, — ни в Западной Европе, ни в Америке лекции одни, сами по себе, не читаются: к ним присоединялись и присоединяются практические упражнения, и центр преподавания полагается именно в последних».

И, конечно, только у нас иначе, чем в «цивилизованном мире»: «только у нас в России о практических занятиях совсем позабыли...». А надо, чтобы было, как там, по мнению иных.

Это очень напоминает современную ситуацию с реформированием образования: у нас, по-прежнему, не так, как у них. А надо, чтобы было так. И вот тебе: двухуровневая система образования, балло-рейтинговая система, тесты...

Но в первом случае мы имели очевидный недостаток российской системы преподавания, не обладавшей ни традициями, ни богатым и многовековым опытом европейской. И обращение к этому опыту, преобразование отечественной системы под влиянием этого опыта было разумным и целесообразным. Именно разумным и целесообразным, потому что во имя этого оно делалось, а вовсе не потому, чтобы было «как у них». А поэтому, действительно, надо, что бы было «так», если это лишь улучшает дело, но не ломает его вконец. Но даже в этом случае речь не шла о слепом подражании — прочитайте критику профессора философии в адрес тех (видимо, все же немногих), кто ратовал за совершенное упразднение сложившейся российской системы преподавания и замену ее европейско-американской, игнорируя традиции, специфику, достижения отечественной культуры, ментальности, истории¹¹. Но главное в том, что необходимость перемен была практически, на опыте, осознана в самом преподавательском сообществе: «И у нас в России, — и притом не в виде подражания западным протестантам, но самостоятельно (курсив мой. — Ф. С.) начинают приходить к мысли о необходимости иной постановки учебного дела в университетах...».

Во втором случае «реформированию» (погрому?) подвергается система, доказавшая свою продуктивность и в иных отношениях — превосходство над системами, которые ныне предлагаются в качестве образцов и стандартов ее реформирования и которая, еще в недавнем прошлом, была предметом внимания и изучения со стороны политической и иной элиты стран, как раз имеющих эти «образцовые» системы. Дело не в том, что у этой системы преподавания не было не-

¹¹ Среди этих традиций и та, о которой профессор Казанского университета, математик А. В. Васильев, отец автора «воображаемой логики» Н. А. Васильева, писал, сравнивая европейский и российский университеты: «Европейскому ученому грозит опасность выродиться в узкого специалиста, дорожащего, притом, исключительно утилитарными приложениями своей науки... Стремления университета должны быть направлены к выработке в слушателях... философского мирозерцания и... гуманного направления» (Васильев В. А. Университет и национальное воспитание. Казань, 1901. С. 12).

достатков, — так не бывает: были и есть, иногда немалые, а потому определенные реформы были нужны. Но, если присмотреться к характеру вышеназванных нововведений, то создается впечатление, что они являются самоцелью, ибо делают отечественную систему похожей на «их» систему, такой же, как в «цивилизованных странах», и мы уже не выглядим «белыми воронами». Продуктивность же и эффективность этих нововведений (в смысле декларируемых целей и результатов) весьма сомнительна, потому что не обоснована разумность и целесообразность большинства из них. И потому, наконец, что, в отличие от первого случая (описанного Е. А. Бобровым), такие «реформы» не есть результат органического созревания самой системы. Так что, второй раз события (история) и вправду протекают в форме совсем даже не драматической, хотя на судьбах людей и на судьбе отечественного образования это может сказаться даже весьма драматично.

Однако вернемся непосредственно к произведению Е. А. Боброва. Профессор довольно подробно, порой, до мелочей говорит о сути и ходе разных форм практических занятий, что они, вероятно, и на самом деле были тогда в новинку, но для нас не являются новостью, хотя, должен сказать, что с тех пор новых форм (я их перечислил ранее) почти и не прибавилось.

Но об одной такой форме, названной Е. А. Бобровым, все же скажу отдельно, главным образом потому, что она у нас очень плохо развита (возможно, впрочем, что в других университетах — не так) — во времена нашего профессора философии она называлось конверсаторием (*подготовленный* диспут, диалог, собеседование). А между тем, по справедливому мнению Е. А. Боброва, «конверсатории имеют громадное значение; только с помощью их можно выполнить высшую задачу университетского преподавания: пробудить в студенте научные запросы и научную самостоятельность. Раз, в ком-нибудь пробужден неугасающий интерес к философским проблемам и развилась философски-научная самостоятельность, он уже приобретен для философии» (С. 213). Как показывает опыт, такого результата нельзя добиться от спора неподготовленного (в отношении темы, формы, знания его участниками сути проблемы, в том числе с опорой на лите-

ратуру), — он превращается просто в разговор «за жизнь», в разговор просто «пришедших с улицы» людей.

Одно частное замечание Е. Боброва, думаю, следует привести, ибо и сегодня предмет его спорен, хотя мне, например, в этом замечании многое представляется весьма разумным. «Замечу еще, что я считаю совершенно непрактической современную постановку изучения философии на самих факультетах, — пишет он, — именно последовательность, в какой предлагаются отдельные дисциплины. В виде пропедевтики предлагаются логика или психология, а важнейшее — история философии... преподается потом, на высших курсах. Между тем, всякому понятно, что научный характер и логика, и психология могут получить только в том случае, когда преподавание их обосновано на *историческом фундаменте*... Гораздо рациональнее было бы начинать изучение философии... с объективных данных истории философии» (С. 234).

Далее Е. Бобров очень подробно излагает собственные программы по логике, психологии, называет рекомендуемые им студентам первоисточники и пособия по этим дисциплинам, а также по античной и последующей европейской философии. При этом об университетском курсе логики отзывается весьма критично («лично я вовсе не поклонник школьной формальной логики»; «не верю в пресловутое пропедевтическое значение школьной логики»; «боюсь, что во многих случаях изучение этой рутинной логики навсегда убивает в молодых людях всякий интерес к самой философии»). И он дает объяснение этому: «суха», «не верю в научность... традиционных уродливых фигур и модусов, по которым, якобы, совершаются... процессы мысли», «искаженный Аристотель».

Можно не соглашаться во всем с Е. Бобровым, но логика, действительно, трудно дается студентам и, возможно, рано преподавать ее на первом курсе (до философии). Однако сделать ее преподавание даже занимательным (не говоря уже о том, чтобы показать ее «пропедевтическое значение») все же можно. И не могу, поэтому во всем согласиться с профессором, в этом, например: «изучение этой рутинной логики навсегда убивает в молодых людях всякий интерес к са-

мой философии». Может и не убивать, а пробуждать, напротив, — как преподавать. Это пресловутое «как», важное в преподавании вообще, особенно значимо в преподавании философии и «сухой» логики, но неотвратимое и непреодолимое несчастье состоит в том, что привлекательность их для студентов находится почти в полной зависимости от этого «как» — талантливых преподавателей философии не так уж много (даже если они талантливые философы). Впрочем, вероятно, талантливых преподавателей вообще не очень много.

Но вот и сам Е. Бобров, между прочим, указывает на такую возможность «несухого» преподавания, когда говорит: «Преподавание аристотелевой логики ставило себе целью... выставить на вид ее здоровую основу и правильную тенденцию — связь с эмпирическим познанием фактов природы, жизни и истории, отметить отсутствие того убийственного формализма, который столь характерен для логики византийцев и схоластов»; «в курсе логики... не только отдавать важное место сообщению историко-философских данных, но... и тех наук, которые... близко соприкасаются с наукой логики, а именно гносеологии и психологии» (С. 220, 221).

Надо сказать, умению преподавателя, его собственным знаниям в этих областях, личности преподавателя Е. А. Бобров вообще уделяет очень большое внимание, понимая, что это имеет решающее значение для того, чтобы у студентов не сложилось то предвзятое и негативное отношение к логике, которого столь опасался профессор. Сколь бы тривиальным ни выглядел этот ответ, другого, кажется, все равно нет.

Наконец, хочу привести еще одно мнение Е. А. Боброва, мнение, с которым я вполне солидарен и которое, по-моему, тоже из разряда стародавних, но всегда актуальных. Говоря о подготовке «молодых ученых специалистов», он пишет: «Специальное изучение философии должно быть основано на подробном и основательном изучении истории философии в ее памятниках и первоисточниках. Если многие философские вопросы являются в наше время спорными и зависимыми от того или иного направления, то единственно лишь изучение истории философии может дать нам бесспорные и объективные

точки зрения на предметы философии, застраховать молодого, начинающего мыслителя от односторонних научных увлечений при выработке им себе мирозерцания» (С. 227). Вспоминаются слова другого философа, немецкого, умершего всего-то 40 лет назад, то есть почти нашего современника — Карла Ясперса: «Основа философствования — по-прежнему лежит в традиции, без штудирования Платона, Канта и других великих вам не сделать в нем ни шагу»¹².

Когда мы пишем статьи, другие работы, то часто бываем довольны написанным (хорошо, если не без основания), иногда — излишне самоуверенными и даже убежденными в свежести и новизне собственной мысли. Но весьма полезным, порой, бывает заглянуть в труды давно ушедших в мир иной авторов, «старых мастеров», пусть и не из числа «великих», пусть и давным-давно написанные: и спеси поубавит, и весьма актуальными, современными могут оказаться, даже если они появились на свет сто лет назад, как эта работа Евгения Александровича Боброва, профессора философии Казанского и еще двух российских университетов.

¹² Ясперс К. Ницше и христианство. М., 1994. С. 114.

О ФИЛОСОФСКОЙ КЛАССИКЕ

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФИЛОСОФИИ И. КАНТА И И. Г. ФИХТЕ

С. В. Волжин

Исследуя тему метода в классической немецкой философии, важно помнить о *протестантских* истоках западноевропейской традиции новоевропейской философии. Выдвинутое на первый план Реформацией убеждение в возможности *непосредственного* единства человека и Бога, требование самостоятельности в решении глубочайших религиозных вопросов без какого-либо внешнего посредства, и лишь на этой основе рождающееся чувство и сознание единства верующих в источнике их веры — высвечивают, пожалуй, самое характерное в происхождении *субъективизма* новоевропейской философии, объясняют требования ее метафизики — *самоочевидности* исходного принципа, самодеятельности, свободы и *автономии* человеческой воли. С этой же идейной предпосылкой связана и научная потребность в методологической строгости, которой служат — различным образом разворачиваемые в ходе истории — методологические программы построения *системы* знания. В этом — общий исток европейской мысли, и из него объяснимы природа противоположности и борьба ее основных течений.

Непосредственно предшествующее, равно как и современное Канту Просвещение обострило до крайности противоположность между иррациональным и рациональным, так что на одном «полюсе» оказалась цельность и непосредственность чувства (прежде всего —

религиозного и эстетического), на другом — негативность абстрагирующего рассудка с его «схемами», «синтезами» и «системами». Потребность в более высоком принципе, позволяющем раскрыть непосредственность и опосредование в их единстве, стала руководящим мотивом философских исканий этой эпохи. Следует отметить, что это требование вело также к необходимости *реформы* самого понимания философии как *системы*. Путь к решению этой задачи лежал через реформу *метода* философии, и первый существенный шаг в этом направлении был сделан Кантом.

Гносеологическая проблематика, с предельной остротой осознанная Кантом на границе «докритического» и «критического» периодов его философского творчества, фокусируется им в проблеме обоснования возможности априорных синтетических суждений, что становится руководящим мотивом разработки трансцендентального метода как процедуры, конституирующей *систематическую* конструкцию трансцендентальной философии. И хотя истоки трансцендентализма прослеживаются начиная с Античности¹, именно Кант определил фундаментальные характеристики трансцендентального метода для последующей традиции. *Критическая* установка Канта, требующая систематического анализа субъективных условий познания, положена в основу разрабатываемой Кантом методологии трансцендентализма как руководящий и определяющий ее принцип. Специфика кантовской методологии трансцендентализма заключается в четком различении ключевых понятий: трансцендентального и эмпирического (познания), трансцендентного и имманентного, наконец — трансцендентального и трансцендентного. В первой паре Кантом указывается дополнительная спецификация трансцендентального как отличного от априорного, так как прежде, чем априорное понятие будет признано трансцендентальным, оно подлежит процедуре проверки². По-

¹ См об этом: Лосев А. Ф. История античной эстетики. Аристотель и поздняя классика. М.: Искусство, 1975. С. 71–72.

² Кант И. Критика чистого разума // Кант И. Собр. соч. Т. 3. М., 1964. С. 80–81.

следняя предполагает обстоятельное и полное исследование познавательных ресурсов человека (способностей), четкого установления их пределов компетенции, что позволило Канту решить вопрос и о границах познания³.

Трансцендентальное, как необходимое условие возможности эмпирического, а потому качественно отличное от последнего, есть также *чистое* (сознание). Выявленные трансцендентальным исследованием законы функционирования способностей хотя и субъективны, но не могут истолковываться ни объективно-идеалистически (подобно платоновским эйдосам), ни психологически. Специфика трансцендентализма Канта состоит также в предположении и удержании строгого различия между имманентным как необходимой деятельностью сознания и трансцендентным, т. е. всем тем, что лежит за его пределами. Если в патристике и в средневековой философии значения терминов «трансцендентальное» и «трансцендентное» во многом совпадают (отчего различие между ними часто не прослеживается), то, в новоевропейской метафизике разница между ними намечается уже более строгая в силу того, что предметом философии в Новое время выступает уже не само существование, а объективное знание его сущности, условием которого выступает субъективное человеческое сознание (хотя у Декарта, например, сохраняется теологический аргумент — Бог как онтологическое условие бытия и познаваемости сущего). Трансцендентное (Бог, душа, бессмертие), по Канту, является предметом не теоретического знания, а практической, *моральной* веры.

Кантовская архитектура теории способностей устанавливает четкие границы, отделяющие функции одной способности от другой; но это разграничение является базисом для более важной цели — чем четче и яснее проведено разграничение способностей, тем лучше можно понять характер их *взаимодействия*. Поэтому трансценден-

³ Ср.: «Я называю трансцендентальным всякое познание, занимающееся не столько предметами, сколько *способом* (Erkenntnissart) нашего познания предметов, поскольку это познание должно быть возможным a priori. Система таких понятий называлась бы трансцендентальной философией» (Там же. С. 44).

тальная эстетика раскрывает не только специфику функционирования чувственности, но и показывает, как априорные формы чувственности (пространство и время) задают «разметку» мыслимости чувственного материала; трансцендентальная аналитика раскрывает не только архитектонику и логическую природу деятельности рассудка, но и показывает, как из взаимодействия чувственности и рассудка возникает опыт; трансцендентальная диалектика показывает не только специфику разума в отличие от рассудка и чувственности, но и показывает пределы теоретической компетенции субъективного духа вообще. Так, Кант, выяснив в области теоретического духа специфику функций познавательных способностей и проанализировав логические операции рассудка («общая» и «трансцендентальная» логика), выявляет в итоге имманентную «диалектичность разума», обосновав, тем самым, необходимость диалектики как высшего и завершающего раздела логики. Однако диалектическая природа разума уясняется Кантом в ее негативной характеристике, что и привело его к знаменитым выводам о границах познания (диалектичность разума как признак непознаваемости «вещей в себе»), а затем — к дуализму «феноменального» и «ноуменального», и, далее — к дуализму теоретического и практического духа.

Характерной особенностью кантовского трансцендентализма является обоснование приоритета практического духа над теоретическим. Однако, трансцендентальное исследование теоретического духа («Критика чистого разума»), а затем исследование практического духа («Критика практического разума») показывают, что рассудок для формирования опыта нуждается в чувственном материале, теоретический разум, переступая пределы опыта, с необходимостью впадает в антиномии и паралогизмы, а реализация практического разума не способна простирается дальше постулатов. Как отмечает Гегель, «несмотря на их прямо и ясно высказанную Кантом неабсолютность, они, все же, согласно ему, суть истинное познание, и интуитивный рассудок, обладающий в едином единстве понятием и созерцанием, есть, таким образом, лишь оставляемая нами себе мысль»⁴.

⁴ Гегель Г. В. Ф. Лекции по истории философии. Кн. 3. СПб., 1994. С. 511.

Требование согласия внутренней необходимости практического духа и реальности развертывается Кантом в трансцендентальное исследование силы суждения, в основе которого, опять-таки, главный интерес Канта лежит в исследовании характера *взаимодействия* способностей; именно здесь, в понятии *свободного* взаимодействия способностей, Кантом открывается возможность *целостного* (эстетического и телеологического) рассмотрения мира. Высшее понятие телеологии природы должно совпадать с понятием нравственной цели человека, т. е. совпадать с понятием *высшего добра*. Тем не менее, хотя это единство высшего добра и природы и выступает требованием практического разума, однако, как говорит Гегель, «субъективный разум не может реализовать его... человек, правда, совершает в каждом хорошем своем поступке нечто доброе; однако последнее лишь ограничено. Всеобщее добро, как *конечная цель* мира, может быть достигнуто посредством чего-то третьего. И эта властвующая над миром *сила*, имеющая своей конечной целью осуществление добра в мире, есть *Бог*»⁵. Поэтому, эстетическая и телеологическая интуиции, хотя и оказываются у Канта наиболее глубокими способами познания мира, тем не менее, они остаются *рефлексивными* формами и принадлежат конечному субъективному духу. В своих исследованиях характера взаимодействия способностей Кант особенно близко подошел к идее интуитивного разума, интеллектуальное созерцание коего возможно лишь для высшего существа, способного порождать сущее актом созерцания; но между бесконечным и конечным субъективным разумом Кант постарался сохранить достаточно четкое различие. Он с большой осторожностью делает выводы об этом проблематичном разуме «archetypos», отказываясь признавать за ним диалектический характер (что, по Канту, является признаком конечного субъективного разума), и говорит, что о нем невозможно высказать что-либо положительное⁶.

⁵ Там же. С. 511.

⁶ Как известно, после того, как Фихте, а затем Шеллинг разработали учение об интуитивном разуме (интеллектуальном созерцании), Гегель, в против-

Оберегаемое Кантом различие между конечным и бесконечным разумом проливает свет и на характерную особенность кантовской концепции морального теизма (Бог как моральный законодатель мира), которой, вместе с тем, обосновывается глубинный *практический интерес* теоретического духа, руководимого моральной верой, а потому требующего личной нравственной чистоты от ученого. Фундаментальными критериями деятельности ученого Кант считает «искренность» и «откровенность»; впоследствии, обоснованная Кантом идея ясности критического рассудка, руководимого нравственной волей — идея, очерчивающая контуры идеала ученого — выдвигается на первый план в классических учениях послекантовского периода.

Согласно В. А. Жучкову, в процессе уяснения необходимой связи всех элементов трансцендентальной философии, Кант приходит к следующему результату: «Мои исследования, ранее порознь направленные на всевозможные предметы философии, приобрели систематический вид и постепенно привели меня к идее целого, которая одна только и делает возможным суждение о ценности и взаимном влиянии частей»⁷. Иными словами, сам трансцендентальный метод Канта, понимаемый в *инструментальном* смысле как метод построения *системы* из условий возможного познания как ее базовых элементов, при достижении исходной цели приводит Канта к идее философии как единого *целого*. И именно потому, что метод ведет к цели трансцендентальной философии, целое, как результат, не может быть дано заранее как нечто известное и готовое (как *данное*), а с необходимостью включает в себя и *путь* раскрытия *внутренней структуры* этого целого, т. е. подчиненное методу движение познания. Так у Канта связаны системное и целостное видение философии. Именно из этой кантовской идеи — философии как единства всех частей знания, уяс-

вес кантовской позиции, выдвинул мысль о принципиальной диалектичности абсолютного разума.

⁷ Цит. по: Жучков В. А. Система кантовской философии и ее трансформация в неокантианстве // Кант и кантианцы. Сб. ст. М., 1978. С. 16; На путях к учению о целостности: историко-философские очерки / под ред. Ю. Н. Солонина. М.: Этносоциум, 2011. С. 16.

няется и связь трансцендентального метода с разработанной Кантом системой образования.

Эта связь — двоякая: с одной стороны, трансцендентальный метод позволяет Канту продумать субъективные условия возможности образования человека (и это — срез его трансцендентальной антропологии, этики, учения о государстве, философии истории и философии религии); с другой — выявить специфику собственно философского способа познания по отношению к особым методам частных наук.

В основе кантовской концепции образования лежит принцип *культивирования способностей* как естественных задатков; целью образования — является культура духа, обретаемая посредством систематического обучения и закрепляемая в навыке. Процесс образования, направляемый к цели, нуждается поэтому во внутренней дисциплине обучающегося, нуждается в методе. Вопрос о характере метода образования стоит не только в связи с вопросом развития способностей, но и — прежде всего — с вопросом об отношении метода философии к методам частных наук.

Способности человека и их развитие *практически* определяется склонностями, дихотомия которых прослеживается Кантом, в частности, в работах по философии истории («Идея всемирной истории в общегражданском плане», «К вечному миру» и др.) и в работах по философии религии (гл. образом — в «Религии в пределах только разума»). Из кантовского наброска философии истории («Идея всемирной истории в общегражданском плане») уясняется также двойственность характера *действительного государства* в истории как института, служащего цели морального совершенствования человечества, но фактически зависимого от успешного разрешения указанных Кантом трудностей, лежащих на пути реализации всемирно-гражданского состояния (Weltbürgertum). Указанная проблематика задает угол зрения, в поле которого Кантом обсуждается отношение государства к образованию в «Споре факультетов». Морально-практическая цель, и долженствующая определять ее нормативная функция фактического государства, задают «разметку» кантовской иерархии частных об-

ластей знания, представленных в образовательной системе *факультетами*: она определяется их степенью *практического* влияния в жизни общества. Так как государство имеет целью благо сограждан, то оно нуждается в попечителях вечного, общественного и телесного блага, т. е. нуждается в теологах, юристах и врачах. Поэтому «высшие» факультеты обеспечивают государству круг практических наук — теологию, юриспруденцию и медицину. Государство обязывает «высшие» факультеты к исполнению их «общественно-значимых» функций посредством нормативного определения и контроля их научной деятельности (предписаниями и уставом); степень этой нормативной зависимости определяет и ступень факультета в общей иерархии. «Низшими» в этой иерархии оказываются «теоретические» науки (и, следовательно — факультеты), которые в силу их автономии и, следовательно, независимости от государства требуют от последнего лишь одного — невмешательства в их независимые исследования, «не мешать прогрессу познания и наук»⁸. Требование автономии, *свободы*, теснейшим образом сопряжено с теоретическим интересом — *истиной*; но так как забота об истине не составляет практического интереса всех подданных, то наука и факультет, посвящающие себя всецело этому высшему теоретическому интересу, занимают самое низшее положение в иерархии факультетов и наук — таково, по Канту, место философии и философского факультета⁹.

⁸ Кант И. Спор факультетов // Кант И. Собр. соч. Т. 6. М., 1966. С. 480.

⁹ «В ученом сообществе, в университете обязательно, должен существовать... факультет, который, будучи в отношении своих учений независимым от правительственных указов, должен иметь свободу не отдавать распоряжения, а обсуждать все распоряжения, касающиеся интересов науки, т. е. истины. <...> то, что такой факультет, несмотря на большое преимущество (свободу), все же именуется низшим, объясняется особенностями человеческой природы: тот, кто может приказывать, хотя бы он был смиренным слугой другого, воображает себя более важным, чем другой, который, правда, свободен, но не может никому приказывать» (Кант И. Спор факультетов // Кант. И. Собр. соч.: в 8 т. Т. 7. М., 1994. С. 61).

Философия мыслится Кантом как систематически развитое Целое, как универсальное познание, включающее в себя также и особые способы философского познания — эмпирическое («историческое») и рациональное познание. Руководствуясь критической точкой зрения, философия, посредством трансцендентального метода выясняет предпосылки этих особенных способов познания. Как универсальная теоретическая дисциплина, философия включает в себя также и трансцендентальное исследование теоретических предпосылок «высших наук»¹⁰. Поэтому различие между философией и частными науками состоит не только в различии *теоретического* (интерес к истине) и *практического* (польза с точки зрения общественного блага) отношения к предмету познания (по *содержанию* предмет-то у них как раз общий), но, и в различии *критического* и *положительного* подходов. Не в последнюю очередь в этой разнице подходов коренится и причина спора факультетов. Но спор этот, по Канту, может быть либо «законным», либо «незаконным»: здесь сталкиваются прагматически-нормативный интерес государства и интерес философский. Вмешательство государства в спор как решающей инстанции, хоть и объяснимо, но таит в себе опасность, при которой истина может быть принесена в жертву склонностям. Кант называет незаконным «публичное столкновение мнений», поскольку в спор включаются субъективные мотивации, «определяющие суждение на основе склонностей», и, как следствие — выбор между склонностями и истиной может привести к совместному «походу» государства и высших факультетов против философского¹¹.

Основанием законного спора Кант утверждает область разума и разумного познания, т. е. сферу компетенции философии и философского факультета; во всяком ином случае аргументы разума могут попросту не выслушать. Учитывая, что теоретический интерес к ис-

¹⁰ Философский факультет «служит для того, чтобы контролировать три высших факультета... (и) может, следовательно, претендовать на право проверять истинность всех учений» (Там же. С. 70–71).

¹¹ Там же. С. 72–75.

тине у критического философа необходимо сопряжен со *свободной* нравственной волей (которая в пределе совпадает и с *моральной целью* самого государства), спор факультетов, по Канту, может иметь перспективу своего разрешения лишь в интеллектуальном пространстве трансцендентальной философии. Но вышеуказанная сохраняющаяся разница подходов препятствует такой возможности, антиномия между автономией философского факультета и его служебным, подчиненным нормативности «высших» факультетов положением, сохраняется.

* * *

В истории классической немецкой философии преобразование критической философии было обусловлено разработкой кантовского учения К. Л. Рейнгольдом, скептическими возражениями «Нового Энезидема» — Шульце, скептическими корректурами Соломона Маймона и критикой Ф. Г. Якоби. Пожалуй, важнейшими в этом ряду являются аргументы «Нового Энезидема» - Шульце и Якоби. Новый Энезидем опровергает возможность критической философии по двум основным пунктам: 1) если критическая философия предполагает, что каждый элемент познания должен иметь производящее его начало, то закон *причинности* имеет силу, а это означает, что она строится на предпосылке, оспоренной Д. Юмом¹²; 2) все важнейшие выводы Канта в его «Критике чистого разума» строятся по правилу: «неизбежно мыслиться» значит «существует», а это приводит к тому, что вещь в себе, *мыслимая* Кантом как источник аффицирования нашей чувственности, должна быть признана *познаваемой*; но если верно последнее, то и все выводы критической философии падают сами собой. Если же вещи в себе непознаваемы, то и сознание в себе тоже не может считаться причиной и источником наших форм познания.

С другой стороны, Якоби (гл. обр. в небольшой статье «О трансцендентальном идеализме») показал противоречие между кантов-

¹² Фишер К. От Канта к Фихте // Шеллинг Ф. Ранние философские сочинения. Приложение. СПб., 2000. С. 342–343.

ским понятием вещи в себе, как источником *реальности* познания, и функцией чувственности, как субъективной способности *восприятия* реального материала опытного познания. Если, как утверждает Кант, вещи в себе непознаваемы, то невозможно утверждать и их реальность; тогда вне нас нет ничего реального; тогда и в человеческом духе не может быть никакой способности, которая воспринимала бы реальное вне нас, и сообщала бы его рассудку, т. е. сама возможность чувственности в субъективном духе оказывается необъяснимой. Если же невозможна чувственность, то нет и реальности опыта, а, стало быть, и самого опыта, но все познание превращается лишь в субъективную видимость. Якоби был первым, кто признал в кантовском исследовании способностей познания *идеалистический* характер, кто потребовал более последовательного утверждения идеализма этой философией, чем это было осуществлено самим Кантом.

Иными словами: если критицизм должен был отстоять свое значение и не желал быть отброшенным назад к догматизму и скептицизму, то выход, по видимому, оставался один: вещь в себе не должна признаваться им ни непознаваемой, ни познаваемой, т. е. вещь в себе как нечто, лежащее вне сознания, вообще *не должна полагаться*; следовало отыскать возможность вывести реальность, т. е. объекты познания, целиком из единого условия формы и содержания знания в самом субъективном духе. Выполнение этой задачи требовало пересмотра начал критической философии, а, следовательно, вело к изменению понимания *трансцендентального метода*. Путь к решению этой задачи прокладывал Сигизмунд Бек, а вполне осуществить ее удалось И. Г. Фихте.

Фихте, с одной стороны, реформировал кантовскую онтологию, и еще решительнее, чем это было сделано у Канта, выдвинул на первый план гераклитовскую трактовку бытия как становления; с другой стороны, Фихте реформировал понятие интеллектуального созерцания (освободив его значение от того, что было ему присуще в догматическом рационализме), усматривая в интеллектуальном созерцании не функцию теоретического духа, а практическое действие, акт (*Tat-Handlung*); оба эти фактора позволили Фихте проследить все формы

бытия сознания, теоретического и практического духа, в их становлении, а не в качестве статичного, вырванного из процесса агрегата.

Интеллектуальное созерцание в фихтевском смысле тождественно не бытию (как это было в догматической философии), а действию; действие же имеет статус бытия благодаря тому, что само бытие Я положено его вечным действием (самополаганием). Если Кант не признавал интеллектуальное созерцание познавательной способностью конечного духа, то Фихте считал, что в акте самосознания ему удалось открыть то, к чему Кант довольно близко подошел в своем учении о трансцендентальной апперцепции: непосредственное сознание первоначальной деятельности самосознания; в трактовке Фихте акт самосознания понимается как абсолютное единство творчества и рефлексии, созерцания и познания. Фихтевская трактовка интеллектуального созерцания, как кажется на первый взгляд, полностью устраняет границу между конечным субъективным сознанием и трансцендентным (столь заботливо охранявшуюся Кантом), что ведет к неизбежному смешению бесконечного и конечного в пределах субъективного духа; такого трансцендентного X, лежащего за пределами Я, Фихте, и правда, не признаёт, но это не означает, что граница между бесконечным и конечным не полагается: она выводится из первоначальных действий Я, которые и полагают характерную для фихтевского учения диалектику бесконечного и конечного в самом Я.

У Фихте предельно резко выражена противоположность идеализма и догматизма (См. его первое введение в наукоучение): если в последовательно развитой системе догматического рационализма (спинозизме) все должно «утонуть» в бездне абсолютного объекта, то критический идеализм в своем полном развитии должен был прийти к тому, чтобы, наоборот, вся объективность была развернута из субъекта, из Я. Все или ничего! — вот лозунг завершённой системы познания: все либо в Не-Я, либо все в Я — так понимал суть философии Спиноза, так понимал ее и Фихте. И в самом деле, в своем непоколебимом желании завершённой системы познания Фихте чувствовал и осознавал свое родство со Спинозой так же ясно, как ясно он понимал и их противоположность.

Вопрос о том, как следует понимать это фихтевское абсолютное Я — как сверхиндивидуальное Я (Бога) или как идеал конечного Я, достигаемый в бесконечном нравственном прогрессе — имеет в исследовательской традиции различные ответы¹³; но можно в этой связи вспомнить и некоторые ключевые идеи спекулятивной мистики М. Экхарта: их влияние на Фихте подчеркивалось уже неоднократно. Идея развивающегося Бога, звучащая у Экхарта, оказалась принципиально важной для развития философской мысли Фихте: Бог как самооткровение Божества, которое осуществляется в процессе развертывания Бога. Экхартовское понятие Божества как Ungrund, как бесосновного источника самого Бога, — которое присутствует в человеке как «искорка» Божества (synteresis), как запредельная бездна, рождающая все, в том числе и самого Бога, — все это во многом сходно с фихтевским актом самополагания, самосозидания Я.

По Фихте, Я, или чистое абсолютное самосознание, не может быть ничем обусловлено, не может рассматриваться в качестве следствия чего-либо иного, не может вывести себя из чего-либо иного, оно может лишь обрести себя посредством практического действия, составляющего его безусловный вечный акт — Tat-Handlung — и, как таковое, оно есть вечное самообретение. Этот акт есть непосредственное, ничем не обусловленное вне Я деяние, потому — свободный акт; поэтому Я выступает как вечное самопорождение свободы, а все его необходимые следствия образуют, согласно Фихте, систему свободы.

Я, как чистая первичная деятельность самосознания, неразложимая никаким действием рефлексии, есть абсолютное единство (тождество) самосознания, которое, поэтому, является условием деятельности сознания и всех его познавательных актов; поэтому Я есть также и основоположение всей системы достоверного знания (обосновывающее и саму правильность логического закона тождества — *A есть A*). Как принцип системы знания, оно черпает свою достоверность в себе самом, поэтому его самоочевидность выступает условием

¹³ См. об этом подробнее: *Гайденко П. П.* Парадоксы свободы в учении Фихте // URL: <http://psylib.org.ua/books/gaidp01/txt01.htm>

и гарантией достоверности системы всех следующих из Я положений, а не наоборот. Самоочевидность первичной деятельности самосознания есть, вместе с тем, принцип саморазличения, саморефлексии этой первичной деятельности, раскрывающейся в усмотрении структуры первичных действий Я — актов полагания, противопоставления и взаимодействия; усмотрение первичных действий Я задает и весь алгоритм процесса познания: каждый шаг в познании имеет, таким образом, в себе тройственную структуру (тезис, антитезис и синтез, приводящий к тезису на более высоком уровне), так что познание, по Фихте, должно образовывать непрерывный восходящий ряд ступеней познания, в котором не должно быть пробелов или лишних звеньев, и который в своем полном осуществлении образует круг, замыкающийся исходным положением. Философия, понимаемая как наукоучение, должна проследить этот процесс, поэтому философ, по Фихте, должен относиться к процессу познания так, как историограф относится к истории.

Однако, Я есть не только *принцип системы*, но также и *целое* как единство самосознания, поэтому *всеобщность* трансцендентального метода Фихте такова, что он есть столь же метод *системы*, сколь и метод познания структуры всех необходимых действий Я как *целостности*, он есть столь же метод *дедукции* всех необходимых действий Я как *следствий* его первоначальной деятельности, сколь и метод раскрытия диалектического единства Я как целого и его частей. В этой связи примечательна параллель, прослеживаемая Куно Фишером, между характеристиками трансцендентального метода у Канта и Фихте: «все действия, развиваемые в наукоучении, должны <...> относиться к самосознанию так, как у Канта трансцендентальные условия познания относятся к возможности опыта. Уничтожь одно из этих условий — и ты уничтожишь возможность опыта <...> они так же необходимы, как и опыт. Усмотрение этой необходимости Кант называет «трансцендентальным доказательством»; таков способ кантовской аргументации. Уничтожь одно из условий или одно из положений, развиваемых наукоучением, и ты уничтожишь возможность самосознания... таков способ фихтевской аргументации, метод

наукоучения»¹⁴. Но есть и существенная разница: если Кант строит свое трансцендентальное исследование условий познания исходя из предпосылки возможного опыта, то Фихте стремится выявить сами условия этой предпосылки в первичной деятельности самосознания.

Как и Кант, Фихте утверждает примат практического разума над теоретическим; то, что Я производит самодеятельно, выводится и обосновывается «практическим» наукоучением, — это нравственный мир, образующий восходящий ряд ступеней сознательных целей человечества, объединенный высшей целью, свободой. (Кант положил основание этому способу познания истории культуры, выводя необходимость культуры из условий практического Я, из нравственного закона в Я). Ступени истории культуры первоначальное наукоучение раскрывает как ступени развития нравственного сознания, начиная с чувственного влечения, восходя к нравственному влечению и сознанию долга, и завершаясь дедукцией обусловленных и безусловных обязанностей (профессиональных обязанностей ученого и художника) из понятия нравственного закона.

«Практическое» наукоучение раскрывает побудительный мотив всего развития Я; но идеал нравственного разума таков, что его достижение требует бесконечного прогресса; свобода всегда остается (а согласно наукоучению — и должна всегда оставаться) такой целью, которая должна быть осуществлена, и это *долженствование*, по Фихте, сохраняется. Указанное противоречие Фихте решает путем разработки философии *религии*: для Фихте вера есть практическая способность духа, объект которой — нравственная цель (свобода) — полагается не только как достижимая, но и как постоянно реализуемая в истории. Поэтому наукоучение видит решение вышеуказанной проблемы в философском познании фактов веры.

Начиная с 1799–1800 г. Фихте концентрируется на проблеме *реальности свободы*, реальности добра как всеобщей нравственной цели; решение этой проблемы предполагало более глубокое обосно-

¹⁴ Фишер К. История Новой философии. Т. 6. И. Г. Фихте. СПб.: Изд-во РХГИ, 2004. С. 320.

вание принципа наукоучения. Вопрос о реальности свободы совпадает с вопросом об истинном бытии человека, а вопрос о реальности в нас расширяется Фихте до вопроса о реальном вообще. Полное решение этого вопроса составляет тему ряда сочинений и лекций Фихте: «О назначении человека» (1800); лекции «Основные черты современной эпохи» (1804–1805), «Афоризмы о воспитании» (1804), «Речи к немецкой нации» (1808), «Наставления к блаженной жизни» (1806).

Всеобщая нравственная цель, согласно Фихте, есть не что иное, как выражение изначальной и безусловной самодеятельности Я, которая сама не может быть обусловленной и выведенной откуда-либо: в ней мы можем быть лишь непосредственно *уверены*. Она не дедуцируется теоретически, но лишь воспроизводится практически; она есть не предмет знания, а предмет практической веры, первичной непосредственной уверенности¹⁵. Реальность появляется впервые лишь в этом воззрении веры, в нашей совести, которая есть последняя инстанция, решающая относительно реальности нашей цели и деятельности. В этом решении проблемы назначения человека весьма примечательным представляется «приближение» Фихте к двум антиподам — к Спинозе и Якоби. Так называемое «приближение» Фихте к Спинозе состоит в том, что идея Бога расширяется у него до понятия Всеединого¹⁶; разница состоит лишь в том, что вечный миропорядок у Спинозы имеет натуралистическое значение, а у Фихте — моральное. Согласно Фихте, совесть дает нам уверенность в реальности нравственного миропорядка, который тождествен Богу. Вместе с тем, моральный пантеизм Фихте в основе своей религиозен, он имеет свое последнее обоснование в *религиозном* мирозерцании; глубокую пропасть, которую Якоби обнажил между пантеистическим и теистическим мирозерцанием, Фихте хочет преодолеть путем возвышения морального понятия о вечном миропорядке до религиозного сознания осуществления вечной Божественной цели в мире.

¹⁵ Fichte I. G. Die Bestimmung des Menschen. Buch III. // S. W. I. Bd II. S. 248–255.

¹⁶ Ibid. S. 294–305.

Из уяснения назначения человека, реальности цели его развития, следует необходимость практического стремления реализовать эту цель, следует, стало быть, и необходимость саморазвития человека как такового, т. е. человечества как *рода*. Саморазвитие есть необходимо саморазличение, самоопределение, стало быть, оно заключает в себе *необходимые ступени* возвышения или восхождения к цели. Человечество как род проходит эти ступени, составляющие определенные *эпохи* его развития; саморазвитие человечества образует *историю*, и каждая эпоха человечества может быть правильно понята лишь из общей связи эпох¹⁷. В этом состоит *трансцендентальное понятие истории*, которое, по Фихте, в корне отлично от эмпирического, обосновывающего историю путем подбора эмпирических фактов и наблюдений. Целое истории есть единство мирового времени, это «мировой план», который *implicite* заключен в понятии свободы, его реализация и есть история¹⁸.

Обладание свободой с самого начала еще не делает человечество таким, каким оно должно стать посредством реализации свободы. Первоначально человечество следует велению свободы безотчетно, поэтому первую эпоху составляет господство инстинкта разума; целью же развития является жизнь, находящаяся в согласии с разумом и оказывающаяся продуктом свободной самосознательной деятель-

¹⁷ Праистория характеризуется состоянием абсолютной культуры, которому противопоставляется состояние абсолютного варварства (подобно Я и не-Я). История человечества, начинается, согласно Фихте, с взаимодействия и синтеза культуры и варварства (подобно делимым я и не-я), с проникновения культурного (нормального) народа в среду диких народов, с отношения воспитателя и воспитанника, что задает и необходимые конфигурации как внутренней жизни народов, так и их исторического взаимодействия: тем самым исторический процесс оказывается непрерывным воспитанием, борьбой и постепенным возвышением человечества в его сознании свободы. Это возвышение осуществляется в формах государственной жизни древних и новых народов, в формах их научной, художественной и религиозной деятельности (см.: Fichte I. G. Die Grundzuege des gegenwaertigen Zeitalters. Vorl. X, XI // S. W. III. Bd II. S. 143–160).

¹⁸ Ibid. S. 3–7.

ности («искусства разума»). Переход от начальной точки к конечной, согласно Фихте, образуют два промежуточных состояния, представляющих собою, во-первых, освобождение от инстинктивной формы разума через утверждение господства разума как внешней силы, закона или *авторитета разума*, и, во-вторых, ступень *науки разума*, благодаря которой становится возможным *искусство разума*, как художественный продукт свободы. Посредине между этими последними — эпоха освобождения от авторитета разума, в которой господствует индифферентность по отношению целям рода и безразличие к высшей истине, которую только предстоит познать; основу этой эпохи составляет *эгоизм индивидуумов*¹⁹. Нравственным критерием этой эпохи служит личная выгода, и как следствие — культ комфорта и потребления; научным критерием — формальная понятность мнения, имеющая следствием распространение в народе формальной грамотности, а в среде ученых — письменной культуры производства и потребления мнений; эстетическим критерием — культ тела и моды; религиозным — учение о *счастье*. Отсюда ясно, как смотрит Фихте на современную эпоху: слепой разум преодолен, авторитет разума низвергнут, а господству науки и искусства разума еще только предстоит утвердиться; третья эпоха есть эпоха великого испытания, из которого само собой человечество выбраться не может, а значит — требуется духовное усилие, духовный подъем. Этот вывод приводит нас в самую сердцевину *воспитательной* задачи наукоучения: Фихте противопоставляет руссоистскому идеалу естественного состояния *активность* духа (Руссо, по Фихте, тоже хочет для человечества лучшего, но, в силу ограниченного понимания природы активности духа, идеализирует эмпирическую пассивность); но тот, кто действует, должен правильно понимать свою деятельность, а правильно ее понимать он может лишь уяснив характер своей эпохи из общей связи истории. Всякий должен ясно видеть путь, ведущий к нравственной цели человечества; достижение цели распадается на последовательный ряд задач, которые подлежат осуществлению; в выполнении этих задач

¹⁹ Ibid. S. 7–15; Vorl. II. S. 17–18; Vorl. V. S. 65.

и состоят подлинно культурные обязанности членов человеческого общества. В прояснении этих обязанностей, в воспитании будущих воспитателей человеческого рода, состоит главная нравственная обязанность ученого, который должен сначала развить в себе ясность понимания цели и способа ее достижения до той высоты, на которой он сможет свободно и художественно воспроизводить ее, способствуя своим свободным искусством становлению и развитию *нравственной воли* свободных людей. Таков лейтмотив наукоучения, изложенного Фихте в «Речах к немецкой нации» и в «Афоризмах о воспитании».

Реализация этой воспитательной цели требует наличия ряда факторов: во-первых, на это способна не всякая социальная общность и не всякий народ, но только тот, который сохранил свою изначальную сущность (так называемый «нормальный» народ), сущность, которая живет в органическом единстве с естественным местом его рождения и бытия — его *Родиной* — причем, эта внутренняя связь, по Фихте, в главном обусловлена не оседлостью, а *живым родным языком*²⁰ (в противоположность мертвой латыни, и основанной на ней искусственности образования романских народов). Во-вторых, эта предпосылка является хоть и необходимым, но еще недостаточным условием *духовного рождения* этого народа, его *нового* рождения; для этого требуется пробуждение его самосознания в подлинно научной форме, которое совершается первоначально в лице одного, а затем — немногих индивидуумов, поднявшихся над своей эпохой (не являющихся голыми ее «продуктами»), т. е. постигающих эту эпоху в форме науки разума, точнее — в форме философии как наукоучения, а, значит, в форме метода наукоучения — *трансцендентального метода*. Именно метод наукоучения, по мнению Фихте, заключает в себе потенциал воспитания народа в нацию, и свободного преобразования естественности Родины в духовное Отечество²¹. Поэтому,

²⁰ Следует особо подчеркнуть связь фихтевской идеи реформы образования с идейными предпосылками гумбольдтианской модели университета.

²¹ Причем, речь идет не просто о «национальном» воспитании некоего особенного народа, а о воспитании *субстанциально живого* народа для всемирно-исторической цели. Но есть ли *такой* народ? Фихте видел его в своем, немец-

прежде всего нужно воспитать самих учителей нации, развивающих в себе искусство разума, а для этого нужна глубокая реформа всей современной системы образования и, прежде всего — современного университета.

Наука должна стать жизненной, а жизнь — обрести в науке свою живую форму, — к этой цели должна вести университетская реформа²². Пока этого нет — необходимо, по мнению Фихте, отделить студентов от потока обыденной жизни и связанных с нею интересов. Учащийся должен *целиком* сосредоточить свои силы на одном интересе — научном; этот интерес должен систематически возрастать и развиваться, вот поэтому ключевой в этом процессе является роль метода. Именно всеобщности метода недостает, по мнению Фихте, воспитательной системе Песталоцци, правильность существенных моментов которой Фихте по достоинству оценил. В основу воспитания должно быть положено живое *созерцание* собственной первоначальной деятельности души, восходящее к ясному пониманию ее необходимых действий и определяющих эти последние законы воли. Это воспитание духа кладет в основу не дрессуру *памяти* (именно в этом видит Фихте главный порок современного ему образования, которое ведет в итоге всегда к внешнему «разностороннему» знанию, а следовательно — к «мертвой» культуре), а воспитание самостоятельно действующей нравственной *воли*. Университетское образование должно выступить завершающей ступенью в образовании самодеятельного духа, начало которого должно быть положено уже в начальной и средней школе: реформа должна охватить все ступени образования, и проникнуть во все области научной деятельности.

Философия, мыслимая как наукоучение, понимается Фихте как всеобщее основание научного знания вообще, и может рассматриваться не только со стороны необходимой связи всех ее элементов, как

ком народе, но его *философия* обращается, возможно, не только к ним (см. в этой связи доклад А. Н. Муравьева «Речи к русской нации»).

²² Deducirter Plan einer zu Berlin errichteten neueren Universität // Fichte J. G. Sämtliche Werke. III. Abth. 3 Bd. Berlin, 1846. S. 95–204.

система, но и как *целостность*, как органическое единство научной деятельности, обосновывающее статус всех ее частных форм (наук) в научном Целом. Трансцендентальный метод есть, таким образом, не только метод наукоучения как системы, но и метод, раскрывающий диалектику общего и частного науки (именно со стороны целостности трансцендентальный метод Фихте раскрывается преимущественно в его концепции образования). В этом весь смысл фихтевского «энциклопедизма»: философия как общее знания (наукоучение), наука как часть, как особый орган единого знания, поэтому каждая наука в себе есть не механический агрегат знаний, а *органическое единство*. Философия, развивая всеобщую основу знания, разрабатывает, в качестве особенного момента этой основы «энциклопедию» той или иной частной науки. Философия, таким образом, мыслится как всеобщая наука, связующую роль между нею и частными сферами знания — математикой и историей — выполняет филология. История делится в себе на собственно историю и естественную историю (включающую в себя естествознание) и завершается историей искусства науки. Поэтому Фихте не считает обоснованным деление университета на «традиционные» факультеты — теологический, юридический и медицинский: ведь если научная область первых двух, согласно Фихте, совпадает отчасти с философией, отчасти с филологией и историей, а научная область медицины совпадает с естествознанием, то деление особенных направлений образования должно совпадать с вышеприведенным делением наук.

Подводя краткий итог, можно отметить, что, в отличие от Канта, образование в смысле Фихте есть уже не есть культивирование естественных задатков, а требование в буквальном смысле нового рождения (родство этого требования с требованием христианской религии отнюдь не случайно!), когда все особенное и индивидуальное не имеет более никакого самостоятельного, взятого для себя значения, а всецело определено и проникнуто всеобщей деятельностью духа. Именно такой характер как Фихте, сочетавший в себе самоуглубленность *созерцания* с активностью его выражения, с духом *проповедника* (и в последнем качестве он являет контраст как Канту, так и в еще большей

мере — Спинозе), этот характер, которых немного отыщется в истории, стал тем, кто своим собственным *делом* задал масштаб воспитания. Воспитание же мыслилось им как метод, посредством которого идея достигала бы согласия с действительностью, вернее, наоборот — действительность постепенно проникалась бы идеей. И в этом Фихте задает определенный ракурс видения миссии философа в обществе и истории, предшествуя в этом Шеллингу и Гегелю.

СУБЪЕКТ И СОБЫТИЕ

И. Егорычев

Творчество Алена Бадью — это выдающийся результат в современной философии и в мировой культуре, и понять его необходимо, хоть и непросто — онтологизируемые им математические результаты чрезвычайно сложны для неподготовленного читателя. Осмысление сути доказательства Полом Коэном независимости континуум-гипотезы и разработанной им для этих целей техники форсинга, опираясь на которые Бадью выстраивает в «Бытии и событии» свою теорию Субъекта, требует довольно обширных знаний в области теории множеств и математической логики. «Логика миров» существенным образом задействуют идеи, развиваемые в интуиционистской логике, а соответствующий им математический аппарат выходит далеко за пределы общеобразовательного курса математического факультета (гейтинговы алгебры, теория топосов). В данной статье мы попытаемся разобраться в том, на каком основании Бадью отждествляет математику с онтологией, в том, где пролегают границы последней, и как из этого следует выстраиваемая им теория субъекта.

В культуре ничто и никогда не разумеется само собой — всякий культурный смысл всегда разумеется кем-то — подобный взгляд на культуру свойственен так называемой «софистической», или постмодернистской точки зрения, в соответствии с которой истина не открывается нам в качестве *истины мира*, а более или менее эффективно производится (а в самых радикальных версиях — симулирует)

ется) — и в этом смысле является радикально субъективной (человек есть мера всех вещей). С такой точки зрения оказывается совершенно справедливой мысль Витгенштейна: из того, что мне или всем кажется, что это так, не следует, что это так и есть, и в то же время в этом невозможно сколько-нибудь осмысленно усомниться. Другими словами, онтология либо невозможна, либо совпадает с гносеологией и существенным образом зависит от языка. Ален Бадью именуется такую ситуацию (и он полагает, что данная точка зрения доминирует в современности) *демократическим материализмом*, суть которого, по его мнению, вполне может быть выражена своего рода слоганом: существуют лишь тела и языки¹. Самому же философу такая позиция представляется не только неудовлетворительной, но и ложной в сугубо философском смысле, и он противопоставляет ей свою собственную — *материалистическую диалектику*, которую разделяем и мы, и в соответствии с которой помимо тел и языков существуют (и это принципиально) еще и истины. То есть, несмотря на то, что все истины действительно производятся Субъектом, они остаются при этом истинами мира — действия Субъекта «вынуждают к истине» некоторые неразрешимые в онтологии суждения. Принимая ничем не мотивированное, с точки зрения того мира, в котором он живет, решение, и продолжая иррационально верить в то, что событие все же имело место, «верный субъект» тем самым изменяет мир.

Чтобы обосновать выстраиваемую им самим метафизику, Бадью обращается к математике, поскольку, с его точки зрения, вся без исключения метафизика в части онтологии делается именно математиками, хоть они об этом и не подозревают. Более того, такое «забвение бытия» является необходимым условием производства ими онтологических истин. Задача же философии — лишь в том, чтобы «расчистить место», позволив истине математической сбыться в качестве истины онтологической.

¹ Badiou A. Logics of Worlds, Being and Event 2. Continuum. New York, 2009.

1

«What is not a being is not a *being*»² — пишет Бадью, ссылаясь на Лейбница, и пытаюсь тем самым сказать, что со времен Парменида онтология всегда исходила из фундаментальной интуитивной убежденности: то, что *представлено*, по своей сути множественно, но то, что *представлено*, по сути своей едино. И тем не менее мыслить таким образом сколько-нибудь последовательно не получается. Ну действительно, если Бытие есть Единое, то множественное — это то, что не есть. Но поскольку множественное в то же время есть то, что представлено, а всякий доступ к бытию для нас возможен лишь через то представление, как мы вообще можем различить то, что себя представляет, отрицая представление? Бессилие мысли в данном вопросе очень хорошо выявлено Платоном в диалоге «Парменид», и, с точки зрения Бадью, может быть преодолено лишь так называемым аксиоматическим решением, которое необходимо имеет форму: Единого нет. Это ни в коем случае не противоречит нашей интуитивной убежденности в том, что *существует единство*, поскольку существует оно всегда только лишь как *операция счета-за-одно*, который не есть представление. Но при этом Бытие не есть также и Многое, так как Многое нам дано только в представлении...

Итак, Многое есть режим представления; Единое в отношении к представлению есть результат операции; Бытие есть то, что представляет себя. Исходя из сказанного, Бытие не есть ни Единое (поскольку только о представлении осмысленно говорить, что оно было сосчитано-за-одно), ни Многое, поскольку Многое есть всего лишь режим представления³.

Всякое представленное множество Бадью предлагает называть *ситуацией*, или тем местом, где нечто имеет место⁴. Каждой ситуации присущ свой оператор счета-за-одно, и задать такой оператор — значит, задать структуру ситуации в самом общем смысле: структура есть

² Что не есть бытие отдельное, то не есть бытие вообще.

³ Badiou A. Being and Event. Continuum. New York, 2007. P. 24.

⁴ Place of taking-place.

то, что предписывает представленному множеству некоторый режим счета-за-одно. Таким образом, всякая ситуация структурирована, и ее множественность лишь ретроактивно мыслится предшествующей Единому и лишь постольку, поскольку счет-за-одно всегда уже есть результат. Тот факт, что Единое есть операция, позволяет нам (также всегда находящимся в какой-то ситуации) предполагать, что то, в отношении чего она применяется (ее домен⁵), не есть Единое, и, следовательно то, что, не есть Единое, является множеством *внутри* представления, то есть, это множественность, проявляющаяся как некая инерция ситуации, в которую сама оппозиция единое/многое инсталлируется счетом-за-одно. Онтологический статус представленного, таким образом, оказывается фундирован как множественность, «за кулисами» процедуры счета. И такую множественность, которую Бадью называет *неконсистентной*, следует отличать от любых последующих объединений в множества уже сосчитанного-за-одно, которые всегда есть множественность *консистентная*, или структурный эффект.

Итак, все, что представлено, есть множество, и, следовательно, нет ничего, кроме ситуаций, и онтология, если она вообще существует, также является одной из ситуаций. Означает ли это, что представленность Бытия является необходимой? Бадью полагает, что нет — скорее, Бытие *входит* в то, что представлено любым представлением, но само как таковое, никогда не представлено. Разумеется, множественность представления в структурированной ситуации — а они все такие — это такое множество, которое было собрано на базе действующего в ситуации оператора счета. И все же представление *вообще*, благодаря ретроактивному действию оператора счета-за-одно, позволяет как бы «по инерции» полагать тот нередуцируемый к представленной множественности домен, на котором был определен данный оператор. И этот домен и есть Бытие — чистая неконсистентная

⁵ Описывая те или иные функции, принято различать их области определения и области значения. В английском языке этим понятиям соответствуют слова *domain* и *range*, которые представляются нам гораздо более удачными. Неслучайно философы чаще пользуются именно последними, говоря, к примеру, о «доменах действительности».

множественность. И тогда онтологию как ситуацию мы могли бы определить следующим образом: как представление представления Бытия. Другими словами, если онтология как ситуация вообще возможна, то это должна быть ситуация чистой множественности, так сказать, множественности «в-себе»; онтология может быть лишь теорией неконсистентных множественностей как таковых. «Как таковых» здесь следует понимать буквально: в онтологической ситуации может быть представлено лишь множество, свободное от любых других предикативных определений, кроме своей множественности, то есть она может быть только *теорией множеств*.

Не без иронии Алан Бадью замечает, что в своей знаменитой фразе: «под множеством понимается соединение в некую тотальность хорошо различимых объектов интуиции или мысли» Георг Кантор собрал абсолютно все понятия, явного употребления которых стремится избежать аксиоматическая теория множеств: тотальность, объект, различение и интуиция⁶. Множество становится множеством отнюдь не за счет тотализации, его элементы — не объекты, в ряде бесконечных совокупностей без дополнительных аксиом невозможно провести однозначных различий, и, наконец, никакой интуицией не схватываются *все* элементы достаточно большого множества. Таким образом, мысль — единственное, что остается от данного Кантором определения, что, по сути, возвращает нас к тезису Парменида: «мыслить и быть суть одно», коль скоро не что иное, как само бытие скрывается под именем «множество».

Запрет, налагаемый аксиоматической теорией множеств на явное определение последнего, не есть какая-то прихоть, но совершенно необходимая мера, поскольку иначе рухнет весь язык теории множеств, очень скоро приводя к противоречивым следствиям из нее. Самым известным примером такого рода является парадокс Рассела.

Рассмотрим следующее свойство: « α — множество, не являющееся элементом самого себя». Вообще говоря, это вполне «зауряд-

⁶ Кантор Г. К обоснованию учения о трансфинитных множествах // Кантор Г. Работы по теории множеств. М., 1985.

ное» свойство, которым обладает абсолютное большинство объектов — очевидно, что множество натуральных чисел не является натуральным числом, как и множество яблок само не является яблоком (контрпримеры гораздо более экстравагантны: «множество предметов, не являющихся чайными ложечками», или «множество всего, что можно определить меньше, чем двадцатью словами» и т. п.). Поэтому не будет ничего удивительного, если мы захотим построить множество X , состоящее из множеств, которые не являются своими элементами, т. е. $X = \{\alpha : \neg(\alpha \in \alpha)\}$. Что мы можем сказать о множестве X ? Если оно содержит себя в качестве элемента, то только потому, что удовлетворяет нашему условию, т. е. $\neg(X \in X)$; если оно не содержит себя в качестве элемента, то оно удовлетворяет нашему условию и тогда следует включить его в качестве элемента: $X \in X$. В итоге имеем: $(X \in X) \Leftrightarrow \neg(X \in X)$.

Столь парадоксальная ситуация возникает потому, что множество X превосходит формальные и дедуктивные ресурсы языка: именно это имеется в виду, когда некоторые математики говорят, что данный объект «слишком большой», для того, чтобы его можно было назвать множеством. «Слишком большое» здесь используется как метафора, призванная указать на радикальную избыточность бытия-множественности по отношению к языку, если первое пытаются «логически» вывести из последнего.

В качестве следствий «лингвистических» парадоксов «наивной» (неформализованной) теории множеств, таким образом, можно выделить главные:

- приходится оставить всякую надежду на эксплицитное определение понятия множества. Ни интуиция, ни язык не способны ни схватить, ни указать единообразным способом на чистую множественность как на единство любого рода. Поэтому имплицитное полагание своих «объектов» оказывается сущностным свойством теории множеств, и такое свойство как «быть множеством» не должно в ней иметь места;
- необходим запрет на любые «парадоксальные» совокупности, на всякое Небытие, присутствие которого могло бы разрушить язык

теории. Чтобы теория была способна различать Многое (которое есть) от Единого (которого нет), т. е. чтобы, по сути, она могла отличать Бытие от Небытия, то, о чем теория способна говорить именно как о множестве, то, что она выделяет в качестве такового из всего остального внутри этого «всего остального», никак не должно коррелировать с формулами (такими, например, как $\neg(\alpha \in \alpha)$), порождающими противоречия.

Еще остается неразрешенным главный вопрос: где та изначальная точка бытия, где то безусловно существующее, к которому могла бы быть применена вся различительная сила языка аксиоматической теории множеств?

Если мы обратимся к любой, не являющейся онтологической, ситуации, то заметим, что она имеет дело лишь с единицами и консистентными множествами единиц — таков эффект структуры: все, что в ситуации представлено, посчитано-за-одно в соответствии с присущим ситуации конкретным оператором счета, и, таким образом, никакая неконсистентная множественность в ней не может быть представлена. Неконсистентность как чистая множественность нами лишь предполагалась (угадывалась), как инерция изначально принятого решения: Единого нет. Изнутри же любой обыкновенной ситуации такое положение дел неразлично, и это совершенно естественно, поскольку любая ситуация, не будучи представлением представления, необходимо отождествляет бытие с тем, что представлено, поэтому имманентное ситуации Единое есть, и тезис Лейбница для нее более чем правдоподобен.

Таким образом, с одной стороны, ничто не остается непосчитанным в ситуации, но, с другой стороны, все то, что было посчитано, всегда есть уже результат счета. И поскольку оператор действовал на некоторой области определения, то в домене чистой множественности необходимо должно оставаться нечто, несовпадающее абсолютно с результатом счета — некий фантом, непредставимый остаток, неконсистентная множественность, исключенное любым режимом представления, и одновременно входящее в любое представление, как

представление-в-себе, как знак того, что само бытие консистентности есть неконсистентность.

Такая непредставимая, неподвластная любому счету, чистая множественность, с точки зрения ситуации, с необходимостью есть *ничто*, но из этого еще не следует, что *ничто не есть*.

Итак, *ничто* есть имя непредставимого в представлении, и для любой *не-онтологической* ситуации это самое настоящее ничто, поскольку эффект структуры тотален. И тем не менее, онтология вправе говорить о *бытии ничто как форме непредставимого*, о таком ничто, которое именуется невоспринимаемый разрыв между представленной консистентностью и неконсистентностью как тем, что еще только будет представлено. Это, с одной стороны, нечто, не являющееся объектом ситуации, и поэтому оно — то самое ничто, которое не было посчитано, а, с другой стороны, это нечто, необходимое для того, чтобы оператор счета вообще смог начать действовать. Таким образом, это — ничто структуры (консистентности) и одновременно — ничто чистой множественности (неконсистентности). Используя терминологию Бадью, можно сказать, что это пустота, *подшивающая* ситуацию к ее бытию⁷.

Тем самым мы можем заключить, что коль скоро онтология есть особая ситуация, которая должна уметь представлять закон любого другого представления, то ее задача может состоять лишь в том, чтобы представлять представимую «подшивку» к бытию, которая, с точки зрения любого представления, есть пустота, ускользающая от счета в ситуации. Соответственно, единственным сугубо онтологическим термином, из которого в дальнейшем будет соткано все многообразие теоретико-множественных (онтологических) конструкций, свободных от любых явных определений, с необходимостью может быть только ничто, или пустое множество \emptyset . Важно подчеркнуть, что при этом ничто вовсе не отождествляется с самим бытием — знак пустоты, или пустого множества, следует понимать исключительно как имя бытия, делающее возможным онтологический дискурс о нем,

⁷ Badiou A. Being and Event. Continuum. P. 55.

именно потому, что само бытие всегда остается непредставимым. В аксиоматике Цермелло-Френкеля⁸ этой идее соответствует отдельная аксиома, которой Ален Бадью дает очень романтичное название «Первая экзистенциальная печать», подчеркивая ее исключительную важность для онтологии: в отличие от остальных аксиом теории⁹, она явно постулирует существование — существование ничто.

2

Онтологический запрет на событие — это, пожалуй, один из важнейших тезисов всей метафизической доктрины Алена Бадью, который обосновывается им изнутри аксиоматики ZFC следующим образом.

Всякая ситуация фундирована ничто (\emptyset) — именем неконсистентной множественности, которая есть бытие. И в то же самое время ни одна ситуация, не являющейся онтологической не может допустить осознания этого факта. Это полностью обрушило бы ее структуру, прямо указав на ничтожность любого принципа счета-заодно. В этом смысле забвение бытия характерно не только для математиков, занимающихся онтологией, «не ведая, что они творят», но и является конституирующим принципом стабильности ситуации вообще. Столкновение с ничто, таким образом, невозможно, но угроза Реального, как назвал бы это Лакан, остается более чем реальной, и это происходит потому, что в ситуации, любые устойчивые единства которой есть результат счета, сам счет оказывается не посчи-

⁸ Несмотря на то, что существуют и другие способы аксиоматизации теории множеств (например, система аксиом фон Неймана — Бернаиса — Гёделя (NBG)), как основу онтологического дискурса Бадью рассматривает именно аксиоматику Цермелло. Поэтому в дальнейшем, говоря о теории множеств, нами всегда будет предполагаться ZFC.

⁹ Строго говоря, это не совсем так: «Вторая экзистенциальная печать» — аксиома бесконечности, постулирующая существование бесконечного множества, также начинается квантором существования, но Бадью справедливо замечает, что все же она в каком-то смысле производна от первой, и поэтому уже не столь «метафизически чиста».

тан. Он не принадлежит ситуации, и поэтому не существует для нее. Поэтому нужен какой-то другой счет, который бы навсегда узаконил первый, и не оставил бы никакой возможности для представления ничто в ситуации. Эту функцию «забвения» берет на себя множество степени $P(\alpha)$ (Бадью называет его метаструктурой, или Режимом¹⁰), существование которого формально гарантировано соответствующей аксиомой, и онтологически необходимо по следующим причинам: в теории множеств есть теорема, утверждающая, что мощность множества подмножеств любого множества строго больше мощности самого множества. Это означает, что частей в множестве всегда больше, чем его элементов, т. е. в любой ситуации необходимо существуют подмножества, которые, будучи частями ситуации, не принадлежат ей как элементы, а значит, не существуют для ситуации. Эти части и являются потенциальными носителями ничто (пустое множество является подмножеством любого множества), способными поставить под сомнение основания любого порядка — поэтому необходимо должен быть введен режим, который бы препятствовал образованию подобных «зон хаоса» (в случае ситуации политической слово «state», которое использует Бадью, звучит наиболее узнаваемо, поскольку в данном случае функцию метаструктуры выполняет конечно же государство).

Сингулярное множество, ни один элемент которого не представлен в ситуации, Бадью также называет *событийным сайтом*, и *исторической* (в противоположность природной) — ситуацию (а всякая ситуация, как мы помним, является множеством), которой принадлежит хотя бы один событийный сайт. Важно, что данное определение локально: одно и то же множество может быть сингулярным в одной ситуации, но нормальным — в другой, в то время как природная ситуация (нормальное множество, каждый элемент которого норма-

¹⁰ В оригинале — state of situation. Нам представляется целесообразным в дальнейшем использовать оригинальное слово «state», введя его как очень удачный термин.

лен¹¹) — сохраняет свои свойства в любых обстоятельствах. Что дает нам право заключить: природа абсолютна, историчность относительна. Сингулярности всегда могут быть нормализованы, но невозможно заставить природу быть историчной. Таким образом, бессмысленно говорить о событии-в-себе, поскольку последнее есть всегда событие для кого-то и в отношении той конкретной ситуации, в которой оно было представлено. Разумеется, наличие событийного сайта в ситуации не влечет за собой необходимости наступления события, однако, оно является его необходимым условием.

Итак, дадим определение *события*: пусть X — событийный сайт. Тогда событием для сайта X назовем множество $e_X = \{x \in X, e_x\}$, т. е. это множество, состоящее из всех элементов сайта X и самого события.

Чтобы показать, что данное определение соответствует нашему интуитивному пониманию события, давайте вспомним всем нам хорошо известное событие Октябрьской революции: оно представлено в нашей памяти (в истории) как множество людей, совершавших какие-то поступки, как множество каких-то других мелких событий, произошедших в определенный исторический период и т. п. Но также очевидно, что все эти мелкие события и поступки совершались «именем революции» и «во имя революции», что все эти люди были всецело преданы тому, чего еще нет, что еще только может случиться (или не случиться), и поэтому означающее события должно быть в нем также представлено. Другими словами, «имя» революции есть необходимый элемент события Октябрьской революции, и значит, наше определение интуитивно верно.

Теперь попытаемся ответить на следующий вопрос: принадлежит или не принадлежит событие ситуации, событием сайта которой оно является? Рассмотрим обе возможности:

Возможность первая: событие не принадлежит ситуации. В таком случае оно никак не может быть различено. Помимо своего имени,

¹¹ Определение природного сайта есть в точности определение *ординала* — транзитивного множества, каждый элемент которого транзитивен.

в событи как множестве представлены только элементы событийного сайта, но они не предстали в ситуации. Если же, по предположению, и оно само не представлено, то, с точки зрения ситуации, оно ничего собой не представляет, кроме «пустого означающего», которое хоть и было «контрабандой» втянуто в ситуацию «революционными» действиями элементов событийного сайта, но референтом их действий всегда будет пустота (всегда можно сказать, что «они сами не знают, о чем болтают»...).

Возможность вторая: событие принадлежит ситуации. Тогда оно должно быть сингулярным. Если бы оно было нормальным, то все его элементы были бы также частью ситуации, но это невозможно, так как его элементы — это и элементы сайта, а они, по условию, не представлены. Поэтому событие немислимо в терминах метаструктуры (что согласуется и с интуицией — например, рабочие завода не мыслятся государством как революционеры). Но тотальной сингулярности события препятствует принадлежащее ему означающее себя самого, которое свой обретает смысл, становится Событием, как только мы признаем, что событи принадлежит ситуации: $e_x \in e_x$.

Такие множества, являющиеся элементами самих себя, мы называли «парадоксальными», и таким образом, мы могли бы заключить, что Событие формализуется в теории множеств как такое «парадоксальное множество». Однако прямым следствием аксиомы регулярности является запрет на любые «парадоксальные» множества, являющиеся элементами самих себя. Действительно, рассмотрим множество α такое, что $\alpha \in \alpha$. Если оно существует, то существует и его синглетон $\{\alpha\}$. Но существование такого синглтона противоречило бы аксиоме регулярности, поскольку $\alpha \cap \{\alpha\} = \alpha$ ¹².

То есть, если событие есть, то, с точки зрения ситуации, оно не принадлежит бытию — но лишь сверх-бытию. Эту идею следует понимать буквально: онтология оказывается состоятельной как непро-

¹² Подробно об аксиоматике Цермело-Френкеля и некоторых опущенных нами доказательствах см. в (Kunen K. Set Theory: An Introduction to Independence Proofs. Elsevier, 2006) или (URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Теория_Цермело_-_Френкеля).

тиворечивый дискурс о бытии, лишь только запрещая событие. Если мы примем тезис Бадью о совпадении онтологии и математики (в той ее части, которая соответствует аксиоматической теории множеств), то аксиома выбора оказывается единственным онтологическим высказыванием, которое указывает на связь бытия и события, поскольку, как мы только что показали, онтология запрещает событие. Данной аксиоме посвящены отдельные книги, по ее поводу ведутся жаркие дебаты, и вообще она представляется как предельно очевидным, так одновременно, и совершенно мистическим утверждением¹³. В ней утверждается, что мы всегда можем выбрать ровно по одному представителю из каждого непустого множества, принадлежащего данному. Говоря чуть строже, аксиома утверждает существование некоторой «функции выбора f », сопоставляющей каждому непустому множеству β , принадлежащему некоторому множеству α , один из элементов β .

$$\forall \alpha \exists f (\forall \beta (\beta \in \alpha \wedge \beta \neq \emptyset) \Rightarrow f(\beta) \in \beta).$$

В случае конечных множеств никаких проблем не возникает. Но существуют такие бесконечные множества, для которых такую функцию указать не удастся. В качестве чрезвычайно наглядного примера, Бертран Расселл предлагал представить себе множество, состоящее из бесконечного числа коробок, к каждой из которых находится по паре ботинок. Очевидно, что мы легко можем выбрать из такой бес-

¹³ Бертран Рассел так отозвался об аксиоме выбора: «Сначала она кажется очевидной, но чем больше вдумываешься, тем более странными кажутся выводы из этой аксиомы; под конец же вообще перестаешь понимать, что же она означает».

С помощью аксиомы аксиомы выбора удалось сделать много математических открытий, которые были бы невозможны без нее. Однако, среди следствий аксиомы есть и такие парадоксальные утверждения, которые вызывают интуитивные возражения среди части математиков. Например, появляется возможность доказать парадокс Банаха-Тарского — теорему, суть которой сводится к тому, что шар оказывается возможным разбить на конечное число частей и сложить из них два точно таких же шара.

конечной совокупности ровно по одному ботинку из каждой коробки, всякий раз вынимая, ну, скажем, правый ботинок. Однако если ботинки заменить шнурками, то наше правило оказывается неприменимым: более того, несмотря на кажущуюся простоту операции, такого правила мы никогда не построим, и его приходится предполагать аксиоматически.

Можно возразить, что мы могли бы перенумеровать шнурки и все время выбирать шнурок номер один, но сделать этого мы также не можем: поскольку множество пар шнурков бесконечно, наша процедура нумерации никогда не закончится. Утверждение же о том, что мы в принципе способны осуществить подобную процедуру (любое множество может быть вполне упорядочено), называется теоремой Цермелло и оказывается эквивалентной аксиоме выбора.

Итак, функция выбора гарантирует существование множества γ , составленного из представителей каждого непустого элемента множества α : $\delta \in \gamma \Rightarrow \exists \beta: \beta \in \alpha \wedge f(\beta) = \delta$.

Но гарантия эта существенно отличается от других аксиом. Если мы внимательно рассмотрим любую из них, то увидим их «конструктивный» характер: все свойства конструируемых с их помощью множеств, всегда явно определены. В случае же аксиомы выбора это далеко не так — говорится весьма уклончиво: $f(\beta) \in \beta$. Но ни о том, как эта функция зависит от внутренней структуры множества α , ни о том, единственна ли такая функция, ничего не сообщается. Аксиома выбора, по большому счету, ставит в соответствие некоторому существующему множеству *возможность* множества его представителей, существование которого никак невозможно удостоверить, поскольку не указано никакого алгоритма реализации такой возможности, который можно было бы применить, сообразуясь с конкретным устройством исходного множества.

Другими словами, мы не располагаем ни законной процедурой, следуя которой мы могли бы выбирать представителей, ни, более того, возможностью, хоть как-то отличать друг от друга тех, кого выбрали. Согласитесь: сходство с «примкнувшими к делу революции» поистине ошеломляющее! И оно неслучайно, поскольку речь в аксио-

ме выбора несомненно идет о событии. Точнее, это то немногое, что о нем способна высказать онтология. Таким образом, нелегальность и анонимность функции выбора — это цена, которую приходится платить Субъекту за такое бытие, в котором возможно *новое*. Другими словами, вопрос о том, имело или не имело в ситуации событие, всегда должен решать сам Субъект — онтология лишь в принципе не исключает такую возможность, однако не располагает для реализации этой возможности никакими инструментами.

3

Философия, по мнению Бадью, не производит истин. «Специфическая цель философии — предложить единое понятийное пространство, в котором *обретают свое место* именованная события, служащих отправной точкой истинностных процедур... Она не устанавливает никакой истины, а предоставляет истинам место»¹⁴. Однако, для философии нужны условия, и таковыми для нее являются эти самые истинностные процедуры, которые могут иметь место только в четырех областях культурной действительности: в науке, политике, искусстве и любви.

Бадью отождествляет истинностную процедуру, случающуюся в реальности с техникой форсинга, при помощи которой американскому математику Полу Коэну удалось доказать независимость континуум-гипотезы — так весьма частный (хоть и значимый) результат в математической логике Бадью «подшивает» даже не к онтологии (онтология, как мы помним, запрещает событие), а именно к культуре. Чтобы сделать аналогию наиболее отчетливой, он буквально разрабатывает «новый язык», без усвоения которого не обойтись, если мы действительно хотим понять его мысль¹⁵.

Итак, мир есть множество «ситуаций». Ситуация — это некоторое общепринятое положение дел, исходя из которого образующие ситуацию элементы объясняют себе происходящее. В науке — это

¹⁴ Бадью А. Манифест философии. СПб., 2003. С. 17.

¹⁵ В конце «Бытия и события» даже помещен небольшой словарь.

существующая на какой-то определенный момент научная картина мира, в политике — мыслимые системы отношений между членами общества, в искусстве — все то, что признается, скажем, музыкой, живописью и т. д. Каждой ситуации присущ свой собственный язык, и все, что в ней мыслимо, оказывается поименовано. Совокупность всего, что может быть сказано в ситуации, Бадью называет *энциклопедией*, в которой узнаваемо множество формул языка, задающих конструктивный универсум. *Детерминантом* энциклопедии называется подмножество ситуации, выделенное из нее какой-то конкретной формулой (аксиома выделения), и любой элемент ситуации, если он вообще существует, попадает под тот или иной детерминант. Чтобы мыслить новое, «неконструктивное», таким образом, необходима *интервенция* — любая процедура, утверждающее, что некоторое событие имеет место. Поэтому интервенция — это всегда также и ввод в язык означающего, для которого в ситуации не существует референта, имени события. Интервенция теснейшим образом связана с аксиомой выбора нелегальностью и анонимностью именованного и не может быть отделена от *верности* тому событию, которое она именуется. Мы помним, что исключительный характер аксиомы выбора определялся невозможностью указать никакую конкретную функцию, с помощью которой осуществлялся бы выбор представителей — и тем не менее, аксиома утверждает, что такой выбор всегда возможен. Таким образом, несмотря на то, что понятия события и верности событию уже не принадлежат онтологии, последняя все же располагает сугубо онтологическими средствами, с помощью которых мыслима бытийная возможность интервенции.

Хорошим примером того, о чем здесь говорится, будет фигура апостола Павла, чья деятельность в качестве субъекта начинается на пути в Дамаск с утверждения события: Христос воскрес. Здесь важно сразу указать на одно обстоятельство: имя события, как и определение родового множества, должно быть понятным изнутри модели — оба строятся исключительно за счет языковых ресурсов ситуации. В случае с Христом это означает, что заявление Павла было бы не неразрешимым, а попросту ложным, если бы ветхозаветная община уже

не ожидала прихода мессии, т. е. в какой-то иной ситуации, где сама постановка вопроса о том, действительно ли Иисус есть Христос, или нужно продолжать ждать кого-то еще, была бы невозможной или абсурдной (например, в современном научном сообществе). Другими словами, высказывание «Иисус = Христос» является неразрешимым в совершенно определенном интеллектуальном топосе, и только в таком интеллектуальном топосе, где оно является неразрешимым, возможно «вынуждение» его истинности.

Всякая ситуация — это множество, и поскольку не существует множества всех множеств, то событие всегда будет иметь локальный характер — оно существенным образом зависит от тех обстоятельств, от той ситуации, внутри которой осуществляется интервенция и действует оператор верности.

Верностью Бадью называет любой набор процедур, с помощью которых некоторый элемент ситуации присоединяется к событию, маркируется процедурой как верный. Важно подчеркнуть, что верность не следует рассматривать как способность, субъективное качество или добродетель: это всего лишь операция, некий радикально иной режим счета-за-одно по неизвестному ситуации закону (Бадью обозначает эту операцию специальным символом: $a \square e_x$), в результате которого формируется конечное множество элементов, отмеченных своей причастностью (или непричастностью) к событию (разделяющих веру в то, что оно действительно имело или имеет место), некий протокол (*enquiry*), или результат исследования. В нашем примере с апостолом Павлом такими процедурами верности, безусловно являются крещение, проповеди самого Павла, увеличивающие число обращенных и т. п. Если взять политическую ситуацию вообще, то это, конечно же — процедуры голосования, партийные списки, «классовое чутье» и т. д.

Бадью радикально разводит понятия истины и знания. Последнее принадлежит ситуации, точнее — ее энциклопедии. Истина же — это всегда «дыра» в знании, разрыв всех существующих порядков и классификаций. Оставаясь истиной ситуации, она, тем не менее, коренным образом преобразует ее. По этой причине она не может

совпадать с существующим знанием, т. е. истина должна быть таким множеством, которое не подпадает ни под один энциклопедический детерминант ситуации. Отсюда вытекают сразу два требования, или ограничения, которым должно удовлетворять некоторое множество, если оно хочет претендовать на то, чтобы быть истиной: это его бесконечность и неразличимость.

Бесконечность необходима, поскольку бесконечным является число детерминантов в энциклопедии ситуации: множество строчек конечной длины, составленных из алфавита системы бесконечно, хотя и счетно. Более того, в ситуации нет несосчитанного и названного, в ней все поименовано, так как ситуация не терпит пустоты. «Вот почему, — пишет Бадью, — мир полон, и насколько бы это вначале ни казалось странным в определенных обстоятельствах, он всегда вполне оправданно может считаться лингвистически знакомым»¹⁶. Поэтому любое множество, образованное неизвестным оператором верности событию, всегда уже как-то названо. Знание «ничего не хочет знать» о событии и любые новообразования маркирует как «уже бывшее»: влюбленные — это также и граждане, а «рабочий класс» — это просто рабочие фабрик. Таким образом, силы знания оказывается достаточно, чтобы обесценить событие в любых его проявлениях, обнаруживаемых оператором верности: «знание «бьет» верность своим безапелляционным «уже постчитано»»¹⁷.

Именно по этой причине Бадью настаивает на том, что истина бесконечна — ей просто необходимо быть таковой, чтобы у нее оставался шанс быть узнанной в качестве таковой. Но, к сожалению, этого недостаточно. И здесь приходит на помощь понятие «родового»: Бадью в точности переносит идею Коэна на свой концепт истины — чтобы отличаться от простого энциклопедического знания, каждое из составляющих ее конечных множеств (*enquiries*) должно содержать в себе хотя бы один элемент, который будет отличать это множество от какого-то известного энциклопедии признака или свойства. Технически это может быть реализовано следующим образом: выше мы

¹⁶ Badiou A. Being and Event. Continuum. P. 331.

¹⁷ Ibid. С. 333.

сказали, что любой совокупности, проявленной в ситуации оператором верности как причастной событию в энциклопедии соответствует какое-то свое, определенное свойство. Значит, в ней находится и свойство, отрицающее данное. И задача состоит в том, чтобы в данную совокупность попал, по крайней мере, один элемент, обладающий этим несовместным свойством: если это рабочие завода, то следует поместить туда хотя бы одного интеллигента, если это, скажем, дети, то среди них необходимо должен оказаться взрослый и т. д.

Здесь сразу же возникает вопрос о реалистичности такого требования, и если в теории форсинга на него отвечает соответствующая теорема, то Бадью вынужден говорить лишь о вероятности. Логика его следующая: событие не имеет ничего общего с знанием, и оператор верности никак не связан с энциклопедией — с ее точки зрения, он действует в ситуации совершенно хаотически. «Нет причин, — полагает Бадью, — по которым могло бы не существовать такое множество, которое, будучи собранным событийным оператором из элементов, причастных событию, избегало бы при этом детерминатна ситуации»¹⁸. Бесконечная последовательность собранных по такому правилу конечных результатов будет неразличимой в ситуации и, следовательно, может быть присоединена к ней без противоречия в качестве ее истины. Само же правило и будет являться *родовой*, или истинностной процедурой.

Это чрезвычайно важный момент, на который необходимо еще раз обратить внимание, поскольку, таким образом решается вопрос об онтологическом статусе истин. Истины именно потому принадлежат миру, являются истинами мира, а не вбрасываются в него по произволу субъекта, что необходимо должны быть согласованы с уже имеющимися в той или иной ситуации. И утверждение, противоречащее остальной части онтологии, не может стать ее истиной ни при каких обстоятельствах.

Теперь нами сказано достаточно, для того чтобы мы могли дать определение субъекта.

¹⁸ Ibid. P. 337.

Субъект есть любая локальная, конечная конфигурация родовой процедуры, из которой поддерживается истина¹⁹. То есть субъекта есть тот, кто на конечный промежуток времени берет на себя функции оператора верности, поскольку именно он (субъект) маркирует причастных событию. Неслучайно Бадью часто сравнивает апостола Павла с Лениным, его деятельность — с революционной агитацией, а его послания — с программой партии: в результате такой деятельности образуются все новые общины, новые церкви, новые группы верующих — причем, верующих *правильно* и *истинно*. Ссылаясь на Паскаля, Бадью также утверждает, что история церкви есть история истины, и с учетом сказанного выше, это вполне оправданно. Понятно также, что деятельность субъекта конечна, нужны преемники и последователи, продолжатели дела. Таким образом субъектом производится конечное число условий, *вынуждающих* бесконечную истину.

В заключение отметим, что субъект, по мнению Бадью, есть субъект истинностной процедуры, и, следовательно, он по определению действует в четырех упомянутых доменах: искусстве, науке, политике и любви. Это значит, что, скажем, философ не может быть субъектом. Тем не менее, нам представляется оправданным увеличить число доменов истинностных процедур, по крайней мере, на один, и добавить туда *личность* человека.

Человек, будучи конечным сущим, знание которого о мире существенным образом неполно, является в то же время изменчивым сущим. Причем, изменяясь, он тем самым изменяет и свое отношение к миру и с миром. Происходящие с ним изменения находят свое выражение в том числе и по преимуществу в том, как человек высказывается, а способ высказывания, с одной стороны, свидетельствует о степени пластичности и динамичности его мировосприятия, а с другой — влияет на них. Другими словами, то, как выглядит лингвистическая картина мира, непосредственно указывает нам на уровень развития человека, но само развитие личности состоит, преимущественным образом, в *производстве истин о себе самом*.

¹⁹ Ibid. P. 391.

КОНГРЕССЫ, ФОРУМЫ, КОНФЕРЕНЦИИ

ЮБИЛЕЙНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ К 70-ЛЕТИЮ ВОССОЗДАНИЯ ФИЛОСОФСКОГО ФАКУЛЬТЕТА МГУ

С 14 по 16 декабря 2011 г. в рамках торжественных мероприятий, посвященных 70-летию воссоздания философского факультета в структуре Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, состоялись две конференции, проводимые под эгидой Ассоциации философских факультетов и отделений.

14–15 декабря прошла конференция «Философия и образование в процессе трансформации культуры», на пленарном заседании которой выступили В. В. Миронов, А. А. Гусейнов, В. В. Федоров, Ю. П. Зинченко, В. Т. Третьяков, В. Х. Янссен, Н. С. Кирабаев. В рамках конференции работали секции и круглые столы: «Образование и философия в контексте социальных вызовов времени», «Философия в системе университетского образования XXI века», «Философия для детей и юношества», «Информационные технологии как элемент образовательных стратегий», «Религиоведение в системе образования» и др.

15–16 декабря прошла конференция «Философия и парадигмы современной науки», на пленарном заседании которой выступили В. С. Степин, М. И. Панасюк, Р. Суинберн, О. Бренифьер, К. Х. Момджян, В. В. Васильев. В рамках конференции работали секции: «Моделирование в современной науке», «Философские аспекты когнитивных исследований», «Границы человека: взгляд науки и взгляд философии», «Социология знания: к 20-летию юбилею журнала

«Логос», «Дисциплинарная структура науки», «Формирование исследовательских оптик в философии науки» и др.

В конференциях приняли участие делегации ученых из вузов Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Ростова-на-Дону, Новосибирска, Казани, Саратова, Воронежа, Перми, Красноярска, Томска, Самары и других российских городов.

Далее публикуем два доклада, прочитанные на пленарных заседаниях.

ФИЛОСОФСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ О РЕФОРМЕ

В. В. Миронов

С начала 90-х годов в России продолжается реформа образования. Сам факт длительности этого процесса, с одной стороны, говорит о сложности реформируемого объекта социальной системы, а с другой заставляет серьезно задуматься о ее смысле и последствиях для страны. В средней школе для большинства учащихся весь процесс обучения прошел в ситуации перманентной реформы, то есть ни один школьник не прошел обучения в стабильной и спокойной ситуации, а, напротив, испытал на себе все последствия нестабильности системы и череды изменений, под которую не успевал сориентироваться ни он, ни его родители. В этой ситуации была серьезно деформирована система «школа-вуз», которая конечно до начала реформ страдала своими недостатками, но от которых в результате всей системы реформ вряд ли удалось избавиться.

В стране всегда является острой проблема недостаточного финансирования образования. Доля средств, выделяемых на образование, увеличивается несущественно. С 2001 г. она не превышает 12% от общего объема государственных расходов. В результате обеспеченность бюджетным финансированием образовательных учреждений составляет по разным оценкам 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 национальный проект «Образование», но вряд ли он является системным решением и скорее представляет собой форму перераспределения бюджетных средств в образовании. Кроме того и сама суть проекта требует обсуждения, так как она нацелена на прямую результативность, подкрепленную финансами, но есть отрасли образования тесно связанные с фундаментальной наукой, которые могут развиваться лишь на основе долгосрочного бюджетного финансирования.

В нашем образовании последние десятилетия постоянно увеличивается платный сектор, количество студентов в котором превосходит количество студентов, обучающихся на бюджете. При этом происходит рост цен за обучение, особенно в крупных городах. Идеологи реформ постоянно навязывают общественному сознанию мнение, что тенденция роста доли платного образования — это общемировая линия либерального подхода к образованию, к которому нас призывают стремиться. На самом деле все обстоит прямо противоположным образом. В Европе в большинстве стран (кроме может быть Англии) высшее образование остается в основном бесплатным, а в ряде стран это закреплено на уровне основных законов¹. Введение платного образования здесь проводится очень плавно и сама плата за обучение остается весьма незначительной по меркам нашей страны. Например, в Германии, это приблизительно 1000 евро за год. При этом сюда входит и так называемый регистрационный взнос, на основании которого студент пользуется достаточно серьезной системой льгот (включая транспорт и питание в студенческих столовых, которое не превышает установленной невысокой суммы). Тем не менее в самой Германии население постоянно протестует против системы платного образования, рассматривая это как угрозу его доступности для всех слоев

¹ Например, в Финляндии, стране которая по многим показателям считается лидером Европейского образования.

населения. Есть и китайский вариант решения. Здесь все высшее образование платное, но сумма оплаты остается весьма невысокой. При этом имеется развитая система льгот, которая позволяет освобождать студента от оплаты, например, в случае выбора непопулярной, но затребованной государством специальности.

Безусловно, что в рамках рыночной экономики платное образование должно присутствовать, но государство обязано предъявлять жесткие требования к его качеству и, как мне представляется, либо устанавливать некую ценовую планку, либо, развивать систему образовательных кредитов, что в нашей стране осуществляется очень слабо и условия таких кредитов не позволяют ими пользоваться достаточно широко. В силу несовершенства современного рынка капитала (об этом говорят ученые-экономисты Всемирного банка, которых вряд ли следует считать сторонниками 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»². 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). Представляется, что государство, могло бы взять на себя расчет по процентам кредита за учащихся, которые либо блестяще учились, либо пошли на специальности, которые необходимо развивать в стране. Это было бы дополнительным стимулом и к учебе и к развитию тех отраслей образования, которые по тем или иным причинам оказались непопулярными. В нашей стране, где независимо от формы обучения, выпускники получают государственный диплом, это особо важно, в том числе и для признания качества этого диплома за рубежом. Кроме того, необходимо понимать, что негосударственные вузы, отвечая на запросы рынка, вряд ли будут развивать «тяжелые» фундаментальные специальности, требующие значительно вклада в обеспечение такого об-

² См.: Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы. Доклад Всемирного банка». М., 2003. С. XXI.

разования. Не случайно, случаи открытия негосударственных вузов даже при финансовой поддержке частного капитала по фундаментальным областям науки являются чрезвычайно редкими. Организация высшего образования только на основе частных инвестиций, может не учитывать производственные и промышленные задачи, которые необходимы для развития страны. Образование должно приносить выгоду всему обществу, а не только его отдельным членам³. Поэтому в образовании должна присутствовать мощная государственная составляющая, оптимизирующая и стимулирующая потоки студентов в те сферы образования, которые необходимы государству, хотя представляются, может быть и неинтересными индивиду. Поддержка образования, связанного с фундаментальными науками особенно важна, так как большинство новейших технологий являются результатом фундаментальных научных исследований, проводимых в университетах, а инновационные технологии способны увеличить производительность труда в масштабах всего общества, а значит повысить качество жизни и как следствие, снизить имеющуюся социальную напряженность.

Можно сказать, что государство все более уходит из сферы образования, при этом в рамках реформы нам все время навязывается идея о том, что так происходит во всем мире. Конечно, поиск дополнительных источников финансирования образования всегда был актуален для образовательной системы любой страны, но ни одна из развитых стран не отказывается от государственной поддержки образования. На начало XXI в. 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 процитированном докладе Всемирного банка, указывается, что государственная поддержка высшей школы должна нарастать и указываются принципиальные причины опасности перехода образования преимущественно на негосударственное финансирование.

³ См.: Там же.

«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»⁴.

В результате описанных процессов, 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 установлен необходимый уровень доверия между акторами системы образования — государством и населением, предприятиями и вузами, вузами, предприятиями и отдельными работниками или будущими специалистами»⁵. Отказ от государственной политики в образовании чреват серьезными социальными последствиями, связанными с нарастанием дифференциации населения, когда образование перестает выполнять функцию «социального лифта», позволяющего даже малоимущей части населения «прорваться» хотя бы в средний класс.

Особые проблемы возникли в сфере гуманитарного образования, что особенно важно, учитывая радикальное изменение всей системы ценностей в нашей стране. В стране сохраняется «идеологический вакуум», то есть отсутствует система национальных ценностей и приоритетов, которые поддерживаются населением страны. Сложившиеся ценностные ориентации, регулирующие социальные действия граждан, были разрушены. Новых жизненных ориентиров, способных увлечь массы своей идеей, героикой, общество не выработало. Это можно обозначить как состояние «гуманитарного кри-

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

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

зиса», который по оценкам специалистов проявляется в упрочение 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»⁶. Результатом этого становится психологическое состояние неуверенности, страха и бессмысленности жизни, когда «рост нищеты выдается за завоевание демократии, упадок производства — за структурные реформы, война — за наведение конституционного порядка»⁷. Соответственно, в образовании эта общая 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, наметилась новые 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 диа-

⁶ 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. С. 17–18.

⁷ Там же. С. 18.

лога 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. Для решения сложных задач современности недостаточно потенциала узких профессионалов, стране нужны люди с широкой культурой и мышлением.

Важной особенностью реформы образования выступает то, что она происходит в рамках процесса глобализации. Более того, образование в определенном смысле оказывается в центре трансформационных процессов современной культуры⁸. Современные тенденции, реализуемые в процессе модернизации образования в России, представляют собой составную часть мирового процесса глобализации, которые наряду с преимуществами создания единого образовательного пространства, угрожают национальным особенностям образовательной системы, разрушая ее качество. В мире идет 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. Образование начинает рассматриваться как фактор устойчивого развития. Не случайно, последний экономический кризис, сопровождался, например, в США не уменьшением, а, напротив, увеличением бюджетного финансирования образования как одного из механизма преодоления кризиса. Сегодня, уровень образования населения является важнейшим фактором устойчивого развития любой страны.

Экономизация образования — вовсе не его коммерциализация, как это иногда трактуется в нашей стране. В последнем случае

⁸ См. более подробно: *Миронов В. В.* Образование как основополагающая культурная ценность и опасности унификации // Мировой общественный форум «Диалог Цивилизаций». Вестник 2008. М., 2008. С. 127–136.

от образования хотят получить прежде всего быструю отдачу за счет безудержного расширения сектора платного образования с целью получения финансовой прибыли. Для страны — это тупиковый вариант, которые неизбежно будет работать по законам рынка, а значит развивать те сферы образования, которые оказываются рентабельными. К тому же, учитывая условия становления рынка в нашей стране это способствует резкому понижению качества образования и во многом случае является отложенной системой «продажи» диплома о высшем образовании.

Экономизация образования (в противовес коммерциализации) в первую очередь рассматривает образование как важнейшую часть общего экономического механизма страны не с позиции получения прямой прибыли, а с позиции долгосрочных следствий развития образования, которые впоследствии могут дать несравнимую с прямой коммерциализацией выгоду, основанную на внедрении открытий и инноваций, основанных, прежде всего, на фундаментальных науках. С позиции прямой коммерциализации ведь не нужна не классическая филология, ни знание латинского или древнегреческого языка, ни умение разбираться в философских проблемах, ни даже, теоретические разделы физики или чистая математика. Эти дисциплины не дают прямой выгоды. И часто, выступая от имени реформ, предлагается «свернуть» такие дисциплины или значительно сократить их. Однако экономизация образования не может быть направлена, например, на «сворачивание» секторов гуманитарного образования, который важны именно в качестве фактора духовного благосостояния и устойчивости общества, так же как и против отказа от абстрактно-теоретических разделов наук в образовании, обеспечивающих фундаментализацию инновационных процессов. В нашей стране, в какой-то момент, реформирование структуры образования пошло во многом по коммерческому варианту.

В основу идеологии процесса модернизации была поставлена задача либерализации прежде системы управления образованием и введение ее механизмов в соответствие новым социальным и экономическим условиями. Фактически — это была политическая постановка

вопроса, которая достаточно мало опиралась на мнение экспертов. В результате, само понятие либерализма было проинтерпретировано достаточно узко с одновременным автоматическим отнесением (часто сопровождающуюся соответствующей политической оценкой) всех тех достижений, которые имелись в российской системе образования к некому негативному образованию, обозначенным как административная модель. В результате, как это ни странно, центральной идеей модернизации стала — отказ от принципа фундаментальности, характерного для системы классических университетов. Следует отметить, что в любой развитой стране ориентированность на фундаментальные знания является обязательной характеристикой классических университетов и сегодня. Критикуя и часто справедливо негативные черты административной модели (жесткость управления, закрытость для изменений, ориентированность на военно-промышленный комплекс, присутствие в гуманитарных дисциплинах единой идеологии и т. д.), были отброшены и позитивные ее характеристики, в частности, одна из самых главных, учет интересов государства в образовании, доступность образования для всех и т. д.

Декларировалось развитие самостоятельности вузов. Однако в условиях недофинансирования, это мгновенно привело фактически к распродаже или сдаче в аренду государственного имущества, часто для того, чтобы обеспечить «выживание» профессорско-преподавательского состава; к открытию огромного числа структур обеспечивающих подготовку «рыночных» затребованных специальностей (юристы и экономисты). Даже в этот момент еще можно было поддержать государственные вузы, дав им возможность занять свое место и в этих рыночных специальностях. Но вышло печально известное постановление, запрещающее государственным вузам набирать платных студентов более 20%. Он, конечно, был позже отменен, но вред нашему юридическому и экономическому образованию нанес огромный, ибо дал возможность открытия либо параллельных (достаточно непрозрачных) структур, либо «новых» учебных заведений, многие из которых оказались весьма невысокого качества.

Затем было предложено отказаться от самого понятия «образовательный стандарт» и регуляции количества образовательных программ министерством. Постулировалось, что регулятором открытия и существования образовательных программ должны были стать потребности общества, в том числе и система самого рынка образовательных услуг. Но обществу, в лице властных структур просто некогда было этим заниматься, в силу массы других не менее важных проблем. Главным регулятором стал рынок образовательных услуг, что лишь усилило деформацию системы образования и ее отката от нацеленности на фундаментальную науку. 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 решение не прошло полностью, в частности из-за сопротивления образовательных структур, которых обвиняли в консерватизме (прежде всего классические университеты), но которым удалось хотя бы относительно сбалансировать образовательную систему.

Существенным звеном модернизации образования стало вступление России в так называемый Болонский процесс, что означало переход к такой модели образования, которая станет единой для всего образовательного европейского пространства. 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.

Важно понимать, что образование это не просто некоторая отрасль, а часть национальной культуры, причем ее системообразующая часть. 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. На уровне деклараций с болонскими принципами трудно спорить. Декларируется расшире-

ние доступа к европейскому образованию, повышение мобильности студентов и преподавателей. 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, 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.

Ведущие университеты России имеют 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. 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, реализуемой многих других странах. Это предполагает, что студенты очень рано начинают приобщаться к научным школам за счет ранней специализации, которая начинается осуществляться со второго курса. Студенты практически сразу же включают-

ся в работу кафедры, попадают в научный коллектив, совместно работают над научной тематикой вместе со студентами старших курсов и аспирантами. Из этого потом вырастают научные школы. 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.

Таким образом, подводя итоги, можно сделать следующие выводы. Реформа образования в нашей стране была неподготовлена теоретически, не прошла апробацию научного и преподавательского сообщества, опиралась на результаты не «чисто» проведенного эксперимента, представляя собой реализацию политической воли. Она проводилась непоследовательно, скорее разрушая то положительное в нашем образовании, что в нем всегда присутствовало. Возможно, в дальнейшем будет происходить смягчение ее проведения. Это уже произошло, когда были выделены некие пулы университетов, которым разрешили принимать дополнительные экзамены; когда важное место в отборе абитуриентов заняли олимпиады. Решения в сфере образования, в силу его исключительно системообразующего культурного характера, а значит, влияющего на все стороны жизни общества, не должны принадлежать какой-то монополярной группе (будь это либералы или консерваторы), а должны осуществляться на основе предварительных экспертных оценок и широкого общественного обсуждения. Думается, что и законодательно, решения по образовательной политике, при всей их важности, должны носить локальный юридический характер, чтобы оставлять возможность их оперативного изменения.

КАК МОЖНО РЕШАТЬ ПРОБЛЕМУ СОЗНАНИЕ-ТЕЛО?

В. В. Васильев

В книге «Сознание, язык, общество: философия в реальном мире» знаменитый американский философ Джон Серл бросил фразу о том, что первая философия в наши дни — это философия сознания¹. Под «первой философией» здесь можно понимать онтологию (если следовать аристотелевской традиции трактовки этого термина), или же брать это выражение в обыденном оценочном смысле. Но в обоих случаях с Серлом согласятся многие. Вопрос о природе сознания остается одной из главных онтологических проблем, а увлеченность этим вопросом в последнее время просто поражает воображение.

Конечно, в исследованиях сознания может быть множество самых разных аспектов. Однако, если говорить о философии сознания, то тут опять-таки можно констатировать некое подобие консенсуса, и состоит этот консенсус в том, что главной проблемой философии сознания является «проблема сознание-тело», т. е. вопрос о соотношении ментального и физического.

Любопытно, однако, что, если мы посмотрим на то, какие построения преобладают при рассмотрении этой проблемы, то мы увидим, что их едва ли можно назвать оптимистичными. Многие авторы уверены, что все предложенные философами решения плохи (говоря словами Дэвида Чалмерса²). И многие считают, что если эту проблему

¹ Searle J. R. *Mind, Language, and Society: Philosophy in the Real World*. New York, 1998. P. IX.

² Chalmers D. J. *The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory*. New York, 1996. P. 160.

вообще можно решить, то это решение придет не из философии, а со стороны экспериментальных наук о сознании. Эта вера в возможности науки решить данную проблему связана с целым рядом замечательных достижений наук о сознании за последние десятилетия. Речь и в самом деле идет о крупных успехах, во многом изменивших наши представления о самих себе, о своем внутреннем мире, т. е. о сознании. Чтобы не быть голословным, приведу несколько иллюстраций. Экспериментальные достижения представляют особую ценность тогда, когда они открывают предмет с неожиданной стороны. В данном случае предметом являемся мы сами, и может показаться, что никакие эксперименты не могут разрушить наши внутренние интуиции. Однако, убедиться в обратном совсем не сложно — если только эти эксперименты еще не изменили ваши интуиции.

Представьте, к примеру, что я рассказываю об иллюзионисте, который может увеличиваться и уменьшаться в размерах прямо на ваших глазах, находясь в нескольких метрах от вас и не скрываясь за ширмами и зеркалами. Кажется, что чтобы сделать такое надо быть волшебником. Но на самом деле таким волшебником может стать каждый — надо только зайти в комнату Эймса. Или представьте, что я говорю, что люди могут видеть вещи, субъективно не видя их из-за поражения затылочных участков коры головного мозга. То есть, не видя вещи, они могут угадывать, что находится перед ними. Это тоже кажется маловероятным, но на самом деле речь идет об уже достаточно хорошо изученном со времен Л. Вайскранца феномене «слепого зрения». Можно, таким образом, видеть, не видя. Но что если сказать, что возможно и обратное, что можно не видеть, видя? Реально ли, к примеру, такая ситуация: вы внимательно смотрите на сцену, скажем, пару минут. В это время на сцену выходит большая горилла, приветственно машет вам лапой и уходит; вы, однако, не замечаете ее. Многие усомнятся в возможности такого. Но эта возможность была блестяще доказана К. Шабри и Д. Саймонсом³.

³ См.: Шабри К., Саймонс Д. *Невидимая горилла, или История о том, как обманчива наша интуиция*. М., 2011.

И это только начало. Что если я скажу, что вашу душу можно разрезать на части, как батон хлеба? Если вы думаете, что это невероятно, я возражу, что такая операция уже проделывалась, а Р. Сперри получил в 1981 г. Нобелевскую премию как раз за демонстрацию возможности сказанного.

Но наша психика, в противоположность обыденным представлениям, не только делима на части, она еще, возможно, и не играет той роли, которую мы ей постоянно приписываем. Мы, к примеру, считаем, что наши осознанные желания определяют наше поведение. Если я решаю встать со стула и делаю это, то это хотя бы отчасти иницировано моим сознательным усилием. Замечательные эксперименты Б. Либета⁴ (впоследствии воспроизведенные другими учеными), однако, показали, что наш мозг принимает решение о том или ином действии еще до того, как мы осознаем это решение. Если так, то сознание не определяет поведение, а скорее регистрирует его.

В других отношениях, однако, границы влияния наших ментальных актов на физиологические процессы, наоборот, превосходят все ожидания. Мы слышаны о необычайных способностях йогов, которые могут контролировать сердцебиение и другие физиологические функции — как мы считаем в результате длительных тренировок и особого умственного настроя. Обычному человеку, думаем мы, такое не под силу. На самом же деле любой человек за полчаса может научиться не только регулировать частоту биения сердца и изменять артериальное давление, но и, скажем, усилием воли нагревать свою ладонь. Все, что нужно для этого — вывести информацию, к примеру, о давлении на монитор и оставить испытуемого перед ним. Через какое-то время он научится управлять соответствующим физиологическим процессом.

Завершить разговор о неожиданных открытиях о нас самих можно совсем уж скандальным примером, который приводил, в частно-

⁴ См. напр.: *Libet B. Mind Time: The Temporal Factor in Consciousness.* Cambridge MA, 2004.

сти, Д. Деннет⁵. Если попросить людей описать свое зрительное поле в феноменологическом ключе — т. е. на языке «цветных пятен», то мы увидим, что очень многие скажут, что все это поле состоит из цветных пятен, разве что на периферии они более размыты, чем в центре. На деле же на периферии зрительного поля мы вообще не воспринимаем цвета, в чем легко убедиться, если внести туда какой-то окрашенный предмет. Вы увидите его, но не распознаете его цвет.

В общем, неожиданные результаты, полученные в последние десятилетия в нейронауке, экспериментальной психологии, неврологии и др. экспериментальных дисциплинах, казалось бы, оправдывают мнение тех философов, которые считают, что философия сознания должна опираться в своих рассуждениях о природе сознания на эти самые науки. Философ сознания должен, с их точки зрения, ограничиваться толкованием новейших экспериментальных данных о сознании. В противном случае он будет лишь плодить мифы. Некоторые аналитические философы сознания — к примеру, известный философ Н. Блок — и впрямь зачастую превращаются в таких толкователей.

Но действительно ли эти и другие достижения экспериментальных наук о сознании позволяют думать, что проблема сознание-тело может быть решена только на их основе? Чтобы разобраться в этом, надо уточнить саму суть этой проблемы. Удивительно, но в литературе очень мало говорится об этом. Приведу для примера книгу ведущего аналитического философа Дэвида Армстронга, специально посвященную проблеме сознание-тело. В этой книге рассматривается и оценивается множество частных концепций, но о самой проблеме сознание-тело Армстронг говорит буквально следующее: «Проблема сознание-тело — это вопрос о том, что такое сознание, что такое тело, и, главным образом, о том, как они соотносятся друг с другом»⁶. И это все.

При таком уровне концептуализации проблемы сознание-тело не приходится надеяться на получение ответа на поставленный выше

⁵ См.: *Dennett D. C. Consciousness Explained.* New York, 1991. P. 54.

⁶ *Armstrong D. M. The Mind-Body Problem: An Opinionated Introduction.* Boulder, 1999.

вопрос. Если же попробовать прояснить эту проблему, то мы увидим, что, отвечая на вопрос об отношении между сознанием и телом, мы неизбежно будем уточнять онтологический статус сознания. И сама идея уточнения наводит на мысль, что это может быть многоступенчатый, многошаговый процесс. Чтобы подтвердить эту интуицию, задумаемся вот над чем. Проблему сознания многие считают своего рода препятствием, затором на пути развития натуралистического мировоззрения. Но проблема заторов известна нам не понаслышке. Все жители больших городов знают о ней. И решать эту проблему можно только поэтапно. Нельзя в один прием устранить заторы на дорогах. Чтобы решить проблему заторов и пробок надо провести целый комплекс мероприятий.

Одним словом, предпосылкой для решения проблемы сознание-тело может быть истолкование этой проблемы как некоей совокупности вопросов, ответ на каждый из которых помогает уточнить онтологический статус сознания на фоне представлений об онтологическом статусе физического. А ответ на все такие вопросы и будет означать разрешение проблемы сознание-тело.

Что это за вопросы? Прежде чем задать их, мы должны дать рабочую дефиницию сознания — лучше всего не искать какую-то исчерпывающую дефиницию (ее мы, возможно, получим по итогам исследований), а работать в остенсивном ключе, указывая, к примеру, на ментальные образы как эталон сознательных состояний — а затем спросить, (1) является ли понятие подобным образом сознание физическим, (2) порождается ли сознание мозгом (и если да, то (3) каковы механизмы такого порождения), (4) является ли отношение между сознанием и мозгом отношением супервентности (т. е. отношением, при котором точное воспроизведение мозга гарантирует точное воспроизведение сознания), (5) влияет ли сознание на поведение и (6) почему вообще существует сознание (чалмерсовская «трудная проблема сознания»⁷).

⁷ Chalmers D. J. Facing up to the problem of consciousness // Explaining Consciousness — The «Hard Problem» / ed. by J. Shear. Cambridge MA, 1997. P. 9–30.

Если мы посмотрим на эти вопросы, то мы увидим, что они уже не выглядят столь туманными как общая формулировка проблемы сознание-тело. Более того, мы увидим, что по отношению к ряду этих вопросов у нас имеется что-то вроде консенсуса. Таким образом, философы, рассуждающие о неразрешимости этой проблемы, уже могут неявно частично решить ее. Действительно, очень многие согласны, к примеру, что сознание порождается мозгом. При этом некоторые из подобных мыслителей, такие как американский философ К. Макгинн, заявляют о таинственности сознания и неразрешимости проблемы сознание-тело⁸. Но теперь должно быть очевидно, что подобные высказывания могут быть по меньшей мере непоследовательными.

Итак, у нас есть приблизительный набор вопросов, ответ на каждый из которых продвигает нас в решении проблемы сознания. Но главный вопрос еще не снят: не решаемы ли они только средствами экспериментальных наук?

Поступим следующим образом. Вместо того чтобы доказывать, что экспериментальные науки не могут решить перечисленные вопросы, попробуем показать, что их может решать философия, понятая в традиционном смысле. Философия в таком смысле — кабинетная дисциплина. В кабинете мы можем работать только с собственными понятиями и концептуальными схемами. Работая с ними, мы осуществляем концептуальный анализ. Со времен Куайна концептуальный анализ подвергался серьезной критике, с которой отчасти можно было бы согласиться. Но уроки этой критики, на мой взгляд, состоят не в том, что надо отказываться от концептуального анализа и от кабинетного образа философии, а в том, что надо переосмыслить такой анализ.

В каком направлении надо переосмыслить его? Традиционный концептуальный анализ был нацелен на экспликацию правил обычного словоупотребления и выявление необходимых и достаточных условий корректного употребления тех или иных слов. Однако, не го-

⁸ См. напр.: McGinn C. The Mysterious Flame: Conscious Minds in a Material World. New York, 1999.

воря уже о призрачности задачи отыскания упомянутых необходимых и достаточных условий, словоупотребление в любом случае является лишь поверхностным уровнем наших концептуальных схем. В глубинах же находятся так называемые естественные убеждения, вроде веры в причинность, в существование физической реальности за пределами наших ощущений или в существование других сознаний.

Концептуальный анализ может стать эффективным инструментом философии сознания, если мы истолкуем его в качестве совокупности процедур, нацеленных на прояснение структуры наших базовых естественных убеждений.

Посмотрим, как это может работать. Возьмем один из вопросов, входящих в состав проблемы сознание-тело, а именно вопрос о том, что сознание порождается мозгом. Кажется, это сугубо фактический вопрос, ответ на который должен быть найден с помощью опыта и экспериментов. Проблема, однако, в том, что подобные эксперименты всегда можно будет истолковать в духе Спинозистского параллелизма или Лейбницевской теории предустановленной гармонии. Чтобы отбросить такие истолкования, мы должны будем апеллировать к тому, что мир, в котором есть, к примеру, психофизический параллелизм, неоправданно усложнен по сравнению с миром, где сознание оказывается продуктом мозга. Но подобные апелляции предполагают констатацию нашей естественной уверенности в простоте устройства мира, которая, возможно, вытекает из каких-то других базовых убеждений.

Другой пример — вопрос о том, влияет ли сознание на поведение. Представим, что мы не верим, что сознание влияет на поведение. В таком случае мы должны склоняться к признанию истинности эпифеноменализма, т. е. теории, согласно которой сознание порождается мозгом, но не оказывает какого-либо обратного влияния на процессы в мозге и на поведение организма в целом. Но при эпифеноменализме сознание оказывается ненужным довеском к физическим процессам. Его отсутствие не повлияло бы на поведение организма. И тут возникает вопрос: а можем ли мы в таком случае быть уверены, что другие люди наделены сознанием, внутренним миром? Размышляя над этим вопросом, мы видим, что для такой уверенности едва ли осталось бы

место. И это означает, что эпифеноменализм не совместим с нашим естественным убеждением в существовании других сознаний. Если мы верим в существование других сознаний, то мы верим в действительность сознаний, т. е. в то, что сознание может оказывать реальное влияние на поведение.

Разумеется, приведенные рассуждения были не более чем иллюстрациями. Для обретения строгого характера они должны были бы быть гораздо более детальными. Но, думаю, и этих примеров достаточно, чтобы показать по крайней мере принципиальную перспективность попыток решения вопросов, входящих в состав проблемы сознание-тело, путем концептуального анализа, истолкованного в качестве экспликации наших базовых убеждений.

В общем, нет оснований считать, что философия сознания должна ограничиваться токованием экспериментальных результатов, полученных эмпирическими науками о сознании. Оставляя за этими науками область частных феноменов, она может заниматься наиболее фундаментальными естественными убеждениями, диктуемыми нашей когнитивной организацией, в надежде прояснить их структуру и взаимное отношение таким образом, что при этом прояснении нам удастся продвинуться к пониманию онтологического статуса сознания, его отношения мозгу и к физической реальности вообще.

НАУЧНО-КУЛЬТУРНЫЙ ФОРУМ ДНИ ФИЛОСОФИИ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

15–17 ноября 2012 г. прошел научно-культурный форум «Дни философии в Петербурге», приуроченный к 115-летию Санкт-Петербургского философского общества, 90-летию «Философского парохода» и 90-летию журнала «Мысль». На этот раз тема этого уникального интеллектуального проекта, ежегодно реализуемого Санкт-Петербургским философским обществом совместно с философским факультетом Санкт-Петербургского государственного университета, — «**Философия и образование в современном мире**». Как и в предыдущие годы, главная цель форума — развитие философского знания, упрочение связи философии с современной культурой и обществом, расширение и совершенствование философского образования. В рамках форума прошло более 30 мероприятий на различных площадках города: в музеях, библиотеках, вузах. Первым событием Дня философии стала церемония вручения ежегодной премии «*Вторая навигация*», учрежденной еще в начале века Санкт-Петербургским философским обществом. Это первая в России философская премия, создание которой было инициировано д. ф. н., профессором В. В. Савчуком. Бессменный председатель жюри премии «*Вторая навигация*» — д. ф. н., профессор А. А. Грякалов. Каждый год на конкурс поступает около 40 работ по классической и современной философии, методологии научного познания, социальной философии. Премии присуждаются по разным номинациям. Особо отметим номинацию, объявленную за философскую инвестицию в культуру Санкт-Петербурга, философское образование, создание позитивного образа философа в современной политике. При подведении итогов

этого конкурса учитываются достижения в организации научно-философской и академической жизни, создании научных школ, оценивается актуальное присутствие философа в культурной жизни Санкт-Петербурга. В предыдущие годы лауреатами премии становились философы разных поколений и научных направлений: Я. А. Слинин, С. Л. Фокин, А. К. Секацкий, Н. Б. Иванов, Д. У. Орлов, Т. М. Горичева, Н. М. Савченкова. Н. А. Грякалов, А. Г. Черняков, С. А. Чернов. Е. А. Торчинов, А. С. Колесников, К. Г. Исупов, Ю. М. Романенко, К. А. Сергеев, В. А. Карпунин, К. С. Пигров, В. В. Савчук, Ю. Н. Солонин, М. С. Каган, С. Н. Иконникова, Е. Н. Устюгова, Б. И. Липский, А. А. Ермичев, В. М. Стрельченко.

В 2012 г. лауреатами премии стали: **Сергей Чернов** за книгу «Имануил Кант. Из рукописного наследия (материалы к «Критике чистого разума», Opus Postumum) Ч. II, (М.: Прогресс-Традиция, 2000) в номинации «За разработку классических проблем философии»; **Константин Исупов** за книгу «Михаил Бахтин: Pro et contra» (СПб.: РХГИ, 2002, 2003) в номинации «За философский анализ процессов современности»; **Татьяна Горичева, Николай Иванов, Даниэль Орлов** с формулировкой «За возрождение жанра философского диалога» за книгу «Ужас реального» (СПб.: Алетейя, 2003) в номинации «За философскую инвестицию в культурную жизнь Санкт-Петербурга».

Далее публикуем два доклада: зачитанном на пленарном заседании форума и на состоявшемся в рамках форума симпозиуме «Целостность в науке и философии».

АНТРОПОЛОГО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

А. А. Грякалов, Н. А. Грякалов

По многим позициям антрополого-образовательные установки глобализации фундированы философскими концептами. В ситуации современности, хотя гораздо меньше в сравнении с классической рефлексией, образование принципиально соотносено с философскими образами мира. Соответственно, причины многих конфликтов современности обусловлены не в последнюю очередь отсутствием теоретических решений глобальных проблем.

Несмотря на то, что сближение, равно как и противостояние сил глобального мира, реально осуществляется в силу конкретных причин в конкретных условиях (борьба за природные ресурсы, экономические носители, территорию, информационное господство), а средствами выступают конкретные политические акции и военные действия, объяснения положений осуществляются посредством специфических для глобального мира символических конструкций. Таким образом, философско-критический анализ «символического мира» образования выступает необходимым исходным пунктом его понимания в глобальном мире.

Текст довел до предела идею «оформления» современности¹. Ее осмысления предстают как последовательный опыт (схематика) и

¹ «Текст — это такое социальное пространство, где ни одному языку не дано укрыться и ни один говорящий субъект не остается в роли судьи, хозяина, аналитика, исповедника, дешифровщика; теория Текста необходимо сливается с практикой письма» (Барт Р. От произведения к тексту // Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М., 1989. С. 415, 422).

рефлексия формы, текста и письма. Поскольку же глобальный мир представлен множественностью текстов, то практически любые образовательные технологии осуществляются в этом теоретическом контексте. Особую роль в ситуации ценностной фрагментарности может сыграть университет с его способностью устанавливать полилог «неолиберальной глобализации, транскультуральности» и самобытности образования, в котором представлен и обосновывается национальный образ мира².

Судьба человека в эпоху тотальной коммуникации незавидна — он биологически не в состоянии угнаться за все ускоряющимися темпами жизни и информационного оборота — отсюда как апатия, так и страсть к экстремальности. Битва за биологическое и социальное выживание — битва за информацию, но информационные потоки являются управляемыми и всегда включены в отношения власти³. Сами же властные отношения далеко не всегда осознаются субъектами — власть действует в неклассических форматах — микрофизики, скрытости или виртуальности, что делает ее почти полностью независимой от сознания и поведения традиционного субъекта образования. Современная культура в буквальном смысле атакуется медиавирусами, прежде всего, в тех местах, где ослаблен «культурный иммунитет» системы⁴. Следует добавить, что доминирующая идеология затрагивает не только «общее мировоззрение», но и состояния выбора: личностное захвачено программами внешнего влияния,

² Колесников А. С. Миссия университета в эпоху постмодерна // Философское образование. Вестник ассоциации философских факультетов и отделений. Вып. 2. М.; СПб., 2011. С. 149.

³ Ср.: «...англичане сразу после войны смещают центр своих усилий с разработки традиционных вооружений к логистике восприятия, прежде всего, к пропагандистским фильмам, но также и к средствам наблюдения, обнаружения и передачи информации» (Вирильо П. Машина зрения / пер. с фр. А. В. Шестакова; под ред. В. Ю. Быстрова. СПб., 2004. С. 91).

⁴ Миронов В. В. Глобализация и трансформация образования в России // Философское образование. Вестник ассоциации философских факультетов и отделений. М.; СПб., 2010. С. 19.

тем более эффективно действующего, что оно никогда не осознается субъектом в целом.

Образование в таком случае идет вслед политике, являясь ее продолжением, представляя как очевидное исполнение замысла — доминирует идео-логика образования. *Политическое* является главенствующим — политическим сувереном является тот, кто полномочен вводить чрезвычайное положение, объявлять войну и посылать на смерть⁵. Однако в современном обществе традиционный политический субъект рассеивается.

«Общество сетевых структур» (М. Кастельс) лишает человека конкретного топоса, погружая его в безличное «пространство потоков» и «безвременное время» мгновенных информационных сообщений и финансовых трансакций. С другой стороны, то же самое общество наделяет недовольные господством «безвременного времени» *группы* своего рода молекулярной мобильностью, в силу которой они получают возможность произвольной самоорганизации и мгновенной концентрации своих усилий.

Именно в связи с таким изменением необходима строгая концептуализация *современности*. Понятие кажется не совсем определенным не только потому, что существуют разные, противоречащие друг другу трактовки тематической области. Сложность также в том, что концепт имеет проблематизирующий характер, поскольку через его разработку происходит самоопределение философии глобального мира.

Первая корректная версия историчности, без которой была бы немислима *философия современности* (*философия жизни, фундаментальная онтология, бахтинская версия исторической поэтики*) связана со спекулятивной диалектикой. Задача ее состояла в том, чтобы не только представить связность определений, в которых мыслится и выражается значение *сущего*, но развить эти определения из чистых логических категорий. Гегелевская «субъективность» — это субъект на уровне самосознания, включенность «я» во всеобщий процесс культуры, понимаемый в качестве *образования*. Мыслящее конечное

⁵ См.: Шмитт К. Политическая теология. М.: Канон-Пресс, 2000.

сознание осознает себя как момент всеобщей сущности — таков конец финал истории самосознания.

Антропологический *жизненный мир* создается императивными установками: он должен быть таким. Но если традиционно задача историка состояла в достижении объективной истины (знания того, как было «на самом деле»), истины «с точки зрения вечности», то модернистские историософские стратегии открывают ангажированность исторического знания. У Ницше истина определена как «заблуждение, без которого определенный род живых существ не смог бы выжить», а в прагматизме У. Джемса истинность определяется «работоспособностью», то есть, полезностью или функциональностью.

Именно тут намечен значимый для понимания глобального мира момент. Как отмечал М. Фуко, интерпретация после Ницше обречена на то, чтобы всегда ставить вопрос «кто?», интерпретируя не то, что изначально содержится в означаемом («исторический факт»), а историческую диспозицию — именно символическую расположенность смыслов, внутри которой оказалась возможна предшествующая интерпретация. Это утверждал Ницше в «Генеалогии морали»: *фактичность* всегда изобреталась господствующими классами — она не указывает на «реальность», а навязывает интерпретацию. За всем тем, что говорится, можно обнаружить, как его изнанку, сплетение принудительных интерпретаций. Фактичность изобретается — жестко и последовательно всей системой символического мира.

Знаки теряют свою простую сущность — открывается собственная глубина символического. Теперь в пространстве знака оказывается возможной игра отрицательных понятий, противоречий, оппозиций — игра реактивных сил. Поэтому не признается ничего абсолютно *первичного*, что подлежало бы интерпретации, так как все, в сущности, уже есть интерпретация, любой знак по своей природе есть не вещь, предлагающая себя для интерпретации, а интерпретация других знаков. В отношении к теме глобализации речь может идти о том, что приостановлено сакрализованное понимание иерархий.

Как показал *модерн*, историческое познание есть познание *другого*, которое может быть осуществлено только в *отношении*. Нет ни-

какой натуральной — *сакральной* — диспозиции — понятие *другого* означает осознание действующим субъектом другого субъекта как не-себя. Из этого вытекают две возможности: рассматривать *другого* как *альтер эго* (ход, связанный с анализом интерсубъективности трансцендентальной феноменологией), или же понимать его как нередуцируемого к себе *чужого*. И важно иметь в виду, что культурно-политические импликации непосредственно влияют на понимание расстановки сил глобального мира: инстанция наблюдателя рассматривается либо как исторически или культурно *релятивная*, либо наделяется *трансисторическими* полномочиями. «Глобальное общество будет построено, скорее всего, “огнем и мечом”»⁶.

Сложность выявления далеко не всегда очевидных учреждающих действий *политики образования* состоит в том, что символическая (политико-историческая) определенность современности конституируется всегда «ретроактивно»: «первоначальное событие воспринимается как случайная травма, как вторжение некоего, не поддающегося символизации Реального. И только после того, как оно повторяется, оказывается возможным распознать его символическую необходимость — найти ему место в символической системе»⁷. Иными словами, исток глобального мира может быть сознательно «вмонтирован» в начало истории и начало истории образования, что делает символически легитимным господствующий проект. Не философия и образование, а политика и образование оказываются инобытием друг друга.

Борясь за информационное обеспечение своих действий, социальные и исторические группы, стремятся ее монополизировать. Используемые при этом средства колеблются между тайными текстами и кодами («тайные языки» различных возрастных и социальных групп, религиозные, политические и профессиональные тайны) и созданием дезинформирующих *текстов*⁸. Именно информационная доминанта

⁶ Горелов А. А. Глобализация как тенденция мирового развития // Век глобализации. Исследования современных глобальных процессов. 2009. № 1. С. 86.

⁷ Жижек С. Возвышенный объект идеологии. М., 1999. С. 67.

⁸ Ср.: «...англичане сразу после войны смещают центр своих усилий с разработки традиционных вооружений к логистике восприятия, прежде всего,

глобального мира влечет за собой постановку вопроса об отношении к *тексту* и *контексту* современности (*язык, управление, власть*) — информация не факультативный признак, а одно из основных условий существования человечества. Битва за выживание — биологическое и социальное — битва за информацию.

Информационные потоки всегда являются *управляемыми* и всегда включены в отношения власти. Поэтому понимание сущности культуры как информации объясняет страстную заинтересованность институций и субъектов управления. Соответственно философия встала перед необходимостью объяснить внутреннюю противоречивость глобалистской структуры — актуализирован вопрос о *языке управления*, способном внутри себя не то чтобы примирить различные интересы и высказывания, но организовать возможность общего или соединенного упорядочивающего отношения.

Власть, способная учреждать стратегии образования, есть не что иное, как *взаимоотношение сил*, или, точнее, всякие взаимоотношения сил являются *властными*. Осуществления власти предстают как *аффекты*, как *действия*, так как сама силы определяется через имеющуюся у власти способность воздействовать на другие силы (с которыми она находится во взаимоотношениях) и испытывать воздействие других сил. В современных обществах нет ничего похожего на кризис власти — есть лишь ее модуляция, капиллярность, «микрофизическая» сегментация» (Делез). Образовательный опыт сопрягает *знать* и *мочь* в форме субъективности. «Фашизм языка состоит не в том, чтобы не давать говорить, а в том, чтобы говорить обязывать»⁹. Власть не является результатом некоторой запретительной операции — это общее название *конкретно-исторического ансамбля сил, сеть динамических отношений*. От человека чаще всего не требуется выверенное, продуманное, в высшем смысле слова *рациональное* решение. Он должен положиться на то, что общество в основном устро-

к пропагандистским фильмам, но также и к средствам наблюдения, обнаружения и передачи информации» (*Вирильо П.* Машина зрения. С. 91).

⁹ Барт Р. Лекция // Барт Р. Семиотика. Поэтика. М., 1989.

ено разумно, хотя субъекту трудно ухватить собственным разумом все «за» и «против» при определении своего поведения.

Образование в таком «силовом поле» как бы дано само собой, тем более, что «традиционный» образовательный и педагогический нарратив — *рассказ-образование* — объявлен неэффективным. Концепт *новизны* при всей его неопределенности призван создавать аттрактивный эффект и придавать творческую ауру образованию — в ряде случаев он почти приобретает характер магического заклинания. Человек склонен доверять предлагаемой властью схеме образования — именно в этой изначальной интенции доверия заключена потенциальная готовность к подчинению. Субъект образования ничего сам не решает, а ведет себя «правильно», т. е. по правилам, в остальном доверяя банкиру, политику, инженеру, подобно тому, как он доверяет врачу. Но все меньше доверяет *педагогу* или *профессору* — эти фигуры оказываются радикально смещенными, ибо их *трансцендентная* — благородная — значимость несомненно проигрывает на фоне знаков успешности других социальных программ. В «обществе неразумия» не только нет нужды сознательно планировать свое поведение для удовлетворения потребностей, но нет и *сознания* самих этих потребностей. За счет каких сил «институт образования» сможет существовать? — апелляция к развитию «лично ориентированных» инновативных программ оказывается особо уязвимой в *обществе риска*.

В современный мир получило доступ невидимое, неосязаемое и непознаваемое — все фоновые исполнения рассыпаются. Наука, на которую уповали либеральные теоретики от М. Вебера до Ю. Хабермаса, также соучаствует в производстве рисков. Следует прислушаться к словам П. Слотердайка, демонтирующего «цинизм знания»: «Самым невинным и простодушным из цинизмов знания, является цинизм тех, кто сдает экзамены — они умеют отнестись к тому, что они вынуждены учить, чисто внешним образом и с полным презрением, занимаясь зубрежкой и заучивая наизусть «материал», который твердо намерены забыть на следующий день после экзамена. За ним следует, будучи уже менее невинным и простодушным, цинизм практиков и политиков, которые, правда, любят смотреть, как молодежь

грызет гранит науки, получая фундаментальное университетское образование, но во всем остальном исходят из того, что теория — это теория, а на практике все выглядит совершенно иначе. ... Образование цинически отделяется от своих целей и превращается в абстрактный квалификационный признак. Порой единственным, что еще как-то связывает учебу и профессию, становится категория оплаты, которая зависит от окончания того или иного учебного заведения или от наличия диплома. «Содержательная сторона» с циническим реализмом обесценивается, превращаясь просто в какую-то предварительную тренировку, в университетский «общий треп»¹⁰. Так или иначе, социальное место *эксперта* расположено в настоящее время «по ту сторону» координат, в которые его привыкла помещать модернистская теория — от либерализма до марксизма — координат *естественных наук, техники, компетентного управления и гуманистически ориентированного образования*. Тем более, не спасет помещение в центр социального института образования категории «товарность образования» и упование на «толерантность как главное стержневое содержание ценности образования».

Возрастание «градуса риска» в современных социальных телах приводит к тому, что области, в которых отдельный человек чувствует себя экспертом и способен принимать компетентные решения, все сужаются. Бесконечные смены образовательных программ становятся недоступными естественной человеческой «онтологии ума». Следовательно, апелляция к личному творческому потенциалу и свободе самоосуществления, понятыми в контексте (псевдо)либеральных ценностей предстает лишь заклинание «прежних демонов незнания»: в ситуации современности это не что иное, как повторение пройденного, но не актуального настоящего. Соответственно, снижена степень доверия не только к институтам (нормативно установленным ансамблям практик) — «абстрактным системам», вроде денежной системы, системы институционализированной экспертизы, но и систем экспер-

¹⁰ Слотердаик П. Критика цинического разума. Екатеринбург, 2001. С. 332–333.

тизы эффективности образования. Эта неуверенность не носит конкретного — направленного характера, но порождает общее состояние страха и неопределенности — реально образуется «поверх» общества, его институтов и его норм. В отношениях между поколениями такой «страх образования» — и в смысле непонимания изменений старшим поколением, и в смысле всепроникающего цинизма вполне могут быть квалифицированы как создание всепроникающего *террора*.

В такой ситуации образование должно быть рассмотрено в соотнесенности с политическим. Политика проблематизирует *настоящее* и мыслит в горизонте *будущего* — это делает современную мысль *политической*. Именно политическое является сферой, в которой человек не может отказаться от необходимости *думать*. При этом самого себя необходимо встраивая в тот запрос на мысль, который исходит из существования — в таком «первичном» смысле мысль является как бы чем-то *безличным*: «...“мысль” приходит, когда приходит, а не тогда, когда я “хочу”» (Ф. Ницше)¹¹. Другое дело, что встраивание мысли в существование — действие ее как политической дает возможность состояться мысли вообще.

«Политическое оказалось ближе мысли, чем философии»¹².

Именно утрата проблемно-содержательной определенности образования вызвала вопрос о *транспедагогике* с ее особым дискурсом и формами представления и репрезентации. Транспедагогика свидетельствует об усилении диффузии ценностей и дроблении культуры — отсутствует более или менее единый образовательно-педагогический дискурс. Он рассеян и одновременно зафиксирован в ближних и дальних предметно-деятельностных областях — в поли-

¹¹ Мысль «имеет свою окрестность» и «приходит, когда хочет», — Винсент Декомб, комментируя Ницше, говорит о логических предрассудках субъекта, когда мышление понимается как бессубъектный процесс. Бессубъектность и безличность отнюдь не тождественны — для восприятия безличного необходимо выхождение за пределы субъекта (Декомб В. Дополнение к субъекту. Исследование феномена действия от собственного лица / пер. с фр. М. Голованивской. М.: НЛО, 2011. С. 47–48).

¹² Подорога В. А. Апология политического. М., 2010. С. 23.

тике, экономике, сфере религии и религиоведения, в этнокультурных связях, в искусстве, в отношениях власти.

Транспедагогика не имеет предметно-содержательной определенности и локализации, но способна представлять фрагментарное и лишнее унификации образовательно-воспитательное пространство в целостности особого рода. В одном временном интервале сосуществует наличное множество содействующих и противодействующих установок: теряет актуальность представление о центричности. Транспедагогика не имеет институции на уровне социокультурной реальности, не имеет нормативного, тем более — идеального телесного воплощения и соответствующих критериев. О транспедагогике скорее можно говорить как о сфере непрерывного активного воздействия, но это не сфера символического обмена, а скорее зона непрерывного возникновения и распада смыслов. «Официальная» образовательно-педагогическая сфера как бы вовсе лишается определенности и существует лишь по инерции. Подобно тому, как все затронуто политикой, спортом или сексуальностью, все становится сферой образовательного и педагогического приложения (закон «смещения жанров», под который может быть подведено современное пространство мегаполиса).

Материалом для транспедагогического воздействия в наибольшей степени оказывается *жизненный мир* повседневности города с его предельной поляризацией ценностных представлений и ориентаций. Информационно-символическая среда города оказывается почти вне зоны непосредственного педагогического влияния, становясь самостоятельным воспроизводством жизненных ценностей. Возможность непосредственного воздействия на (виртуальную) среду существования превращает «субъекта образования» в самостоятельное существо. Воспроизводство одного и того же и борьба с предшествующим предписывающим кодом поведения становятся доминантными характеристиками транспедагогического воздействия. Транспедагогика зачастую может оказываться не совместимой ни с чем. Поэтому философия образования должна изменить ориентацию: в центре внимания располагается аналитика *жизненного мира* с ясным пониманием того,

что образование является особого рода экзистенциальной — в известных пределах *органической* — данностью, с одной стороны, и с другой — продуктом социализирующего воздействия. Быть — значит быть в образовании. Прошлое или будущее способны быть включенными в образование и воспитания тогда лишь, когда они переживаются как настоящее.

О какой педагогике как системе знания можно говорить в топологии современного мегаполиса?

Существует ли непрерывность и континуальность образования и воспитания? Существует ли конечная цель педагогического усилия и может ли она быть внятно сформулирована и спроецирована в конкретные стратегии образования и воспитания.

Транспедагогика побуждает задуматься о необходимости радикального пересмотра взгляда на понимание ситуации последних лет. В ризоматической природе транспедагогики общее образуется не как следствие определенной, понятной и прогнозируемой причины, а как результат пересечений противоречивых социо-антропологических связей.

Событие образования постоянно уходит из-под определений.

Поскольку же в общественном сознании ожидание толерантности сменилось пониманием и переживанием предельной напряженности, встает проблема осмысления возможной упорядоченности существования. Речь в пределе может идти о философски ориентированной *социальной педагогике*, что отнюдь не может быть сведено к тематике «социальной работы». Происходит конверсия педагогики — это требует изменения философии образования, философии детства, феномена образования.

Образование при несомненном доминировании унифицирующих тенденций и стратегий, должно быть неповторимо осуществляемо в зависимости от места и времени жизненного мира. Обращение к всеобъемлющему *космосу образования* предстает как поиск устойчивых констант существования.

Образование как *событие* находится «под поверхностью» объяснений. Это как бы восстание культуры против своих собственных за-

конов, подобно тому, как настоящая поэзия («самовитое слово») восстает против законов языка. Детство, к примеру, постоянно выходит за определения: не случайно так велик интерес культуры к детскому (жизне)творчеству («инфантилизм детской речи», «устаами ребенка глаголет истина») и признание глубинной событийности детства («Все мы родом из детства»).

Поэтому смысл в том, чтобы вернуть образованию его событийность и вывести его пределы символической иллюстративности. Образование не должно раствориться в модели инновационной культуры — галопировать вместе с рекламой, плодиться подобно компьютерному вирусу. Образование — против культурного клонирования. Область должно быть осмыслено и осуществлено как сфера социальной эмпатии: важно не то, что приносится в дар, а самая возможность обмена и дара. Просветительский и проективный подход к образованию оказываются по многим позициям исчерпанными.

Обращение к философии события означает стремление топологически соотнести транспедагогические компоненты образования и философии образования с классическим пониманием образования. Прежде всего с тем, что в немецкой классической философии определяется как *Bildung* — посредством передачи такого опыта мышления Иваном Киреевским концепт образование и входит в отечественную философию и культуру. Однако при обращении к философии этого недостаточно: необходимо ввести опыт жизнестроения, представляя действие актуальных и потенциальных сил образования.

Сам вопрос о России — *образования в России и образования России* — может быть поставлен не как вопрос *времени*, а как вопрос *места*. Выпадения из времени, о которых сказано — от Чаадаева до современников — ставят вопрос именно о месте, где произошла и происходит утрата. И слова Розанова «Русь слиняла в три дня» говорят о трагической неустойчивости *места*, слишком зависимого от *времени*.

Независимо от того, выступает ли образование *идеальным* определяющим началом формирования личности или уступает место *жизни*, оно маркировано как принципиальный компонент социали-

зации. Но классическое представление об образовании уже содержало в себе идеи собственной ограниченности¹³. Соответственно критика просветительского подхода — прежде всего в силу отвлеченной универсализации — исходит из гипертрофированной значимости мира, а не образования. В обоих случаях — просветительском и антипросветительском («реальном», «практически ориентированном» («компетентностном» и т. п.) — образование оказывается изолированным от собственного другого¹⁴. Принижена или даже предана забвению одна из необходимых сторон образования и выстроена ложная альтернатива: знание или мир.

Философия образования предполагает коррекцию с транспедагогикой — событие образования в транспедагогике удерживает знание в пределах наличного настоящего. Сам вопрос о событии образования ведет к истокам: традиционные смысложизненные ценности, связанные с национально-культурным представлением мира, образуют глубинную архитектуру сознания, воздействующую на этнопсихологические и социокультурные и философско-образовательные стороны детства. Для отечественной традиции важно понять собственный событийный *исток*. Образование в России и образование России неотделимы от опыта интенсивности органического переживания.

В ситуации раздробленности и фрагментарности необычайно актуален опыт отечественный антропологии образования. В этом кон-

¹³ Модерн не только преобразует, но и доводит до предела скрытую интенцию классики. «Эстетическую черту, черту некоего гигантского “как если бы” обнаружил впоследствии в философии Гегеля Кьеркегор — черту это можно было бы продемонстрировать на примере «Большой логики» вплоть до мельчайших деталей» (Адорно Т. В. Эстетическая теория. М., 2001. С. 488).

¹⁴ Ср.: «Женщины могут быть образованными, однако для высших наук, философии и некоторых произведений искусства, требующих всеобщего, они не созданы. Женщины могут обладать воображением, вкусом, изяществом, но идеальным они не обладают. ...К женщинам образование приходит неведомыми путями, как бы в атмосфере представления, больше из жизни, чем посредством приобретения знаний, тогда как мужчина достигает своего положения только посредством завоеваний мысли и многих технических усилий» (Гегель Г. В. Ф. Философия права. М., 1990. С. 215–216).

тексте должны быть актуализированы ценностные характеристики *эстетического* и *этического* отношения к миру, принципиально связанные с *антропологическими* смыслами образования. Эффективные и антропологически выверенные образовательные технологии могут быть реализованы только при ясном понимании основных ориентаций современного глобального мира, философско-теоретического контекста и особенностей национально-культурного жизненного мира образования.

КОНСТИТУИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИИ В ПРОСТРАНСТВЕ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

В. М. Дианова

Всякая наука имеет свою историю, опосредованную временем возникновения и вписанную в контекст сложившегося научного знания, несущую его отпечаток в выработанных приемах исследования, методологии, определении предмета исследования и установления его границ. Если обратиться к истории гуманитарного знания, то можно выявить в каждом культурно-историческом срезе его основные и неосновные тенденции развития, отвечающие потребностям времени и ожиданиям общества. Наличие в культуре не свойственного данному времени знания может свидетельствовать о ее консервативности, проявляющейся в способности хранить былое отношение к миру, социуму, человеку, или же, напротив, об авангардности ее определенных составляющих, опережающих время и, как правило, не понятых и не признанных современниками. Такое дуальное различие тенденций весьма условно, поскольку в реальности складывается целый спектр разнообразных форм знаний и степеней охвата ими меняющейся действительности.

Мир знания не идиллический в том смысле, что в нем существует соперничество и борьба за легитимацию конкретных дисциплинарных пространств. Особо остро эта борьба осуществляется в смежных дисциплинах, ревностно оберегающих свой предмет исследования и используемую ими методологию от «посягательств» иных наук. Четкое обозначение границ — черта европейской науки, которая постепенно утрачивается с вступлением в период кризиса культуры в целом, трактуемый нами как период отказа от предыдущих норм, стереоти-

пов и выработки нового типа структурирования знания, появления новых дисциплин и соответственно иных способов и методов исследования. В этой статье мы бегло коснемся эволюции гуманитарного знания, складывающегося в западной культуре на протяжении нескольких столетий, а так же проблем в сфере систематизации наук, изменений в сфере университетского образования, формирования новых методов исследования, таких как междисциплинарный анализ, кросскультурные исследования, комплексный подход и др. Логика такого изложения должна привести нас к мысли о том, что возникшая к концу XX в. культурология несет в себе черты этих перемен. Это сказывается в том, что культурология трактуется как междисциплинарная наука; что эта дисциплина использует методологию смежных наук; что она предполагает взаимную дополнительность конкретных форм специализированного научного знания; что ее предмет исследования приобрел невиданный ранее масштаб и охватывает культуру человечества в целом, неизменно в конкретных ее региональных и исторических проявлениях.

Культура — это результат деятельности человека, направленной и на себя самого, и на окружающий его мир. Такой подход к культуре стал формироваться в эпоху Возрождения и исключает трактовку культурной деятельности человека как божественного провидения. Процессы секуляризации способствовали формированию размышлений о логике человеческих деяний, побуждали к поиску закономерностей в смене исторических эпох, формировали интерес к изучению собственно человеческой природы и путей ее усовершенствования. Такие сферы знания, как хиромантия, теософия, оккультизм — черты европейского средневековья, — ушли в прошлое вместе с ним, хотя в периоды социокультурных трансформаций, утраты былых идеалов в общественном сознании и растерянности от неясных очертаний будущих, они вновь дают о себе знать. На смену им пришло иное естественнонаучное и гуманитарное знание, которое, с неизбежностью уступит место новым системам знаний, отвечающим изменившимся социокультурным реалиям и отмеченным новой логикой мысли. Этот путь развития и трансформации знания обозначен, в частности,

отечественными исследователями в области философии: «Поскольку мы говорим о философии, а не о религии, этот переход — от философии как теологии (*ancilla theologiae*) к философии как гносеологии (*Erkenntnislehre*) или наукологии (наукоучению — *Wissenschaftlehre*) и далее, от наукоучения к логике культуры — мы понимаем как единое событие, как стороны, моменты одного определения целостной мысли, в которой и складывается начало новой (возможной) логике мысли диа-логике»¹.

Итак, появление любого вида знания опосредовано конкретно-историческими условиями его возникновения. Полагаем, формирование первых культурологических идей было вызвано поисками закономерностей, определяющих развитие культуры человечества, намерением вычлнить то общее, что присуще всему человечеству, и то специфическое и самобытное, что отличает представителей отдельных этносов, наций, культур и регионов от других. Для уяснения вопроса о конституировании культурологии в пространстве гуманитарного знания воспользуемся мир-системным подходом, в частности, в наиболее разработанной версии И. Валлерстайна.

Наряду с анализом основополагающих характеристик мир-экономики, определившей мир-систему, формирование которой началось с XV в., а размывание или структурный кризис происходит в наши дни, И. Валлерстайн анализирует сложившийся в этой мир-системе характер гуманитарного знания и отмечает, что новые науки появляются по ходу ее развития. Эти новые общественные и социальные науки были «затребованы» мир-системой для того, чтобы прийти к пониманию, что и как меняется в этом мире. Кроме того происходила коррекция старых дисциплин, привнесение в них новой методологии: так возникла история, в том ее понимании, которое выработал знаменитый историк Леопольд фон Ранке, а именно, в фактологическом изложении событий. Сформировались новые

¹ Библер В. С., Ахутин А. В. О логическом схематизме четвертого выпуска «Архэ» // АРХЭ: Труды культурно-логического семинара / ред. И. Е. Берлянд. Вып. 4. М., 2005. С. 20.

дисциплины — экономика, политология и социология, которые были обращены к изучению настоящего. На рубеже XIX и XX вв., с появлением колоний у ряда ведущих империй, образовалась необходимость в изучении первобытных культур. В этой связи на свет появились антропология во всем ее многообразии подходов и методов, а так же востоковедение или ориенталистика. При всем этом И. Валлерстайн видит существенное упущение в том, что каждая из дисциплин ведала предметом своего исследования по отдельности (иногда даже не прибегая к ретроспективному анализу), что в ту пору считалось главным признаком достижения современности².

Таковы некоторые причины формирования отдельных дисциплин в европейском гуманитарном знании согласно рационалистическим тенденциям Нового времени, побуждающим к упорядоченности, межграницам, разграничению методов и предметов исследования. Темы жесткой дифференциации знания, его чрезмерной рационализации и отрыва от жизненного мира, расширения дистанции между знанием научным и обыденным, обособления ценностных сфер науки, отрыв отдельных сфер деятельности от повседневной практики — все это было неоднократно отмечено и многими другими исследователями, оценивающими итоги развития западного модерна³.

Теперь рассмотрим этот процесс с иных позиций. Не только при осмыслении итогов, но еще в начальный период формирования западноевропейской культуры были те, кто не разделял, ставшие в скором времени кардинальными, стратегии (обозначенные впоследствии Ю. Хабермасом как «проект модерна»), согласно которым формировалась европейская культура Нового времени. Среди многих можно упомянуть неаполитанца Дж. Вико, взгляды которого рассматривают как «ренессансные», и позиционируют как мыслителя, выступающего против течения Нового времени, хотя он и жил

² Валлерстайн И. Эволюция структур знания в миросистемной перспективе // Миросистемный анализ: Введение / пер. Н. Тюкиной. М.: Изд. дом «Территория будущего», 2006.

³ Хабермас Ю. Модерн — незавершенный проект // Хабермас Ю. Политические работы. М., 2005. С. 18.

на рубеже XVII–XVIII вв. Признавая картезианство в качестве методологии естественных наук, Вико предостерегал от опасного сближения картезианства с практикой, что, по его мнению, ведет к блокированию любой возможности развития правоведения, политики, социальных наук. Неаполитанец недоумевал: допустимо ли «при неумном рвении к естественным наукам оставлять в небрежении законы человеческого поведения, страсти, их преломления в гражданской жизни, свойства пороков и добродетелей, характерные свойства разных возрастов, половых различий, племенных особенностей, типов рациональности, не говоря уже об «искусстве декора», что среди прочего особенно сложно. Все это причины, по которым наука, наиболее важная для государства, менее других разработана и мало кого интересует»⁴. По нашему мнению это и есть собственно культурологическая позиция, которая может быть противопоставлена складывающейся в то время картезианской, где речь шла об абстрактном человеке, о «чистой» рациональности. С культурологической точки зрения в социокультурном процессе участвует не абстрактный, а реальный человек, обладающий особыми интериоризованными ценностями культуры, не исчерпываемыми одномерным измерением. Не естественные, а гуманитарные науки должны быть основополагающими при формировании знания о человеке. Многообразие обозначенных Вико исследовательских тем, оставшихся на долгие годы в европейской научной традиции периферийными или вовсе невостребованными, и то, что собственно стало предметом его научного исследования, позволяет считать его первым представителем культурологического знания, его основоположником.

На протяжении нескольких столетий, культурологическое знание формировалось в соотношении с генеральными стратегиями развития западноевропейской культуры, в некоторой степени оппонируя рационалистическим тенденциям, оставляющим вне предмета исследования полноту проявлений человек и общества, многообразие и

⁴ Цит. по: Реале Дж., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней. Т. 3. Новое время. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996. С. 432.

самобытность культур. Оно складывалось не столько вопреки, но и благодаря сложившейся систематизации наук, заполняя зазоры между дисциплинами и образовавшиеся лакуны в специализированном знании. При этом использовались достижения многих наук в сфере методологии, уточнялся предмет исследования. Можно признать неизбежную интерференцию идей, когда происходило взаимоподавление одновременно осуществляющихся процессов, относящихся к познавательной сфере. Различные информационные потоки конкурировали в захвате ограниченного пространства в систематизированной области знания. Осуществлялись вытеснение, гибридизация, нарушение дисциплинарных границ. Постепенно изменялась система наук, разрушалась основа того, на чем были построены все социально ориентированные дисциплины, а именно четкие основания внутренней инфраструктуры и ориентация каждой дисциплины на собственную предметную сферу исследования. Способствовал этому и возникший в последней трети XX в. постмодернистский дискурс, а сложившаяся институализация европейского знания становилась все более призрачной, хотя ныне ею по-прежнему пользуются.

По мысли И. Валлерстайна, мы входим сегодня в состояние научного структурного хаоса в сфере гуманитарных дисциплин. Для того чтобы изменить ситуацию нам надо мыслить не догмами XIX в., а учитывать состояние вещей в меняющемся мире. Главную задачу он видит в нахождении методики для анализа или язык описания, которые бы смогли служить «мостом» между противоречиями, присутствующими процессу познания. Он настойчиво поднимает вопрос о необходимости конструирования исторической социальной науки, которая позволит объяснить моменты перехода от одного вектора развития к другому. Тем самым он подводит нас к осознанию необходимости формирования этой «новой науки», в основе которой лежал бы принцип нелинейности. Новая структура знания и новая дисциплина, согласно его идеям, будет включать в себя все исторические и социально ориентированные феномены, даст нам шанс найти более полезные для человечества пути развития. Такое научное знание, а значит и его систематизация, находятся, по мнению ученого, пока в зачаточном

состоянии. Мы же полагаем, что контуры этой науки прослеживаются по мере конституирования культурологии.

Развитие культурологических идей, сложившихся к концу XX в. в некую самостоятельную научную дисциплинарную область, можно уподобить пунктирной линии или маргинальным путям развития части гуманитарного знания, сопутствующего гуманитаристике просветительского характера. Это знание подвергало сомнению, или же развенчивало просветительские иллюзии всеобщей рационализации общества и прогрессивности культурного развития. Среди авторов, развивающих это знание, следует назвать И. Г. Гердера, который получил амбивалентную оценку: как просветителя и контрпросветителя; Ж.-Ж. Руссо, расцениваемого в качестве «еретика» относительно характера просветительских воззрений; Маркиза де Сада, подвергнутого сомнению исчерпывающую рационализацию природы человека и презентующего в своем творчестве ее иную составляющую; романтизм, как литературное и духовное явление, открывшего богатый мир иррационального, грез, мечтаний человека; творчество Ф. Ницше, представившего новый ракурс видения действительности; теоретиков Франкфуртской школы, подвергнувших критическому анализу современное им общество и культуру; постмодернистских авторов, утвердивших плюрализм и отметивших недоверие к метанаррациям — основополагающим чертам меняющегося мира⁵.

Конституирование культурологии связано с глубокими изменениями в самом онтологическом статусе культуры и обществе конца XX — начала XXI вв. Культура перестала быть охранительницей устоев, традиций, стабильности и переориентировалась на ценности инновационного развития. Повсеместная ориентация на актуализацию архаических пластов культуры лишь добавила ей активизма, что не всегда имеет позитивное измерение. Кризисные периоды в культуре и обществе лишь усиливают намерение осмыслить происходящее, фор-

⁵ См.: Дианова В. М. Культурологическая мысль и рационалистическая философия (История идей как методология гуманитарных исследований) // Философский век: альманах. Вып. 17. Ч. I / отв. ред. Т. В. Артемьева, М. И. Мишешин. СПб., 2001. С. 161–164.

мируют потребность в выработке стратегий в культурной политике. Все это способствует формированию и обогащению культурологического знания. В этой же связи возникает проблема его легитимации и установления границ.

Культурология — наука, изучающая культуру человечества как единое системное целое, имеющее вместе с тем конкретные исторические и региональные измерения. Отдельные структурные единицы, составляющие это целое, — это культура отдельных народов. Ее изучение не может быть полным вне исторического контекста и вне учета характера связей и контактов с другими структурными единицами этого целого. И здесь возникают темы самобытности, преемственности и взаимодействия культур, не могущие быть понятыми без привлечения идеи комплементарности, высказанной в свое время Н. Бором в виде принципа дополнительности. Этот принцип может быть использован и при объяснении возможности сосуществования в одном человеческом сознании, то есть в личностной картине мира, различных взаимодополняющих логик целерациональных действий; в равной мере эта же логика комплементарности должна пронизывать культурологическое знание, призванное объяснять меняющийся разнообразный мир культуры⁶.

Подводя итог, заметим, что культурологическое знание формировалось в контексте западного гуманитарного знания, в соотнесении с доминирующей на протяжении нескольких столетий рационалистической тенденцией, восполняя те лакуны знания о культуре, которые оказались «на обочине» определившихся дисциплинарных областей исследования. Оно формировалось, как правило, вопреки установившимся тенденциям исследования, игнорирующим частное, второстепенное, маргинальное, вовлекая его в свою предметную область, что оказалось оправданным в условиях современного мира, приобретающего все более масштабные и системные измерения. Сегодня стано-

⁶ См.: Штомпель О. М. Культурология: поиск методологической парадигмы // Фундаментальные проблемы культурологии. Т. V: Теория и методология современной культурологии / отв. ред. Д. Л. Спивак. М.; СПб.: Новый хронограф; Эйдос, 2009. С. 192.

вится понятным, что никакая региональная культура не может быть понята и описана вне общих тенденций и закономерностей мирового развития, вне установления системных связей человеческого сообщества в целом. Представляется, что именно в культурологии заложен тот потенциал, который может обеспечить этому знанию необходимый универсальный характер.

Рецензии

УДАЧНЫЙ УЧЕБНИК ФИЛОСОФИИ ДЛЯ НЕФИЛОСОВОВ¹

Г. Л. Тульчинский

Авторы данного учебника поставили перед собой поистине титаническую задачу. Редко кто из авторов и авторских коллективов, берущихся за написание учебников по философии, ставят себе задачу объединить в рамках этого достаточно жесткого формата представление панорамы — как истории развития философской мысли, так и комплекса основной тематики философского дискурса. Главный риск, возникающий в этом случае — неизбежные повторы концепций и философем — сначала при разъяснении взглядов и подходов конкретных философов и философских направлений, а потом — при рассмотрении конкретных философских проблем и попыток их постановки и решения различными мыслителями и школами. Авторы рецензируемого учебника рискнули, приняв этот вызов, и, с профессиональной точки зрения, вышли из этого испытания с честью.

Структура учебника сочетает достоинства развернутого дисциплинарного компендиума с конкретикой энциклопедического справочника. В трех первых разделах последовательно рассматриваются специфика философствования, его исторические формы (включая отечественную философию), особенности философской культуры

¹ Рецензия на учебник для студентов высших учебных заведений Б. И. Липского и Б. В. Маркова «Философия» (М.: Изд-во «Юрайт», 2011).

современности. Это подготавливает читателя к восприятию европейской традиции учения о бытии и реальности, проблемы человека и сознания, чтобы затем перейти к рассмотрению философских проблем теории познания, философии науки, языка и коммуникации. Завершают учебник разделы, посвященные философии истории, общества, политической философии. Несколько выпадают из логики этой структуры разделы, посвященные правам личности, справедливости и насилию, философии повседневности и творчества, религиозному сознанию и даже динамике евангельских трактовок, более уместные в комплекте с социальной философией и философией культуры. В Заключении авторы позволили себе порассуждать о будущем человечества и пути России в глобализирующемся мире.

Текст учебника содержит отнюдь не упрощение, незатейливость или наивность. Читателю предлагается глубокое исследование природы и источников философии. Речь идет о принципиальных основаниях философствования, о важнейших философемах, так или иначе, но раскрываемых любым направлением философской мысли. И, перебирая эти элементы, авторы учебника увлекают читателя предметом, показывая — как работает собранная из этих элементов философская концептуализация.

Вопросы, поставленные еще древними мыслителями, в их попытках выстроить рациональную стратегию осмысления человеком мира, общества, своего места в них, настоятельно требуют своего ответа и в наши дни — никакой прогресс так и не смог снять их. Авторы не только демонстрируют и развивают возможности осмысления традиционных проблем метафизики через призму реалий сегодняшнего дня. В учебнике удачно демонстрируется и то, как за актуальными проблемами проявляется содержание неизбывных вопросов человеческого бытия. Авторы показывают, что освоение массива философского знания только лишь ради постижения основ языка науки вряд ли оправдано. Необходимо заглянуть дальше, туда, где философия обнаруживает себя как фундаментальная составляющая культуры мышления, как родовая основа современного мировоззрения. Это тем более актуально и важно в ситуации, когда кризис техногенно-

прагматической цивилизации вывел на сцену истории новый мистицизм, бросивший тень на еще вчера торжествовавшую науку.

На пути к раскрытию роли современного философского осмысления мира, общества, человека, личности, ее самоопределения, авторы рассматривают динамику ряда ключевых философских проблем: соотношения бытия и сознания, сложности и простоты мысли, возможностей ее рациональной аргументации, уточнения содержания таких ключевых философем, как свобода, смысл, духовность, расчищая по возможности современный философский дискурс от логомахии.

Отмечая несомненные достоинства учебника, тем не менее, возникают некоторые сомнения в целесообразности упоминавшегося в начале рецензии риска, на который пошли авторы учебника. Неизбежных повторов в изложении избежать им, конечно же, не удалось. В сочетании с ограниченными рамками объема учебника это привело не только к беглости изложения. Широта рассматриваемого круга проблем и тем, неизбежно сказывается на различиях используемых терминов, стилистики изложения. Некоторые философы и философемы возникают «вдруг», без их введения в исторический контекст, без хотя бы элементарной справки и квалификации. Некоторые ссылки даются на глубоко вторичные источники. Читатель остается вне ведения главных работ по данной тематике, в том числе — упоминаемых мыслителей. В результате текст учебника выглядит довольно шерстным в лексическом и стилистическом планах, что серьезно затрудняет не только работу с ним, но простое чтение. Думается, при следующих изданиях имеет смысл сосредоточиться не только на научном редактировании текста учебника, но и на некоторой унификации стилистики.

Данный учебник довольно точно вписывается в определенную «нишу» назначения, спроса на такую литературу. По моему личному мнению, сочетание историчности и комплексности, сжатости и интенсивности подачи материала делало бы этот учебник очень полезным в давно назревшем преподавании философии в средней школе. В высшей школе уже несколько поздно говорить о смысле жизни (тема уместнейшая в подростковом возрасте), о научной картине

мира. Перед студентом стоят уже задачи глубокого овладения знаниями, методами решения конкретных проблем. Однако авторам, в соответствии с существующими учебными планами и программами, приходится адресовать учебник студентам вузов. Но студентам философских факультетов и отделений он вряд ли нужен — они ориентированы на работу с текстами первоисточников. Остаются студенты нефилософских специализаций и образовательных программ, которым, собственно, учебник и адресуется.

Своим текстом авторы отвечают и на вопрос об уровне его адресации — для бакалавриата или магистратуры? Целью магистратуры является подготовка, написание и защита диссертационного исследования. Магистрам нужна методологическая и источниковедческая помощь в концептуальном обосновании исследования и интерпретации его результатов. Вряд ли они испытывают потребность в общефилософском просвещении. Получается — бакалавриат образовательных программ по широкому профилю нефилософских направлений. Такая адресация довольно ясно просматривается в содержании учебника. Но, при возможном переиздании учебника стоит прорисовать ее более четко.

Так же, как и сам жанр учебника предполагает оснащение его аппаратом работы с ним: от контрольных заданий и вопросов для самоподготовки — до рекомендуемых оригинальных текстов (или хотя бы их фрагментов).

Думается, что рецензируемый учебник является отличным пособием для студентов отечественной высшей школы уровня бакалавриата, выводящим подготовку бакалавров самого широкого профиля по дисциплинам философского цикла на качественно новый уровень.

АННОТАЦИИ

Билалов М. И. Философия как специальность в Дагестанском государственном университете

Аннотация: В статье излагаются обстоятельства открытия в 2005 г. на историческом факультете Дагестанского государственного университета Отделения философии и соответствующей выпускающей кафедры с характеристикой ее профессорско-преподавательского состава. Философские традиции по подготовке аспирантов и докторантов по этническим и религиозным процессам, атеистическому мировоззрению, вопросам культуры, истории общественно-политической мысли Дагестана и др. ныне сменяются исследованием общезначимых универсальных и ключевых философских проблем, в первую очередь, по онтологии и теории познания. Открытие в 2011 г. факультета психологии и философии в ДГУ может положить начало формированию философских школ в Дагестане.

Ключевые слова: Дагестанский государственный университет, философский факультет, философские традиции, специализация по онтологии и теории познания, научная школа.

Васильев В. В. Как можно решать проблему сознание-тело?

Аннотация: В статье обсуждаются пути возможного решения проблемы сознание-тело. Автор предлагает трактовку проблемы сознание-тело как совокупности ряда частных вопросов и делает попытку показать, что, несмотря на замечательные достижения экспериментальных наук о сознании, есть все основания считать, что внести вклад в решение проблемы сознания может и «кабинетная философия», основанная на переосмысленном методе концептуального анализа.

Ключевые слова: философия сознания, проблема сознание-тело, сознание, концептуальный анализ, естественные убеждения.

Волжин С. В. Методологические принципы университетского образования в философии И. Канта и И. Г. Фихте.

Аннотация. В настоящей статье исследуется специфика трансцендентализма И. Канта и И. Г. Фихте как методологического базиса университетского образования. Особое внимание уделяется анализу системного

и целостного аспектов методологических программ философии Канта и Фихте.

Ключевые слова: трансцендентальный идеализм Канта, Фихте, методология образования, системность преподавания философии.

Грехнев В. С. Единство образования и самообразования

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы единства и различия образования и самообразования. В ней также показывается необходимость и содержание самообразования, его цели, виды и способы осуществления в современных условиях общественного развития.

Ключевые слова: образование, самообразование, самоактуализация личности.

Грякалов А. А., Грякалов Н. А. Антрополого-образовательные стратегии глобализации

Аннотация: В статье рассмотрены антрополого-образовательные стратегии образования в глобальном мире. Особое внимание обращено на информационный контекст современности, в котором образовательные программы являются *управляемыми* и включены в отношения власти. *Транспедагогика* свидетельствует об усилении диффузии ценностей и дроблении культуры, что стимулирует интерес к проблеме целостности образовательно-педагогического дискурса. Обращение к философии события означает стремление топологически соотнести транспедагогические компоненты трансляции знания с классической философией образования.

Ключевые слова: антропология образования, глобальный мир, константы культуры, жизненный мир, текст, образовательный дискурс, космос образования, транспедагогика, философия события.

Дианова В. М. Конституирование культурологии в пространстве гуманитарного знания

Аннотация: В статье рассматриваются условия формирования культурологического знания в контексте основных тенденций развития гуманитаристики в Европе. Обосновывается мысль, что конституирование культурологии можно рассматривать как реакцию на возникшие в культуре и социуме проблемы.

Ключевые слова: секуляризация, гуманитарное знание, дифференциация наук, новая систематизация знания, принцип интерференции.

Егорычев И. Э. Субъект и событие

Аннотация: «Онтология — это математика» — таков центральный, но далеко неочевидный тезис фундаментального труда Алена Бадью «Бытие и событие». В статье предпринят анализ тех оснований, которые позволяют Бадью отождествить онтологию с математикой, описываются границы понятой таким образом онтологии, а также осмысливается и дополняется выстраиваемая на границах онтологии теория субъекта.

Ключевые слова: онтология, субъект, событие, истина, верность, оператор верности.

Марков Б. В. Образование как форма жизни

Аннотация: В статье предлагается антропологический подход к пониманию образования. Его задача видится не только в просвещении, но и в воспитании. Образование должно быть формой воспроизводства общества как совокупности людей, связанных культурными и духовными традициями. Сегодня единство людей осуществляется масс медиа. При этом утрачиваются традиционные формы солидарности. Необходимо найти способы их сохранения в рамках современной школы.

Ключевые слова: знание, образование, воспитание, традиция, нравственность, искусство жизни.

Миронов В. В. Философские размышления о реформе

Аннотация: В статье представлены размышления о различных аспектах реформы системы высшего профессионального образования в России. Анализируется взаимосвязь реформы и процесса глобализации, специфика включения российских вузов в Болонский процесс, экономизация и коммерциализация образования.

Ключевые слова: реформа высшего профессионального образования, экономизация образования, Болонский процесс, глобализация.

Пигров К. С., Секацкий А. К. Опыт философии времени: старость

Аннотация: В статье феномен старости рассматривается с разных сторон: старость как ресурс, определенным образом востребованный обществом, как бытие для другого, ускользающее от самоотчета, как жертвоприношение, смысл которого далеко не всегда ясен ни тем, кто приносит жертву, ни тем, кого приносят в жертву. Переосмысливается и философия как привилегированное занятие стариков: изначальное основание философии состоит лишь в том, что это дело, которым занимаются старцы; содержательная определенность формируется и закрепляется лишь впо-

следствии. Авторы анализируют страх смерти и страх старости в рамках «возрастного распределения» страха, рассматривают соотношения старых тел и старых вещей. Особая роль отводится анализу эстетического измерения старости, затрагиваются как трагические, так и комические аспекты старости.

Ключевые слова: философия и возраст, социальный вердикт, бесстрашие старости, возраст как ресурс, симулякр старости, противодействие смерти, брэнность, тела и вещи.

Розин В. М. Знание как представление, «episteme», концепт и реконструкция

Аннотация: В статье делается попытка заново охарактеризовать, что собой представляет знание. Для этого сначала формулируются проблемы, заставляющие обсуждать эту тему: необходимость объяснения разных типов знания, осмысление натуралистической, конструктивистской и культурологической концепций знания, а также трех этапов понимания знания в Московском логическом кружке. Затем на основе анализа четырех типов знаний — мифологического, философского, естественнонаучного и феноменологического — вводится своего рода клеточка знания, состоящая из деятельности по получению и использованию знаний, а также осмысляющих ее концептов знания. На основе этой гипотезы анализируются разные типы знаний, разводятся знания и «квазизнания», проясняется необходимость для решения ряда задач взаимосвязи эпистемологии с родственными дисциплинами — семиотикой, схемологией, теорией мышления.

Ключевые слова: знание, эпистемология, семиотика, схемология, мышление, деятельность, познание, схемы, идеальные объекты.

Симоненко Т. И. Идея целостности человека в контексте ценностных значений образования

Аннотация: В статье рассмотрен концепт целостности человека как образовательной ценности: показано, что целостность выступает в качестве цели, нормы, идеала образования; дан анализ ценностных смыслов составляющих целостности человека — тела, души и духа; обозначено ценностное значение идеи целостности в контексте концепции всеединства.

Ключевые слова: целостность человека, ценность, образование, духовность.

Серебряков Ф. Ф. Актуальность стародавнего (по поводу одной работы столетней давности о преподавании философии)

Аннотация: Статья представляет собой анализ, с точки зрения сегодняшнего дня, размышлений бывшего профессора Казанского университета Е. А. Боброва в одной его работе, написанной сто лет назад, о преподавании философии в университете, его проблемах, формах занятий. Делается вывод об актуальности многих проблем, существовавших в преподавании философии еще в те времена, о сохранении тех же, старых, предрассудков против философии, о современности и поучительности многих суждений и рекомендаций профессора.

Ключевые слова: преподавание философии, трудности в преподавании философии, лекции, практические занятия, предрассудки против философии, логика, история философии.

Серебряный С. Д. Преподавание философии в университетах: западная философия и незападные философии

Аннотация: Университетские программы, даже в западных университетах, должны учитывать наличие иных, незападных философий — именно так, во множественном числе. Задача университетских преподавателей философии осложняется тем обстоятельством, что среди авторитетных философов нет согласия по вопросу о том, следует ли признавать существование философии за пределами Европы (точнее, за пределами Запада).

Ключевые слова: программы преподавания философии, западная философия, незападные философии, образование, университет.

Стрельченко В. И., Рабош В. А., Летягин Л. Н. Факультет философии человека РГПУ им. А. И. Герцена

Аннотация: в статье излагается история создания факультета философии человека РГПУ им. А. И. Герцена. Показывается, что решение о формировании качественно новой университетской институции было вызвано внутренней потребностью реформирования российского общества и преследовало цель построения антропологически обоснованной педагогической модели.

Ключевые слова: университет, философский факультет, педагогическая модель, образование.

Сунягин Г. Ф. Философия как концепт «большого сознания»

Аннотация: В статье дан набросок возможной целостности мирового философского знания, которая легла бы в основу содержания философии как предмета преподавания. Несмотря на наличие множества философских позиций, обусловленного отказом от философии сущности в пользу философии существования, когда сущность оказывается производной от контекста, в котором задается занимающее нас существование, философия представляет собой единый и целостный процесс с обозримым числом основных тенденций. Философия — это «эпоха, схваченная в мысли», или схваченная в мысли цивилизованная история, которая предстает как концепт истории «большого сознания».

Ключевые слова: целостность философии, основные тенденции в философии, преподавание философии, современная философия.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Билалов Мустафа Исаевич, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой онтологии и теории познания Дагестанского государственного университета, директор НИИ Практической философии и методологии социальных инноваций при ДГУ, Председатель Дагестанского отделения и член Президиума Российского философского общества.

Васильев Вадим Валерьевич, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой истории зарубежной философии философского факультета МГУ им. М. В. Ломоносова.

Волжин Сергей Викторович, кандидат философских наук, ст. преподаватель кафедры культурологии философского факультета СПбГУ.

Грехнёв Вадим Сергеевич, доктор философских наук, профессор кафедры философии образования философского факультета МГУ им. М. В. Ломоносова.

Грякалов Алексей Алексеевич, доктор философских наук, профессор кафедры истории философии и философской антропологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, руководитель Центра исследований философии современности РГПУ, член Союза писателей России.

Грякалов Николай Алексеевич, кандидат философских наук, ст. преподаватель кафедры философии науки и техники философского факультета СПбГУ.

Дианова Валентина Михайловна, доктор философских наук, профессор кафедры культурологии философского факультета СПбГУ.

Егорычев Илья Эдуардович, кандидат философских наук, ст. преподаватель кафедры культурологии философского факультета СПбГУ.

Летягин Лев Николаевич, кандидат философских наук, доцент, декан Факультета философии человека РГПУ им. А. И. Герцена.

Марков Борис Васильевич, доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой философской антропологии философского факультета СПбГУ.

Мионов Владимир Васильевич, председатель Совета Ассоциации философских факультетов и отделений, доктор философских наук, профессор, декан философского факультета МГУ им. М. В. Ломоносова.

Пигров Константин Семенович, доктор философских наук, профессор кафедры социальной философии и философии истории философского факультета СПбГУ.

Рабош Василий Антонович, заслуженный работник высшей школы РФ, доктор философских наук, профессор, проректор по учебной работе РГПУ им. А. И. Герцена.

Розин Вадим Маркович, доктор философских наук, профессор, академик Академии педагогических и социальных наук, ведущий научный сотрудник Института философии РАН и Российского института культурологии.

Секацкий Александр Курпьянович, кандидат философских наук, доцент кафедры социальной философии и философии истории философского факультета СПбГУ.

Серебряков Фаниль Фагимович, кандидат философских наук, доцент кафедры общей философии философского факультета Казанского (Приволжского) Федерального университета.

Серебряный Сергей Дмитриевич, директор Института высших гуманитарных исследований (ИВГИ) им. Е. М. Мелетинского Российского государственного гуманитарного университета.

Симоненко Татьяна Ивановна, кандидат философских наук, доцент кафедры онтологии и теории познания философского факультета СПбГУ.

Стрельченко Василий Иванович, заслуженный работник высшей школы РФ, доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой философии РГПУ им. А. И. Герцена.

Сунягин Герман Филиппович, доктор философских наук, профессор кафедры социальной философии и философии истории философского факультета СПбГУ.

Тулчинский Георгий Львович, Заслуженный деятель науки РФ, доктор философских наук, профессор НИУ Высшая школа экономики (Санкт-Петербург).

CONTENTS

NATURE OF PHILOSOPHICAL KNOWLEDGE

Rozin V. M. Knowledge as Representation, «Episteme», Concept and Reconstruction. 5

Summary: The author makes an attempt to describe anew what knowledge is. To do this, he begins with stressing the problems which make philosophers discuss this subject matter. Among them there are the necessity to explain different types of knowledge, to understand naturalistic, constructivist and culturological conceptions of knowledge, as well as to study the three stages of interpreting knowledge in the Moscow logical school. Having analyzed the four types of knowledge (mythological, philosophical, natural-scientific, and phenomenological), the author determines a kind of knowledge cell that consists of the activity aimed at acquiring and using knowledge, on the one hand, and of the concepts of knowledge that enable us to realize this activity, on the other. Then he analyzes different types of knowledge by means of this hypothesis, shows the difference between knowledge and quasi knowledge, underlines the inner relationship between epistemology and semiotics, schemology, theory of thinking which should be taken into consideration to let us solve some problems.

Keywords: knowledge, epistemology, semiotics, schemology, thinking, activity, cognition, schemes, ideal objects.

TASKS AND PURPOSES OF PHILOSOPHICAL EDUCATION

Markov B. V. Education as the Form of Life. 27

Summary: The article offers an anthropological approach to understanding education. The task of education is seen not only in instruction, but also in upbringing. Education should be the form of reproduction of a community as group of people connected by cultural and spiritual traditions. Today the unity of people is maintained by means of mass media. Thus the traditional forms of solidarity are lost. It is necessary to find ways of their preservation within the framework of modern school.

Keywords: knowledge, education, tradition, morals, art of life.

Simonenko T. I. Human Integrity Concept in Terms of Educational Values 44

Summary: The author considers the concept of human integrity in terms of educational value. He shows that integrity acts as the aim, norm, and ideal of education. There is an analysis of component parts of human integrity, such as human body, soul and spirit. It is proved that the idea of human integrity has its value and should be interpreted in the context of the all-unity (vseedinstvo) conception.

Keywords: human integrity, valuable, education, spirituality.

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION

Serebryany S. D. Philosophy Teaching at Universities: Western Philosophy and Not-Western Philosophies 51

Summary: University courses in philosophy, even in the Western universities, should take into consideration the other, non-western philosophical traditions. The task of university lecturers of philosophy seems to be not performed properly as there is no unanimous opinion shared by the most competent authorities if it should recognize philosophy beyond Europe (or, more exactly, beyond the West).

Keywords: university courses in philosophy, Western philosophy, non-western philosophical traditions, education, university.

Grekhnyov V. S. The Unity of Education and Self-Education 68

Summary: The author deals with what makes education and self-education similar and different. He insists on the necessity of self-education, analyzes its content, purposes, types and ways of implementation under the modern conditions of the social development.

Keywords: education, self-education, personality self-updating.

PHILOSOPHY AT LEADING UNIVERSITIES OF RUSSIA

Strelchenko V. I., Rabosh V. A., Letyagin L. N. The faculty of philosophy of man at the Herzen State Pedagogical University of Russia 79

The article deals with the history of the foundation of the faculty of philosophy of man at the Herzen State Pedagogical University of Russia. It is shown that the decision to form a principally new university institution was determined both by the

necessity to reform the Russian society and by the aim to construct an anthropologically grounded model of pedagogy.

Keywords: university, faculty of philosophy, model of pedagogy, education.

Bilalov M. I. Philosophy As Specialty at the Dagestan State University 83

Summary: The article tells about the opening and the staff of the Department of Philosophy and the corresponding graduating chair at the Historical Faculty of the Dagestan State University in 2005. The philosophical traditions of studying ethnic and religious processes, atheistic outlook, problems of culture, history of socio-political thought in Dagestan and so on are being replaced now by research of universal philosophical problems, primarily of ontology and epistemology. The opening of the Faculty of Psychology and Philosophy at the DSU in 2011 may lead to forming philosophical schools in Dagestan.

Keywords: Dagestan State University, Faculty of Philosophy, philosophical traditions, specialization in ontology and epistemology, scientific school.

PHILOSOPHICAL EDUCATION: METHODS AND EXPERIENCE

Pigrov K. S., Sekatsky A. K. An Essay on Philosophy of Time: Old Age 89

Summary: In this article the phenomenon of old age is considered from different points of view: as a resource demanded by society, as the being-for-the-other which escapes from our consciousness, as a sacrifice which is not understandable for those who sacrifice themselves and for those who are sacrificed. Philosophy as the privileged business of old men is also analyzed to prove that it is the old men who have the right to philosophize as people get wise to what the truth is only when they are experienced enough. The authors describe the fear of death and the fear of being old in terms of the «age distribution» of fear, they examine the relationships between old bodies and old things. The old age is analyzed aesthetically as well, its tragic and comic aspects are mentioned.

Keywords: philosophy and age, social verdict, fearlessness of being old, age as a resource, simulacrum of old age, resistance to death, frailty, bodies and things.

Sunyagin G. F. Philosophy as Abstract of «Big Consciousness» 110

Summary: The article provides an outline of the world philosophy integrity which could form the basic content of philosophy as a discipline. In spite

of the fact that there are a great deal of philosophical positions which is the result of our renunciation of the philosophy of essence in favor of the philosophy of existence treating essence as something determined by the context in which we grasp our existence, philosophy is a coherent process with a finite number of tendencies. Philosophy is “an epoch grasped in thought”, or the history of civilization grasped in thought which might be called a synopsis of the history of “big consciousness”.

Keywords: integrity of philosophy, basic tendencies in philosophy, teaching philosophy, contemporary philosophy.

Serebryakov F. F. The Actuality of the Ancient (Concerning a Hundred Year Old Work About Teaching Philosophy)..... 115

Summary: The article represents an analysis of the ideas of E. A. Bobrov, a professor of Kazan University, which were developed in his book written a hundred years ago. These ideas concerned teaching philosophy at university, its problems and forms of lectures. The author concludes that many problems mentioned by Bobrov are still actual as there exist the same prejudices against philosophy nowadays which were peculiar to that time. The author insists that many judgments and recommendations of the professor sound modern and instructive. *Keywords:* teaching philosophy, difficulties in teaching philosophy, lecture, practical work, prejudices against philosophy, logics, history of philosophy.

ABOUT PHILOSOPHICAL CLASSICS

Volzhin S. V. Methodological Principles of University Education in Kant's and Fichte's Philosophy 131

Summary: The author of this article investigates the peculiarities of Kant's and Fichte's transcendentalism as a methodical foundation of university education. Special attention is paid to the analysis of systematic and holistic aspects of methodological programs of Kant's and Fichte's philosophy.

Keywords: Kant's transcendental idealism, Fichte, methodology of education, teaching philosophy systematically.

Yegorychev I. Subject and Event 153

Summary: «Ontology is mathematics» is the core, yet far from evident thesis of Alain Badiou's fundamental work «Being and event». The author of the article analyzes the grounds which enabled Badiou to identify ontology with mathematics, describes the limits of so construed ontology, examines and amplifies Badiou's theory of subject based on his ontology.

Keywords: ontology, subject, event, truth, fidelity, operator of fidelity.

CONGRESSES, FORUMS, CONFERENCES

Jubilee Celebrations of the 70th Anniversary of the Reconstruction of the Philosophical Faculty of Moscow State University

Mironov V. V. Philosophical Reflections About Reform 174

Summary: The article presents a reflection on various aspects of the reform of the system of higher professional education in Russia. The author analyzes the relationship between the reform and the process of globalization, the specifics of the inclusion of the Russian institutions of higher education in the Bologna process, and the problems of the economization and commercialization of education.

Keywords: reform of higher professional education, the Bologna process, globalization.

Vasiliev V. V. How Can We Solve the Mind-Body Problem? 186

Summary: The article discusses the possible ways of solving the mind-body problem. The author offers an interpretation of this problem as a combination of a number of private issues and makes an attempt to show that, despite of the remarkable achievements of experimental sciences in studying consciousness, we have every reason for thinking that the «cabinet philosophy» based on the reconsidered method of conceptual analysis might contribute to the solution of the mind-body problem.

Keywords: philosophy of mind, the problem of the mind-body, with knowledge, conceptual analysis, natural beliefs.

Scientific and cultural forum «Days of philosophy in St. Petersburg»

Gryakalov A. A., Gryakalov N. A. The Anthropologic and Educational strategies of Globalization. 196

Summary: The article deals with some anthropological strategies of education on a global scale. Special attention is paid to the informational context of the modern life as it is in this context where the educational programmes are controlled and involved in power relations. Transpedagogics makes it clear that the processes of diffusion of values and breaking up of culture are intensified, thus the interest for the problem of the integrity of the educational discourse is stimulated. It is necessary to turn to philosophy of event so that we could topologically correlate the transpedagogical components of the translation of knowledge with those of the classic philosophy of education.

Keywords: anthropology of education, globalism, constants of culture, life-world, text, educational discourse, cosmos of education, transpedagogics, philosophy of event.

Dianova V. M. Constituting Culturology in the Field of the Humanities 210

Summary: The article deals with the conditions of forming culturological knowledge in the context of the mainstream tendencies of the humanitarian development in Europe. The author proves that culturology appeared as a reaction to the actual cultural and social problems.

Keywords: secularization, humanitarian knowledge, differentiation of sciences, new systematization of knowledge, principle of interference.

Reviews

Tulchinskiy G. L. A Good Textbook of Philosophy for Nonphilosophers 219

Summary: It is the review of Lipsky's and Markov's textbook for students of higher educational institutions «Philosophy» (Moscow, 2011).

Материалы для опубликования в журнале «Философское образование» принимаются по электронной почте в виде текстового файла в формате Word. Желательна сплошная нумерация сносок. Объем статей не более 0, 5 п. л., объем рецензий и обзоров не более 0, 3 п. л. К рукописи прилагаются на английском и русском языках: название, резюме статьи (объемом не более 400 знаков) и список ключевых слов (не менее 8); фамилия, имя, отчество автора (авторов) полностью; ученые степени и звания; должность и место работы; библиографический список литературы; контактный телефон и электронный адрес.

АДРЕС И ТЕЛЕФОНЫ РЕДАКЦИИ:

199034, Санкт-Петербург, Менделеевская линия, д. 5,
Философский факультет
Санкт-Петербургского государственного университета.

ТЕЛЕФОН: (812) 328-44-08; факс (812) 328-94-21

Е-MAIL:

v_dianova@mail.ru — Дианова Валентина Михайловна,
главный редактор;

affo@philos.msu.ru — Кротов Артем Александрович,
ответственный редактор.

Научное издание

ФИЛОСОФСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

2012, 1 (3)

Все материалы печатаются в авторской редакции.

Компьютерная верстка *Н. Л. Балицкой*

Подписано в печать 20.02.2013 г.
Формат 60×84¹/₁₆. Усл.-печ. л. 13,83.

Тираж 100 экз.

Заказ № .

Типография Издательства СПбГУ.
199061, С.-Петербург, Средний пр., 41.