

МЕТОДИЧЕСКИЕ ЗАПИСКИ



ВЫПУСК

1

# ФИЛОСОФИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ

Альманах  
по философии образования,  
эвристике, методологии  
и методике преподавания  
социогуманитарных дисциплин

ББК 87  
Ф56

Редакционная коллегия:

*М. М. Адаганов, А. В. Говорунов, И. А. Деметьев,  
В. М. Дианова, С. И. Дудник, Л. В. Сморгунов, Ю. М. Шилков*

Главный редактор выпуска *К. С. Пигров*  
Ответственный редактор выпуска *Л. В. Шиповалова*  
Координатор проекта *В. М. Дианова*

Рецензенты:

д-р филос. наук, проф. *Г. Л. Тульчинский*  
(Государственный университет культуры и искусств),  
д-р филос. наук, проф. *Б. В. Марков*  
(Санкт-Петербургский государственный университет)

*Печатается по постановлению  
Редакционно-издательского совета философского факультета  
С.-Петербургского государственного университета*

**Философия и образование:** Альманах по философии образования, эвристике, методологии и методике преподавания социогуманитарных дисциплин. — СПб., 2005. — 208 с. (Методические записки. Вып. 1).

ISBN 5-87403-075-1

В первом выпуске альманаха авторы — преподаватели Санкт-Петербургских вузов — делятся своими соображениями о проблемах высшей школы, вызванных процессами модернизации образования, осуществляют поиск их решения в русле отечественной традиции, а также в соотношении с основными рекомендациями Болонского процесса, направленными на формирование единой европейской системы высшего образования. Развертывая в современных условиях древний принцип «Познай самого себя», авторы по существу ставят вопрос о технологиях самосознания, или «заботы о себе», применительно к философскому познанию в рамках высшей школы.

Может ли методика преподавания гуманитарных наук быть столь же теоретически значимой, как и другие ее области? Может ли быть методика раскрыта как методология? Может ли, наконец, методика быть «веселой наукой»? Исследуя эвристику в философии, пытаюсь осмыслить философско-исторический смысл методики, авторы дают свои ответы.

Материал альманаха адресован преподавателям философии и других социогуманитарных дисциплин, но будет полезен студентам — непосредственным адресатам происходящих в сфере образования перемен. Он для всех, интересующихся философской проблематикой, а также педагогикой высшей школы.

**ББК 87**

ISBN 5-87403-075-1

© Авторы статей, 2005  
© С.-Петербургский  
государственный  
университет, 2005

## От редколлегии

Философский факультет С.-Петербургского государственного университета открывает серию изданий, объединенную общим названием «Методические записки». Они будут выходить в форме альманахов. Каждый выпуск-альманах предполагается посвящать конкретной теме, связанной с философией образования, эвристикой, методологией и методикой преподавания социогуманитарных дисциплин. Тема современного образования, схваченная в своей злободневности, требует адекватного осмысления оснований, осуществлению чего, может способствовать философия. При этом философия, будучи включенной в качестве предмета в систему образования, сегодня испытывает на себе ее кризис, ее проблемы, ее реформирование. И потому возникает проблема *сохранения философского достоинства* в меняющихся условиях современности, — того, что было присуще философии изначально, поскольку именно к ней в периоды значительных общественных преобразований обращались за поисками ответа.

Задачи данного издания и состоят в том, чтобы возродить традицию заинтересованного обсуждения проблем высшего образования, побудить философов к поиску эффективных методик преподавания, отвечающих потребностям формирующегося информационного общества, вызвавшего необходимость смены образовательных парадигм. Структурная перестройка системы высшей школы, разработка междисциплинарных программ обучения, внедрение новейших информационных технологий в учебный процесс — вот, что может способствовать эффективному вхождению российской высшей школы в мировое образовательное пространство.

В альманахах планируется поразмышлять о методе и о судьбах образования и философии, о формах бытийствования философии в учебных процессах. Эти формы рационализируются (главным образом) в виде *методики преподавания философии*. Кажется, сложилось представление, в соответствии с которым проблемы методики преподавания — это самый скучный, самый бесплодный, самый эмпиричный, самый бескрылый, но в то же время самый амбициозный раздел бы-

тийствования философии, претендующий на «руководящие указания». Методика в данном случае выглядит, как некий «сержант от философии», пытающийся построить как новобранцев в одну шеренгу всех преподающих философию. Мы бы хотели сломать сложившееся представление и в связи с этим провозглашаем два «принципа», которые сводятся к следующему:

Методика — это методология.

«Учить — играя» и «Играя — учить». Методика — это не только веселая, но и легкая наука.

В связи с этими принципами хотелось бы наметить основные сюжеты исследований и публикаций в нашем альманахе, точнее очертить некие поля постановки проблем.

1. *Философские эвристики*: не только методика преподавания, но и методика философского творчества. Философский дискурс и философская эвристика представляют две стороны одной проблемы. Если машину научили писать постмодернистские философские тексты, то нельзя ли ее научить писать опусы и в рамках других философских школ?

2. *Социально-философский и философско-исторический смысл методики*: приложение идеи равенства в сфере образования. Философия науки вообще и философия технической науки есть не что иное, как реализация мечты отцов-основателей (Бэкон, Декарт, мы уж не говорим о такой фигуре как Раймунд Луллий!) механизировать философскую работу. В основе этой философской утопии просматривается также новоевропейское общее место о *доступности всего всем*. Не каждый может быть художником, композитором, вождем, ясновидцем или духовным пастырем, но *каждый может быть ученым*, если он овладел наукой, методом, методологией, методикой, эвристикой. Наука — это и есть, в сущности, методика, а методика — «философский камень». Каждый может получить результат, если он пользуется правильной методикой.

3. Хотя эпоха письма и печати уходит в прошлое, но *философия конспекта* так и не была создана. В самом ли деле, как отмечает Т. Адорно, *философия нерефериреуема? Технологичность чтения и письма* в связи с последними исследованиями в области философии языка, а также изучения средств

массовых коммуникаций и виртуальной реальности становится интереснейшей областью философского познания.

4. *Феномен классической философской литературы* нуждается в новом анализе в связи с достижениями рецептивной эстетики и работами в области науковедения (изучение индексов и ритуала цитирования). Что мы выделяем в качестве обязательной литературы в программах, какие произведения включаем в Государственный экзамен по философии? На каком, собственно, основании?

5. *Дидактический смысл постмодерна* взывает к осмыслению: какова природа *моды* в философии? Почему молодежи так нравятся постмодернисты, но они совершенно равнодушны к золотому фонду русской классики, к Добролюбову и Писареву, Герцену и Чернышевскому?

6. *С французского на русский* переводится больше философской литературы, чем с русского на французский. Почему работа российского философа пестрит ссылками на переводы «новых французов», а сами эти «французы» («немцы», «американцы» и т. п.), хоть и читают Достоевского, но не спешат цитировать и переводить современную российскую философскую молодежь? Тут есть какая-то невыговариваемая философская зависимость. Нельзя ли ее все-таки если и не преодолеть, то хотя бы выговорить?

7. Методика по сути есть *практическая философия для философов*. Она отвечает именно на вопрос, который в особой форме стоит перед философом: «Что я должен делать?», т. е. какие тексты я должен читать и о чем я должен (именно *должен!*) писать? Возникает вопрос о гарантированных «технологиях свободы» в области философии, которые, возможно, могут быть раскрыты методикой.

8. Наконец, если древний принцип «Познай самого себя» не перестал действовать, то возникает вопрос о *технологиях самосознания* (или «заботы о себе»). Какое место занимают в работе философов дневники и мемуары? Может быть, именно в этих техниках самопознания и скрываются золотые крупицы одаренности.

9. Наконец, именно методика может предложить ответ на потаенный вопрос, мучающий каждого, кто занимается философией: «Одарен ли я?», «Призван ли я?». Или, может

быть, я всю жизнь должен смиренно считать пыль с классических томов, пересказывая их студентам? Методика, думаем мы, это в перспективе и *аналитика философской одаренности*.

Конечно, мы не ограничиваем круг проблем только этими девятью. Самые интересные, надеемся, сформулируют наши читатели и будущие авторы. Формы участия могут быть разнообразными: письма в редакцию, заметки, статьи, рецензии и т. п. Приглашаем к диалогу!

---

# РАЗМЫШЛЕНИЯ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

---

*Ю. Н. Солонин*

## СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ИХ СОЦИАЛЬНЫХ КОНТУРАХ. НЕСКОЛЬКО ЗАМЕЧАНИЙ

Признано, что процессы, совершающиеся ныне в сфере знания и наук, по своему значению и последствиям для современного общества и человека более важны, чем те, которые происходят в политике, экономике или определяют социальные отношения. Эта оценка относится к новым способам получения знания, но еще в большей степени к развивающимся средствам и процедурам приобщения к нему человека. В итоге создаются новая стратегия и методика образования, новые формы отношения обучающегося к знанию и его носителям.

Если обратиться к истории образования, не отвлекаясь на частности, то можно отметить ряд выразительных тенденций. Одна и долгое время господствующая, — тенденция развития образования как государственная функция. На государство во все большей степени возлагалась ответственность за судьбу образования и его совершенствование, оно обязывалось обеспечивать доступность знания, несло ответственность за его качество и практическую эффективность. Государство стало разрабатывать образовательные стратегии, формулировать цели образования, вторгаясь постепенно во все более деликатные сферы духовной жизни индивида. Гуманисты прошлого, которые стояли у истоков этой тенденции, государство мыслили как представителя всеобщего интереса, гаранта равенства граждан и главную инстанцию, заинтересованную в постоянном совершенствовании их образованности и повышении уровня



знания. Нельзя сказать, что эти ожидания не оправдались. Культурный и социальный прогресс общества последних двух–двух с половиной столетий напрямую связан именно с этой тенденцией. Но постепенно выявилась и ее отрицательная сторона. Для государства образование и культура ни разу не были не только самоцелью, но и главной приоритетной целью. Гуманистические доктрины очень скоро ощутила на себе жесткость, тесноту и негибкость государственных условий развития. Культура почти всегда, вопреки декларациям, стояла на заднем плане государственной политики, воспринималась как средство достижения иных, нередко чуждых ее сущности целей. В государствах авторитарного или тоталитарного типа любой социальной природы эти обстоятельства обнаруживались наиболее отчетливо. Но и общества, обычно относимые к демократическим, представляли достаточно свидетельств того, что отношение к образованию определялось политической или идеологической конъюнктурой, а не признанием его абсолютной ценности.

К основным недостаткам государственного принципа развития образования относится то, что через образование государство фактически бесконтрольно внедряло политические и идеологические структуры в духовный мир индивида; этим достигались и контроль над личностью, и манипуляции ею, и формирование ее по стандартам и идеологическим клише структур, контролирующим власть. Этот же принцип находится в противоречии с демократической установкой о праве человека самому определяться в мире духовных ценностей. Критика государственного начала в образовании — давняя тема. Иногда она приносила плоды, в частности, принимались меры по ограничению роли государства в деле образования или устанавливался общественный контроль над его деятельностью в этой сфере.

Государственный контроль над образованием углублял противоречие, коренящееся в самой природе обучения и научного творчества. Как виды свободного проявления человеческого духа, они тем эффективнее, чем этой свободы больше, разумеется, до известного предела. Но еще до достижения этого предела общество предлагало им рамки, стесняющие проявления духовной жизни. Государственные рамки



наиболее отяготительны. Стремление освободиться от них породило новую тенденцию — развитие системы частного образования. В России оно было известно до 1917 г. и существовало на обоих уровнях: среднего и высшего образования. В Петербурге и Москве действовали известные учебные гимназии и училища Стоюниной, Тенишевой, Мая, Поливанова и др., народные университеты Паниной, Шанявского. Знала их и провинция. Частные учебные заведения исходили из ясного принципа: если не оппозиция, то быть альтернативой государственной школе. Учебные программы в них отмечены большой широтой, гибкостью и динамизмом. Но более важное отличие состояло в технике постановки обучения, именно в развитии самостоятельности мышления, индивидуальных особенностей личности, сочетании неутилитарной ориентации образования с его практической целесообразностью. В учащемся воспитывалось достоинство гражданина. Индивидуальное, семейное образование было редкостью и требовало завершения в общепринятых учебных формах.

Зарубежом частное обучение получило большее распространение, чем в России, но общая схема соотношения двух линий, видимо, этим не нарушалась. Главным недостатком частного образования было то, что оно могло существовать только как коммерческое предприятие, следовательно, имело платный характер. Внутренне присущий ему гуманистический и демократический дух находился в странном противоречии с элитарностью условий существования частной школы. Если в самих таких школах между учениками поддерживается дух равенства, то по отношению к внешнему миру формировалось чувство их избранности и исключительности. В возрождающемся частном образовании нынешнего времени мы видим воспроизведение этой элитарности, которая резко диссонирует с провозглашаемыми демократическими принципами образования и жизни. И тем не менее, именно эта форма обучения потеснит беднеющее государство с его позиций в области образования всех уровней. Возможно, что его контроль будет иметь скорее всего юридический характер в форме государственных стандартов, нормативов и требований, нежели вид прямого вмешательства в организационные формы или в дискриминации частного сектора образования.

Но в динамике частного образования уже сейчас можно зафиксировать тревожные симптомы. Являясь малодоступным для нищающего народа, оно и в образовательной политике ориентируется на схемы и представления, не имеющие значимых социальных оснований, следовательно, в содержательном отношении тяготеющие к элитарным образцам, порождает дух исключительности и замкнутости. Преимущественное внимание в нем уделяется блокам дисциплин, предполагающих деятельность человека в сферах политики, управления, международных отношений, высших этажах науки и культуры, бизнеса. К сожалению, эти сферы очень тесны, даже с учетом гипербюрократизации российского общества. Следовательно, получившие его могут оказаться социальной группой с исключительными притязаниями и весьма низкой востребованностью. К каким нравственным и психическим последствиям развитие этой установки в образовании может привести, предсказать нетрудно.

Третья из отмеченных тенденций в развитии образования своим возникновением обязана современным информационным технологиям. Благодаря им знание приобретает особый модус своего бытия. Оно десубъективируется в том смысле, что становится безразличным к тому, кем, когда, при каких условиях оно получено, кто и как делает его нам доступным. Хотя положение о том, что в содержательном отношении знание безразлично к субъективным условиям своего возникновения, никогда не вызывало возражения, но на практике оно всегда оговаривалось. Выражения: «русская наука», «немецкая философия», «американский ученый», «английский изобретатель» никогда не были только средством некоторой историко-культурной локализации. За ними стояли мощные духовные и идеологические комплексы, небезразличные ко многим аспектам функционирования знания и формирования образовательного процесса. Национализм в науке и научном обиходе — очень глубокая и серьезная проблема. Если она, что убедительно доказано, имеет свои корни в естествознании, то сколь значима она в гуманитаристике!

Формирование глобальных информационных сетей, процедуры порождения знания как информации путем комбинаторик машинных поисков, самопорождающихся программ

и пр., в корне меняют ситуацию в понимании социокультурного контекста знания. Этот контекст делается действительно безразличным, но только потому, что он предопределен. Но вместе с этим возникает еще одно важное и тревожащее обстоятельство. Деперсонализация знания делает его стерильным и в этическом отношении. Если процесс образования реализуется в системе «человек — машина — информация», то он также лишается этической валентности.

Нам хорошо известен тезис, на котором покоилась деятельность отечественной школы — высшей и средней: воспитание через обучение и образование. И он не был безжизненным. В воспоминаниях А. Фортунатова, выдающегося деятеля русской сельскохозяйственной науки и земского деятеля, есть восхитительные строки о значении личности профессора, его ума, обаяния, нравственности, широты общественного горизонта в самом отношении студента к предмету и характера его усвоения. То есть профессионализация осуществлялась, как усвоение практически значимого знания в едином «пакете» с гуманитарным, социальным и этическим контекстом его воплощения в личности преподавателя. Мемуары сохранили бесчисленные свидетельства такого рода о Менделееве, Докучаеве, Гревсе... Нет смысла продолжать этот список, подобными именами богата наша культурная традиция. Из новейших примеров — личность академика П. Капицы. Ныне ситуация кардинально меняется. Компьютерные техники обучения, дистанционное образование, свободное маневрирование в сетях Интернета, компьютерные учебники и прочее делают невозможным представление о знаниях и технологиях как форме человеческой жизни лишают их малейших следов этического опосредования. Образование как оснащение человека технологически значимым знанием окончательно выходит из системы воспитательных процессов. Но ведь и само воспитание, как назидание и усвоение абстрактных ценностей и норм, т. е. вне реального содержательного знания, бессмысленно.

Следовательно, открытым остается вопрос, как возможно в информационную эпоху соединение этих двух процессов формирования личности?

В. Б. Касевич

## БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС КАК ЗЕРКАЛО РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕВОЛЮЦИИ?

Высшее образование, известное своим здоровым консерватизмом, на наших глазах быстро развивается и изменяется. Естественно, что возникают вопросы о целесообразности изменений и об их векторе: *камо грядеши?* И какое это изменение — эволюционное или революционное?

В последнее время, заработав по понятным причинам аллергию на все революционное, мы убеждаем себя и других, что хотим во всем эволюции и никак не революции. Но при этом революцию понимаем исключительно по-марксистски, т. е. как насильственный переход от одной системы к другой, к тому же рвущий связи с прошлым. Однако даже в БСЭ есть более «вегетарианское» толкование революции как «глубокого качественного изменения в развитии к.-л. явлений природы, общества или познания». А в западных толковых словарях революция обычно трактуется как «радикальное изменение».

Если мы в расширительном смысле будем толковать категорию революции, то остается задать вопрос: те реформы в образовании, которые пусть недостаточно последовательно, но все же производятся являются ли они достаточно радикальными, чтобы их можно было назвать революционными? Есть ли здесь «глубокое качественное изменение»?

Представляется, что да. И дело, конечно, совсем не в бывшем оскомину споре о том, *сколько* лет надо учить — три года, четыре, пять. Дело в эксплицитном признании, с одной стороны, *массовой потребности* в людях с высшим образованием, а с другой, в столь же острой потребности в людях не просто с высшим образованием, но интеллектуальной *элите* (разумеется, в той мере, в какой это определяется образованием, а не генетикой). Традиционная система обучения предлагает более или менее один и тот же набор дисциплин. Хотя любой преподаватель со стажем знает, что в группе, потоке всегда есть 10 или чуть больше процентов «передовиков», при-

мерно столько же отстающих, а остальные — это середняки. Поэтому логично учить их *по разным программам*.

На это, собственно, и нацелена многоуровневая система, В скобках стоит заметить, что внутри таких отдельных программ мы снова увидим расслоение, но искусство разработчика программы должно состоять как раз в том, чтобы, с одной стороны, программа была максимально адаптирована для успешного усвоения ее *большинством* (а большинству везде и во всем отвечает некоторый средний уровень), с другой же стороны, чтобы программа была нацелена на удовлетворение пользователей, потребителей — в той мере, в какой потребитель ставит перед выпускником массового звена образовательной системы типовые задачи. Нужно сблизить, иначе говоря, три категории: типовой (массовый) спрос, типовые возможности типового студента и типовую программу.

Определение «типовой», конечно, надо понимать с определенной долей условности. Никким образом здесь не отрицается индивидуальный подход, примат диалога над монологом, раннее приобщение к решению творческих задач, возможность в дальнейшем перейти на более высокий уровень и т. п. Подчеркиваются только две характеристики: *массовость и широта подготовки*. Именно они отвечают *бакалавриату*.

Поучителен в этом плане опыт Франции. Как известно, во Франции бакалавр — выпускник гимназии, который набрал определенное количество баллов и может продолжать обучение в университете (*не* в еcole — но это отдельная тема). Так вот, если лет 30 тому назад бакалаврами выпускались 6–7% учащихся, то сейчас — 60–70. Значит ли это, что за 20–30 лет IQ французов резко повысился? Вряд ли. Скорее, это трезвое признание наступления эпохи *массового высшего образования*.

Еще сравнительно недавно высшее образование *как таковое* было *элитарным*, когда замкнутая каста университетских преподавателей почти «штучно» готовила столь же замкнутый круг высокообразованных (для своего времени) людей. Когда в 1724 г. Петр I основал в Петербурге первый российский университет, список студентов, обучавшихся в 1726–1733 гг., насчитывал 38 человек. Сегодня их около 40 тысяч. Напрашивается аналогия с книжной продукцией: если в эпоху Средневековья книга переписывалась и украшалась в те-

чение месяцев или даже лет, чтобы осесть в хранилищах представителей привилегированных сословий, то современное общество пользуется массовой книжной продукцией, выпущенной с использованием новейших полиграфических технологий.

*Элитарное* образование реализуется двойственно по своей природе. С одной стороны, сама по себе магистратура (малосерийное производство вплоть до штучного) это уже элитарная подготовка, *не* массовая. С другой, существуют, пока неформально, *ведущие вузы*. Это «флагманы», которые обеспечивают элитное образование и «задают планку» для других вузов того же профиля. Преподаватели знают, что если в учебной группе есть лидеры, студенты с яркими способностями, то и общий уровень группы повышается: члены группы «тянутся» за своими товарищами. То же и с вузами — они столь же нуждаются в лидерах для своего успешного развития.

Иными словами, надо трезво признать, что уравнительная массовость не обеспечивает нужной концентрации знаний и умений в обществе, она и существует на базе некоторого более высокого уровня компетентности, профессионализма, интеллектуализма. Иначе мы плавно перейдем в фазу, которую К. Леонтьев называл стадией «смесительного уравнения» и которая следует за стадиями «первоначальной простоты» и «положительного расчленения». «Положительное расчленение» — это и есть признание необходимости интеллектуальной элиты, своего рода интеллектуальной аристократии.

Ведущие вузы должны обладать и определенными привилегиями, и несомненными обязанностями. Вероятно, такие вузы должны пользоваться большей степенью автономности, что выразалось бы в праве самостоятельно формировать большую часть учебного плана, выдавать собственные дипломы, получать более высокие контрольные цифры приема в магистратуру и аспирантуру и т. п.; естественным был бы и особый режим финансирования. Среди их потенциальных обязанностей прежде всего нужно отметить методическую и иную помощь вузам, которые не вошли в «золотую полусотню» (скорее всего, столько будет ведущих вузов — от 30 до 50). Разумеется — и это очень важно — ведущие вузы должны постоянно подтверждать свой статус, а для всех ос-

тальных всегда должна сохраняться возможность войти в «высшую лигу».

Чтобы определить ведущие вузы, нужна прозрачная система их оценивания, ранжирования, которыми занимались бы профессиональные рейтинговые агентства. В России таковые только начинают появляться. По-видимому, было бы естественно, если бы общественно-профессиональные агентства получали аккредитацию со стороны Рособнадзора.

Известен тезис: высшее образование должно быть *доступным*. За счет чего можно обеспечить доступность высшего образования? Способов для этого не так уж много. Наиболее известный и распространенный — это «бесплатность» высшего образования; бесплатность, разумеется, для учащегося, расходы на обучение которого берет на себя государство (оставляем в стороне прочие расходы — такие как необходимость оплаты проезда для тех, кто хочет учиться в другом городе, и т. п.). Именно этот способ обеспечения доступности высшего образования доминирует в Западной Европе; до сравнительно недавних пор он был единственным в нашей стране.

Другой путь достижения доступности высшего образования — это создание такой экономической ситуации в стране, когда абсолютное большинство семей, которые хотят дать своим детям высшее образование, могут позволить себе оплату за обучение детей в вузе. Обычно при этом предусматривается возможность поддержки выходцев из недостаточно состоятельных семей, которым государственные и иные организации на приемлемых условиях предоставляют образовательные гранты, кредиты и т. п. Вместе с введением льгот для представителей этнических меньшинств, непривилегированных членов общества эта система довольно хорошо обеспечивает доступность высшего образования. Наибольшее развитие такая система получила в англосаксонских странах и в США.

В России существует смешанная система: есть бюджетные «места» для студентов в государственных вузах, негосударственные (частные, коммерческие) вузы и «места» в государственных вузах, предполагающие плату за обучение. Число бюджетных «мест» в абсолютном исчислении растет, но в процентном отношении постоянно уменьшается. Плата за обучение столь же постоянно растет. Есть основания полагать, что



возможности населения оплачивать образование своих детей в вузах уже в значительной степени исчерпаны. Свою роль в ухудшении общей ситуации играет низкая мобильность населения, когда из-за высокой стоимости транспортных услуг и по целому ряду иных причин проблематичной становится поездка в другие города для обучения в находящихся там вузах.

Все перечисленное, вместе взятое, приводит к существенному *снижению доступности* высшего образования. Как минимум, в противовес этому необходима система образовательных грантов и кредитов, доступных для детей из семей со скромными доходами.

Более частная, но тоже очень важная задача — восстановление и дальнейшее развитие сети *подготовительных отделений*. По крайней мере в ведущих вузах такие отделения должны финансироваться бюджетом, тогда мы обеспечим своего рода государственное репетиторство для тех, кому недоступно репетиторство частное. Одновременно подготовительные отделения, где преподают сотрудники вуза, будут устранять «зазор» между школьным и высшим образованием, а отчасти и разгружать программы первого курса, которые в немалой степени направлены на компенсацию того, что «недодано» школой, но необходимо для полноценного высшего образования.

Соотношение бюджетного и «платного» образования часто рассматривают в связи со следующим вопросом: образование — это общественное благо или услуга? При такой постановке вопроса фактически все перепутано. Начнем с того, что «общественное благо» здесь — это перевод англ. *public good*. Но *good* в данном сочетании — это вовсе не «благо», а «принадлежность, достояние». Что касается услуги, то по крайней мере в Российской Федерации Конституция *гарантирует право на образование*, т. е. когда государство дает образование, то оно выполняет свою конституционную обязанность, а вовсе не оказывает услугу (для которой естественно быть возмездной, если она действительно — услуга).

Но на деле здесь вообще нет предмета для спора. Конечно, образование — это общественное достояние (и общественное благо, кстати, тоже), но не в том смысле, что общество (точнее, государство от его лица) непременно оплачивает об-

разование (хорошо, если это так), а в том смысле, что образование — ценность не только для самого человека, а для общества в целом. Любое (хорошее) образование ценно для общества, это важнейший вклад в возможность эффективной реализации обществом, государством своих функций.

Массовость обостряет также проблему *качества* высшего образования. Эта проблема *всегда* стоит в центре внимания, но особенно важна она в период реформ: всякая реформа чревата опасностью «повреждения» старой системы еще до перехода на новую, поэтому обеспечить качество «на марше» — особо ответственная задача. В нынешних условиях каждый вуз должен развивать свою внутреннюю систему качества образования; здесь есть и элементы *обеспечения условий* для достижения высокого качества образования (в первую очередь), и элементы контроля.

Обеспечение качества — это, как известно, одно из 10 официально признанных направлений Болонского процесса, объединяющего 45 стран Европы. Если бы Болонского процесса не было, его надо было бы выдумать. Согласившись с тем, что мы находимся в стадии глубоких, революционных перемен, мы должны согласиться с тем, что нам нужен постоянный мониторинг обретений и утрат. Необходимо *зеркало*, в которое нужно постоянно смотреться. Именно таким зеркалом выступает для нас Болонский процесс. Мы смотрим, что получается, а что нет, какие ошибки делают наши партнеры, какие — мы, вносим определенные коррективы.

Оппоненты Болонского процесса, в первую очередь, российские, сомневаются именно в том, что принципы Болонского процесса ведут к сохранению, тем более — повышению качества высшего образования. Сомнения главным образом вызывают сроки обучения: согласно Болонской декларации, высшее образование признается преимущественно двухуровневым, где первый уровень соответствует сроку обучения не менее 3 лет (в России и в ряде других стран это четырехлетний бакалавриат), а второй уровень (магистратура) — сроку обучения не менее 1 года. Оппоненты полагают, что за 3–4 года подготовить специалиста невозможно.

По поводу такого рода сомнений можно сказать, что, вопервых, не следует фетишизировать арифметические харак-

теристики — сроки обучения. Здесь кстати будет заметить, что, согласно неформальным оценкам, в советские времена студенты вузов фактически учились примерно три с половиной года: остальное время уходило на ежегодную «картошку» и иные, не относящиеся к учебному процессу мероприятия. Среди прочего, сроки существенно зависят от методики преподавания и, вполне возможно, будут сокращаться с ее совершенствованием. И еще: никто не доказал, что все студенты данного программного уровня (те же бакалавры) должны учиться в точности одно и то же время. Позицию Болонской декларации нужно признать мудрой — она определяет только нижний порог (3 года), верхний не определяется, он мог бы варьировать в зависимости от типа конкретной программы, в зависимости от объема и сложности компетенций, которыми должен овладеть обучающийся. Свою роль в регулировании сроков обучения мог бы сыграть доступный объем финансирования и, конечно, спрос на программу с соответствующим сроком обучения.

Во-вторых, возможности повышения уровня знаний, умений, навыков почти безграничны — следует ли из этого, что и срок обучения стремится к бесконечности?

В-третьих, никто еще не показал с цифрами и иными аргументами в руках, что именно 5 лет — срок необходимый и достаточный для достижения нужного качества.

В-четвертых, удлинение срока обучения имеет оборотную сторону: в настоящее время знания устаревают очень быстро, поэтому 5-летний срок чаще всего оказывается «достаточным», чтобы знания, полученные на первом курсе, к пятому потребовали существенной корректировки. К тому же раннее вступление в профессиональную жизнь имеет очевидные преимущества.

Наконец, в-пятых (и это самое главное), качество образования не есть некоторая абстракция. Качество — это соответствие заранее заданному стандарту. В нашем случае стандарт задается профессионалами, принадлежащими образовательному сообществу, с непременным учетом мнения потребителя — работодателя.

Соответственно к вопросу о сроке обучения вообще нужно подходить не так, как это чаще всего делается: срок не

предпосылка нужного уровня подготовки, это скорее функция от данного уровня. При конструировании образовательной программы следует исходить из *модели выпускника*, из тех требований, которые предъявляются к вузовскому «выходу». Авторы образовательной программы, приступая к ее конструированию, фиксируют, что, скажем, бакалавр биологии должен знать, понимать, уметь то-то и то-то. Бакалавр при этом не рассматривается как «усеченный» специалист: он отвечает своему собственному стандарту, который предусматривает не «худшее» по сравнению со специалистом (или магистром) качество, а качество *иное*, оптимальное для заданных условий.

Чтобы обеспечить заданные условия, требуется предусмотреть соответствующие курсы лекций, семинары, лабораторные работы, самостоятельную работу, практики и т. п. Они имеют, естественно, временной объем. Определив разумную нагрузку студента и преподавателя, мы, можно сказать, автоматически получаем искомый срок обучения. Пока такого рода работа не проделана в достаточно широких масштабах, нам остается полагаться на существующий мировой опыт. А этот опыт свидетельствует, что системы, «ставящие» на четырехлетний срок обучения бакалавра, не приходят в упадок, они обеспечивают успешное функционирование общества, его экономики, культуры, науки. Например, в США 60–70% людей с высшим образованием — это именно выпускники с дипломом бакалавра.

Итак, высшая школа реально нуждается в радикальных преобразованиях. Болонский процесс при этом — отнюдь не цель, а средство планировать эти преобразования, осуществлять мониторинг, получать обратную связь, учиться на чужих ошибках, наконец.

Структурные и содержательные изменения в области высшего образования, о которых сейчас идет речь (затронуты наиболее глобальные из них), нужно рассматривать, разумеется, в русле общей системы мер, необходимых для оздоровления образования и его дальнейшего развития. Без осуществления этих мер образованию как системе, обеспечивающей трансляцию фундаментальных ценностей, порождение нового знания, подготовку специалистов для экономики, по-

литики и управления, науки, культуры, *просто не сохранились*. А следовательно, не сохраниться и всем перечисленным сферам человеческой жизни в сколько-нибудь приемлемом виде. Плохие преподаватели будут готовить плохих специалистов, которые приведут в состояние тотальной разрухи всю жизнь общества. Сейчас система высшего образования выстаивает за счет энтузиазма и преданности делу старых (увы, и в буквальном смысле слова) кадров. Причем их очень мало для разросшихся объемов системы: вузов стало больше, по сравнению с их числом в Советском Союзе более чем в 3 раза, а число преподавателей увеличилось незначительно; очевидно, что наличными силами обеспечить возросшие объемы сложно. Пополнение молодыми кадрами происходит чрезвычайно медленно. Причины известны: низкая зарплата, падающий социальный престиж, невозможность плодотворного научного творчества при недостатке современного научного оборудования. Но еще есть немного времени для коренных преобразований.

*С. Н. Иконникова*

### **СОВРЕМЕННОЕ СТУДЕНЧЕСТВО: ЭСКИЗ К ПОРТРЕТУ**

XXI век, по определению ЮНЕСКО, должен стать «Веком Образования». «Образовательный бум» свидетельствует о возрастании потребности общества в профессионально подготовленных и компетентных специалистах, имеющих фундаментальное образование, готовых к освоению новых знаний, принятию решений в постоянно меняющейся социальной и культурной ситуации.

Идея непрерывного обучения вновь обретает реальные контуры в практике последипломного образования, расширяя традиционные рамки институтов повышения квалификации. За последние годы значительно возрос интерес к продолжению образования в магистратуре, аспирантуре, докто-

рантуре. В центре всей системы высшего специального образования становится личность, способная к самореализации и творческому диалогу, освоению духовного богатства мировой и отечественной культуры. Высшее профессиональное образование является обязательным даже в тех сферах, где еще совсем недавно было достаточно лишь практического или политического опыта.

Информационная цивилизация вносит немало изменений в характер требований к специалисту. Размышления футурологов о новой электронной эре казались далекой утопией. Но прошло всего несколько десятилетий и понятия «информационное общество», «мировой информационный порядок», Интернет, «виртуальная реальность» стали привычными. Однако споры о влиянии компьютеризации на социальную и культурную жизнь общества становятся все более напряженными и острыми. Владение информацией приобретает значение «новой собственности», изменяющей характер экономических, политических и нравственных отношений. На этой основе формируется особый пласт цивилизации, среда обитания человека со своими правилами игры, законами и нормами поведения, стилем общения. Создание информационного мира в глобальном культурном пространстве расширяет диапазон интеллектуальных ресурсов человека, организует свободную зону в мировом сообществе, независимую от пограничных кордонов, таможенных барьеров и пошлин, политических запретов и идеологической цензуры. Интернет стимулирует изучение иностранных языков «великих сетевых держав», создает основу для постижения самобытных культур, содействует преодолению догматизма и стереотипов мышления, развивает творческий потенциал специалиста. Совершенствование информационных технологий приводит к необходимости постоянного самообучения и самоизменения человека. Мощность информационного потока создает новую систему коммуникаций, ситуацию интерактивного диалога, почти мгновенного и достаточно полного ответа на заданный вопрос. Цивилизационное значение международной «паутины» недаром сравнивают с Великими географическими открытиями, которые содействовали сближению народов и культур.

Подключение Интернет к системе высшего образования значительно изменяет технологию обучения, расширяет интеллектуальные и эмоциональные ресурсы личности, содействует формированию новой ментальности человека информационной цивилизации. Многие страны приступили к разработке концепций развития и модернизации системы образования. В США принята федеральная программа, посвященная стратегии развития образования. В ней отмечается, что совершенствование общественной и индивидуальной жизни возможно на основе изменения качества образования.

Быстрые темпы социальных перемен в России выдвигают новые требования к системе высшего образования.

Определение приоритетных направлений в подготовке специалистов, проектирование новых моделей социальных институтов образования, использование новых информационных технологий в обучении, разработка инновационных программ и учебных планов, отвечающих современным требованиям науки и практики, приобщение студентов к мировому культурному наследию, открытиям и достижениям — таковы контуры актуальных проблем развития высшей школы России. Современная система высшего образования характеризуется новой инфраструктурой федеральных, муниципальных вузов, развитием коммерческих форм обучения, преобразованием институтов в университеты, что иногда называют «университетизацией всей страны»: около 60% студентов обучается в университетах, 25% — в академиях и только 17% — в институтах

К этому следует добавить изменение рейтинга профессий и вузов, диспропорцию в подготовке специалистов гуманитарного, естественно-научного и технического профиля, увеличение численности юристов, экономистов, лингвистов, программистов при сокращении инженеров, физиков, химиков. Вызывает беспокойство постарение преподавательского корпуса, невысокий уровень материальной обеспеченности, необходимость работы по совместительству, сокращение возможности для занятия наукой и повышения квалификации. Это свидетельствует о значительной интенсификации труда преподавателей, необходимости подрабатывать «на стороне».



В системе высшего образования России сосредоточено около 3,5 % от общей численности тех, кто занят в экономике. Это огромный интеллектуальный и культурный потенциал, определяющий перспективы социальных инноваций, авторитет страны в мировом сообществе, преемственность исторического развития. Качество высшего образования является индикатором степени цивилизационного и культурного развития общества и государства. Уровень «образовательных услуг» оказывает влияние на мотивацию молодых людей, их стремление специализироваться в отрасли научного знания. По индексу привлекательности системы образования среди 28 стран мира Россия занимает 12 место. Это «срединное» положение вряд ли можно признать оптимальным. Подготовка специалистов всегда имела высокий авторитет в стране и в мире, поэтому необходима государственная программа поддержки высшего образования.

За последние годы численность студентов в вузах России, после некоторых периодов спада, увеличилась и приближается к пяти миллионам. Если принять во внимание сокращение населения России после 90-х годов XX в., то вполне можно считать такое количество студентов в стране близким к оптимальному.

За последние годы произошло увеличение доли докторов наук и снижение численности кандидатов. Эти тенденции свидетельствуют о повышении качества обучения, но вместе с тем настораживают в связи с постарением вузовских кадров, разрывом преемственности, отсутствием смены научной молодежи. Несмотря на дискуссии о соотношении платных и госбюджетных форм образования, число коммерческих вузов стремительно растет.

Большинство коммерческих вузов размещены преимущественно в Москве и Московской области ( 50%), в Северо-Западном регионе, в том числе в Санкт-Петербурге, в вузовских центрах Урала, Сибири, Дальнего Востока. Эта тенденция характеризует неравномерный характер размещения высших учебных заведений. Игнорировать вузы данного типа было бы неверно, да и невозможно. В них сосредоточено значительное число студентов и преподавателей, ведется подготовка по специальностям повышенного спроса. Коммерчес-

кие вузы — своеобразный полигон для быстрого реагирования на потребности рынка и интересы молодежи. Они служат своеобразным «зеркалом» рыночных реформ. Эти вузы весьма благополучны в финансовом отношении, расширяют возможности молодежи в получении высшего образования, дают дополнительный заработок преподавателям государственных вузов, сотрудникам академических институтов, практическим работникам, занятым в сферах управления, бизнеса, экономики, правоохранительных органов, финансов, предпринимательства и менеджмента. В ряде вузов этого типа реализуются авторские программы и новаторские идеи, широко используются информатизация и компьютеризация учебного процесса, создаются условия для досуга, общения, спорта. Можно предположить, что по мере развития рыночных отношений платная сфера высшего образования будет увеличиваться, расти престиж и привлекательность этих вузов.

Однако важно подчеркнуть возрастание ответственности общества и государства за качество образования во всех вузах, осуществляющих подготовку специалистов. Именно поэтому введены государственные стандарты, обязательные для всех типов и форм высшего образования, система лицензирования, аккредитации и аттестации.

Отдавая должное развитию платных форм, трудно согласиться с политикой «выдавливания» государственных вузов на периферию системы, с неуклонным сокращением приема студентов на основе госбюджета, почти нищенским существованием федеральных и особенно муниципальных вузов. Необходимо помнить, что именно в государственных вузах сосредоточены научные школы, наиболее опытные педагогические кадры, а также студенты, выдержавшие довольно высокий конкурс. Дипломированный специалист становится важной персоной во всех сферах деятельности. От уровня образования зависит продвижение по службе, объем и интенсивность занятости, материальная обеспеченность и доход, возможности самореализации и творчества.

Французский социолог, руководитель исследовательской группы «Социология образования и культуры», Пьер Бурдьё назвал образование «символическим капиталом». Знания специалиста в области естественных наук, медицины, техни-

ки, искусства, философии, политики могут стать фактором социальной мобильности в обществе, использоваться как капитал для достижения успеха и благополучия. Образование предоставляет огромное поле возможностей и альтернативного выбора для инвестиции своих способностей и дарований, чтобы в последующем они принесли успех. Мотивация успеха становится важным показателем жизненной стратегии. Особенность образования как символического капитала состоит также в том, что его приобретение зависит от собственных усилий, от меры компетентности. Чтобы добиться признания, необходимо стать профессионалом высокого класса.

Конечно, это не означает, что образование автоматически открывает «путь вверх», что обладание дипломом гарантирует качество специалиста. Но тенденция заключается в том, что предпочтение отдается тому, кто имеет фундаментальную подготовку. Образование — капитал не реальный, а условный, «символический», необходимы значительные усилия, чтобы он «заработал», открыл шанс для достижения цели, самореализации возможностей и повышения социального статуса.

Высшее образование как открытая система позволяет избирать направление профессиональной деятельности, повышать квалификацию, добиваться признания, пробовать свои силы в научной, практической, педагогической, творческой, организаторской, художественной и других видах деятельности. Социологические исследования студенчества показывают, что рыночная экономика меняет представления молодого человека о жизненных перспективах, а образование рассматривается как «ключ к успеху». В будущей специальности студентов привлекают возможность быстрого продвижения и карьеры, материальная обеспеченность и финансовая самостоятельность, высокий социальный статус и престиж профессии.

Популярность профессии в обществе, возможность практики или стажировки в крупных и преуспевающих компаниях, учеба в зарубежных престижных университетах органично входят в мотивацию профессиональной ориентации студентов. Знание иностранного языка, умение не только читать тексты, но и свободно вступать в диалог, становится привычным требованием современного абитуриента. Не мень-

шее значение имеет оснащенность учебного процесса компьютерной техникой последних моделей, выход в Интернет, информационная обеспеченность профессионального образования. Эти новые ценностные ориентации значительно изменили менталитет современного студенчества.

Прежде в центре жизненной стратегии было получение высшего образования для реализации своих интересов и получения в будущем работы. Профессиональная биография определялась постепенным передвижением по «тарифной сетке». Разница в оплате была незначительной, а передвижение растягивалось на многие годы. Иногда проходили десятилетия, прежде чем возникала вакансия и становился возможным переход на следующую ступень. «Потолка» можно было достичь лишь к пенсионному возрасту. Такие работники всегда ценились, их скромность и преданность предприятию отмечались почетными грамотами, имена заносились на Доску почета.

Высокий уровень притязаний, стремление к успеху не поддерживались начальством и общественным мнением, вызывали неодобрение и порицание в трудовом коллективе. Особенно ценились бескорыстная активность и инициатива, приоритет общественных интересов. Понятие карьеры имело негативный смысл, ибо означало использование нечестных средств, родственных связей или знакомств.

Иной подход к социальной мобильности существует в условиях открытого общества, демократии и рыночных отношений. В этих условиях возможны крупные перемены в профессиональной карьере в течение короткого периода жизненного пути, многократная смена социального статуса. Для будущего специалиста возможен выбор альтернативных форм образования, новых профессий и сфер деятельности. Взлет карьеры, быстрое перемещение на высокие должности, минуя привычные стадии и ступени, становится новым показателем социальной мобильности. Высшее образование как «символический капитал» выполняет латентную функцию обретения власти, которая обладает притягательной силой и обеспечивает реализацию многих надежд, интересов и желаний.

Так соединяются образование, власть, успех, карьера, обеспеченность, открывая истинные мотивы получения про-

фессии. В системе ценностных ориентации современного студенчества особое значение имеют такие компоненты, как престиж, высокий социальный статус, доходы и привилегии, имидж лидера и властные полномочия, использование новейших технологий, дорогой стиль жизни и комфорт.

Особую роль играют такие личные качества, как уверенность в своих силах и возможностях, профессиональная компетентность и деловитость, инициатива и предприимчивость, лидерство и ответственность, умение рисковать и работоспособность, энергичность и упорство в достижении целей. Эти свойства характера могут иметь разный колорит и сочетание, отражая индивидуальность личности. Они в значительной степени оказывают влияние на ценностные ориентации и мотивацию выбора жизненной стратегии. В условиях модернизации общества и рыночных отношений особое значение имеют такие качества, как быстрая адаптация к изменяющемуся миру, жизненная устойчивость, энергетический тонус и уровень притязаний. Все это свидетельствует о формировании нового социального характера и типа личности.

В средствах массовой информации получил распространение миф о «новых русских», сказочно богатых, расточительных и малокультурных. Но подобное представление неоправданно односторонне и намеренно искажает реальность, акцентируя и преувеличивая негативные стороны реформирования экономических отношений. Следует отметить, что в студенческой среде «новые русские» отнюдь не вызывают отрицания или презрения, а в ряде случаев становятся жизненным примером успешной карьеры, профессионализма. Конечно, это не относится к мафиозным «авторитетам», лидерам преступных группировок. Но огульное отрицание тех, кто в процессе реформ достиг жизненного успеха, было бы несправедливым. Как правило, к этой категории относятся молодые люди, получившие фундаментальное образование в российских и зарубежных университетах, владеющие современным менеджментом, реализующие цели и достигающие эффективных результатов в своей деятельности. Пока они составляют лишь часть молодежи, но они формируют ценностные и жизненные ориентации «поколения надежд».

Рейтинг дипломированного специалиста зависит от реального уровня профессиональной компетентности, а не от формально полученных «корочек». Большое значение придается свободному владению иностранными языками, стилю общения, умению вступать в контакты, соединению профессиональных знаний с менеджментом и маркетингом, использованию компьютерной техники. Это специалист нового типа, органично соединяющий в себе гуманитарную культуру, эрудицию, профессиональные знания и технологии. Ориентация на профессиональный успех и благополучие, высокий социальный статус и комфорт определяют динамику ценностных ориентации современного студенчества.

Социологические исследования 90-х годов XX в. свидетельствуют о популярности предпринимательской деятельности среди студентов. Она не всегда связана с будущей профессией, но составляет часть жизненного опыта, способ приобретения финансовой самостоятельности и заработка. «Челночный бизнес», торговля, реклама, политические кампании и другие формы занятости осваиваются в студенческие годы. Не все здесь благополучно, многое очень опасно, связано с риском, нередко с правонарушениями. Эта сторона жизни студентов нуждается в социальном внимании и защите.

По данным социологов, наиболее важными проблемами, волнующими сейчас студенчество, являются вопросы трудоустройства (58%), получение качественного образования (55%), улучшение материального положения (45%), социальная и правовая защита (30%). Значительно увеличилось социальное расслоение молодежи. Студенчество является своеобразным барометром настроений в обществе, оно остро реагирует на несправедливость. Система образования должна предложить молодежи способы преодоления трудностей и препятствий в столь сложном и постоянно меняющемся мире. Ускорение темпов модернизации общества порождает изменение ценностей и система образования должна подготовить молодого человека к будущей деятельности. Высшая школа открывает новые перспективы взаимодействия поколений, создания атмосферы творческого сотрудничества и диалога, передачи культурного наследия и обогащения новым жизненным опытом.

Именно на этой основе возможно созидание личности, в котором преподаватели и студенты объединены общими традициями и ценностями, отношением к научной школе и преданностью избранной профессии, стремлением принести пользу Отечеству.

*С. И. Дудник*

### **РЕФОРМА ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕРМАНЕНТНЫЙ ПРОЦЕСС ИЛИ КОНЕЧНАЯ ЦЕЛЬ?**

Концептуализация реформы российского образования, продолжающаяся почти два десятилетия, если еще не закончена, то близка к завершению. Остались последние штрихи, но от них зависит будущее образования. Несколько лет назад казалось, что гражданское общество, идея построения которого в России казалась очень популярной и перспективной, станет наиболее адекватным и принципиальным индикатором качественного состояния образования. Но этого не случилось, т. к. своеобразие российской модели построения гражданского общества в том, что его построением занимается само государство. Сегодня уже все почти забыли, что несколько лет назад над этой проблемой работала Комиссия Госсовета при Президенте страны и приняла умеренную концепцию реформирования российского образования на основе уже имеющейся, доказавшей свою жизнеспособность и высокую эффективность. Для того чтобы понять, что нужно делать в ближайшем будущем, следует еще раз оценить ситуацию, в которой находимся сейчас. Вот лишь некоторые наблюдения.

– Российское общество, находясь последние 20 лет в стадии непрерывного реформирования и модернизации, проявляет симптомы усталости. Один из них — социальная пассивность в отношении продолжающихся реформ.

– Вследствие кризисной ситуации в российском обществе система высшего образования РФ демонстрирует элементы



стагнации, выражающиеся в стратегической и тактической дезориентации на кадровом, методическом и экономическом уровнях.

– Фундаментальной причиной стагнации системы образования на кадровом и методическом уровнях является системный кризис в различных гуманитарных науках, под знаком которого прошел весь XX в.

– В структурном отношении система образования РФ к началу XXI в. представляет собой «столичный конгломерат», поскольку налицо последствия концентрации наиболее крупных, авторитетных и престижных учебных заведений в Москве, Санкт-Петербурге и еще 4–5 городах России. Это привело к тому, что соответствующая высшей школе инфраструктура (учебная ненаучная литература, педагогические кадры) так же оказывается сосредоточенной в тех же городах.

– Реформа системы образования в России, в частности, введение ЕГЭ и ГИФО были призваны сделать доступными «центральные» вузы для жителей провинции. Вместе с тем отсутствие широкомасштабной государственной политики по поддержке региональной высшей школы рискует повлечь за собой разрушительные для последней последствия, а система ГИФО уже сегодня доказала свою несостоятельность.

– В условиях региональной социальной дифференциации, а также в связи с присоединением РФ к Болонскому соглашению ожидаемое повышение уровня качества образовательных услуг и оптимизация стандартов образования может привести к возникновению разрушительных тенденций для системы высшего профессионального образования в целом.

В связи с вхождением в общеевропейское образовательное пространство проблема языка представляется одной из самых существенных.

– Доступность образования. Происходит коммерциализация образования. И здесь уже работает связка: школа — вуз. Появились профилированные (математические, гуманитарные и так далее) классы, школы, как правило, требующие дополнительных платных предметов. Затем система репетиторства и в целом подготовка для поступления в вузы. Происходит дифференциация вузов, как и расслоение общества на материальной основе. Дополнительное расслоение

ние-город и деревня. Город, как правило, намного богаче деревни, если термин «богаче» вообще можно употреблять в нашем обществе. Образование, таким образом, требует инвестиций. В обществе уже сложилось неравенство. Одни дети, чьи родители могут инвестировать деньги в их образование, могут получить высшее образование, другие, обладающие ни чем не худшими способностями, получить высшее образование не могут, так как их родители некредитоспособны. Сегодня и армия сплошь состоит из выходцев села, слегка разбавленная детьми рабочих. Как следствие сегодняшнего уровня финансирования образования — отсутствие высокопрофессиональных учителей (как и их достаточное количество) в сельской местности. Должна быть возобновлена система льгот для военнослужащих (ведь это есть в США, Германии и других странах).

Для решения возникших проблем необходимо решать целый комплекс *у* проблем; некоторые из них нам видятся в следующем:

- сформулировать адекватную для российских граждан концепцию ценностных ориентиров, призванных консолидировать общество, обеспечить приоритет общечеловеческих и государственных ценностей;

- в основе такой общезначимой для российского общества концепции ценностных ориентиров должна лежать система представлений, выражающих не только специфичность и самобытность многонациональной культуры и истории народов России, но и ее открытость к взаимодействию с другими народами в рамках вхождения в общеевропейское и мировое культурное пространство. При этом гражданин России должен интегрироваться как равноправный субъект исторического процесса;

- разработка и создание инфраструктуры и методик, а так же организация и поддержание системы подготовки специалистов, призванных грамотно анализировать комплекс проблем, возникающих в социальной, культурной, политической, бытовой и т. д. сферах жизнедеятельности общества. Стратегическая цель подготовки — воспитание, устойчивых навыков и способностей к инновационно-творческой деятельности. Такие специалисты призваны не только грамотно ана-

лизировать сложные проблемы, но и находить адекватные способы разрешения социальных конфликтов, а также адекватно определять направления прогрессивного развития, создавать и использовать инновационные возможности для их достижения;

– разработка, создание, организация и апробация научно-методического обеспечения поэтапной социализации личности, в рамках которой осуществляется воспитание таких качеств, как гражданственность, ответственность, компетентность, патриотичность, справедливость и т. д.;

– поддержание системы непрерывного образования, в которой одним из важнейших этапов социализации личности является школа. Разработка конкретных мер по внедрению новых теоретических моделей воспитания, особенно в структуре гуманитарного образования. Основной целью системы управления непрерывным образованием должно стать оперативное и адекватное реагирование на меняющиеся запросы общества, при помощи которого обеспечивается базис для преодоления социально-экономического и духовного кризиса общества;

– разработка инфраструктуры и методик в целях организации, апробации и поддержания постоянного многоуровневого мониторинга изучения и преподавания гуманитарных и социально-экономических дисциплин в системе непрерывного гуманитарного образования;

– разработка научно-методического обеспечения анализа мотивации к образованию, и создание на ее основе идеальной теоретической модели, при помощи которой обеспечивается общественная легитимация требований в образовательных структурах гражданского общества. Существенный вклад в разработку теоретических проблем образования может внести философия, которая изучает образование как институт и как процесс. Главное достоинство философии образования в ее междисциплинарном подходе и способности осуществлять интегративную функцию.

*Т. И. Симоненко*

## **КОНЦЕПЦИЯ ЗНАНИЯ В СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МЕТОДОЛОГИИ**

В основе одного из общепринятых определений образования лежит представление о нем как о процессе и результате передачи культурного опыта, трансляции наличного знания, что позволяет обществу обеспечивать воспроизводство традиционных форм и оснований культуры, обуславливая тем самым свою собственную целостность и сохранность. На этом понимании основана современная концепция образования, трактующая сам процесс образования как получение знаний наиболее оптимальными и эффективными познавательными методами и предполагающая в качестве критерия образованности знание человеком мира и умение им использовать свои знания. «Даже располагая самой обширной и точной системой знаний, человек все еще нуждался бы в ответе на вопрос, что ему делать с этой системой в целом и что ему делать с той суммой знаний, которой обладает именно он»<sup>1</sup>.

Однако из одной и той же общей посылки, характеризующей знание как основу и главное содержание образования, следуют различные образовательные цели и методологии. Так, например, одна из них предполагает предметно-урочную систему преподавания, основанную на дифференциации знания, характеризуется монологичностью и авторитаризмом в процессе преподавания, сведением образования преимущественно к обучению. Другая же учитывает способности человека к изменению, преобразованию, предполагает снятие внешнего принуждения, совместное творчество учителя и ученика (образовательный диалог). Знание в этом случае является новым не только для ученика, но и для самого учителя. Наличие или отсутствия диалога, творческого участия ученика в своем образовании есть кардинальное основание для различия двух означенных видов методологии.

Различия этих двух образовательных методологий, одинаково основанных на отождествлении человека знающего и человека образованного, обусловлены, прежде всего, разным

пониманием природы самого знания. В одном случае знание понимается как отраженная действительность, результат познания или как воспринятая и понятая информация, в другом же знание трактуется как процесс отражения внутреннего мира человека, как открытая, динамичная система, предполагающая постоянную рефлексию над незнанием. Опираясь на имеющийся образ реальности, знание, согласно данной интерпретации, предполагает возможность прогнозировать будущее.

Разные образовательные методологии характеризуются также различным ценностным отношением к получению знания. Так, по Э. Фромму, например, существующая система образования сориентирована на то, что знание приобретает как имущество, как средство достижения определенного положения в обществе. При ориентации на обладание знаниями субъект образования направляет усилия на прикладной характер образования, ставит перед приобретением знаний прагматические, утилитарные задачи.

Обучающие программы, созданные в рамках данной образовательной парадигмы, характеризуются широким кругом поднимаемых вопросов и тем и, одновременно, поверхностностью в их изложении. «Чего только не предлагают на этом “шведском столе” знаний — от философии и искусства Древней Индии до экзистенциализма и сюрреализма. Учащимся достаточно отведать по кусочку от разных блюд для того, чтобы чувствовать себя свободно и непринужденно, никто не побуждает их сосредоточиться на каком-то одном предмете и даже не настаивает на том, чтобы они дочитывали книгу до конца»<sup>2</sup>. В этой модели образования отсутствует понимание того, как, из каких противоречий возникают знания, они не порождаются, представляя собой сумму примеров, подтверждающих готовую истину. В силу данных особенностей получаемое знание может быть охарактеризовано как аксиоматическое, а рождающийся в результате ум — как догматический.

Образование, предполагающее отношение к знанию исключительно с точки зрения обладания, является личностно-отчужденным образованием. Научное знание и культура в целом представлена в системе образования не в виде оригинальных текстов, а в качестве учебных дисциплин, предель-

но упорядочивающих познавательный материал, выражающих его как систему познанных объективных законов и оказывающих тем самым односторонне направленное воздействие на учеников в процессе обучения. Главная задача субъекта образования состоит в освоении этого знания и следовании его алгоритмам. Инструментом такого освоения является память, а результатом — запоминание.

Если институт образования в обществе сориентирован главным образом на устойчивое развитие знаний в обществе: их передачу, восприятие, усвоение, то основные дидактические вопросы в данном контексте могут быть сформулированы, соответственно, следующим образом: как донести, сделать понятным и доступным наличное знание? Какими средствами и способами открыть ученику уже имеющуюся истину? Каким образом сделать это знание достоянием обучающегося? В рамках данного подхода к образованию основное внимание со стороны педагогов и организаторов образовательного процесса фокусируется на проблематике содержания и структуры знания, его полноты и систематизации в учебном процессе, возможности быть упорядоченным в рамках определенных образовательных программ. Этому сопутствует анализ способностей личности к восприятию и усвоению нового материала, разбор тех условий и обстоятельств (социальных, индивидуальных, организационных или каких-либо других), которые бы наиболее эффективным и оптимальным способом обеспечили выполнение основной задачи обучения — получение учеником достоверного и максимально полного знания.

Другая образовательная методология (личностно-ориентированная) предполагает создание условий для соединения существующего знания с опытом ученика, стимулирование его личного интереса к проблемам науки и культуры. Усилия человека образующегося направлены на то, чтобы уметь учиться, развивать свои способности мышления. В этом случае сам термин «образование» все больше получает исконное значение — формирование, становление и развитие.

Образование, понятое как формирование и преобразование, предполагает не просто усвоение и осознание, но и переживание, эмоционально-творческое постижение истины, что требует не просто старания и терпения со стороны образую-

щегося человека, но и внутренней собранности, нацеленности на свое душевно-духовное преобразование. Знание на экзистенциальном уровне бытия человека перестает быть просто информацией, совокупностью сведений или теоретических задач, оно становится глубоко личностным явлением, самобытной структурой подвижных схем созерцания и толкования мира, предзаданных какому-либо опыту.

Освоение знания в данном случае предполагает и воспроизводство того пути, каким это знание получено (истина, по Гегелю, должна быть представлена в движении становления). Такой подход позволяет понять причины интереса деятелей культуры и науки к той или иной проблеме, понять истоки самой проблемы.

В рамках данной образовательной парадигмы ставится еще более объемная задача — научить мыслить. По Мамардашвили, например, эта задача может быть реализована, с одной стороны, путем удержания мысли, т. е. отвлечения от воспроизведенного кем-либо смысла, от имеющегося в наличии определенного содержания, а с другой стороны — возвратом к исходной, базисной теме, ее сохранением в качестве предмета размышления. Процесс овладения знанием, таким образом, — это процесс самодвижения познания, а задача педагога здесь заключается в содействии самостоятельному поиску истины, в развитии личностных устремлений в формировании собственного образовательного потенциала.

М. Вартофский называет обе рассмотренные методологии образования искусством и технологией. Если искусство, указывает он, творческая, свободная, раскрепощающая деятельность, то технология требует механического запоминания и рутинных действий, подчинена ограничениям и правилам. Если искусство предполагает оригинальность, изобретательность, богатую игру воображения, то технология представляет собой не более чем навыки способности подражать или следовать инструкциям. Однако М. Вартофский не считает, что технологическая модель системы образования и искусство должны противостоять друг другу. Если отделить друг от друга навыки, умения, техническое изменение и свободное творческое исследование, полагает он, то воображение будет обречено на беспомощность, а навыки — на гру-

бую, бессмысленную деятельность. «Технология при таком подходе является не альтернативой, не противоположной искусству моделью, а составной частью жизнеспособной модели искусства. И, наоборот, эстетическое, исследовательское, творческое — это то, что должно обязательно входить в жизнеспособную модель технологии. Они представляют собой не противоположные, а взаимодополняющие модели единой человеческой деятельности»<sup>3</sup>.

Только такого рода знание, принадлежащее самой личности, предполагающее не только расширение кругозора познающего, но и становление самого человека, его вхождение в изучаемый предмет, в мир в целом, является образовательным знанием. Знание в этом случае — не только умение воспроизвести получаемую извне информацию, но и ее понимание, переживание, умение встроить в отношения человека и мира, наделить субъективным смыслом.

Итак, процесс передачи знаний, который обращен к индивидуальности человека и нацелен на пробуждение его собственных сил, является необходимой стороной образования. Образовательное знание невозможно перекачать из одной головы в другую, оно формируется конечным человеческим духом самостоятельно, творчески, осознанно, превращая его в дух свободный, бесконечный, образованный. Содействуя становлению отношений гармонического единения целостной природы человека и инакового, чуждого мира, образовательное знание обеспечивает действительное присвоение этого мира, вхождение его в онтологию сознания человека.

---

<sup>1</sup> Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека. М., 2003. С. 252.

<sup>2</sup> Фромм Э. Иметь или быть? М., 1990. С. 49.

<sup>3</sup> Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание. М., 1988. С. 398.



---

## РАЗМЫШЛЕНИЯ О МЕТОДЕ

---

*М. С. Каган*

### КАК В НАШИ ДНИ ПРЕПОДАВАТЬ ФИЛОСОФИЮ

Обсуждение методики преподавания философских дисциплин должно происходить на четырех уровнях: *общеметодическом*, на котором нужно выявлять оптимальные принципы университетской дидактики, безотносительно к тому, к какому конкретному предмету они относятся; *специфически-гуманитарном*, на котором следует выявлять особенности преподавания студентам тех знаний, которые содержатся в «науках о культуре» или «о духе», по известным эпистемологическим оппозициям; в этих пределах *вневременном*, т. е. не зависящих от той конкретной социально-исторической ситуации, в которой протекает учебный процесс; *современном*, отвечающем объективным требованиям данного конкретного времени. Чтобы осветить все эти уровни вузовской дидактики, надо было бы написать солидное учебное пособие, и во многих разделах излагающее общеизвестные, хотя на практике далеко не всегда осуществляющиеся педагогические принципы. Поэтому остановимся в данных заметках только на последнем уровне данной проблематики.

Его особенность видится в том, что произошедшие в нашей стране десять лет тому назад революционного значения преобразования имели прямые мировоззренческие последствия, противоречиво сказавшиеся на философии как теоретическом осознании и обосновании мировоззрения человека: отказ от подчинения догмам так называемой «марксистско-ленинской философии» и обретенная свобода мышления оказались не только безусловным благом, но и несомненным злом для научно-теоретического дискурса. Положительное значе-

ние свободы слова объяснять нет надобности, а отрицательное разъяснить необходимо — оно состоит в *неудержимом перерастании свободы мышления в произвол*, когда проблематичной стала сама возможность отличать содержательность мысли и интеллектуальную глубину от претенциозной болтовни на высокие темы, игры словами, в лучшем случае публицистического «самовыражения» автора, иногда владеющего секретами ораторского искусства, а чаще скрывающего бедность мысли за оригинальностью самого высказывания. Когда мы встречаемся с подобным в печатной книжно-журнальной продукции, к этому можно относиться снисходительно — в конце концов, за свободу мысли, слова, печати, как и за всякую свободу, надо платить, и никто не волен определять в каждом случае эту цену. Однако в учебном процессе такая интеллектуальная вседозволенность таит большую опасность — дискредитирует саму философию, стирая грань между ею и разными вариантами псевдофилософии, оно воспитывает в молодых людях, встающих на путь профессиональной философской деятельности — подобно тому, как это происходит в современном искусстве — отношение к своему творчеству, по известной формулировке К. С. Станиславского, как любовь «не искусства в себе», а «себя в искусстве».

Подобная ситуация неизбежно возникает в педагогике, когда читающий лекцию преподаватель излагает свою точку зрения как якобы единственную или единственно верную, и студенту, особенно на младших курсах, приходится принимать эту позицию преподавателя на веру, либо, ощущая ее сомнительность, самостоятельно отправляться на поиски иных взглядов на данный предмет. Представляется, что педагогическая позиция преподавателя должна быть иной: он должен излагать возможно более объективно и широко основные концепции того спектра мнений, который существует в данном разделе философской мысли, существо полемики, если она имела место, и после этого излагать свою точку зрения, аргументируя свои согласия и несогласия с предшественниками и коллегами. При такой методике преподавания достигаются следующие цели:

– во-первых, *учебно-информационная* — студент получает знания об истории и современном состоянии решения данной проблемы в мировой философской мысли;

– во-вторых, *интеллектуально-воспитательская* — у студента формируется сознание необходимости обосновывать собственные воззрения, а не ограничиваться их высокой оценкой только на том основании, что это *его* представления;

– в-третьих, *диалогически-творческая* — студент обретает понимание того, что философия — не вещание, не проповедь, не заклинание, не самовыражение, а диалог мыслителя со своими предшественниками и современниками, плоды которого обязаны своей эвристической ценностью не только его уму и таланту, но совокупному интеллектуальному потенциалу человечества;

– наконец, в-четвертых, *нравственно-эстетическую* — студент может и должен учиться культуре полемики с носителями иных точек зрения, основанной на уважении к инакомыслию и умении корректно, красиво, и когда это возможно, остроумно, отстаивать свою точку зрения.

Еще одно положение, отвечающее потребностям современного состояния философской мысли — отношение к наследию отечественной философии. Произошедшее в последнее десятилетие «открытие» мощной философской мысли «серебряного века» в России и в послереволюционной эмигрантской среде привело к тому, что историю русской философии стали изучать изолированно от философской мысли Европы (исключая, конечно, случаи прямых биографических контактов наших философов и немецких или французских). Такая изоляционистская позиция нашла свое чисто организационное выражение — в разделении кафедр истории западноевропейской и русской философии. Между тем и гражданская история России, и история русской культуры во всех ее подразделениях, и история нашей философии неотрывны от общего процесса развития европейской цивилизации — в такой же мере, в какой в дофилософском средневековье социальное и культурное бытие Руси было связано с Востоком. Поэтому курсы истории западноевропейской философии Нового времени и русской философии, обособленные друг от друга по министерским стандартам, должны быть увязаны *содержательно*, и задача каждого преподавателя истории философской мысли должна состоять в соотнесении процессов ее развития в Европе, Америке и России как разных вет-

вей нелинейной, говоря языком синергетики, эволюции сознания и самосознания человечества. Это особенно важно в наше переломное время, когда от единства человечества зависит его самосохранение и возможность дальнейшего развития — изучение истории философии и ее современного состояния в ключе «единства в многообразии», как формулировали это греки, может внести свой вклад в преодоление ставшего столь опасным сейчас регионального эгоизма — и этнического, и экономического, и информационного, и государственно-политического, и конфессионального, и общекультурного, и интеллектуально-философского. Движение, названное «глобализмом» и набирающее силу несмотря на сопротивление социальных сил, смотрящих не в будущее, а в прошлое, не может ограничиться политическим, экономическим и научно-техническим уровнями объединения народов, оно должно осмысляться и обосновываться философски.

*Д. Н. Разеев*

### **ВОССТАНИЕ СРЕДСТВ ПРОТИВ ДОСТИГАЕМЫХ ЦЕЛЕЙ?\***

Мои размышления о методах в образовании носят не только теоретический, но и практический характер. И это неизбежно, поскольку с тем, какой из методов преподавания стоит выбрать в качестве вспомогательного средства, мы сталкиваемся всякий раз, когда видим в аудитории скучающего, сонного или смотрящего отсутствующим взглядом в никуда студента. И действительно, знаем ли сами мы, преподаватели философии (а я в силу принадлежности к определенной профессии ограничусь исключительно замечаниями о преподавателях философии), каким методам необходимо следовать в обучении?

В качестве заголовка для своих размышлений я выбрал слова философа, к тому же почетного доктора нашего уни-

---

\* Выполнено в рамках реализации проекта РГНФ № 04-03-00401а.

верситета, Ганса-Георга Гадамера, ушедшего из жизни несколько лет назад, но, как мне кажется, доказавшего нам своей долгой философской и преподавательской судьбой, что можно удачно сочетать индивидуальное понимание философии и его сообщение другим. Об этом не раз высказывались те, кто лично знал этого удивительного мыслителя<sup>1</sup>. Как человек, имеющий теперь уже кое-какой опыт в преподавательской деятельности, я понимаю, что та способность, которой владел Гадамер, не что-то врожденное и даже не свидетельство какого-то личного обаяния, которое, безусловно, было ему присуще, но вполне закономерный результат той огромной работы, которую он, по всей видимости, регулярно проделывал над собой. Не каждый, кто занимается преподаванием философии, вообще задумывается о том, что такая работа над собой является неотъемлемой частью профессии философа. Но даже те, кто имеют время и силы подумать об этом, вскоре понимают, что проблему преподавания не решить, вычитав ее из какой-нибудь книги по педагогике или проконсультировавшись с коллегой с психологического факультета или даже из Российского педагогического университета им. А. И. Герцена. Оказывается, что ее решение требует совершенно иных усилий, нежели те, к которым мы привыкли при решении проблем научных.

Так какие же нужны усилия и в чем заключалось тайное педагогическое мастерство Гадамера, какими методическими средствами передачи своих знаний он владел, на что он опирался при их отборе и где вообще стоит искать критерий для выбора таких средств? Когда я озираюсь вокруг в поисках ответа на эти вопросы, меня не просто озадачивает, но даже начинает пугать та бесконечная доверчивость, которую питает сегодня огромное количество преподавателей философии, в то, что, мол, панацеей от всех методических бед, связанных с преподавательской деятельностью, могут стать набившие оскомину информационная грамотность, новейшие технологии в образовательном процессе, создание электронных библиотек и хрестоматий, и т. д. и т. п. В этой доверчивости я вижу свидетельство того, что глубокий кризис, потрясающий все наше современное существование, проник и в среду тех, кто по определению должен прежде подумать, чем принять что-то

в качестве руководства к действию. Точное определение этой поражающей нашу современность болезни и дано в поистине пророческих словах Гадамера, вынесенных в название статьи.

Эти слова были сказаны 50 лет назад, но теперь, как мне кажется, они стали еще более весомыми. Я не удивлюсь, если через пару лет о самом Гадамере скажут, что развитая им философская герменевтика уже не актуальна, поскольку он не использовал при ее разработке «дистантных технологий», подобно тому как сегодня можно услышать от отдельных представителей философского факультета, что Кант был крайне непоследователен, все время во всем путался и вообще был не прав, потому что не знал о том прогрессе, который был совершен в средневековой логике. Подобные высказывания сами могут быть рассмотрены — и это продемонстрировал Гадамер в своем основополагающем труде «Истина и метод» — в качестве неизбежного следствия того, что мы слишком сильно доверились методу и его направляющей силе.

Наша безудержная вера в метод дает о себе знать не только в теории, но и проявляется на практике, в том числе и в вопросах преподавания философии. Пять лет подряд на философском факультете перед началом весеннего семестра проводится конференция «Методические проблемы преподавания философии», в которой участвуют почти все преподаватели факультета. И всегда она сопровождается попыткой демонстрации применения какой-нибудь новой супер-технологии; я намеренно говорю «попыткой», потому что всякий раз, почти мистически, эта демонстрация очередного новомодного РС-«писки» дает какой-нибудь непредвиденный сбой (последний случай связан с выступлением проректора, который был вынужден во время своего доклада постоянно апеллировать к тому, что должны были бы, по идее, видеть на экране участники конференции в процессе его выступления, если бы программа Power Point неожиданно не отказалась визуализировать подготовленные с ее помощью материалы о Болонском процессе).

Мне представляется, что сегодня мы так сильно хотим видеть в новых информационных технологиях в сфере образования многообещающих помощников, вытягивающих нас из пучины проблем с преподаванием философии, что уже

перестаем замечать, как постепенно превращаемся в их заложников. То, что призвано быть средством для достижения цели, неожиданно становится самоцелью. В порыве увлечения всем техническим мы забываем простейшую вещь, что методике преподавания философии нужно учиться не у компьютеров и не из компьютеров, а у тех, кто обладал таким искусством, кто подтвердил его через своих последователей и учеников, воспитал это искусство в себе, пережил его и выстрадал. Я имею в виду Платона и Аристотеля, Декарта и Бэкона, Канта и Гегеля, Витгенштейна и Хайдеггера, или, например, Ильенкова и Мамардашвили, если говорить о наших недавних современниках и соотечественниках. Вот почему мне хотелось бы в качестве методических заметок сформулировать пять основных правил, которые можно извлечь из их опыта осмысления преподавания философии.

*Первое методическое правило*, на которое мне хотелось бы указать, заключается в том, что не существует такого универсального метода преподавания, который был бы действителен для изучения всех без исключения дисциплин, но, как раз наоборот, сам метод в известной степени зависит от того предмета, которому обучают. Не берусь судить, может быть, методика преподавания как таковая и стала весьма успешной по сравнению со временами Лейбница и Вольфа, но уж точно не во всех отношениях. Речь идет не только о том, что разным материям нужно учить по-разному, но и о том, что есть особо сложные случаи, когда даже материя, подлежащая изучению, почти одинакова, а разница лишь в преподавании. Так обстоит дело, в частности, с различием между методикой преподавания философии и методикой преподавания математики, которое в некотором смысле оказывается сущностным. Вот что писал об этом более двухсот лет назад с размахом напомнивший о себе в 2004 г. И. Кант: «Принято утверждать, что математика и философия различаются друг от друга *по объекту*, поскольку первая трактует о *количестве*, а вторая о *качестве*. Все это неверно. Различие этих наук не может корениться в объекте, ибо философия касается всего, а следовательно, и количества (*quanta*), как отчасти и математика, поскольку все имеет величину. Специфическое различие между этими науками составляет

лишь различие в способе рационального познания, или применение разума в математике и философии. А именно: философия есть рациональное знание из одних только понятий, математика же, напротив, — рациональное познание посредством конструирования понятий. Мы конструируем понятия, когда представляем их в созерцании а priori, помимо опыта, или когда представляем в созерцании предмет, который соответствует нашему понятию о нем. Математик никогда не может пользоваться в [применении] своего разума одними только понятиями, философ же — конструированием понятий. В математике разум применяется in concrete, но созерцание не эмпирично, и здесь нечто становится предметом созерцания а priori. Итак, мы видим, математика имеет преимущество перед философией в том, что знания первой интуитивны, в то время как знания последней лишь дискурсивны. Причина же, почему в математике мы рассматриваем преимущественно величины, заключается в том, что величины могут быть а priori конструированы в созерцании, качества же, напротив, нельзя представить в созерцании»<sup>2</sup>.

Подобную же мысль, уже на своем и более близком нам по доступности изложения языке, не раз развивал отечественный философ М. К. Мамардашвили, поучавший стремящегося заняться философией студента, что главное, что от него потребуется, дабы стать философом, это отучиться мыслить «в картинках», отучиться от привычки искать всем качественным феноменам количественное объяснение. «Мышление в картинках» — удачное выражение, демонстрирующее всю разницу в подходах преподавателя философии и преподавателя математики: ведь для студента-философа такая привычка будет губительна, а для студента-математика, напротив, плодотворна.

*Второе методическое правило*, завещанное нам великими философами, состоит в том, что преподавателю философии следует пытаться мыслить самостоятельно, какими бы подчас ужасными ему не казались результаты такого мышления. Вот как именно писал об этом правиле Кант: «Вообще нельзя называть философом того, кто не может философствовать. Философствовать же можно научиться лишь благодаря упражнению и самостоятельному применению разума»<sup>3</sup>.



Студент может понять, что такое философия, когда преподаватель собственным примером показывать ему это, а не зачитывает какие-то якобы энциклопедические знания, которые, вот уж действительно, в наш век информационных технологий можно скачать в Интернете и ознакомиться с ними в каком-нибудь другом месте, а не на лекции в университете, где высокоскоростной «зачит»<sup>4</sup> преподавателем своего опуса изредка прерывается уютным храпом соседа-студента. Соблюдать второе правило очень сложно, это понимали и великие: «Если у меня есть книга, мыслящая за меня, если у меня есть духовный пастырь, совесть которого может заменить мою, и врач, предписывающий мне такой-то образ жизни, и т. п., то мне нечего и утруждать себя. Мне нет надобности мыслить, если я в состоянии платить; первым скучным делом займутся вместо меня другие»<sup>5</sup>.

Конечно, не каждый преподаватель философии может прямо-таки *мыслить*. Но Кант потому и говорит, что необходимо заниматься «упражнением» в мысли и вместе с мыслью другого; философом нельзя стать, если не заниматься, так сказать, активным со-мышлением. Поэтому второе правило преподавателя философии можно сформулировать в упрощенном виде: преподаватель философии обязан по крайней мере продумать мысль того, чью концепцию он излагает. Именно это продуманное им понимание и должно передаваться студенту. Основной задачей преподавателя философии выступает не ознакомление студентов с рядом метафизических построений из прошлого, а демонстрация своего опыта понимания этих построений. В этом смысл и цель в том числе и преподавания философии на других факультетах: учить студентов видеть мир гораздо шире, чем они привыкают его видеть только исходя из изучаемой ими специальности. Обучение философии на других факультетах и для других специальностей должно служить этому особому делу и призвано пробуждать в студентах совершенно иную деятельность сознания, нежели судорожные попытки на экзамене вспомнить, в каком году родился А. Шопенгауэр (что, безусловно, не будет лишним для студента, специализирующегося на изучении истории философии, поскольку его специальность предполагает знание им ряда фактических сведений из этой обла-

сти, однако и у него приобретение подобного знания не должно быть на первом месте).

Ведущая цель преподавания философии заключается не в передаче фактических знаний, а в научении студентов по возможности самостоятельному мышлению, и это еще большой вопрос, годятся ли впоследствии для проверки их способностей разного рода новомодные тесты. Если я не понимаю, в чем *смысл* высказывания «все происходит из воды и в воду разрешается», то какая, собственно, разница, кто его сказал и в каком веке до нашей эры? Более того, если я понимаю, в чем смысл данного высказывания, то опять же, какая, собственно, разница, если я вдруг перепутаю то, кто его сказал и в каком веке до нашей эры?<sup>6</sup> Всего этого не сможет учесть ни один тест, потому что тест ориентирован на проверку знаний, а не на событие философского мышления (или со-мышления), к которому, как нам стало ясно уже из первого правила, нельзя подходить с теми же критериями формализации, что и, например, к мышлению математическому.

Безусловно, самостоятельность мышления не то же самое, что его распущенность. Вот что писал по поводу негативной стороны неверно истолкованной самостоятельности мышления младший современник Канта Гегель: «Предрассудком не только философского образования, но и педагогики — и здесь он нашел более широкое распространение — стало положение, что самостоятельное мышление следует развивать и упражнять, что, во-первых, при этом *не важен* материал, и, во-вторых, будто бы *обучение противоположно самостоятельному мышлению*, так как, в самом деле, мышление можно упражнять на таком материале, который не является порождением и комбинированием фантазии или созерцанием, будь оно чувственным или интеллектуальным, а является *мыслью* и не может изучаться иначе, как *мышлением о самой себе*»<sup>7</sup>. Может показаться, что Гегель высказывает здесь точку зрения, полностью противоположную вышеупомянутому второму методическому правилу Канта. Однако Гегель имел в виду только то, что философское мышление должно отличаться, например, от мышления поэтического, своей строгостью, методичностью, определенностью. Гегель сторонник такой самостоятельности мышления, кото-

рая выступает не самоцелью, а внутренне связана с определенным рода самоконтролем. «По общему заблуждению, — пишет далее Гегель, — иному кажется, что мысль лишь тогда несет печать самостоятельности, когда она отклоняется от мысли других людей, и тогда обыкновенно находит свое применение известное положение, что новое — не истинно, а истина — не нова. Вообще, отсюда идет стремление к тому, чтобы у каждого была своя собственная система и что выдумка считается тем оригинальнее и замечательнее, чем более она безвкусна и безумна, потому что именно этим она в большинстве случаев доказывает своеобразие и отличие от мыслей других людей»<sup>8</sup>. Поэтому вышеупомянутое второе правило Канта я бы предпочел принимать с учетом, так сказать, поправки Гегеля, которая означает, что в преподавании философии нельзя абсолютизировать принцип самостоятельности мышления. Самостоятельность в мышлении — это не бездумный произвол мысли. Самостоятельность мышления не будет произволом в том случае, если мышление чем-то руководствуется. Все это подводит нас к третьему правилу.

*Третье методическое правило* великих педагогов философии — стремление преподавателя философии к систематической целостности. Преподаватель философии обязан видеть за единичным общее. Когда преподаватель думает, что в мире существует только то, что можно объяснить средствами изучаемой им специальности, что в университете имеет право на существование только его дисциплина и в особенности только то, чем он сам конкретно интересуется, что все разумные живые существа (как земного, так и внеземного происхождения) только и мечтают о том, чтобы изучать то, что он преподает, и непосредственно под его руководством — то он, к сожалению, глубоко заблуждается.

Преподаватель философии, в отличие, возможно, от преподавателя любой другой дисциплины, должен непременно отдавать себе отчет в том, какое место занимает его дисциплина в структуре всего того целого, которое мы называем «знанием», «рациональностью», «наукой». Именно по этой причине он обязан предпосылать свое понимание и знание целого тому частному знанию, с которым он хочет ознакомить студентов. В противном случае знание частных не

будет иметь никакого смысла (за исключением, конечно, того, что, обладая таким фрагментарным знанием, студент сможет потом играть в различного рода интеллектуальные телевизионные игры, зарабатывая себе на пропитание). Вот почему Гегель писал, как бы парадоксально это не звучало, что *нельзя* начинать обучение философии с изучения ее истории (а ведь именно так устроено наше обучение): «Что касается определенного круга знаний, каким нужно было бы ограничить обучение..., мне хотелось бы прежде всего и безоговорочно исключить *историю философии*, хотя первоначально она часто кажется подходящей... Если не предпосылается спекулятивная идея, то изучение философии становится не чем иным, как рассказом о случайных, праздных мнениях, и легко приводит к отрицательному, презрительному мнению, и особенно представлению о философии (иногда это хотели бы рассматривать в качестве цели и рекомендации для ее изучения), что напрасно тратить силы на эту науку и тем более напрасно тратить силы на нее учащейся молодежи»<sup>9</sup>.

Однако имеется ли у нас сегодня такая «спекулятивная идея», некое знание целого? Вряд ли. То целое, в ориентации на которое в СССР было выстроено все университетское образование, ушло в прошлое, оставив нам в наследство груды своих разрозненных останков. К этим разрозненным частям добавилось теперь уже не меньшее число новых, заимствованных «извне» элементов, которые были вырваны нами из продуманного и исторически воплощенного целого, имеющегося в Европе, но так еще и не нашедшего своего подлинного пристанища в России. К сожалению, мы переняли огромный ряд частных европейских образований, не осознав и не приняв его целого. В результате мы имеем сегодня скорее «свалку» образования, нежели его «систему». Единой системы нет не только в том, как составляются учебные планы и распределяются изучаемые курсы, она отсутствует и в институциональной структуре философского образования. Мы даже не задумываемся о теоретических основаниях того, почему сегодня в одном коридоре философского факультета могут сосуществовать «кафедра онтологии и теории познания», «лаборатория изучения конфликтов», «центр изучения библеистики и гебраистики», «кафедра политических

институтов и прикладных политических исследований», «кафедра музейного дела и охраны памятников» и т. д. То, что преподаватель философии не думает об этом, закрывает ему путь к четвертому, золотому, правилу преподавания.

*Четвертое* и, наверняка, наиболее трудно выполнимое *методическое правило* — осознание высшей регулятивной (или, если угодно, саморегулятивной) функции философии. Это понимание того, что философия есть не что иное, как предельное знание, на которое вообще отваживается человеческий разум и в котором каждый шаг, совершаемый нами, может оказаться как спасительным, так и губительным. Это знание предельно в том смысле, что здесь нет ни руководителя, ни помощника со стороны. Более того, такое знание само выступает руководством к действию для всего остального знания. Поэтому в области предельного ты несешь всю полноту ответственности не только за совершаемое тобой, но и за совершаемое посредством тебя. Вот почему, согласно Канту, философию нужно раскрыть для студента не только по ее *школьному* понятию, но и по ее *мировому* понятию: «Итак, философия есть система философских знаний, или рациональных знаний из понятий. Таково *школьное* понятие этой науки. По *мировому* же понятию (*Weltbegriff*) она есть наука о последних целях человеческого разума. Это высокое понятие сообщает философии *достоинство*, т. е. абсолютную ценность. И действительно, она есть то, что одно только и имеет *внутреннюю* ценность и впервые придает ценность всем другим знаниям... Что касается философии по мировому понятию (*in sensu cosmico*), то ее можно назвать также *наукой о высшей максиме применения нашего разума*, поскольку под максимальной разумеется внутренний принцип выбора между различными целями. Ибо в последнем значении философия есть наука об отношении всякого знания и всякого применения разума к конечной цели человеческого разума, которой как высшей подчинены все другие цели и в которой они должны образовывать единство»<sup>10</sup>.

Таким образом, четвертое правило заключается в том, что не бывает «нейтральных» знаний, что все, что преподаватель передает на своих занятиях, может не только помочь, но и навредить душам юных слушателей. Передаваемым зна-

нием можно возвысить душу до ее «бегства в *logoi*», но им же можно ее унижить и даже убить. Если преподаватель философии не соблюдает на своих занятиях четвертого методического правила, то он также в некоторой степени несет ответственность, или, можно сказать, со-ответствен за то, что студент-юрист, ставший позднее судьей, может за взятку осудить невинного и оправдать виновного, что студент-медик, ставший врачом, может отвлечься от своих обязанностей, не оказав вовремя соответствующей помощи нуждающемуся в этом больному, что студент-техник, ставший инженером, из лени и поспешности может грубо ошибиться в своих расчетах и выстроить здание, которое не способно устоять. Преподаватель философии со-ответствен за все это, поскольку он не смог вовремя растолковать своим студентам всю важность «последних целей человеческого разума».

*Пятое методическое правило* очень короткое и заключается в том, что не нужно искусственно выдумывать пятое правило, если его нет. Пятое правило преподавателя философии — это его сила и мужество признаться, прежде всего самому себе, в том, что ты знаешь не все. Это — совесть преподавателя философии, которой учил нас, например, Витгенштейн, словами которого из письма к его ученику Малкольму я бы и хотел закончить свои методические размышления: «Желаю тебе удачи, особенно в твоей работе в университете. Испытание обмануть самого себя будет у тебя *непреодолимым* (как и у любого другого на твоём месте). *Только чудом* ты сможешь работать честно, преподавая философию. Пожалуйста, помни эти мои слова, даже если ты забудешь все, о чем я тебе когда-либо говорил, и, если сможешь, не думай, что это мои причуды, ведь никто другой тебе этого не скажет... Мне бы хотелось, чтобы ты жил по возможности спокойно и был бы добрым и *понимающим* по отношению ко всем, кто нуждается в этом! Потому что все мы невероятно нуждаемся в этом»<sup>11</sup>.

---

<sup>1</sup> Лично я сужу по устным свидетельствам профессоров Гейдельбергского университета (в котором жил и работал Гадамер) Райнера Вилля и Хаймо Хофмайстера, а также по прекрасной биографической работе о Гадамере, написанной его канадским учеником Ж. Гронденом (*Grondin J. Hans-Georg Gadamer: Eine Biografie*. Tubingen, 1999).

<sup>2</sup> Кант И. Трактаты и письма. М., 1980. С. 329–334.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Это сленговое словечко, образованное от глагола «зачитывать», весьма популярно у студентов философского факультета

<sup>5</sup> *Кант И.* Ответ на вопрос: Что такое просвещение? // Кант И. Собр. соч.: В 8 т. М., 1994. Т. 8. С. 29–37.

<sup>6</sup> Одной студентке с филологического факультета, заявившей мне на экзамене, что Аристотель жил «где-то в XVII веке», я поставил оценку «отлично», потому что она смогла продемонстрировать исключительное понимание основных принципов его системы, и я не считал ее незнание некоторых фактов биографии Аристотеля достаточным основанием для снижения общего экзаменационного балла. Ведь она сдавала экзамен по философии, а не по истории!

<sup>7</sup> *Гегель.* О преподавании философии в университетах // Гегель. Работы разных лет: В 2 т. М., 1972. Т. 1. С. 417–425.

<sup>8</sup> Там же.

<sup>9</sup> *Гегель.* О преподавании философии в гимназиях // Там же. С. 563–574.

<sup>10</sup> *Кант И.* Трактаты и письма. С. 329–334.

<sup>11</sup> *Малкольм Н.* Воспоминания о Витгенштейне // Людвиг Витгенштейн: Человек и мыслитель. М., 1993. С. 43–44.

*А. С. Колесников*

## ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ФИЛОСОФИИ НА ФИЛОСОФСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

По логике учебного процесса и развертывания истории мировой философской мысли изучение современной философии (философии XX, а теперь уже и XXI в.) начинается на пятом курсе. К этому времени студенты уже слышали, начиная с курса систематической философии, чуть ли не все из уст своих преподавателей о современной философии. Они с легкостью оперируют многими ее понятиями, с лихостью произносят десяток имен классиков современной мысли и у некоторых студентов формируется мнение, что изучение современной философии дело, практически, решенное или, в крайнем случае, не столь обременительное. И они в корне ошибаются в своих суждениях. Для того чтобы студенты осознали эти трудности уже на ранних стадиях изучения исто-

рии современной мысли, был разработан, а затем предложен в основную сетку обязательных спецкурсов, спецкурс «Введение в современную зарубежную философию», на долю которого и выпадает задача пропедевтики в особенности конфигурации современной философии, специфики развития, принципах и логики ее развертывания, основных понятиях и направлениях. Для облегчения работы студентам предлагается программа курса, в которой особое внимание делается на изучении работ классиков современной мысли. Лекции, предваряющие семинары по конкретным работам, должны дать историографию и библиографию, выстроить логику развития мысли, показать ее основные взаимосвязи и звучания и т. д.

С какими трудностями сталкивается студент в первую очередь. К ним стоит отнести определенную ограниченность, которая накладывается избранной специализацией; уже оформившимися клише восприятия школ и направлений; многоголосицей имеющихся интерпретаций; большим количеством учебников и учебных пособий и малым количеством разработок для студентов философских факультетов университетов; огромным списком как работ классиков современной философии Запада и Востока, так и монографий, их разрабатывающих; неумением отличать позиции отдельных классиков, выступающих и в качестве историков философии, от реального положения дел (при чтении работ Виндельбанда, Фишера, Рассела, Уайтхеда, Ясперса, Аббаньяно, Коплстона, Деррида и других, изданных на русском языке), недостаточной ясностью метода исследования современной философии и др. Трудности практикующего преподавателя сводятся в этом случае, как правило, к несистематическим посещениям как лекций, так и семинарских занятий большинством учащихся, с ограниченным и поверхностным чтением ими необходимой литературы и изучаемых работ классиков, а также нежеланием расстаться с «единственно верной» интерпретацией того или иного современного автора. В конечном итоге, поднатужившись во время сессии, студент-выпускник сдает экзамен по истории современной философии Востока и Запада, высказывая претензии преподавателям, что материала очень много и он мало усвоен. Преподаватель этот экзамен принимает, высказывая в свою очередь претензии студенту,



без пяти минут специалисту, так и не освоившему необходимый уровень знаний по этому предмету. Где же выход?

По всей видимости, во-первых, он в том, чтобы студенты искоренили вышеуказанные недостатки, во-вторых, чтобы преподаватели выпустили свой учебник, учитывающий опыт работы со студентами университета, подготовили и издали учебные пособия по введению в современную зарубежную философию Запада и Востока и по семинарским занятиям. Эта работа на кафедре ведется уже долгое время, но никак не может завершиться изданием упомянутых работ. Вместе с тем преподаватели должны публиковать свои переводы, писать монографии, разрабатывать и сопряженные с курсом лекций и семинарских занятий темы, «закрывающие темные места», касается ли это отдельных направлений, мыслителей или методологии, не важно. Тем для исследований можно предложить огромное число. Среди первоочередных — история истории современной философии, логика и методология современного историко-философского процесса, основные проблемы современной философии, особенности современной мысли в Азии, Африке, Латинской Америке, Китае, Индии, Западной и Восточной Европе, философская компаративистика, особенности современной философской культуры и т. д.

Требуется и методологическое обобщение современной конкретной историко-философской исследовательской практики, которая в своих лучших образцах содержит богатый, но далеко не всегда отрефлектированный в методологическом отношении материал. Проблема в том, что в любом основательном конкретном исследовании по истории философии, помимо сознательно используемого его автором методологического инструментария как уже имеющегося в арсенале, так и специально разработанного автором для частного случая, содержится и неосознаваемый им (но обязательно присутствующий) интуитивный (неясный) методологический пласт, экспликация которого существенно обогащает методологическую рефлексию. Следует иметь в виду и то, что методологическая «оптика», которой мыслитель и автор исследования располагает вначале, на «входе», и та, которая объективно налична на «выходе», никогда полностью не совпадают. Постмодернистские идеологи в принципе верно говорят, что невозможно

при творческом подходе изначально задать всю конструкцию как метода, так и результата, которые взаимосвязаны и рождаются в процессе работы. Это касается и современных творцов философских теорий и направлений от Хайдеггера до Рорти, от Рассела до Деррида, от Фэн Юланя и Радхакришнана до Сеа, от Аббаньяно до Коплестона и Поппера, и т. п.

Соприкасаясь в процессе исследования с определенным эмпирическим материалом, исходные методологические посылки развиваются и обогащаются. В свое время на это обратил внимание Гегель, указав, что «общие», отвлеченные методологические принципы какими бы они ни были верными сами по себе, могут таковыми не быть при применении, при «переходе к более точному определению и развитию»<sup>1</sup>. Именно в ходе такого применения, протекающего на уровне «методологического подсознания», абстрактная методология становится методологией конкретной и потому нормативно эффективной. Правда, следует отметить, что гегелевское различие часто не принимается в расчет даже при реконструкции самой гегелевской концепции историко-философского познания, и, как следствие, о ней судят по тем медитациям, которые находят в его введениях к «Философии истории» и «Лекциям по истории философии», тем самым существенно обедняя и в некотором смысле искажая развитую им методологию. За этим следует суждение об истории философии Гегеля как о некоей априорной конструкции, в которую втискиваются исторические факты, что неверно.

Вот почему изучение принципов, методов и методик, входящих в теоретико-методологический арсенал историка философии, не может быть сведено лишь к анализу совокупности соответствующих общетеоретических высказываний представителей того или иного направления или школы, но предполагает анализ применения их положений к практике конкретных исторических философских исследований. При этом необходимо углубиться в «план содержания» мысли историка, а не ограничиваться общими выражениями. Именно такого рода преподавание способствовало бы преодолению имеющегося сегодня отставания методологического обеспечения историко-философского исследования и преподавания от запросов философской историографии.

Другим важным направлением углубления и совершенствования преподавания современной истории философии представляется использование обобщений методологического опыта, который накоплен в смежных научных дисциплинах — истории науки, истории литературы, истории архитектуры, истории искусства, истории культуры в целом и т. д. Упомянем здесь таких философов, как Э. Гуссерль, Б. Рассел, А. Уайтхед, Д. Лукач, З. Фрейд, Г. Башляр, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр, М. Фуко, А. Койре, К. Юнг, А. Тойнби, П. Сорокин, Й. Хейзинга, Р. Барт, Т. Адорно, И. Хассан, К. Поппер, Ж. Деррида, Ж. Делез, Ф. Гваттари, П. Де Ман, Т. Кун, Г. Рейхенбах, И. Лакатос, Я. Хинтикка, Р. Карнап, Н. Мулуд, М. Вартофский, У. Эко, К.-Л. Стросс и др., которые внесли неопределимый вклад в методологию историко-философской науки, включив в нее многое из тех конкретных наук, которыми они занимались. Достаточно сослаться на основательный методологический анализ природы научных революций, конкретных механизмов социокультурной и социоэкономической детерминации развития научного познания, на преодоление плоского кумулятивизма и эволюционизма в построении рациональных моделей роста научного знания и т. п. Речь не идет о прямом переносе тех или иных методологических решений из области исторического познания в другую (хотя в творчестве М. Фуко, А. Койре, Т. Куна, это не исключено), при этом методологический партикуляризм сегодня преобладает в исторических исследованиях, все более обнаруживая свою ограниченность<sup>2</sup>. Кун, Фейерабанд, Тулмин и другие философы показали, что развитие науки связано с изменением глубинных структур или «парадигм», лежащих в основе деятельности научных сообществ, включающих также философские аспекты, определяющие способы видения мира, его онтологию, ценностные установки, а также общепринятые «дисциплинарные матрицы» или «образцы» решения конкретных проблем. Да, каждая из этих областей истории обладает внутренней относительной самостоятельностью, имеет внутреннюю структуру и характеризуется методологическим своеобразием. Но все истории (философии, литературы, науки и проч.) — лишь отдельные течения в океане истории культуры.

При этом декларируемый тезис об истории философии как компоненте истории культуры не всегда подтверждается в практике преподавания и исследования, ибо во взаимоотношениях этих областей исторического знания остается некая цеховая замкнутость историка философии<sup>3</sup>. Как правило, историк философии имеет весьма поверхностное представление о тех методологических проблемах и способах их решения, которые интенсивно обсуждаются историками науки, историками литературы, историками культуры и т. п. И если методология истории философии как относительно самостоятельная научная дисциплина оформилась ранее аналогичных разделов в рамках истории науки, литературы, культуры и т. п., то в построении моделей рациональной реконструкции своих предметов и связанного с этим решением целого спектра теоретико-методологических вопросов, последние в конце XX в. достигли более весомых результатов и опережают историю философии. В самой же истории философии имеются достаточно сложные вопросы методологии, например, соотношение национального, регионального, локального и всемирного в историко-философском процессе, которые пытается решать современная философская компаративистика, как метод исследования современной зарубежной философии, как своеобразная метафилософия.

Другим перспективным направлением обогащения методов преподавания современной истории философии является настоятельная необходимость знакомства студента с историей истории философии, критической переработки того ценного, что было сделано ранее в этой области. Но история философии плохо знает свою историю, историю своего самосознания. Перечислим только самых известных историков философии XIX–XX вв. — Теннеман, Целлер, Ибервег-Гейнце, Э. Нильсен, де Роберти, Дж. Льюис, К. Фишер, Наторп, Виндельбанд, Дильтей, Кассирер, Ланге, Д. Эйнхгорн, Фэн Юлань, Б. Рассел, К. Ясперс, Н. Аббаньяно, Глокнер, Фишль, Томлин, Рейхенбах, Коплестон, Бохеньский, Радхакришнан, Д. Сантинелло и др., методология историко-философского исследования которых ждет пристального внимания<sup>4</sup>. Вместе с тем изучение современной зарубежной философии требует постоянного выяснения, насколько научно и

жизненно оправдана выдвинутая зарубежными мыслителями философская проблематика, насколько состоятельны их теоретические построения и методы, как и предлагаемые ими решения, каковы научные проблемы и побудительные причины их философской рефлексии, каковы жизненные и мировоззренческие позиции автора и представленного им социального слоя, которые нашли свое выражение в рассматриваемом философском учении. Часто свои основоположения мыслитель формирует и выражает в обезличенных, объективных и общезначимых формах и принципах. Так, феноменологический метод Гуссерля, экзистенциальная аналитика, неопозитивистские методы верификации или фальсификации логической обоснованности философских теорий, структурализм, постструктурализм, деконструкция, постмодернизм служили не только средством сугубо теоретических операций, но и справедливо оценивались как способы достижения новой жизненной ориентации в условиях кризисных процессов в духовной и социальной жизни развитого общества.

Характер и содержание современной философии и методы ее исследования в значительной мере определяются и должны определяться основными тенденциями развития, специфическими особенностями, важнейшими проблемами и задачами нашей переломной и критической эпохи, эпохи глобальных социально-политических и культурных перемен, открывших путь для становления нового мира. Объединительные тенденции в мировом развитии достигли в наши дни высокого уровня. Народы мира оказались вовлеченными в единую, хотя и неоднородную, систему экономических, политических и культурных отношений, интенсивное экономическое и культурное общение, что породило тесную связанность жизни каждого человека с судьбой человечества. Общность многих жизненно важных проблем современного человечества (прежде всего это проблема обеспечения мира и всеобщей безопасности), возрастающие процессы культурного сближения и взаимопонимания, выражающие известную целостность мировой истории, ставят перед философией новые задачи, требуя преодоления определенной исторически сложившейся национальной и региональной ограниченности, теоретического осмысления социаль-

ного и культурного опыта человечества в их взаимосвязи и взаимозависимости.

Философия в своем видении и понимании мира и человека использует не только научное знание, но и другие формы духовной культуры, весь совокупный опыт человечества. Вот почему она выступает не только как теория мира и человеческого познания, но и как наука о жизненной мудрости, как способ ориентации в мире, как практически-духовный способ освоения и преобразования действительности и человека. Так историк современной зарубежной философии способствует выявлению и обоснованию тех высших ценностей и императивов, которые служат определяющими для характера и направленности человеческой деятельности в современной исторической ситуации.

И тем не менее любое профетическое суждение историка философии должно быть сопряжено со знанием реального положения дел в истории современной зарубежной мысли. Многие методические принципы и подходы в исследовании современной зарубежной философии Запада и Востока обусловлены существенными особенностями и тенденциями, сложившимися в первой четверти XX в., рядом дихотомий, в рамках которых разрабатывались и развивались наиболее влиятельные ее направления. Такими характерными для западной философии антитезами были и в некоторой степени еще остаются противоположения антропологизма и онтологизма, субъективизма и объективизма, сциентизма и антисциентизма, диалектики и метафизики и т. п. В дальнейшем через противопоставления и взаимодополнения аналитической философии, феноменологии и экзистенциализма, философии науки и антисциентистских учений антрополого-иррационалистического толка, как бы продолжая традиции, строят свои учения представители герменевтического направления, философской антропологии, постструктурализма, деконструктивизма. В них проявляется усиливающаяся тенденция к ревизии изначальных аисторических, антиэволюционистских и антиметафизических установок. Отмечается активная философская деятельность по реабилитации и возрождению метафизики и традиционной философской проблематики. Все больше выдвигается на передний план диалогич-

ческая природа философской истины, история философии в этом плане предстает как диалог самоценных точек зрения, никак не укладываемых в каноны логики, по которой одно должно быть непременно выше и лучше. Вот почему преподавание современной зарубежной философии на философском факультете нашего университета ведется в единстве ее составляющих — Среднего и Ближнего Востока, Индии, Японии, Китая и Запада, Латинской Америки и Африки. Такой историко-философский подход, свободный от вульгарного социологизма и чрезмерной идеологизации, классовой и национальной замкнутости, ориентированный на приоритет общечеловеческих духовных ценностей, позволяет более глубоко освоить накопленный мировой философской мудростью как гуманистические ценности, так и методы.

В последние десятилетия XX в. все более насущным оказывается выяснение эстетической природы философского метода, когда искусство выступает в качестве некоего органа постфилософии. Постмодернизм сблизил философию и искусство, а эстетизацию профессионального философствования сделал нормой, как и маргинальные формы дискурса. В поле зрения историка философии включена художественная (духовно-практическая) деятельность, философские искусство, литература, культура и он должен отрефлексировать их, показать как художественная идея отражается в философской идее в контексте той или иной культуры. Внести ясность в подобные сложные вопросы могут серьезные методологические исследования историко-философского процесса, не обособляющие историю философии от истории познания, ценностное от познавательного, традиционное от новаторского. И в данном отношении реконструкция философских концепций и учений представляется серьезной методологической проблемой.

Эксплицитно выраженная совокупность философских идей, на каком бы уровне мы ее не рассматривали (персональное самовыражение, направление или школа, наконец, сквозная тенденция, проходящая через века), понимается благодаря воссозданию ее логического строения и самого способа мышления, управляющего течением мысли в рамках той или иной понятийной структуры. Такое понимание является *интеллек-*

*туальной реконструкцией* данного учения, когда в стороне остается вопрос о природе познания, а исследователь ограничивается лишь рефлексивным освоением определенных аспектов реальной практики создания этого учения. Подобная реконструкция может проводиться в разных аспектах — через уровни существования самой истории философии, эволюцию идеи метода в философии, посредством культурологического уяснения ее идей и концепций, посредством сопоставления философии и науки, гуманности и рациональности, искусства и философии и т. п. Историко-философское познание, следовательно, принимает форму реконструкции, потому что философская концепция непосредственно дана исследователю как текст, в котором авторская мысль объективирована как некий массив предложений, тогда как смысл этих предложений должен быть логически выявлен в этом тексте.

Согласно, например, Коллингвуду, философия (метафизика) должна решать три основных типа задач: 1) выяснить, что люди данной эпохи думали об общей природе мира (именно представления людей определенной эпохи о природе мира в целом он называет «абсолютными предпосылками», которые лежат в основе всех наук этой эпохи; эти предпосылки ни истинны, ни ложны, т. е. они не подлежат оценке по параметру «истина — ложь», ибо сами они суть конечное основание оценок именно по указанному параметру); 2) определить, какими были представления (абсолютные предпосылки) других народов в другие эпохи; 3) показать, как одна совокупность абсолютных предпосылок превращается в другую. Если сами абсолютные предпосылки ни истинны, ни ложны, то утверждения о сути предпосылок, об истории их и т. п., т. е. утверждения, формулируемые о них философами, вполне могут и должны оцениваться по признаку истинности или ложности. Иначе говоря, Коллингвуд считает философию наукой или определенной деятельностью, направленной на поиск истины<sup>5</sup>. Н. Аббаньяно, напротив, утверждает, что «задача философа должна обретать свою конечную цель в этом горизонте, чтобы быть реальной и к чему-то обязывающей; в противном случае в силу своей абстрактной природы она рискует ни к чему не обязывать, ибо под названием Истины может быть допущена или дозволена любая вещь... Со-



ображения этого рода убеждают в необходимости больше обращать внимание на *технические правила*, т. е. на *методы*, чем на *истину*»<sup>6</sup>.

В труднообозримом многообразии историко-философских трудов, выполненных к тому же в разных жанрах, помогает разобраться предметно-методологическая дифференциация различных уровней исследования философских учений прошлого. Можно выявить несколько этих уровней. Первый следует определить как всемирно-исторический, он предполагает глобальное обозрение историко-философского процесса от зарождения и до наших дней. Здесь на переднем плане — выявление общих тенденций движения философских идей, их соотношение с общественной жизнью и формами общественного сознания, общая характеристика содержания и результатов этого процесса. Индивидуальные особенности философских учений и школ, их историческое своеобразие при этом не рассматриваются самостоятельно, и фигурируют лишь в качестве эмпирического базиса для предельно широких обобщений, выполняющих впоследствии функцию методологического норматива и критериологического основания. Второй уровень — регионально-формационный, или регионально-цивилизационный, снимающий рамки, например, европоцентризма. При характеристике этого уровня внимание сконцентрировано на сравнительно-историческом, т. е. компаративном, изучении специфики философских идей в различных регионах существования одной и той же формации, их избирательное взаимовлияние. Решение этого вопроса содействует разработке важного гносеологического критерия, систематическое применение которого в изучении историко-философского процесса открывает новую перспективу философского обобщения.

Следующий уровень представления историко-философского процесса состоит в уяснении национального своеобразия философской мысли. Исходный факт, требующий методологического осмысления, заключается в признании неравномерности философского развития мысли у разных народов, его своеобразия и специфичности. Именно на этом уровне раскрывается диалектика межкультурных контактов и взаимовлияния, которая имеет, в свою очередь, многоуров-

невую структуру. Здесь, по крайней мере, необходимо выделить три из них. Первый — это уровень непосредственных заимствований, неизменных фундаментальных посылок, устоявшихся идеалов культуры. Второй — это уровень творческого усвоения, когда заимствованное адаптируется к основоположениям ассимилирующей культуры и, приобретает в ходе этой адаптации ранее неизвестные свойства и функции, преобразуется в новом историческом контексте. Третий уровень составляет ступень самопознания и самокритики. Это наиболее высокая (в типологии межкультурных взаимовлияний, соотносимых по глубине), но наименее заметная форма преемственности, она реализуется при встрече культур, относящихся, как правило, к одинаковой стадиальной типологии.

За этими констатациями следует анализ отдельных философских течений и школ. Представляя некоторую последовательность идей, образующих общую платформу течения, объект преподавания показывается в соответствии с определенными теоретическими критериями принадлежности данной совокупности мыслей к тому кругу идей, который свойствен данному течению. При анализе течения яснее заметны и его внутренние противоречия, и трудности проблемного порядка, с которыми встречаются его приверженцы. Однако представление о целостности направления или школы мы получаем скорее на уровне концепций, принадлежащих тем или иным мыслителям. Ясно, что здесь огромную проблему представляет реконструкция концепции в органической логике, присущей ее творцу, а не приносимой извне для удобства историографа, и, как правило, выделяющей ее связи с естествознанием, идеологией, с особенностями самой личности и т. п.<sup>7</sup>

Так, для М. Мерло-Понти прекрасным материалом, подкрепляющим выводы экзистенциальной феноменологии, является искусство. Искомый им феномен во многих отношениях сродни произведению искусства — «работам Бальзака, Пруста, Валери, Сезанна; их объединяет желание постичь смысл мира и истории». Потребность человека в самовыражении и общении со всей очевидностью проявляется в художественном творчестве. Наиболее соответствующими философскому (феноменологическому) освоению мира Мерло-Понти признает два вида искусства — художественную литера-

туру и живопись. Искусство — это всегда «говорящее слово», оно не завершено, в проекте имеет то, что автор намеревается выразить. Вопросание художника направлено на тайное и неуловимо скоротечное зарождение вещей в нашем теле. При этом вещи не остаются безучастными к телу художника, они тоже вопрошают его, смотрят на него, разглядывают его, так что живописцу представляется, будто все его действия исходят из самих вещей. В этом случае и вдохновение следует понимать буквально, как вдохи и выдохи Бытия, дыхание в Бытии, а художник является безоговорочным сувереном в своем постижении бытия<sup>8</sup>.

В принципе, вывод таков: художественное (литературное) произведение в качестве предмета историко-философского анализа предстает как эстетически организованная система смыслов, отличающихся многозначностью<sup>9</sup>. Искусствознание последних десятилетий почти усвоило дискурс современной философии, а написание философских текстов стало искусством. Сами философы все чаще стали писать об искусстве и деятелях искусства: М. Хайдеггер пишет о Гельдерлине, Ж. Батай о Блейке, Саде, Прусте, Ж. Деррида об Адами и Арто, Ж.-Ф. Лиотар о Дюшане, М. Мамардашвили о Прусте, М. Ямпольский о Чехове, В. Подорога о Кафке. Ж. Делез, автор двухтомного исследования о кино, замечает, что после «смерти философии», которая, по его мнению, реализовалась по всему пространству культуры, можно будет находить философию в кино. Он сравнивает великих режиссеров с философами, мыслящими с помощью образов вместо понятий. Подобный подход в оценке крупнейших деятелей искусства мы находим у А. Арто, считавшего Ван-Гога не только гениальным живописцем, но и гениальным философом.

Конечно, искусство изначально было связано с проблемами, которые мы называем философскими проблемами бытия, смерти, трансцендентности, истинности, вечности — таково магическое искусство древности. В XX в. с крушением прежней эпистемологической картины мира, были ликвидированы границы между наукой, философией и искусством, а противопоставление искусства и философии А. Камю объявил ложным. На особые взаимосвязи между художественным и философским сочинениями указывал Г. Марсель —

персонажи театра часто предвосхищали его философские построения. «Философской драматургией» называют произведения Э. Ионеско<sup>10</sup>. Вместе с тем историко-философский подход вообще всегда содержит в себе момент *эстетической деятельности*, поскольку окончательно отринуть тончайшие смысловые нити, которыми любое философское суждение уходит в свою субъективную подпочву — в ценностный контекст жизни его автора, в принципе невозможно. И хотя отношение теории какого-то философа к его личному жизненному пути обычно интересует историка гораздо меньше, чем ее отношение к теориям настоящим и предшествующим в историко-философском процессе, тем не менее помыслить, скажем, ницшеанство «в чистом виде», т. е. в отрыве от жизненной драмы самого Ницше, все-таки остается делом чрезвычайно затруднительным<sup>11</sup>. Вот почему М. Хайдеггер как историк философии предпочитал брать исследуемые персоналии «их неосуществленных возможностей».

Неразработанность методологических подходов в преподавании, адекватных для содержания современной западной философии, в значительной мере повинна в том, что одно из влиятельнейших течений — аналитическая философия, суть которой состоит не столько в системе, сколько в методе, стиле, подходе, аргументации, оказалась слабо понятой. В отношении аналитической философии все еще используются стереотипы, в свое время применявшиеся к ранним формам неопозитивизма. По отношению к современным жанрам аналитической философии они уже не работают. Достаточно сказать, что аналитическая философия сегодня не ограничивается философией языка, логикой и методологией науки. В сферу ее осмысления вовлечены история, право, экономика, этнография и другие дисциплины, изучающие общество и человека<sup>12</sup>.

Современная западная философия по своему исходному замыслу, начиная со времен Кьеркегора, Маркса, Дьюи, Джеймса и Пирса, Конта и Рассела, Ницше, Гуссерля и Хайдеггера является попыткой *преодоления* классических структур, их критического *пересмотра* и отказа от них перед лицом новой проблемной реальности. Эта действительность включала в себя потрясения социально-экономического ха-

рактера, связанные с развитием империализма, с Первой мировой войной, появлением массового общества, идеологизированностью процессов в государстве, развитием массового производства, в том числе средств массовой информации и коммуникации. Эта новая действительность оказала огромное влияние на мировоззрение и культуру, что и породило новые живопись, роман, поэзию, музыку, религиозные искания и литературу. Эти процессы и были отражены в философии на переломе XIX и XX веков.

Непредсказуемое развитие социальной, экономической, культурной реальности получило должное выражение в философии. Об этом свидетельствуют как неопозитивистская «революция в философии», объявившая традиционную мысль набором псевдопроблем и бессмысленной метафизикой, так и «новые метафизики» и «новые онтологии» феноменологического, экзистенциалистского или космологически-мифологического толка. Этот процесс отражает в определенной мере идея философии как «анализа» в противоположность системосозидающим философиям, или же идея философии как выражения «жизни», «конкретного», противопоставляемые прошлым «философиям идей и вещей» (по выражению Э. Мунье). Не противоречит им и трактовка истории как абсурдно-хаотического потока, приходящая на смену классическим идеям закономерного развития и эволюции, или же представление о «духовном строе эпохи», противопоставляемое связности всемирной истории и идее прогресса. Поддерживает их философия, предлагающая модель философствования, принципиально отличного от объективного научного познания, на которое ориентировалась классическая философия.

Под *классической философией* имеется в виду совокупность идей и представлений, структур, мысленных навыков, выработанная послевозрожденческой европейской культурой (философия Бэкона, Декарта и других, получившая итоговую форму у Гегеля, Фейербаха и Конта включительно). Отметим, что в современной реальности остаются живыми и действенными многие чисто традиционные явления, навыки, формы академического философского дискурса, никак не затронутые модернистскими и постмодернистскими вея-

ниями или же чисто внешне к ним приспособленные. Гегель прекрасно понимал это, отмечал М. Мерло-Понти<sup>13</sup>. История философии, писал Гегель, вся в настоящем.

Обращение к культуре позволяет в значительной мере реконструировать стиль мышления, характерный для данной эпохи и накладывающий существенный отпечаток на результаты философского творчества. Здесь учитываются нормативно-ценностные структуры, присущие каждой культуре и регламентирующие взаимоотношение личности с окружающей действительностью. Это и способ духовного освоения мира, высвечивающий такие пары, как смерть и бессмертие, добро и зло, правда и ложь, истина и заблуждение, земное и небесное, настоящее и прошлое, настоящее и будущее и т. п. Развиваясь в пределах такой ориентации, философия как составная часть культуры выступает не столько в качестве научной теории о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления, сколько в виде осмысления предельных оснований человеческого бытия. Предмет ее — всеобщие принципы человеческого отношения к миру. Картина мира приобретает в составе культуры личностный характер, позволяя вписать воззрение на мир в целостное человеческое мироотношение. Так, в поле исследования историка философской культуры включается система таких нравственно-мировоззренческих категорий, как вера, надежда, любовь, мечта, отношение к смерти и проч. Существо философской культуры, видимо, выражает слово «мудрость», что характеризуется традиционно как «переживание морального порядка»<sup>14</sup>.

Следует показать в учебном процессе, что история философской культуры имеет дело с философским знанием, вошедшим в плоть и кровь общественного бытия. История философии выступает составной частью истории ментальности, которая существует на уровне образцов поведения, выбора, отдельных оценок, предпочтений и предубеждений, того умственного инструментария, психологической оснастки, которая дает возможность по-своему воспринимать и осознавать свое природное и социальное окружение и самих себя<sup>15</sup>.

Историко-философский процесс представляет собой единство, по меньшей мере, четырех типов референций: 1) соотношение философски значимых идей с той социокультурной сре-

дой, которая явилась одним из порождающих начал философского построения, и служила полем их функционирования; 2) соотношение исторически-конкретной формы философствования, поэтики философии с парадигмой «знания» и литературным этикетом, характерными для данной эпохи; 3) отношение оригинальной философской системы к предшествующей философской традиции; 4) степень «вхождения» личностного компонента, связанного непосредственно с личной коллизией творца, в ткань его философских рассуждений. Многообразие типов референции каждого из историко-философских феноменов называется многоуровневостью философского знания<sup>16</sup>. Третий тип референции — решение проблемы преемственности и проблемы исторических форм существования предмета философии и ее метода — чрезвычайно актуальны для решения конкретных историко-философских исследований. Отметим, что историко-философский континуум оригинального философского учения полифункционален, включает и дисконтинуальность, непрерывную необходимость обновления в историко-философском процессе, на что справедливо указывал Г. Риккерт<sup>17</sup>.

Таким образом, преподаватель должен показать, что любая попытка *построить* «закономерность» историко-мыслительного процесса, опираясь на содержательные структуры философствования, обречена на провал, ибо выделяет только один уровень референции, тогда как необходимо исходить из внутренней логики движения феноменов философского сознания. Действительной имманентной причиной движения философского сознания на всем протяжении истории философии будет противоречие между личностно-интуитивным содержанием философской идеи, ее непосредственно-целостным характером, данным в сознании мыслителя как основополагающий образ-символ его философии, и необходимостью общезначимого выражения и формализации, т. е. коммуникативно-смыслового усреднения этой внутренней интеллектуально-чувственной интенции мыслителя.

Отметим, что в конце XX в. формируется новая рациональность. Ее предпосылками являются этнографические и социокультурные исследования, а также положения о неустойчивости и неравновесности окружающего нас мира. Для нее характерна идея Конструктивного Хаоса, порождающего

многообразные человеческие миры, каждый из которых функционирует с неким «региональным» законом. Вместе с тем сторонники новой рациональности отражают ситуацию интеграции наук, что предполагает плюрализацию подходов, ломку иерархических структур познания, распадение рациональности на несоизмеримые типы с одновременным существованием различных идеалов разума. Черты неклассичности современной философии — это скорее симптомы особого переходного этапа в познании, в философии, в культуре с дрейфом методов из одной области в другую, но и с возникновением целого слоя общей проблематики<sup>18</sup>. С точки зрения новой рациональности требование беспредпосылочности, непредвзятости научного познания является невыполнимым. Так, события социальной жизни относятся сразу ко всем трем временным измерениям, даже предрассудок понимается ныне как форма культурно-исторического наследия. В новой рациональности происходит возврат к проблеме смысла бытия, а культурно-исторический фон его определяется метафорическим и аллегорическим живым обыденным языком. Все это делает невозможным построение «совершенно правильной», универсальной, рациональной картины мира<sup>19</sup>. Критикой Разума должна заняться Культура, а идеалом культуры объявляется то ее мыслимое состояние, в котором свободное творчество индивида полагается высшей ценностью, даже если это творчество нарушает какие бы то ни было каноны и установления. Здесь как бы манифестируется разочарование современного мышления в безусловных ориентирах культурной истории и склонность его к мозаическому, калейдоскопическому и плюралистическому видению мира и места человека в нем<sup>20</sup>.

---

<sup>1</sup> Гегель. Философия истории // Гегель. Соч.: В 14 т. М.; Л., 1935. Т. 8. С. 13–14.

<sup>2</sup> «Одиссей». Человек в истории. Ремесло историка на исходе XX века. М., 1996.

<sup>3</sup> Колесников А.С. Проблемы взаимосвязи истории философии и культуры // Современная философия как феномен культуры: исследовательские традиции и новации. СПб., 2001.

<sup>4</sup> О некоторых из них см.: Колесников А.С. Современный философский процесс в начале XXI века // *Miscellanea Humanitaria Philosophiae*: Очерки



по философии и культуре. К 60-летию профессора Ю. Н. Солонина. СПб., 2001.

<sup>5</sup> Коллингвуд Р.Дж. Идея истории: Автобиография. М., 1980. С. 360.

<sup>6</sup> Аббаньяно Н. О методе философии // Аббаньяно Н. Введение в экзистенциализм. СПб., 1998. С. 472–473.

<sup>7</sup> Киссель М.А. Западноевропейская и американская философия нового времени // Методологические и мировоззренческие проблемы истории философии. М., 1988.

<sup>8</sup> См.: Мерло-Понти М. 1) Человек и противостоящее ему // Человек и общество. Проблемы человека на XVIII Всемирном философском конгрессе. Вып. 4. М., 1992. С. 31, 36; 2) Око и дух. М., 1993. С. 16, 22.

<sup>9</sup> См., напр.: Октавио Пас. Поэзия. Критика. Эротика. М., 1996; Феноменология искусства. М., 1996; Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости. М., 1996, и др.

<sup>10</sup> См. подр.: Дианова В.М. Философское искусство в постмодернистской ситуации // Грани культуры. Вторая международная научная конференция: Тезисы докладов и выступлений. СПб., 1997. С. 63–65.

<sup>11</sup> Сравни: Сартр Ж.-П. Фрейд. М., 1992; Делёз Ж.: 1) Фуко. М., 1998; 2) Ницше. СПб., 1977.

<sup>12</sup> Ср.: Аналитическая философия: Избранные тексты. М., 1993.

<sup>13</sup> См.: Мерло-Понти М. В защиту философии. М., 1996. С. 101.

<sup>14</sup> Шпет Г. Мудрость или разум? // Мысль и слово: философский ежегодник. М., 1917. С. 64.

<sup>15</sup> Гуревич А.Я. Историческая наука и историческая антропология // Вопросы философии. 1988. № 5. С. 56–57.

<sup>16</sup> История философии и культура. Киев. 1991. С.70

<sup>17</sup> Риккерт Г. Избр. произв.: В 2 т. Т. 2. М., 1923. С. 55.

<sup>18</sup> Нуйкин А.А. История философии и интеграция наук // Вопросы философии. 1988. № 5.

<sup>19</sup> Липский Б.И. Идеал рациональности и современная наука // Вестн. С.-Петербург. ун-та. Сер. 6. 1995. Вып. 3.

<sup>20</sup> Порус В.Н. Спор о научной рациональности // Философия науки. Вып. 3. М., 1997; Логика неклассической рациональности и рационализм XX века / Под ред. К. В. Малиновской. Обнинск, 1992.

*Л. В. Сморгунов*

## РОЛЬ ЭЛЕКТРОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ПОЛИТИЧЕСКОЙ НАУКИ

С точки зрения методики преподавание любой дисциплины, в том числе и политической науки (политологии), одна

из основных проблем заключается в выборе средств для достижения целей обучения. В постиндустриальном обществе для этого имеются дополнительные варианты, связанные с электронными технологиями.

Глобальный скачок в развитии возможностей для познания и получения знания служит в настоящее время отличительной особенностью общественного развития, сопоставимого, как считают некоторые исследователи, с революцией перехода к земледелию и с индустриальной революцией. Современное общество — это общество знания. «Власть знания, — пишет Н. Чукри, — является фундаментально властью доступа, использования, диффузии и экспансии. Этот состав власти формируется взаимодействием между содержанием знания и ценностью знания — и оба значительно усилены практикой знания-сети, сделавшейся возможной благодаря инновационному использованию Интернета. В этом отношении Интернет становится и “причиной”, и “следствием” глобального роста знания»<sup>1</sup>. Настоятельная потребность развития новых информационных технологий и создания благоприятной инфраструктуры для роста, хранения и распространения знания осознается всеми передовыми лидерами. Государства, межгосударственные структуры и международные организации озабочены проблемами информационной и коммуникационной революции и принимают политические программы, нацеленные на интенсификацию вхождения в новое общество знания. Так, Европейская комиссия выступила с инициативой «i2010. Европейское информационное общество 2010», рассчитанной на пять лет интенсивной работы по модернизации и использованию всех средств европейской политики для развития цифровой экономики и общества знания<sup>2</sup>. Основные приоритеты инициативы следующие:

1) создать открытый и конкурентный единый рынок для информационного общества и медиауслуг в Европейском Сообществе. С этой целью планируется совместить технологическую конвергенцию с проведением соответствующей ей конвергентной политической стратегией: сформировать эффективный спектр менеджеральной политики в Европе (2005); провести модернизацию правил, касающихся аудиовизуальных

медиа услуг (конец 2005); осуществить стратегию безопасности в информационном обществе (2006); создать эффективный менеджмент в области осуществления прав на современные информационно-коммуникативные средства (2006/2007);

2) повысить европейские инвестиции в исследования в области информации и коммуникационных технологий на 80% (по сравнению с Японией, где инвестируется в эту сферу 350 евро на человека, и с США (400 евро), в Европе инвестиции составляют только 80 евро);

3) продвигать инклюзивное европейское информационное общества, для чего: создать план действий по развитию централизованных на граждан услуг посредством электронного правительства (2006); способствовать трем инициативам «качества жизни» на основе ИКТ (технологии для стареющего общества; умные автомобили, которые являются фешенебельнее, безопаснее и чище; электронные библиотеки, которые делают мультимедийную культуру Европы доступной для всех); преодолеть географическое и социальное «цифровое неравенство» посредством специальной программы «э-Включение» (2008).

Доступ к информационным сетям, скорость распространения информации, разнообразие информационных ресурсов, коммуникация на расстоянии, электронные программы обработки информации, формирование виртуальных кафедр и университетов, электронные учебники, курсы и журналы — это и многое другое позволяет говорить о необходимости корректировки традиционной методической базы преподавания, если не о существенной трансформации методической традиции. Правда, социальная наука пока отстает от естественных наук в использовании результатов компьютеризации информационного пространства. Как пишет К. Мэй, «если в социальных науках [электронная коммуникация и публикации] развиваются относительно медленнее, то в естественных науках уже говорят о революции, основанной на новых способах распространения научных работ и результатов»<sup>3</sup>. Использование электронной технологической базы в процессе преподавания можно разделить на определенные этапы.

*Первый этап* связан преимущественно с возможностями всемирной сети для получения и использования информа-

ции. В значительной мере он характеризовался пассивными методами включения ресурсов электронных технологий в учебный процесс. «До недавнего времени, — пишут Д. Макинтайр и Ф. Вольф, — типичными образовательными веб-системами были неинтерактивными по природе, предлагающими статический обучающий или образовательный материал по различным предметам и использующими Веб просто как передаточное средство»<sup>4</sup>.

*Второй этап* начинается с середины 90-х годов XX в., когда возникают потребности и технологические возможности интенсифицировать процессы общения между преподавателями и слушателями, используя интерактивные каналы обучения. Технологически, в частности, это стало реальным с развитием Java и JavaScript. «Интернет-технология обеспечивает единое использование механизмов доставки, относящихся к предыдущим поколениям, и дополнительных более сильных элементов педагогического сотрудничества, — так описывают новый этап К. Пассерини и М. Грэнгер. — Наблюдается существенный сдвиг от инструктор-центрированного подхода, когда только инструктор, производитель видеоленты или мультимедиа строили содержание инструкции, к подходу, по-настоящему центрированном на обучаемом»<sup>5</sup>. В свете сказанного даже возникает беспокойство о перспективах развития традиционных университетов<sup>6</sup>. В конце 90-х уже появилось новое качество педагогических систем, строящихся на использовании электронных технологий.

Это позволяет говорить о *третьем* — современном — *этапе*. Возникают и быстро развиваются комплексные системы, получившие название виртуальных кафедр или университетов: «Педагоги во всем мире сталкиваются с новой беспрецедентной реальностью. Эта реальность — кибер-кампус. Теперь университетский кампус не является больше школьными знаниями и соответствующей материальной инфраструктурой, но целостным миром. Мы, педагоги, обеспечены ресурсами, которые находятся за пределами разумного понимания. То, что предлагает этот глобальный доступ (и относительно дешево), относится к новым и, по-видимому, неисчерпаемым преимуществам Интернет-технологии»<sup>7</sup>. В настоящее время есть международные ассоциации препода-

вателей и исследователей в области компьютерных технологий в образовании (например, Association for the Advancement of Computing in Education), издаются соответствующие специализированные журналы (International Journal of E-Learning (Corporate, Government, Healthcare & Higher Education), Journal of Interactive Learning Research, Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, Educational Technology Review, Contemporary Issues in Technology & Teacher Education). Сегодня Интернет 20 тысячами сетей объединяет около 140 млн пользователей; 35% сетей, по некоторым оценкам, относятся к научно-образовательным. Вместе с тем, как подчеркивается в докладе Всемирного банка «Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы», «современные технологии — это не панацея. Для создания более активной и интерактивной учебной среды у профессорско-преподавательского состава должно быть четкое видение целей новых технологий и наиболее эффективных путей интегрирования их в структуру программ и средств их реализации, т. е. то, что специалисты называют “педагогической интеграцией”»<sup>8</sup>.

Обратим внимание на возможности электронной технологии применительно к преподаванию политической науки.

Инструментальная направленность методики заставляет говорить об Интернете как средстве преподавания политологии. То, что это новое средство, является очевидным. Но каковы его дополнительные характеристики по сравнению с другими преподавательскими средствами?

В первую очередь, отметим то, что здесь процесс обретения информации и сама информация получают другие качества, а именно информация:

- может быть использована в принципе везде; она не локализуема специальным помещением (библиотека, архив, аудитория);
- обладает большой скоростью распространения;
- является доступной практически во всех районах мира;
- принципиально открыта;
- не отбирается и не просеивается;
- полифонична и калейдоскопична;
- не рассчитана на определенную группу потребителей (класс, нацию, пол, возраст), она космополитична;

– лежит на поверхности: если книга объективирует информацию, лекция интернализует ее, а потребитель информации должен пробираться к смыслу в прямом и переносном смысле, то в Internet доступ к смыслу информации упрощен.

Кроме того, потребитель информации:

– не может отсутствовать (сравните чтение книги, лекцию, телепередачу);

– в определенном смысле сам «строит» информационные потоки;

– не только имеет право обратиться к поставщику информации, но и приглашается к такому обращению.

Информация в сети — это знание, имеющее свои особенности. Сеть знания определяется как «система дискретных акторов, организованная с помощью компьютера, со способностью производить знание, посредством чего (а) знание комбинируется благодаря общим организующим принципам, (б) акторы сохраняют свою автономию, (в) сеть увеличивает ценность знания для акторов и (г) знание растет как функция работы сети»<sup>9</sup>. Интернет формирует дополнительную потребность в получении информации; сам процесс ее поиска превращается в игру; работа в Интернете формирует навыки селекции необходимой информации и позволяет обрести навыки систематизации. Вообще, работа с информацией в глобальных информационных сетях формирует навыки *свободного общения с информационными потоками и, следовательно, со знанием*.

Под информационными ресурсами здесь следует понимать информацию, определенным образом упорядоченную и помещенную на веб-страницу в Интернет для использования. Информационные ресурсы многообразны, они упорядочены по определенному критерию, размещены в соответствии с законами сети, открыты для доступа пользователя и предназначены для использования.

Какие же виды информационных ресурсов доступны через Интернет:

1) учебные программы, планы по политической науке и ее отраслям, представленные, как правило, на веб-страницах кафедр университетов;

2) специализированный по отраслям или темам библиографический материал;

- 3) каталоги практически всех крупных библиотек мира; электронные библиотеки;
- 4) статьи, главы из книг; аннотации книжной продукции;
- 5) содержание политологических журналов с обзором статей и книг;
- 6) электронные специализированные журналы;
- 7) эмпирические политические данные о политических системах: государственные институты, партии, выборы, политические лидеры;
- 8) источники — официальные документы (законы, политические программы, правительственные заявления, исторические документы);
- 9) новостная информация, помещенная на специальных информационных страницах журналов, газет, телеканалов, интернет-изданий;
- 10) визуальная информация — фотографии, фильмы, рисунки;
- 11) рекламная информация и др.

В начале 90-х годов XX в. возник российский сегмент Интернета (созданы домены .su и .ru), и к настоящему времени он превратился в довольно разветвленную сеть сайтов<sup>10</sup>. Первый политический проект в Рунете появился в августе 1994 г. — «Либертариум» А. Левенчука. К 2002 г. Рунет предлагал следующие группы политических сайтов: сайты органов власти, независимые проекты, сайты политических партий и лидеров, новостные политические сайты, политологические, аналитические и имиджмейкерские сайты, сайты как инструменты информационных «войн», форумы и опросы, баннерные кампании и вебринги.

Особое значение Интернет имеет для организации дистанционного обучения<sup>11</sup>. Как правило, этим видом обучения занимаются специализированные университеты и колледжи (типа Открытого университета в Великобритании, Анца колледжа Университета Анкоридж в США, Российского государственного института открытого образования, Российского евразийского университета). Дистанционное обучение предполагает получение второго образования и повышение квалификации. В специализированных журналах (Internet

Research Electronic Networking Applications and Policy; Social Science Computer Review) подчеркивается, что дистанционное обучение применимо к ответственным учащимся.

Основными являются следующие его принципы:

- 1) персонального обучения;
- 2) опосредованного обучения;
- 3) самоконтроля в обучении;
- 4) активности учащегося в формировании учебной программы;
- 5) наставничества;
- 6) коммуникативности.

Дистанционное обучение не может полностью заменить традиционные формы получения знания; оно имеет свои собственные границы эффективности. Но вместе с тем его использование открывает новый дополнительный канал и способ развития преподавания в современном мире.

В сети Интернет уже имеется информация по отдельным разделам политической науки, подготовленная специалистами различных университетов и исследовательских центров. Есть официальные информационные страницы государственных органов, политических партий и организаций; сложились базы эмпирических данных или архивы. Так, ресурсы политологии можно обнаружить на сайте кафедры политического управления СПбГУ (<http://philosophy.pu.ru/deps/poldir>), а общие ресурсы на сайтах портала «Социально-гуманитарное и политологическое образование» — Auditorium.ru (<http://auditorium.ru>), Американской ассоциации политической науки (<http://www.arsanet.org>). Издаются книги с описанием ресурсов политической науки в Интернете, содержащих как информацию по странам, так и в целом по всей сети. В качестве примера приведем книгу, изданную Дж. Уайтом в 1999 г. «Politico's Guide to Politics on the Internet», содержащую информацию о политических ресурсах в Великобритании и за рубежом<sup>12</sup>.

Использование ресурсов Интернета в педагогических и научных целях рождает ряд проблем. Одна из них — качество информации, доступной через подключение к глобальной сети. Научить студента правильно оценивать информацию — важная методическая задача преподавания. Оценка



информации, полученной из Интернета, является предметом ряда работ, представленных как на вебсайтах, так и в журнальных публикациях<sup>13</sup>. П. Хамметт на основе анализа ряда источников предлагает оценивать предлагаемую в сети информацию по шести основным критериям: авторитетность, информационные цели, точность, время, целостность информации и объективность точки зрения.

Так, авторитетность информации оценивается ответами на вопросы: можно ли определить автора информации? Какова его репутация и квалификация? Является ли автор членом какой-либо организации? Какова репутация этой организации? Имеется ли на странице обратная связь с вебстраницей организации или какой-либо иной способ связи с ней для проверки ее репутации (адрес, номер телефона, e-mail адрес)?

Целостность информации оценивается ответами на вопросы: ясно ли указаны источники фактической информации? Явно ли обозначены источник, сфера и дата статистической информации? Является ли информация частью более широкого информационного источника? Можно ли сказать, что это недавняя версия какой-либо особой части информации? Используется ли на странице фотографическая информация для подтверждения? Если да, то следует опасаться того, что образная информация в Интернете легко поддается манипулированию.

В методическом отношении следует обратить внимание и на форму цитирования полученной из Интернета информации. Американская социологическая ассоциация предлагает снабжать цитируемую информацию сноской, содержащей следующие данные: фамилия и имя автора, дата появления информации, название страницы, заголовок сайта, дата получения информации пользователем сети, полный вебадрес. Для российского пользователя подобная сноска выглядела бы примерно следующим образом:

Смирнов Александр. 2001. Демократические транзиты в странах Восточной Европы. Санкт-Петербургский политологический журнал. Вып. 2. Информация получена 10.11.2001. (<http://politjournal.spb.ru/volume2/smirnov.htm>).

На основании умения студента оценивать полученную информацию по соответствующим критериям и правильно осуществлять цитирование производится оценка полученных навыков. Адаптируя соответствующую систему оценок, предложенную П. Хамметт, к российской специфике, можно составить следующую таблицу шкалы оценок за умение правильно использовать информацию, полученную в Интернете:

Умение студента	Оценка умения в баллах			
	5	4	3	2
Студент понимает и может применять базовые критерии для оценки информации.	Обзор полученной информации, полный и хорошо написанный, включает обсуждение и оценку как содержания в соответствии со всеми критериями, так и критериев.	Обзор полученной информации включает обсуждение содержания в соответствии с критериями, но ограничен оценкой содержания.	Обзор включает обсуждение содержания по некоторым критериям.	Большая часть критериев не включена в обсуждение или критерии использованы неправильно.
Студент может правильно цитировать информацию.	Сноска оформляется полностью по всем правилам.	Сноска оформляется полностью, но все правила не соблюдены.	Сноска оформлена не полностью или только по веб-адресу.	Сноска не оформлена.

Данная таблица может использоваться для оценки навыков студентов при выполнении задания по поиску, описанию и использованию информационных ресурсов Интернета.

В сети Интернет для организации учебного процесса в сфере политической науки предлагаются не только программы учебных курсов, но и учебные пособия в виде содержательных текстов отдельных лекций и материалов к семинарским занятиям. В последнее время появились электронные учебники, которые в систематической и компактной форме

представляют учебный материал для студентов, изучающих политическую науку или ее отдельные суботрасли<sup>14</sup>.

Электронный учебник отличается не только от обычного опубликованного учебника, но и от учебника, представленного просто в новой форме — на компактных дисках. Авторы большой работы по разработке компьютерных учебников и обучающих систем А. И. Башмаков и И. А. Башмаков справедливо указывают, что «главная причина концептуальных ошибок, допускаемых при создании компьютерных средств обучения (КСО), состоит в использовании их узкой интерпретации — только как электронных аналогов соответствующих традиционных учебно-методических средств. В ее основе лежит непонимание того, что КСО должно воплощать лучшие стороны традиционных средств и обязательно реализовывать новые качества»<sup>15</sup>. Электронный учебник обладает рядом характеристик, проистекающих из следующего: особенностей его использования в вебпространстве; возможностей электронной технологии; целей и задач, которые ставит преподаватель в процессе его использования; необходимость сочетания с другими электронными технологическими возможностями преподавания; виртуальной среды, в которую он помещается.

Функционально электронный учебник несколько отличается от традиционного учебника. Он, конечно, предназначен для того, чтобы дать студенту возможность ознакомиться с необходимым материалом, представленном в виде систематического курса тем, понятий, теорий и методологий. Электронный учебник может выполнять функцию дополнительного средства обучения, которое позволяет активизировать студенческую работу путем предоставления ему возможности проверить свои знания, быстро найти необходимый материал, получить визуальную информацию к теме и т. д. Но он же может стать центром виртуального образовательного пространства, организуя взаимодействие между преподавателем и студентом в режиме более связанной интеракции. Как подчеркивают К. Пассерини и М. Грэнгер, «с распространением Интернет-технологии дистанционное образование продвигается от “дистантного” к более тесному взаимодействию, чем это было в традиционной аудитории. Хотя физическое расстояние все еще присутствует, реальное обучающее “пространство” между

студентами является более тесным. Интеракция может быть более активной, чем в традиционном классе, особенно когда обычный инструктаж проводится в большой аудитории и не является чувствительным к частым обменам идеями. Более того, только с использованием Интернета и всемирной сети это дистанционное образование перешло от объективистского подхода в образовании к конструктивистской экологии»<sup>16</sup>.

Виртуальный учебник служит основой для проведения занятий с помощью электронной техники. Хотя большинство помещенных в мировую сеть курсов и учебных пособий выполняют лишь дополнительную роль при проведении занятий по политической науке, тем не менее можно говорить о новом качестве преподавания, которое возникает постепенно с совершенствованием этого методического материала. Прежде всего речь может идти о комплексе дистанционного обучения нового конструктивистского типа.

Во-первых, не аудитория адаптируется к учебнику, а наоборот, учебник и основанные на нем формы преподавания (лекции, семинары, контрольные работы и др.) должны учитывать особенности учащихся, их когнитивные, личностные, социальные и физические характеристики. Этот важный этап формирования условий обучения выступает основополагающим в модели дистанционного образования.

Во-вторых, электронный учебник или материал курса должны быть ориентированы на множество вариантов представления информации, которые становятся доступными в связи с электронной технологией (видео, аудио, текст, фото, анимация и др.). Сюда же следует отнести и необходимость сопровождения основного материала возможными ссылками к другим соответствующим информационным ресурсам, содержащимся в сети. Своеобразная интертекстуальность электронного учебника освобождает его от догматизма изложения и узости ориентации при использовании.

В-третьих, использование электронного учебника предполагает относительно высокую самостоятельность студента при усвоении материала и его ответственность за качество усвоения. Это, конечно, не умаляет роли инструктора-преподавателя, но изменяет его роль: он становится не ритором, а наставником.

В-четвертых, электронная технология позволяет сделать усвоение учебного материала проверяемым с помощью всевозможных тестов, проверочных заданий и манипулятивных игр.

В-пятых, необходимым условием электронного учебника служит возможность организации обратной связи между пользователем и преподавателем. Эта обратная связь может касаться как содержания и оформления учебника, так и строиться для организации процесса обучения с его использованием. «Вопросно-ответная» форма взаимодействия между преподавателем и студентом наиболее распространена. Требования, которые предъявляются к организации подобной обратной связи, состоят в том, что эта связь должна быть обратной, наглядной и стимулирующей. Так, одна из обучающих программ предлагала следующие способы организации обратной связи:

первоначальный вопрос, студенческий ответ, ответ преподавателя (или намек на ответ) появляются на экране в определенной последовательности, что позволяет лучше понять, как ответ связан с вопросом;

дополнительные комментарии, объяснения, и намеки на ответы могут сопровождать каждый вопрос, что обеспечивает дополнительное руководство для студента;

намек на ответы позволяют преподавателю руководить выбором студентами правильных ответов<sup>17</sup>.

Учебник М. Лероя по сравнительной политологии сочетает в себе специальную учебную компьютерную программу под названием «ExplorIt» и опубликованное руководство, содержащее указания, как использовать этот программный продукт, задания и дополнительные вопросы. Фактически — это учебно-методическое пособие, которое может служить еще одним средством углубленного изучения сравнительной политологии, ориентированной на использование методов статистического анализа при сравнении политических процессов и явлений. Учебная компьютерная программа содержит эмпирические данные по 170 странам мира и позволяет производить их статистический анализ, строить диаграммы и динамические графики. Приведем в качестве примера построения задания один из вопросов, касающийся политической культуры:

Низкий уровень поддержки революции необязательно будет признаком общества с демократической культурой. В своей книге «Культура гражданственности» Г. Алмонд и С. Верба предположили, что признак демократической культуры состоит в том, что граждане наиболее вероятно участвуют в политике посредством протеста или подачи петиций. Они также более информированы о политике и доверяют другим гражданам в их обществе. Давайте посмотрим, поддерживаются ли эти обобщения данными.

*Файл данных:* GLOBAL

*Задача:* корреляционный анализ

*Зависимая переменная:* 74)FREEDOM

*Независимая переменная:* 85)PETITION?

*Зависимость:* линейная

- а. Каков коэффициент корреляции для этих данных?  
 $r = \text{---}$
- б. Является ли этот результат статистически значимым?  
Да Нет
- в. В небольшом параграфе суммируйте результаты этого анализа. Не забудьте показать, поддерживают ли эти результаты выводы, сделанные Алмондом и Вербой<sup>18</sup>.

Как видно из задания, студенты должны использовать обучающую программу, чтобы произвести вычисления, а затем произвести теоретическую работу по результатам вычислений с целью доказательства или опровержения исходной гипотезы, содержащейся в задании. Двенадцать глав этого учебника содержат задания по темам национального государства, политического развития, политическим системам, идеологии и гражданства, гражданской культуре, политическим партиям, исламу и политике, рассмотренных применительно к различным политико-географическим регионам мира.

В другом учебнике «Как делать исследование в политической науке» задания с использованием электронных технологий размещены после теоретической части и представляют собой отдельный вспомогательный инструмент обучения. Эти задания помещены на вебстранице одного из авто-

ров учебника — П. Пеннигса (<http://www.scw.vu.nl/~pennings>). Приведем в качестве примера задание по тематике политических партий:

Упражнение 8.2: Партийные системы

Файл: Nias.sav.

Выберите две основные характеристики партийной системы и определите их развитие во времени и во взаимном отношении: например, «эффективное число партий» и «динамика центробежности».

Предлагаемые шаги: 1. Выбрать основные переменные партийных систем. 2. Сформулировать соответствующие гипотезы (например, мы ожидаем, что эффективное число партий растет вместе с ростом протестных партий). 3. Операционализировать ключевые переменные (например, мера Тааксо и Таагепера для эффективного числа партий). 4. Выявить некоторые тенденции, используя процедуру графов.

Основная литература: *Lane J.-E., Ersson S. Comparative Politics: An Introduction and New Approach. Cambridge: Polity, 1994; Pennings P., Lane J.-E. (eds.). Comparing Party System Change. London: Routledge, 1998*<sup>19</sup>.

Выполняя это задание, студенты учатся навыкам концептуализации понятий, умению правильно выбрать и операционализировать переменные; они самостоятельно формулируют гипотезы исследования и производят анализ полученных данных. Возможности Интернета позволяют студентам анализировать отдельные явления<sup>20</sup> и сообразно своим интересам строить конструктивные проекты, базируя свои эссе на многих источниках. Распространено использование электронных технологий для организации деловых игр в процессе изучения, например, голосования, политической борьбы, парламентских обсуждений. Как пишут Д. Йозефсон и К. Кесей об игре в законодательный процесс с использованием Интернет-информации, «одно из наиболее значительных достижений этого игрового проекта состоит в том, что он позволяет преподавателям получить пользу от игры без чрезмерных усилий»<sup>21</sup>.

Относительно эффективности новых технологий в политологическом образовании существуют различные мнения.

Т. Расселл, изучив различные методы преподавания, считает, что их эффективность не особо отличается от эффективности традиционных методов преподавания<sup>22</sup>. Вместе с тем специальные исследования демонстрируют более высокую полезность новых электронных технологий по ряду параметров. Так, К. и Р. Ботш на основании сравнительного двухгодичного исследования обычных и экспериментальных групп, проходивших курс по политической системе США, делают вывод о том, что в экспериментальной группе оценки несколько выше (хотя результаты не являются статистически значимыми), студенты не боятся выбирать подобные курсы и участие в таких группах повышает ответственность тех студентов, которые в обычных условиях пассивны<sup>23</sup>.

В данных заметках не представлены статистические пакеты, которые используются для обработки данных — SAS, SPSS, SHAZAM<sup>24</sup>. Не рассмотрены и программы QCA — Qualitative Comparative Analysis и fs/QCA — fuzzy set/Qualitative Comparative Analysis, которые используют булеву алгебру и «мягкую» логику для сравнительных политических исследований. Но они скорее выступают для студентов объектом изучения, а не вспомогательными методическими средствами для преподавания.

В общем, Интернет создает много новых возможностей для развития политологического знания и для введения новых инструментов в процесс преподавания политической науки.

---

<sup>1</sup> Choucri N. Introduction: CyberPolitics in International Relations // International Political Science Review. 2000. Vol. 21. N 3. С. 258.

<sup>2</sup> i2010 – A European Information Society for Growth and Employment, 2005 // Europe's Information Society ([http://europa.eu.int/information\\_society/eeurope/i2010/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/information_society/eeurope/i2010/index_en.htm)).

<sup>3</sup> May C. The Academy's New Electronic Order? Open Source Journals and Publishing Political Science // European Political Science. 2005. Vol. 4. N 1. P. 15.

<sup>4</sup> McIntyre D., Wolf F. An Experiment with WWW Interactive Learning in University Education // Computer & Education. 1998. Vol. 31. N 3. P. 256.

<sup>5</sup> Passerini K., Granger M. A Developmental Model for Distance Learning Using the Internet // Computer & Education. 2000. Vol. 34. N 1. P. 3.

<sup>6</sup> Noam E. Electronics and the Dim Future of the University // Bulletin of the American Society for Information Science. 1996. Vol. 22. N 5.



<sup>7</sup> *Kostopoulos G.* Global Delivery of Education via the Internet // Internet Research: Electronic Networking Applications and Policy. 1998. Vol. 8. N 3. P. 258.

<sup>8</sup> Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы: Доклад Всемирного банка. М., 2003. С. 40.

<sup>9</sup> *Choucri N., Millman S.R.L.* Knowledge-Networking in International Relations. Working Papers. Cambridge, 1999.

<sup>10</sup> *Белонучкин Г., Михайловская Е.* Политический сегмент российского Интернета, его развитие и перспективы // Интернет и российское общество / Под ред. И. Семенова. М., 2002. С. 70–90.

<sup>11</sup> Дистанционное обучение в современном мире: Сб. обзоров. М., 2002.

<sup>12</sup> *Politico's Guide to Politics on the Internet / Ed. by J. White.* London, 1999.

<sup>13</sup> *Hammett P.* Teaching Tools for Evaluating World Wide Web Resources // Teaching Sociology. 1999. Vol. 27. N 1. P. 31–37.

<sup>14</sup> См.: Альбом схем по политологии: Учеб. пособие. (Электронное издание). М., 2005; Категории политической науки: Учебник / Под ред. А. Ю. Мельвил. М., 2002 (электронная версия на CD); *Плешаков А.П.* Основы политологии: Учеб. пособие. (Электронный вариант). М., 2005; *Сморгунов Л.В.* 2001. Сравнительная политология. Электронный учебник. Кафедра политического управления СПбГУ (<http://philosophy.pu.ru/deps/poldir/courses/course1>); *Corbel M., Le Roy M.* Research Methods in Political Science. An Introduction Using MicroCase. Wadsworth, 2003; *LeRoy M.* Comparative Politics. An Introduction Using ExplorIt. Bellewue, 1999; *Pennings P., Keman H., Kleinnijenhuis J.* Doing Research in Political Science. An Introduction to Comparative Methods and Statistics. London; New Delhi, 1999.

<sup>15</sup> *Башмаков А.И., Башмаков И.А.* Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. М., 2003. С. 10.

<sup>16</sup> *Passerini K., Granger M.* A Developmental Model for Distance Learning Using the Internet // Computer & Education. 2000. Vol. 34. N 1. P. 4.

<sup>17</sup> *Rowe G., Gregor P.* A Computer Based Learning System for Teaching Computing: Implementation and Evaluation // Computer & Education. 1999. Vol. 33. N 1. P. 72–73.

<sup>18</sup> *LeRoy M.* Comparative Politics. An Introduction Using ExplorIt. Bellewue, 1999. P. 83.

<sup>19</sup> *Pennings P., Keman H., Kleinnijenhuis J.* Doing Research in Political Science. An Introduction to Comparative Methods and Statistics. London; New Delhi, 1999. P. 298–299.

<sup>20</sup> *Mason J.* Case Studies, Online Databases, and the Senior Seminar // PS. Political Science and Politics. 2001. Vol. 34. N 1.

<sup>21</sup> *Josefson J., Casey K.* Simulating Issue Networks in Small Classes Using the World Wide Web // PS. Political Science and Politics. 2000. Vol. 33. N 4. P. 895.

<sup>22</sup> *Russell T.* The No Significant Difference Phenomenon. Raleigh: Office of Instructional Telecommunications. North Carolina State University, 1999.

<sup>23</sup> *Botsch C., Botsch R.* Audiences and Outcomes in Online and Traditional American Government Classes: A Comparative Two-Year Case Study // PS. Political Science and Politics. 2001. Vol. 34. N 1. P. 140–141.

<sup>24</sup> Эти программы наиболее часто встречаются, их оценку см.: *Altman M., McDonald M.* Choosing Reliable Statistical Software // PS. Political Science and Politics. 2001. Vol. 34. N 3.

*Н. Н. Фомина*

## ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

Инновационные процессы в высшем образовании России затрагивают разные составляющие: образовательные программы, организацию учебного процесса, применение современных методик преподавания и, конечно же, информационных технологий. Основная задача высшей школы является — активного гражданина общества, подготовка высококлассных специалистов, и в ходе ее решения важное место занимают гуманитарные дисциплины. Их изучение с применением электронных учебно-методических материалов стало результатом многолетних усилий кафедры культурологии Санкт-Петербургского государственного университета информационных технологий, механики и оптики. Предлагаемый автором материал обобщает опыт работы в СПбГУ ИТМО, Межвузовском центре по дистанционным технологиям в междисциплинарном образовании и СПбГУ.

Информационные технологии с 90-х годов XX в. используются в учебном процессе в совокупности с традиционными, устоявшимися формами и методами педагогического процесса. Давний спор о том, может ли компьютер заменить человека, видимо, решен: во-первых, он никогда не заменит человека — педагога, учителя, носителя знания и новых идей, во-вторых, компьютер может воспроизвести только то, что в него заложил преподаватель-методист.

Широкое применение компьютеров и компьютерных технологий стало действенным фактором развития науки, культуры и образования. Высшая школа активно откликнулась на эти изменения. Современное молодое поколение — дети экранной, виртуальной, информационной культуры. Они лучше воспринимают визуальный ряд, краткое, емкое изложение теоретического материала. Конечно, в первую очередь это касается студентов технических вузов, но и многие гуманитарии склонны к такому восприятию: четкое изложение конкретных положений или выводов, затем при необходимости — разъяснения и комментарии. Здесь требуется серьезное переосмысление методики реализации основной задачи — передачи информации от обучающего к обучаемому.

Процесс формирования новых технологий обучения включает в себя ряд последовательных этапов, среди которых можно выделить: фундаментальные исследования; прикладные исследования; анализ потребности и спроса среди преподавателей и студентов; разработка документации, программных и методических средств; обучение пользователей; тиражирование и распространение программных средств. В ходе освоения информационных технологий кафедра культурологии СПбГУ ИТМО прошла все эти этапы. Первоначальной была задача выявить способы адаптации курса культурологии к применению новых информационных сред, т. е. компьютерных технологий для изучения курса и контроля знаний студентов.

### **1. Основные этапы создания электронных учебных материалов по курсу культурологии**

Как уже отмечалось, инновационные технологии создаются путем сочетания практического, экспериментального и

научного (прикладного педагогического и фундаментально-го) методов при организации учебного процесса.

Рассмотрим некоторые из них.

Фундаментальные исследования проводились научным коллективом кафедры в ходе теоретической разработки проблемы использования новых информационных технологий в процессе участия с 1998 по 2002 г. в двух научных программах Министерства образования Российской Федерации. В ходе научных исследований были разработаны подходы, которые можно достаточно конструктивно использовать при адаптации гуманитарного знания к специфике его восприятия на основе новых информационных технологий с применением компьютера. Одним из возможных методов решения подобной задачи является формализация культурологического знания с последующим его представлением в диалоговом режиме — катехизация. Безусловно, далеко не все можно адаптировать к представлению в тестовом режиме, особенно в электронном виде. Необходимой составляющей научно-методических исследований была работа по усовершенствованию структуры курса культурологии, что потребовало от преподавателей более тщательного отбора лекционного материала и выбора методов его эффективной подачи.

Таким образом, в процессе фундаментальных исследований были выделены три составляющие для создания оригинального подхода к преподаванию курса культурологии с применением компьютерных технологий: формализация и систематизация культурологического знания и на этой основе катехизация учебного материала, т. е. представление его в диалоговой вопросно-ответной форме. Отбор материала для тестовых заданий осуществлялся в строгом соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта и содержанием программы курса «Культурология». На этой основе были созданы тестовые задания, которые стали использоваться для компьютерной рубежной аттестации студентов по курсу культурологии. Количество тестовых вопросов постоянно наращивалось, проводилась их корректировка в процессе анализа итогов тестирования.

Следующим этапом стало создание обучающих программ, которые были размещены на портале Центра дистанционно-

го обучения СПбГУ ИТМО. В 2002–2004 г. был создан электронный учебно-методический комплекс по курсу культурологии. Одновременно проводились исследования в области создания методик применения в учебном процессе электронных материалов, в первую очередь, проверки знаний студентов на основе компьютерного тестирования, результаты которых стали предметом дискуссий на конференциях, нашли отражение в опубликованных статьях<sup>1</sup>.

Следует отметить, что интерес преподавательского коллектива к применению новых информационных технологий в значительной степени был определен, во-первых, сотрудничеством с Межвузовским центром новых информационных технологий в гуманитарном образовании (МЦНИТГО) [с 2004 г. — Межвузовский центр по дистанционным технологиям в междисциплинарном образовании] и Центром дистанционного обучения в СПбГУ ИТМО (адрес в Internet — <http://de.ifmo.ru>), во-вторых, поддержкой деятельности кафедры культурологии руководством университета.

Следующим этапом применения информационных технологий стало использование на лекциях презентаций. Для курса культурологии это достаточно важно, так как создавало возможность не только предложить студентам опорный конспект лекции, но и подкрепить его положения иллюстративным материалом (архитектура, живопись, портреты, характерные черты повседневной культуры и т. п.). Возможность применения такого подхода к чтению лекций в СПбГУ ИТМО постоянно увеличивается за счет оснащённости аудиторий современной техникой. Представляется, что такая технология достаточно перспективна, хотя и требует большой предварительной методической и организационной работы.

## **2. Адаптация культурологического знания к новым информационным технологиям**

Одна из важнейших предметных задач культурологии — осмысление культуры как целостного явления. Однако адаптация культуроведческого знания применительно к новым информационным технологиям требует противоположного подхода: расчленения единого поля культуры на множество фрагментов и представление ее в мозаичном виде. Поэтому

необходимо было выработать методические приемы, позволяющие при формализации материала избежать его излишней фрагментарности и неполноты, чтобы он в своей совокупности создавал представление о каждом разделе культурологического знания как целостном явлении.

В процессе систематизации и упорядочения культурологического знания были выявлены те его пласты, которые возможно формализовать, а также выработаны критерии отбора материала, поддающегося формализации. Это позволило свести сложные и противоречивые явления культуры к более простым, однозначным, конкретным, фактографическим (отдельным фактам, тенденциям, формам культурной жизни, фиксирующим их терминам и т. п.).

Выделенные в процессе формализации единицы культурологического знания отвечают следующим требованиям:

- отражают типические черты процесса или явления;
- не содержат в себе внутреннего противоречия;
- не имеют принципиально различных толкований в рамках единого культурологического подхода;
- дают в своей совокупности цельное представление об определяющих элементах культуры, конкретных исторических этапах культурного развития, направлениях культурологической мысли, художественных стилях и т. д.

Применение системного подхода позволило перевести рассмотрение культурологических проблем на уровень практического применения в образовательной деятельности, а логико-диалоговый метод изложения материала создал предпосылки для использования в обучении новых информационных технологий. Значительная часть выделенных дидактических единиц была представлена в виде элементарного акта диалога, т. е. вопросно-ответной ситуации. На этой основе была создана система контрольных заданий для фронтального тестирования студентов по культурологии. В настоящее время при формулировке тестовых заданий (т. е. вопросов, требующих от обучаемого ответа в той или иной форме) были использованы следующие диалоговые режимы: закрытый; ограниченный (в том числе на реконструкцию последовательности и установление соответствия); открытый (в том числе на восстановление названия).

Важным достижением стало создание методики представления трудноформализуемых дисциплин, к которым относится весь социогуманитарный цикл: история, философия, культурология и др., в тестовой — обучающей и вопросно-ответной формах для контроля знаний и обучения студентов. Она была изложена в ряде изданий, в частности, в «Методических и технологических аспектах разработки обучающих и аттестующих программ по культурологии» и т. п.

Преподаватели кафедры постепенно овладели современными методиками, а также навыками эффективного использования технической и программной средами, предоставляемыми Центром дистанционного обучения СПбГУ ИТМО. Это способствовало максимальному использованию возможностей, заложенных разработчиками программной среды при создании аттестационных и обучающих программ по культурологии.

В октябре–декабре 2004/2005 учебного года кафедра в очередной раз проводила фронтальное тестирование студентов второго курса дневного отделения по курсу культурологии в системе дистанционного обучения СПбГУ ИТМО в информационных обучающих средах открытого образования. Студентам было необходимо успешно пройти три теста рубежного контроля, которые формировались из банка, содержащего более 600 вопросов. Полученные статистические данные по проведенному педагогическому эксперименту позволяют на основе последующей аналитической работы определять адекватность вопросно-ответных структур тестовых заданий и эффективность их применения. Предоставляемые Центром дистанционного обучения материалы наглядно демонстрируют преподавателям динамику и качество ответов студентов по каждому тестовому заданию, как по курсу в целом, так и по каждому из модулей. Создание конкурентно способного учебно-методического материала — в данном случае — аттестующих тестов по культурологии весьма трудоемко, но не служит конечным этапом в работе.

Следующее важное направление — усовершенствование технологии фронтального тестирования студентов, которая является неотъемлемой составляющей технологии обучения в целом. В ней должны быть предусмотрены следующие учебно-методические задачи:

- доступность прохождения аттестации для студентов;
- технологичная организация тестирования;
- единство предъявляемых требований;
- быстрое, достаточно полное по параметрам оценок подведение итогов тестирования, которое позволяет преподавателю своевременно осуществлять контроль освоения курса;
- гибкость системы организации работы студентов и возможность ее перестройки, адаптации для разных учебных целей (рубежная аттестация, итоговая аттестация, проверка остаточных знаний студентов, входное тестирование и т. п.);
- постоянная работа преподавателей-методистов над анализом и систематизацией итоговых данных как по качеству прохождения студентами аттестации, так и показателей ответов студентов на каждое тестовое задание.

Опыт работы по созданию тестовых моделей контроля и усвоения знаний на основе компьютерных технологий, в частности, информационных обучающих средах на основе Интернет-технологий, требует многолетних усилий, постоянного совершенствования и высокого профессионального, методического и технического уровня исполнителей. Параллельно с созданием электронных средств обучения коллектив кафедры опубликовал учебно-методические пособия, в которых был изложен учебный материал и методические рекомендации студентам<sup>2</sup>.

### **3. Роль компьютерного тестирования в учебном процессе**

Компьютерное тестирование занимает важное место в технологии преподавания культурологии. Оно позволяет, с одной стороны, решить проблемы контроля самостоятельной работы учащихся в течение семестра, с другой — высвобождает время и силы преподавателей для творческого общения со студентами. Это особенно важно в условиях постоянного роста их численности (если в 2000–2001 г. культурологию изучали 950 второкурсников бюджетной и контрактной форм обучения, то в следующем учебном году их было уже 1200, в 2004–2005 г. — 1600).

Электронный контроль над усвоением курса позволяет решить целый ряд учебно-методических задач:



- уделять на занятиях больше времени и внимания творческой стороне работы преподавателя, передав ее рутинную сторону компьютеру;

- выявить уровень освоения студентами формализованных элементов курса с использованием компьютерной техники;

- сосредоточить усилия преподавателей на более тщательной проработке и структурировании лекционного материала, поиске корректных формулировок вопросов и возможных вариантов ответов студентов;

- правильно оценить теоретический и методический уровень чтения лекций, полноту и доступность изложения материала;

- выявить сложные для понимания студентов проблемы, определить направления дальнейшей работы преподавателей над курсом;

- сформировать у студентов мотивацию на систематическое и ритмичное обучение в течение всего семестра, на постоянное посещение лекций (именно лекционный материал является содержательной основой для составления тестовых заданий);

- эффективнее управлять самостоятельной работой студентов по освоению культурологического знания;

- повысить престиж дисциплины, дать студентам возможность работать в привычной для них технической среде;

- объективнее оценивать работу;

- получать текущую информацию о степени усвоения учебного материала каждым конкретным студентом и группой в целом, чтобы на этой основе своевременно корректировать учебно-методическую работу;

- активизировать научную работу членов творческого коллектива.

Принципы создания тестовых заданий, общие требования и условия тестирования и выполнение тестовых заданий, а также подведение итогов тестирования достаточно подробно изложены в различных публикациях<sup>3</sup>.

#### **4. Создание электронного учебно-методического комплекса по культурологии**

Опираясь на опыт разработки аттестующих тестов, преподаватели кафедры создали в 2002–2003 гг. электронный учебно-методический комплекс, который включает в себя:

программу курса, конспекты лекций по всем темам курса, глоссарий, словарь персоналий, иллюстративный материал, обучающие тесты, аттестующие тесты, списки учебной литературы, хрестоматию. Комплекс содержит значительный объем учебного материала, который может использоваться студентами в разном объеме в зависимости от поставленных задач. Достоинство программной среды Системы дистанционного обучения заключается в том, что она позволяет оперативно вносить любые изменения в текст, структуру, пополнять количество иллюстративного материала, совершенствовать мультимедийное сопровождение.

\* \* \*

Использование информационных технологий открывает новые возможности для совершенствования учебного процесса по гуманитарным дисциплинам. Так, необходимое условие применения дистанционных технологий в обучении<sup>4</sup> — повышение качества преподавания, поскольку создание электронных версий учебных материалов требует от педагога-методиста не просто хорошего знания своего курса, но строгого соответствия Программе, структуре учебного материала, планам лекций, четкости изложения. Создание компьютерной версии контрольных вопросов невозможно без овладения соответствующими методиками. Как уже отмечалось, подготовка соответствующих учебных материалов — достаточно трудоемкий процесс, и обмен опытом в данном направлении может помочь сэкономить силы и время.

В настоящее время происходит постепенный переход от устной формы контроля знаний студентов — зачетов и экзаменов к письменной. В данном случае тестовый контроль знаний по общегуманитарным дисциплинам (особенно в больших группах студентов) может быть достаточно эффективным. В этом процессе применение информационных технологий особенно важно, так как они создают предпосылку единого подхода к оценке знаний и быстрое подведение итогов.

Хочется обратить внимание на следующее обстоятельство. Использование информационных технологий в разных вузах показывает, что в каждом случае создаются собственные Центры и программная среда, вследствие чего электронные про-

дукты не имеют должного распространения. Единообразие подходов будет способствовать более широкому распространению дистанционного обучения. В частности, организации учебного процесса при прохождении обучения в У КП, заочной форме и в форме экстерната. Она может быть распространена и для сертификации знаний студентов разных вузов на основании взаимных соглашений между ними, путем создания условий доступа студентов к электронным учебным материалам, о зачете сданных тестов и т. п. Так, уже существует практика использования в учебном процессе электронных учебно-методических материалов, созданных в СПбГУ ИТМО медицинским университетом им. акад. И. П. Павлова.

Можно, конечно, привести и другие примеры, положительного воздействия применения информационных технологий в преподавании гуманитарных дисциплин, однако главное не в этом. Главное — изменить психологию преподавателя и студента, создать условия для современного подхода к обмену информацией, научить студентов и освоить самим основные принципы использования новых технологий, сделать информационные технологии своим помощником в деле создания адекватных нашему времени методов обучения специалистов.

Представляется, что применение информационных технологий будет весьма позитивно и в реализации идей Болонского процесса в высшей школе России.

---

<sup>1</sup> Джалиашвили З.О., Дьяченко Е.В., Фомина Н.Н. Сертификация соответствия знаний государственному образовательному стандарту с использованием элементов дистанционного обучения // Материалы 8-й Международной научно-методической конференции «Новые информационные технологии в университетском образовании». 6–8 июня 2001 г. Новосибирск (e-mail: aoslab@mail.ru); Фомина Н.Н., Деньгинова И.Г. Технология фронтального тестирования студентов по трудно формализуемым дисциплинам (на примере культурологии) // Научно-технический вестник. Вып. 1. Новые образовательные технологии / Гл. ред. В. Н. Васильев. СПб., 2002. С. 28–35; Фомина Н.Н., Джалиашвили З.О., Борисов О.С. и др. Дидактическое построение культурологического знания в контексте информационных технологий // Научно-технический вестник. Вып. 8. Проблемы гуманитарных дисциплин. СПб., 2003. С. 160–173; Фомина Н.Н., Толстикова И.И. Применение информационных технологий в преподавании культурологии. Гродно, 2005.

<sup>2</sup> Основы теории и истории культуры. Терминологический словарь-справочник (ч. 1. СПб., 1997; ч. 2. СПб., 1998); Культурология: учебные программы, контрольные вопросы, планы семинарских занятий. СПб., 2002;

Филичева Н.В. Художественные стили Западной Европы и России (сопровождается CD). СПб., 2001; Борисов О.С., Свечникова Н.О. Культура древнего мира. СПб., 2002; Культурология в конспективном изложении. СПб., 2003.

<sup>3</sup> Фомина Н.Н., Борисов О.С., Свечникова Н.О. и др. Роль аттестационного тестирования в формировании гуманитарной среды современного технического университета (на примере курса культурологии) // Информационный бюллетень Материалы конференции КС и УМО вузов в области инновационных междисциплинарных образовательных программ. 14–15 апреля 2005 г. СПб., 2005. № 6. С. 98–109.

<sup>4</sup> Система дистанционного обучения. Методика, технология, инструментарий / Под ред. З. О. Джалишвили. СПб., 2003; Лямин А.В., Чежин М.С. Система дистанционного обучения СПбГУ ИТМО // Вторая Международная конференция «Информационные системы для HRM и обучения». СПб., 2005. С. 80–83.

*Г. П. Любимов*

## ТЕСТЫ ПО ФИЛОСОФИИ В КОНТЕКСТЕ ПИСЬМЕННОГО ЭКЗАМЕНА

Сегодня уже становится реальностью то, чего многие преподаватели не хотели, опасались, высказывали многочисленные и резонные замечания — письменный экзамен по философии. Понятно, что мы вступаем на неизведанную тропу, будут и ошибки, досадные промахи, будут и различного рода конфликтные ситуации со студентами и деканатами. Да, все это будет, но хотелось бы, чтобы этих неприятностей было бы меньше, а потому и следует с самых разных сторон обсудить эту новую форму нашей работы.

В частности, одним из вполне функциональных способов организации и проведения как текущей учебной работы, так и зачета или экзамена могут быть тестовые задания. Хочу, однако, заметить, что не считаю тестирование какой-то атрибутивной формой современной методической работы. На мой взгляд, оно вызвано рядом особенностей современного образования, например, его массовостью, необходимостью создания равных начальных конкурсных условий и объективности оценки при решении вопросов поступления на учебу или работу, сокращением времени на провер-

ку знаний испытуемых, введением так называемого «дис-тантного образования» и т. п.

В самом деле, если работаешь с небольшой группой (до 15 человек), то в ходе семестра, а тем более всего учебного года, можно составить достаточно полную и вполне объективную картину о знаниях и способностях каждого студента. Зачет или экзамен, как правило, незначительно меняет внутреннюю оценку его уровня знаний. Другое дело, если большая группа или приходится иметь дело с целым потоком (около 100 и более человек). В частности, я читаю лекции по философии на факультете международных отношений. Программа рассчитана на студентов 2-го курса, а в нынешнем варианте это только лекции в течение одного семестра, а потом — экзамен, т. е. нет никакой обратной связи и практически невозможно составить мнение об уровне знаний многих из них. В 2005 г. январе месяце был достаточно длинный экзаменационный период — подряд 10 дней: консультация, экзамен, консультация, экзамен и т. д. Группы довольно большие, от 20 до 25 человек. Если вести обстоятельный разговор с каждым студентом по полчаса, как это предполагается по нагрузке, то придется принимать каждый экзамен 10 и более часов в режиме non stop. Это просто невозможно. Задача, по сути дела, заключается в том, чтобы в достаточно разумные сроки и так, чтобы студент не мог не признать объективность оценки, организовать и провести экзамен. Как раз решению этой задачи и могут помочь тестовые задания. Ко всему прочему, процесс формулирования вопросов в известной мере дисциплинирует нас самих, а иметь nп-е число вопросов на зачете или экзамене совсем не мешает.

Начну с того, что, как нам хорошо известно, процесс обучения строится на трех взаимосвязанных уровнях: *знание* — самое первое, описательное знакомство с соответствующим кругом проблем, *понимание* — объяснение сути дела с помощью понятий и законов и *умение* — приобретение обучаемым навыков самостоятельного оперирования полученной информацией. В соответствии с этим вопросы тестовых заданий строятся на знание, понимание и умение.

**На уровне знания** (подоплека этого уровня «что это» или «о чем речь»?) можно проверить, читал или не читал студент

соответствующий текст, например, попросить его назвать несколько обсуждаемых в данной работе тем или сформулировать какое-то определение, функцию. Например, по платоновскому «Федону»: «Сформулируйте подлинное занятие философов», или по «Размышлениям о первой философии» Декарта: «Назовите свойства Я как мыслящей вещи?» Или: «Сформулируйте суть классической концепции истины». Ответы в данном случае предполагаются в объеме не более одного предложения, после чего становится понятно — читал или не читал, знает или не знает. Вопросы, соответственно, ответы данного уровня могут ставиться дихотомически (да — нет), например: «Может ли, по Аристотелю, сущность вещи находиться вне вещи?» Можно использовать и «меню», т. е. попросить выбрать правильный ответ из нескольких предложенных, например: «Какая из ниже приведенных позиций характерна для Платона: а) благо само по себе и благо в вещах есть одно и то же; б) благо в вещах есть подобие блага как такового; в) благо в вещах и благо само по себе относятся так же, как пес — лающее животное и пес — небесный знак». Или, «Как, по Канту, будет правильно: а) религия должна быть основана на нравственности б) нравственность должна быть основана на религии». В принципе, хотя это, наверное, спорно, но правильные ответы на вопросы данного уровня для студентов нефилософского факультета могут быть номинированы оценкой «удовлетворительно».

**Вопросы второго уровня** предполагают не только способность помнить и воспроизводить прочитанное, но и способность к объяснению (подоплека этого уровня «почему это так» или «с чем это связано?»). Например: «Объясните, почему, по Эпикуру, не следует бояться судьбы?» Или: «Поясните мысль Бердяева: «Только христианство сделало возможным позитивное естествознание и позитивную технику». Можно и совместить оба уровня, например: «Назовите, из чего библейский Бог творит мир, и поясните, почему принято именно это положение?» Конечно, и в этом случае предполагается знакомство как лекциями преподавателя, так и с рекомендованными текстами. Понятно, что если читал и слушал внимательно, то и ответить достаточно легко, но, в принципе, правильный ответ возможен и на уровне размышлений и понимания особеннос-

тей позиции данных авторов или соответствующего религиозного мировоззрения. Понимание, в смысле объяснения, достаточно плотно сопряжено с умением, поскольку нередко умение мы интерпретируем именно как способность объяснить. Адекватные ответы этого уровня могут быть, по моему мнению, квалифицированы оценкой «хорошо», а нередко и «отлично». Если, например, студент в состоянии последовательно аргументировать свой ответ на вопрос: «Объясните роль свободы в этическом учении Канта», то я с чувством «глубокого удовлетворения» поставлю ему «отлично».

**Уровень умения** (подоплека — «как это сделать?»), предполагает самостоятельное оперирование информацией, умение осуществлять сравнительные оценки различных точек зрения, умение делать выводы, прогнозировать и т. п. Это, конечно же, высший пилотаж, а потому и «удачные» ответы на данном уровне заслуживают «отлично», рукопожатия и скупой преподавательской слезы, ибо ты не зря провел время в этой аудитории и кое-чему и кое-кого сумел все же научить. В ответах этого уровня достаточно сложно обойтись несколькими словами или одной фразой, поэтому можно либо составить тест только на умение, либо в тесте, включающем все три уровня, задать два—три вопроса такого характера. Примерами такого типа вопросов могут быть, например, следующие: «На примере основных положений Фалеса, Анаксимандра и Анаксимена раскройте специфику понимания мира натурфилософией в отличие от мифа». Или: «Проведите сравнительный анализ положений античной философии и установок средневековья по вопросу происхождения мира». Или: «Прокомментируйте следующее положение Канта: "...рассудок не черпает законы из природы, а приписывает их ей"». Или: «Прокомментируйте следующее положение Канта: "Поскольку мы существа ноуменальные, постольку мы нравственны; поскольку же мы существа природные, постольку мы безнравственны"». Или: «Обоснуйте переход от этапа "конкретно-эмпирического" к "абстрактно-формальному" в философии Гегеля». Или: «Покажите специфику категорий пространство и время в социогуманитарном знании».

На мой взгляд, такого рода тестовые задания помогут преподавателю не только достаточно точно оценить уровень

«знания», «понимания» и «умения» студента, но и сделать выводы о собственной работе: что удалось, что не очень, подумать о причинах этого и т. д. Студенту работа над тестовым заданием поможет уяснить его уровень готовности, сориентировать на особенности сдачи зачета и/или экзамена. Если программа предполагает семинарские занятия, то тесты, следует проводить по завершению одной или нескольких тем именно на семинарских занятиях. Важно, чтобы у студентов складывалась более или менее целостная картина движения философской мысли, чтобы, фиксируя «точки разрыва», «смены парадигм», они могли видеть и связность тематики, понимать точки отсчета (это уровни понимания и умения). Конечно, куда как сложнее проводить тесты на потоках: проверить 100–120 тестов, задача достаточно энергоемкая. В этом случае можно *попробовать* «бригадный метод», т. е. человек 5 совместно отвечают и несут «коллективную ответственность» за результаты.

Понятно, что подготовка к проведению письменного экзамена по философии потребует от преподавателя немало творческих усилий. Такой экзамен должен содержать задания по всем блокам читаемого курса, плюс к этому необходимо иметь несколько различных вариантов тестов. В частности, программа курса «Философия», которая подготовлена для студентов факультета международных отношений (34 часа), состоит из следующих разделов: 1) История философии; 2) Онтология и теория познания; 3) Социальная философия. Поскольку эти блоки имеют разную временную представленность, то и количество вопросов разное, хотя, в идеале, их число должно быть примерно одинаковым. Представляется, что общее число вопросов-заданий должно быть не менее 100–150, ибо в этом случае мы имеем возможность свести до минимума их повтор, что уменьшает возможность списывания.



К. С. Пизров

## ПИСЬМО И ОБРАЗОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Существует *тайна* человеческого бытия и *загадка* человеческой жизни. Тайна в принципе не может быть постигнута до конца, она придает бесконечную глубину одному-единственному человеческому бытию<sup>1</sup>. Загадка же касается благоустройства отдельного человеческого существования и не только может, но и должна быть разгадана каждым *цивилизованным* человеком. Точнее, человек и становится цивилизованным в процессе разгадывания этой, в каждом случае индивидуальной, своей собственной, загадки своего одного-единственного бытия. Социум участвует в этом разгадывании, помогает этому разгадыванию с помощью *социального института образования* в широком смысле данного слова.

Образование имеет в качестве своей гуманистической сверхзадачи не столько формирование «полезного обществу» профессионала, сколько приобщение индивида к цивилизации, не только «социализацию», но и его «цивилизацию».

В нашем новоевропейском варианте она осуществляется по преимуществу в форме приобщения к *книге, печатному слову*. Если индивид состоялся как цивилизованный человек, то и профессионалом он будет высокого класса<sup>2</sup>. Смысл нашего образования в конечном счете состоит в том, чтобы *по-настоящему научить человека читать и писать*, т. е. не только читать, но и понимать прочитанное, не только писать, но и стать способным к письму человеком, иметь необходимые навыки для публикации результатов своего жизненного и профессионального опыта, своих исследований и т. д. Цивилизованный человек как образованный человек — это действительно *грамотный человек*<sup>3</sup>. Подчеркнем, что речь вовсе не идет о «великом человеке», о гении. Речь идет о «рядовом», «скромном», но цивилизованном, и тем самым призванном и признанном этой цивилизацией человеке<sup>4</sup>. Человек может жить достойно, разгадав эту загадку своего образования.

Впрочем, наше пребывание не только в цивилизованном, но и в массовом обществе (что, увы, тесно связано) дезориентирует нас, сбивает с толку настолько, что мы подчас забываем, что загадка человеческой жизни вообще в общем виде *уже окончательно разгадана* по крайней мере 4 тыс. лет назад. Эта разгадка — в обнаружении и в не-забвении символических измерений индивидуального бытия, в простых процедурах Чтения, Письма, Музицирования и им подобных. И соответственно в сравнительно простых приспособлениях для этих процедур: Книге, Пере и Свирели.

Первая задача, которую разрешает человек с помощью символических измерений бытия, избегание плотских соблазнов, достижение чистой жизни. Чистая жизнь — это жизнь, избегающая разнузданной, дионисийной чувственности, гордыни и наркотика. Но чистая жизнь внутри себя таит страшную бездну, о которой не часто упоминают, это бездна *скуки*. Обращение к символическим формам бытия, например, к чтению, письму и музицированию, позволяет преодолеть скуку, но сохранить чистоту. В этом состоит анакреонтический идеал<sup>5</sup>: полнота покоя сопровождается здесь полнотой переживания своей человеческой действительности<sup>6</sup>.

Вообще говоря, полнота символического бытия возможна в самых разных сферах, это прежде всего полнота творческой жизни. Однако буквально каждый, не обязательно активно-творческий человек, может ее достичь. Возьму пример «простого» чтения беллетристики. Я сижу в уютном кресле и переживаю авантюры героев Александра Дюма так, как будто я сам все это совершаю. Более того, сам более или менее достоверный исторически реальный прототип Дартаньяна в вихре своих приключений наверняка не испытывал той полноты бытия, которую испытываю я, участвуя в них символически. Так называемая «виртуальная реальность» в этом смысле как символическая реальность существует не только с момента создания персональных компьютеров, но существует столько, сколько существует цивилизованный человек.

Сегодня, как известно, происходит постепенный *переход от господства печатного слова к преобладанию машинно-компьютерного слова*. Символическая реальность становится «виртуальной» в узком значении этого слова. Казалось

бы, символическая реальность как подлинно человеческая может необычайно расцвести.

Однако одновременно растет и массовость общества, а в массовом обществе возникают некоторые препятствия, мешающие благоустройению моей символической жизни. Здесь обнаруживается другая система символов, вытесняющая первую и обрекающая меня на «цивилизованное варварство». Я имею в виду символы обладания, символы активного действия, символы реальной мощи (такие, например, как деньги) и т. п. Мифология этих символов настолько укоренена в нашей ментальности, что только они, эти символы обладания, и представляются реальной действительностью. И кажется, что образование необходимо именно для того, чтобы генерировать именно эти символы «реальной действительности». Иметь яхту в Средиземном море, коттедж на Карибских островах, быть женатым на Мадоне или на другом секс-символе — вот это и есть подлинная полнота бытия, вот для этого мы в конечном счете и получаем образование.

Массовое общество рождает массовые тиражи книг, журналов, газет, их дополняют ТВ, аудио и видео, в результате возможность манипулирования в тех или иных интересах сознанием отдельного индивида необычайно возрастает. Выбирая книгу для чтения, я выбираю судьбу, но «кто-то» выбирает мне книгу, которая будет напечатана и доведена до меня, ту книгу, которой я буду соблазнен.

Возникает проблема обороны от навязываемой мне книги. И в этой обороне решающую роль играет образование. Оно задает масштаб *классической книги*. Но образование задает не только это. Оно создает систему навыков работы с книгой, которые позволяют отделить высокое от низкого, которые не позволяют манипулировать так легко моим сознанием.

Эта система навыков строится вокруг уже упомянутого единства Чтения и Письма, или, говоря шире, вокруг единства пассивного и активного проживания символической реальности<sup>7</sup>. В сущности, нельзя по-настоящему прочесть книгу, если ты не написал о ней. У кого не было чувства оскверненности плохой, лживой книгой?! Но это чувство может быть снято, если ты написал о ней, — дистанцировался в собствен-

ном тексте от недостойной, умышленной книги, с которой пришлось соприкоснуться (по обстоятельствам, по слабости, по небрежности, по лени, по невниманию).

Поэтому я обращаюсь к Читателю (и к себе, прежде всего) со словами: *Пиши!* В огне искреннего (т. е. — подлинного) слова сгорит все грязное и ненастоящее. И вот этому искусству Письма, необходимо дополняющего Чтение, и учит образование, если брать его со стороны гуманистической. Отсюда и целый ряд практических выводов. Если средняя школа в целом достаточно настойчиво культивирует Письмо, то наша высшая школа, а особенно те новые негосударственные учреждения, которые не имеют пока устойчивых традиций, несколько ослабляют здесь усилия. Поэтому в лучшем случае навыки Письма остаются на уровне среднего образования, а то и деградируют.

Впрочем, возникает проблема аудитории. Если все будут писать, то кто их будет читать? Ведь Письмо имеет действительный смысл, если Другой, если дальние и ближние, будут читать написанное.

Разве мы не сталкиваемся сегодня с *эффектом многопечатания* в ежедневной прессе? Это многопечатание оказывается совершенно пустым, но в то же время блокирует внимание аудитории. Именно потому люди и не читают классических книг, что все их читательское время уходит на чтение газет. Возникает горестный парадокс: храним то, что не читаем, а читаем то, что не храним.

Обратим внимание, что многопечатание удивительным образом сочетается с недостатком Письма. Мы много печатаем, но мало пишем. Газетные тексты таковы, что они понятны и приняты лишь в том случае, если написаны по шаблону, по стандарту. Они как бы и не предполагают черновиков, многочисленных вариантов, мучительной и прекрасной борьбы со словом в тексте.

Однако уже упомянутое перемещение центра тяжести в символической реальности с печатного к машинно-компьютерному слову может обещать *новое возрождение рукописи*. Это возрождение, как ни странно, пророчил еще В. В. Розанов. Уже сегодня можно наблюдать новое возрождение интереса и вкуса к процедурам, аналогичным созданию рукопи-

сей, у молодежи, которая способна сутками сидеть за клавиатурой персональных компьютеров.

Я представляю себе громадные массивы компьютерных «рукописей», которые в информационном обществе тем не менее не пропадут, не пойдут «на завертку пирожков», а будут сохранены и обработаны в гигантских банках информации, классифицированы и смогут стать доступными для дальнейшей творческой работы<sup>8</sup>. Сегодняшний массовый выход в Интернет привел пока к чудовищному загрязнению информационной среды. Но причина этого в том, что отстали в своем развитии автоматические средства обработки и классификации информации.

Когда писать станут все и возникнет уверенность, что написанное не пропадет, когда образованный человек будет писать так же легко, как дышит, а потому анализ прочитанного станет нормой, тогда каждому станет ясно то, что, вообще говоря, уже известно, хотя и немногим, а именно, что большинство ныне публикуемых книг есть всего лишь перепевы небольшого количества классики. По существу эта гигантская современная литература есть не что иное, как усилия по прочтению классических текстов. Действительно образованный человек тот, который видит за этим бесконечным многообразием небольшое число Подлинных Книг. Рядом с персональным компьютером не нужен будет гигантский стеллаж с книгами. Достаточно небольшой полки с великими произведениями. Все остальное — в компьютерных сетях.

Эта программа возрождения рукописного слова с помощью компьютера несомненно содержит моменты утопии, поскольку мы еще только вступаем в этот сложный, (и, видимо, опасный) мир компьютерного слова и приспособленного к нему образования. Она не может быть реализована в один день и требует ряда промежуточных этапов. Но ясно, что движение к компьютерному слову — это и новый возврат к культуре активного Письма, к той культуре, которая была частично потеряна в Гутенбергову эпоху.

Каждый цивилизованный человек должен легко и свободно (и, конечно, хорошо) писать. Это связано с преодолением *гордыни тиража*, которая превращает подлинные ценности символического бытия в мнимые ценности обладания. Я не

стремлюсь опубликоваться, я просто пишу, как дышу. Но совершенные машины помогают мне довести смысл моих текстов до тех, кому они действительно нужны. Так же и я становлюсь открыт другим текстам (текстам Другого), которые столь же органичны мне, как и мои «собственные». Уйти от гордыни тиража — это значит перейти от мучительного Чтения чужого Письма к Письму своего Чтения, или к Чтению как Письму, т. е. — к свободе, соответствующей информационному обществу. И этот переход невозможен без нового образования, заново осмыслившего диалектику Чтения и Письма.

---

<sup>1</sup> См.: *Бахтин М.М.* К философии поступка // *Философия и социология науки и техники: Ежегодник. 1984–1985. М., 1986.* См. также опубликованные позже цензурные изъятия: *Бахтин М.М.* К философии поступка // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия, 1991. № 1.*

<sup>2</sup> См.: *Вебер М.* 1) Политика как призвание и профессия; 2) Наука как призвание и профессия // *Вебер М. Избр. произв. М., 1990.*

<sup>3</sup> См. философскую рефлексию грамотности, оценивающую не только положительные, но и отрицательные стороны «грамотного человека» у М. Мак-Люэна: *McLuhan M.* The violence of the media // *Canad forum. Toronto, 1976. Vol. 56, N 664. P. 9–12.*

<sup>4</sup> См. блестящее обсуждение темы скромного, но вполне профессионального участника нашей цивилизации на примере фигуры «маленького» художника: *Sparscoft F.E.* Cold and remote art // *J. of aesthetics and criticism. Philadelphie. 1982. Vol. 41. N 2. P. 127–132.*

<sup>5</sup> Об анакреонтизме в противополжении его пиндаризму см: *Пигров К.С.* 1) Григорий Сковорода — окончательное разрешение загадки человеческого бытия // *Русская философия: новые решения старых проблем. СПб., 1993;* 2) Григорий Сковорода — слов'янський філософ анакреонтизму // *Тези доповідей харківських сквородинівських читани, присвячених 270-річчю з дня народження Григорія Савича Сковороди. Харків, 1992.*

<sup>6</sup> В реальной жизни мы слишком непосредственно вовлечены в события, чтобы как следует в них разобраться: и слишком захвачены эмоциями, чтобы находить в них удовольствие... Призвание писателя нарисовать нам правдивую картину жизни, однако эта картина должна быть несколько отодвинута, так, чтобы мы могли наслаждаться зрелищем без страха и ответственности за происходящее. Читатель романов и биографий переживает драматические события, но сохраняет безмятежность духа. Как сказал Сантаяна, искусство дарует человеку то, чего он никогда не найдет в реальной действительности: соединение жизни и покоя (*Моруа А.* Библиотека // *Химия и жизнь, 1977. № 12. С. 8.*)

<sup>7</sup> См., в частности, об этом единстве: *Эпштейн М.* Князь Мышкин и Акакий Башмачкин (к образу переписчика) // *Эпштейн М.* Парадоксы новизны. М., 1988. С. 65–81.

<sup>8</sup> По существу речь идет о черновиках. Прислушаемся к В. Шкловскому: «Когда будете жечь рукописи, то... читайте то, что вы жжете» (Соч.: В 2 т.

Т. 2. М., 1983. С. 374). И там же: «Велики тайны черновиков. Человечество само мыслит как бы предположительно. Найденные решения таятся в уже созданных вещах, не обнаруживая себя» (там же, с. 375).

*А. Г. Тишкина*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ПРАКТИКИ ПО КУРСУ «СТРАНОВЕДЕНИЕ» (МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ И ЗАМЕТКИ)**

Гуманитарное образование в современных условиях имеет две линии реализации, находящиеся в определенном соотношении, через которое осуществляется его главная цель — формирование у студента целостного представления о культурной жизни социума как активной жизнедеятельности людей и ее результатах. Одна из указанных линий имеет преимущественно теоретический характер — изучение культуры по ее отображению в теориях, описаниях и наблюдениях, изложенных в соответствующей литературе: учебниках, монографиях, документальных материалах, дневниках путешествий и прочих источниках.

В России источники подобного рода существовали с давних времен, но особенное развитие они получили с конца XVIII в., когда поездки и экспедиции приобрели полноценный, целенаправленный характер и организационные формы. Эти поездки стали проводиться государством непосредственно или через его научные, образовательные институты, общества и отдельными ведомствами. Ими обычно являлись — Академия наук, университеты, министерства или научные общества, находившиеся под покровительством государства, подобно Императорскому Географическому обществу в Петербурге. В итоге, на свет появились ценнейшие научные издания, ставшие классикой отечественного страноведения. Таковы, например, «Описания Земли Камчатки» С. Крашенинникова (1755) или появившиеся сто тридцать лет спустя записи этнографических наблюдений

академика В. В. Радлова «Из Сибири» (1884). Примеры литературы этого рода можно без труда умножить.

Со второй половины XIX в. в организации подобного рода исследований начинает появляться частная инициатива. Состоятельные промышленники не раз выступали инициаторами весьма значительных этнографических начинаний, направленных на изучение малоизвестных регионов России, жизни, населяющих их народов, природных ресурсов и условий обитания. В результате этих начинаний делались подчас крупные географические открытия и исследования, внесшие ценнейший вклад в познание жизни отдельных регионов. Наиболее известны инициативы подобного рода крупного железнодорожного магната князя Тенешева и его супруги.

Возможно, менее известны заслуги сибирского промышленника и мецената И. М. Сибирякова, организовавшего в конце XIX в. ряд крупных экспедиций по исследованию Сибири, Дальнего Востока и Приполярья, в которых приняли участие, ставшие позднее известными учеными этнографами и географами В. Г. Богораз (Тан), Л. Я. Штенберг, а также А. В. Колчак. В частности, благодаря В. Г. Богоразу в научный обиход были введены ценные материалы по языку, обычаям и материальной культуре чукчей («Материальная культура чукчей», 1904).

Вторая линия, помогающая студентам создать целостное представление о культурной жизни социума, состоит в осуществлении регионо- и страноведческих практик, в ходе которых происходит непосредственное знакомство и изучение материальной и духовной жизни, обычаев, традиций, форм общения, свойственных населению посещаемых стран и регионов. Студенты в ходе таких практик приобретают опыт наблюдений, оценок и сравнений, развивающих их исследовательские способности. Кроме того, этими практиками решаются и задачи воспитательного значения. Таким образом, они имеют тройное значение: во-первых, обеспечивают непосредственное живое восприятие культуры, этно-географических и иных особенностей посещаемых регионов, во-вторых, развивают исследовательские навыки и, в-третьих, обладают важным культурно-воспитательным импульсом.



Организация подобных страноведческих практик имеет в системе высшего образования России давнюю, более чем вековую историю. Особая заслуга в развитии теоретико-педагогическом обоснования и организации принадлежала знаменитому педагогу, историку-медиевисту И. М. Гревсу (1860–1941). Эта часть педагогического наследия выдающегося ученого еще требует своего осмысления, особенно с учетом современных образовательных тенденций. Решающее значение на их появление оказывают, с одной стороны, культурно-политические процессы, известные под названием «глобализация общества», в которых сравнительное культуроведение и кросскультурные подходы приобретают доминирующее значение, но, с другой стороны, повышается значение понимания региональных особенностей социокультурного развития с учетом особенностей среды обитания.

И. М. Гревс смог развить оригинальную концепцию страноведческих практик, отмеченных тщательностью проработки всех сторон образовательных экспедиций и экскурсий, обеспечивающих максимальную познавательную эффективность. Организованные им поездки студентов в Италию для изучения средневековой и ренессансной культуры вошли в золотой фонд отечественной страноведческой педагогики. Из педагогической школы И. М. Гревса вышли такие знаменитые ученые, как: О. А. Добиаш-Рождественская, Л. П. Карсавин, А. Н. Анцифиров — ученик и последователь И. М. Гревса, который положил начало изучению Петербурга как особой культурно — исторической целостности. В 20–30-е годы прошлого века И. М. Гревс принял деятельное участие в получившем широчайшее распространение движении краеведения. В указанное время издавались десятки краеведческих журналов, выходили учебники и пособия по краеведению, существовали губернские (областные) и региональные общества краеведов, было создано всесоюзное общество краеведов, созывались общесоюзные и республиканские съезды. В них принимали участие крупнейшие отечественные ученые: географы, историки, археологи и др. Центром отечественного краеведения служила школа. Особенно широко было поставлено экскурсионное дело. Знакомство с краем являлось обязательной составной частью образовательных программ сред-

ней школы и вузов. И. М. Гревс приложил огромные усилия по созданию особого раздела краеведения — родиноведения, оставив важные методические указания о его сущности и образовательно-воспитательном значении.

Мы считаем необходимым напомнить об этих успехах не столь уж далекой истории образования в нашей стране, чтобы обосновать мысль, что ныне получающая развитие так называемая ознакомительная практика в рамках образовательных программ регионоведения, музейного дела и охраны памятников, сравнительной и практической культурологии, этнографии и т. д. опирается на огромную педагогическую традицию, заложенную выдающимися отечественными педагогами. Их опытом и трудами создан особый раздел современной педагогики высшей школы, ориентирующий на развитие умений познавать жизнь, культуру, историю и опыт народов, умений и навыков жить среди других наций, уважая их своеобразие и традиции, формирующий установки толерантности.

В данных методических заметках мы ограничимся обобщением опыта, который был обретен при организации образовательных экскурсий в рамках педагогической практики кафедры страноведения и международного туризма факультета географии и геоэкологии СПбГУ. Она проводится как составная часть появившихся недавно новых гуманитарных программ «Основы страноведения» и «Страноведение с основами лингвострановедения». Приобретенный опыт и методические указания несомненно могут оказать содействие в организации подобных практик и на других факультетах.

Обзорная страноведческая практика на факультете географии и геоэкологии проводится для студентов 2-го курса, во время третьего, летнего семестра, после того как они прослушали лекционный курс «Основы страноведения». В конце учебного года студенты защищают курсовые работы, в которых проводят страноведческое изучение и сравнение двух, как правило, соседних государств мира. Так как страноведение — это комплексная наука, изучающая природу, экономику и культуру на определенной территории, то и на практике перед студентами ставится цель всестороннего изучения страны (или стран), где проводится практика. Задачи практики, которые студенты должны решить, это: изучить географическое

расположение территории, ее природу, рельеф и т. д.; ознакомиться с основными историческими процессами, которые сформировали данное государство; ознакомиться с культурой страны; ее экономикой, туристской инфраструктурой.

Для выбора страны, где намечается проведение практики, существует несколько критериев: относительная близость, так как группа путешествует на автобусе и необходимо иметь возможность достичь места назначения; если это несколько стран, надо иметь возможность тематического объединения этих территорий (например: Литва — Польша, страны Скандинавии и т. д.). После выбора страны или стран для проведения практики необходимо выбрать маршрут ее проведения. Чтобы это сделать, нужно четко представлять, какие города и природные объекты необходимо посетить в время практики. Это обуславливается историко-культурным значением объекта, рациональностью пути следования (что бы не делать большие «петли» по маршруту), возможностью удобного подъезда к нему и условиями размещения в данном городе или недалеко от природного объекта (наличие недорогой гостиницы, парковки для автобуса, кафе или продуктового магазина). Также необходимо тщательно просчитать время следования от одного объекта до другого, время стоянок и ночевки, так как соблюдение международных правил перевозки пассажиров является одним из важных условий успешного проведения практики. К расчетам маршрута привлекаются сотрудники туристической фирмы, которая берет на себя все техническое обеспечение путешествия (бронирование автобуса, гостиниц, визы, медицинская страховка). Если после всех подсчетов понятно, что поездка будет рентабельной, то мы просим фирму предоставить нам отдельный автобус, так как это дает определенную свободу действий.

После того как маршрут практики окончательно утвержден, студентам раздаются темы для подготовки. Это могут быть как общие, так частные темы, посвященные одному из аспектов страноведческого исследования: природные особенности и животный мир страны, экономика, исторический очерк, национальные особенности, историко-культурные особенности отдельного города, туристская инфраструктура и

т. д. Студенты выбирают темы по желанию и во время практики им необходимо на основе личных впечатлений уточнить и дополнить текст своего будущего доклада, который впоследствии будет являться их отчетом по практике. Для этого в течение всего маршрута студенты ведут «дневники наблюдений», куда записывают все увиденное и услышанное на маршруте. При подготовке к практике студентам особенно подчеркивают, что их личные наблюдения, впечатления и замечания очень важны для последующей подготовки отчета. Также указывается необходимость использования карты и отслеживания по ней пути следования, что необходимо для лучшего запоминания студентами маршрута и расположения на нем объектов. Во время поездки по маршруту в музеях и на других объектах проводятся экскурсии профессиональными экскурсоводами, которыми обеспечивает турфирма. Студенты делают записи во время этих экскурсий.

Необходимо организовывать практику таким образом, чтобы у студентов оставалось свободное время, которое они могут посвятить самостоятельным прогулкам по городу, посещению музеев, кафе и магазинов. Это позволяет составить самостоятельное представление о городе и людях, в нем проживающих. Главное, заранее обговорить время и место встречи, уточнив его на карте, подчеркнув, что опоздание в данном случае недопустимо, так как часто после самостоятельного времяпрепровождения следует переезд группы в другой город или страну. Эти переезды, как правило, рассчитаны строго по времени и опоздание на встречу одного человека влечет за собой проблемы и неудобства для всей группы.

Зачет по практике студенты сдают в начале следующего семестра, он является для них отчетом по практике. Отчет составляется из материалов, которые были собраны студентом перед поездкой, и записей, который велись во время практики. До зачета группа должна нарисовать карту маршрута и отметить на ней объекты, которые были изучены ими во время практики. В последнее время, в связи с повышением уровня технической оснащенности кафедры, студенты могут по своему желанию отчитываться по практике

с применением мультимедийного проектора, делая презентацию страны, создавая образ региона. Оценка практики в виде дифференцированного зачета выставляется индивидуально каждому студенту.

Опыт показывает, что участие в подобных практиках облегчает студенту выбор места работы и дает преимущества в конкуренции на рынке труда. Нам представляется насущным проведение практических педагогических конференций для обобщения опыта организации ознакомительных практик в нашем университете.

---

# РАЗМЫШЛЕНИЯ О ФИЛОСОФИИ

---

*В. Е. Никитин*

## МЕЖДУ ФИЗИКОЙ И МЕТАФИЗИКОЙ. К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОСОФИИ НА НЕГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Человек — это единственное животное, для которого собственное существование является проблемой.

*Э. Фромм*

Мысли, которыми я здесь хочу поделиться, навеяны дорогой. Не хайдеггеровской, проселочной, и даже не совсем дорогой, а скромной заросшей кустами дорожкой, ведущей от железнодорожной платформы «Университет» к серым плоским корпусам нескольких факультетов нашего университета, воздвигнутых на опушке заболоченных гостилицких лесов. Этой дорогой еще в семидесятые годы уже прошлого столетия вместе с шумной толпой студентов и преподавателей я направлялся по утрам в сторону физического факультета, где, будучи аспирантом, проходил преподавательскую практику. Маршрут был недолгим, но весьма новым и познавательным для начинающего философа. Здесь обычно продолжались, начатые еще в электричке ученые споры о странном поведении элементарных частиц, обсуждались последние космологические гипотезы и проблемы вакуума. Язык был чужим, малопонятным, но привлекали внимание фундаментальность тем и неподдельная, искренняя увлеченность участников этих утренних разговоров, которые нередко переходили в жаркие споры. Здесь непосредственно ощущалось живое дыхание настоящей науки, бился ее пульс. Все это как-то незаметно настраивало собственную мысль, подготавливало ее к своей работе.

Потом мы надолго расстались с этой дорогой, но волею судеб встретились вновь. Она почти не изменилась. По-прежнему идут по ней утром на работу и учебу преподаватели и студенты, но исчезла, ушла куда-то та незабываемая атмосфера, то дыхание высокой науки, иные темы преобладают в разговорах. События, происходящие в самой науке, как-то отошли на второй план. Произошел поворот от озабоченности наукой к озабоченности бытием и собственным существованием в мире. Представители естественных наук и математики теперь активно обсуждают темы социально-исторического бытия, которые еще недавно вызывали у них скуку и безразличие, и пытаются найти собственные ответы на вопросы, поставленные самой жизнью. Интерес к социальным наукам и философии, который отсутствовал в среде негуманитариев в былые времена, возник только тогда, когда сам ход исторических событий поставил перед человеком эти проблемы. Создалась довольно уникальная ситуация, при которой социально-исторические и философские знания оказались востребованными не только теми, кто занимается их производством. Каким же образом данные науки и прежде всего философия реагируют на столь благоприятное для их популярности и авторитета стечение обстоятельств?

Похоже, ход событий столь стремителен, а подлинное мышление не склонно к суете, и мысль уже не всегда успевает проникнуть в его глубину. Высокая логическая техника усвоена, но культивируется и используется нередко по пустякам и частностям. Не успевая за действительностью, мысль все чаще предпочитает в качестве предмета самую себя. Она сама себя конституирует, а затем объективирует и делает предметом собственного анализа. В конечном счете, мышление остается здесь один на один с собой. Так возникает чистое мышление о мышлении в формах литературы о литературе, истории историй, философии философий и т. п. Сам жанр существует с древних времен, но еще никогда он не получал столь широкого распространения в духовной культуре, никогда не выглядел столь самодостаточным и возвышенно-отрешенным по отношению к тем устремлениям человеческой мысли, в которых еще делаются попытки постичь действительный ход событий, которые еще обладают подлинной

предметностью. Современная философия, как один из модусов мышления, также в значительной степени погружена ныне в стихию болезненной рефлексии, что является одной из характерных черт философствования в эпоху постмодернизма.

В то время, когда философия занята сама собою, в окружающей интеллектуальной среде остро ощущается необходимость в осмыслении существующего положения вещей. В научных и научно-популярных изданиях за последнее время значительно увеличилось количество статей и более фундаментальных работ, посвященных вопросам истории, философии и социологии, авторами которых являются известные и неизвестные физики, математики и инженеры. Возникли и стремительно развиваются такие направления, как социальная синергетика и синергетика истории, где тон опять же задают, прежде всего, специалисты в области естествознания и математики. Представители этих наук опубликовали сотни книг и статей, посвященных фундаментальным вопросам мироздания и человеческого существования, в которых на основе непроверенных гипотез или чисто умозрительных соображений предлагаются наукообразные, но не имеющие ничего общего с подлинной наукой концепции мироустройства, происхождения человека и смысла человеческой истории. Наиболее типичные примеры такого рода сочинений недавно вышедшие в свет книги Э. Мулдашева «От кого мы произошли» (М., 2001) и В. Ю. Тихоплав, Т. С. Тихоплав «Физика веры» (СПб., 2001). Сплав нездорового смысла, сюжетов религиозной мифологии с неправомерной экстраполяцией непроверенных физических гипотез дает действительно удивительные результаты, где причудливые фантазии авторов, которые могли бы иметь успех в жанре фантастики, выдаются за факты, вполне установленные и принятые современной наукой. Рамки данной небольшой статьи не предполагают детального анализа результатов такого рода «исследований» и их оценки. Это тема для отдельного разговора.

Сама же тенденция свидетельствует, с одной стороны, о возрастающем внимании в нашей духовной культуре именно к философским и мировоззренческим проблемам. С другой же стороны, это указывает на то, что достижения современной философии и социальных наук недостаточно известны или



неудовлетворительно оцениваются представителями «точных» наук, которые пытаются в срочном порядке решать сложные философские проблемы своими, нефилософскими средствами. В итоге мы оказываемся свидетелями достаточно оригинальной ситуации, когда физика (этим именем мы называем здесь естествознание в целом), долгое время по разным причинам избегавшая метафизики, пытается сформулировать свои рецепты для решения уже совсем не физических вопросов. Современная физика находится в поисках метафизики.

Основная проблема, с которой сталкивается физическое (естественно-научное) мышление при попытках решения метафизических вопросов, это проблема метода. Для решения нефизических вопросов здесь, как правило, используются методология и понятийный аппарат, прежде всего, естественных наук. Возрождается мыслительная традиция, основы которой закладывались в классическом позитивизме XIX в. При этом практически игнорируются идеи европейской философии XX в. Современные физики, математики и синергетики, обсуждая тему человеческого бытия, делают это, часто даже не подозревая о существовании Дильтея, Риккерта, Хайдеггера, Ясперса, Вебера, Фромма, Шелера и многих других великих европейских мыслителей XX в. и их трудов. В итоге изобретаются многочисленные новые «велосипеды» для метафизических путешествий, устроенные на основе физических принципов. Физика, некогда боявшаяся метафизики, презиравшая и отвергавшая ее, теперь сама пытается собственными средствами создать свою «физическую метафизику».

Одна из причин такого маргинального явления, как «физическая метафизика» в нашей современной духовной культуре, заключается в той тенденции в философском образовании, которая широко и давно распространена в высших учебных заведениях. Суть этой тенденции заключается в ориентации философского образования на профиль, специфику данного вуза или факультета. Так возникли философия для физиков, философия для математиков, химиков и т. д. У истоков этой ориентации лежит известный тезис о необходимости тесного союза философии и естествознания, принадлежащий вождю российского пролетариата, который по совместительству являлся в советское время и первым нашим фи-

лософом. То время прошло, идеологизированная философия тоже прекращает свое существование, но идея союза философии с естествознанием, лишившаяся идеологического ореола, но получившая уже чисто позитивистскую интерпретацию, продолжает жить и действовать.

Чтобы снять возможные недоразумения, следует подчеркнуть, что автор не выступает, против взаимодействия философии с естествознанием, которое впервые наметилось еще в древнегреческом мышлении и с которым связаны многие эпохальные сдвиги в эволюции мировоззрения. Наши возражения адресованы лишь той вульгарной интерпретации этого взаимодействия, согласно которой с каждым фундаментальным научным открытием должна принципиально изменяться и философская концепция. А, значит, и в каждом результате конкретного научного исследования должно проявляться его философское значение. Основанная на таких принципах стратегия преподавания философии неизбежно ведет к растворению собственно философской тематики в конкретно-научной, где все метафизическое сводится к физическому, духовное редуцируется к материальному, природному. Здесь возникает известный позитивистский соблазн — измерить все числом и вывести для всего строгие формулы и законы.

Для науки, как знания о сущем, бытие (физическое или социальное) исчерпывается тем, что эти вещи собой представляют. В то время как основное содержание философии всегда составляла критика утвердившихся, сложившихся форм существования как неистинных, не соответствующих становящейся сущности человека. Европейская философская мысль приходит к понятию подлинного бытия как мысленной проекции всех нереализованных, скрытых, но постепенно выявляемых разумом возможностей. В этом плане наука имеет дело с тем, что уже осуществилось и ставит человека перед фактом этой осуществленности. Философия же, прежде всего, со времен Парменида и Платона, ориентирована на должное (благое, справедливое, совершенное), говоря о нем как о единственно подлинном, настоящем бытии. Такое мышление, осознающее двойственность бытия, Г. Маркузе назвал «двухмерным». Благодаря этой двухмерности, метафизичности мышления, человек и через него все связанные с его бы-

тием вещи, обретают перспективу как возможность реализации своих высших потенций. Именно метафизика выявляет некоторые исходные духовные условия бытия человека как субъекта истории и культуры. Человек формируется как человек в настоящем смысле этого слова через отношение к чему-то сверхприродному, сверхъестественному, т. е. метафизическому. Поэтому, одна из основных задач, которую должны преследовать занятия философией, состоит в развитии этой двухмерности мышления, формируемой упражнениями в метафизике. Отказ от метафизического, замена его физическими суррогатами, ведет к абсолютизации естественного, где мысль не находит опоры, позволяющей ей критически противостоять сложившемуся объективному порядку вещей. В такой среде культивируется одномерное мышление, которое ориентируется только на научную рациональность, опытную данность и практическую выгоду.

Существует расхожее представление о метафизическом и, в целом, о философском мышлении как о чрезвычайно общем, абстрактном, нереалистичном, а потому нуждающимся для адекватного понимания в конкретном переводе, в сведении к точным научным понятиям. Но такого рода перевод невозможен, что в свое время было вполне убедительно доказано классиками неопозитивизма, показавшими, что основные понятия классической философии не могут быть верифицированы, а потому являются сугубо метафизическими. Все попытки перевода ведут к тому, что в контексте физической интерпретации элиминируются метафизические смыслы, метафизическое исчезает, бытие утрачивает свою многомерность, в нем остаются лишь материальные объекты и отношения, остается данность вне исторической перспективы. В условиях господства такого одномерного способа мышления, присущего современной научно-технической цивилизации, цели и смысл жизни, нравственные принципы и эстетические идеалы приобретают метафизический в понимании тех самых расхожих представлений, абстрактный и нереалистичный характер. Действительные цели и смыслы существования подменяются его средствами. Сами средства, материальные условия существования начинают выступать в качестве главных целей и благ жизни. Целью становится облада-

ние вещью, а не те высшие смыслы, которым эта вещь может служить. Так мы наблюдаем удивительное несоответствие между научно-техническим гением и высочайшим профессиональным мастерством тех людей, которые создают, например, чудеса современной электроники и видеотехники, и убогостью тех развлечений, которым с помощью этой удивительной техники предаются многие из представителей рода человеческого. Никакие научные открытия и чудеса техники сами по себе не открывают человеку новых измерений бытия, не делают его лучше, добрее, справедливее. Более того, в таком объективированном, одномерном мире и сам субъект, сам человек становится объектом среди других объектов, вещью среди других вещей, средством производства и потребления.

Основная миссия философии в эпоху научно-технической цивилизации состоит в том, чтобы дать человеку то, чего не дают ему ни наука, ни техника. Философия должна, прежде всего, быть озабочена непереваемостью своих принципов и идей на язык научных понятий. Она должна открывать человеку иное метафизическое измерение бытия, в котором человеческое существование обретает подлинный смысл и восстанавливает утраченную в процессах научного анализа и постмодернистской деконструкции духовную целостность. Современному физикому необходима, прежде всего, не философия физики, которая оказывается, как правило, лишь здравым смыслом его науки, а приобщение в процессе философского образования к метафизике человеческого бытия, в которой жизнь приобретает не только космическую, но и экзистенциальную перспективу. Перефразируя известное высказывание Леви-Стросса можно в заключение сказать: XXI век будет веком философии и метафизики или его не будет.

#### Post scriptum

От времени написания этой статьи до ее публикации, по независимым от автора причинам, прошло несколько лет, за которые мир успел в чем-то измениться. К моему глубокому сожалению, характер изменений таков, что они делают все вышесказанное еще более соответствующим действительности, но вряд ли актуальным, так как сам пафос статьи входит теперь в противоречие с установленным свыше порядком.

Имеется в виду произошедшее радикальное изменение программы кандидатского минимума по философии, в соответствии с которой вместо философии как таковой теперь должны изучаться история и философия науки. Причем не только история и философия науки в целом как феномен культуры, но и современные проблемы областей научного знания, где фигурируют частные проблемы математики, физики, химии, географии и т. д. Министерство образования уже издало подробные программы для кандидатских экзаменов с перечнями вопросов для изучения. Здесь обозначены многие принципиальные вопросы различных наук. Например, проблемы классификации фундаментальных частиц, теории струн, квантовой флуктуации вакуума, строения литосферы или прикладных исследований в медицине.

Основной вопрос состоит в следующем: должны ли теперь философы изучать проблемы математики, физики, химии и других наук, отыскивая в них философский смысл, т. е. пытаться обнаружить что-нибудь философское в глубинах специальных научных исследований, где они всегда будут дилетантами и чужаками? Или им все-таки следует продолжать заниматься своим философским делом и обсуждать с аспирантами как с будущими учеными прежде всего философские (онтологические, гносеологические и аксиологические) аспекты бытия науки? И обсуждение такого рода вопросов должно вестись на языке философии, а не на причудливой смеси терминов, заимствованных в языках частных наук. С проблемами же классификации фундаментальных частиц и с квантовой флуктуацией вакуума должны разбираться специалисты, ибо философия науки имеет совершенно иной предмет, которым является само научное мышление. Философия науки служит прежде всего аналитикой тех принципов, понятий и способов мышления, которые порождает наука для достижения своих конкретных целей. Предложенная к исполнению программа с этой точки зрения несовершенна. Остается надеяться, что в скором будущем она претерпит существенные изменения, но делать это необходимо уже сейчас.

Поэтому, несколько перефразируя слова Р. П. Уоррена, избранные братьями Стругацкими в качестве эпиграфа к

«Пикнику на обочине», следует констатировать, что нам вновь приходится делать добро из зла, потому что его больше не из чего сделать. Кстати, совсем недавно в ответ на мой вопрос, известны ли ей произведения Стругацких, одна из студенток нашего факультета, специализирующаяся по кафедре культурологии, сначала сильно задумалась, а потом «вспомнила», что видела когда-то пару их картин на какой-то выставке... Так состоится ли все-таки XXI век?

Д. А. Цимошка

## РЕЗИСТОРЫ В ПАЙДЕТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Резистор — радио- или электротехническое изделие, основное функциональное назначение которого оказывать определенное сопротивление электрическому току.

Пайдетический дискурс может состояться как таковой только в том случае, если его удастся канализировать, сообщить, причем наверняка, так, чтобы противная сторона была захвачена, но не как жертва, а как сообщник. В такой перспективе философу, с тем чтобы перетянуть собеседника на свою сторону, надлежит принять амплу дискурсивного ловца, хитроумного изобретателя интеллектуальных ловушек. Ловушка — это не просто вспомогательный механизм, методическое предписание, способствующее лучшему взаимопониманию, но само то дело, о котором ведет речь философия. Короче говоря, философия — это универсальная дискурсивная ловушка, чуждая всяких спецификаций наподобие «что читать монтажнику конструкций, занятому на монтаже станций метрополитена из укрупненных железобетонных блоков»; или, продолжая метафору ловца, «ловить на удочку — баловство», поэтому рыбу глушат динамитом.

Напряжение пайдетического дискурса обретает в философии наибольшую величину: коль скоро *речь* идет о предпосылках, об универсальных приемах, то их нельзя подтвердить или опровергнуть, на них можно наращивать новые ряды

свободных ассоциаций, кое-где подправлять, заглаживая неровности. В конце концов, заводя *речь* об этих предпосылках, не согласиться с ними сложно. Так, Сократ, перетягивая собеседника на свое поле, вынуждал того *говорить* на своем языке, выступать в роли ответчика, сообщника, проводника. Невербальные реакции, которые могли препятствовать свободному току, жестоко карались древними: известен случай невербального аргумента против апорий движения, известна и реакция сообщества — организатор перформанса побит камнями. С тех пор прошло немало времени — успела родиться и умереть идея трансляции смысла, однако речь осталась, как остались ее пайдетическая функция и основные компоненты: генератор (тот, кто расставляет дискурсивные ловушки), проводник (тот, кто в них попадается, создавая прецеденты консенсуса) и еще нечто, упорствующее свободному бегу дискурсивного тока, но предохраняющее от короткого замыкания — *резистор*.

Метафорическое использование вокабуляра электрических цепей — не новость. Так, например, в ряде работ Ж. Бодрийера востребованной оказывается фигура «короткого замыкания»: «Освещающая событие, в *универсальной абстрактности* общественного мнения, они [масс-медиа. — Ц. Д.] навязали ему внезапное и безмерное распространение, а такое вынужденное и преждевременное распространение лишило исходное движение его собственного ритма и смысла, одним словом, они привели событие к короткому замыканию»<sup>1</sup>. В масс-медийной цепи не хватает резисторов, элементов, работающих не на сообщение, а против него (речь не идет о цензуре, так как она придает новости дополнительную остроту, т. е. опять-таки работает на увеличение напряжения). В философии сообщение также подвержено риску утраты ритма и смысла, скорее даже в первую очередь в философии, если учесть ее патологическую тягу к экстремальным степеням напряжения. И оказывается, что подыскать для философии подходящий резистор, такой, чтобы он действительно мог оказать некоторое необходимое сопротивление — крайне нелегко, но необходимо, иначе философия превращается в религию, идеологию, общеизвестный штамп, поверхностный эффект, симулякр.

К примеру, Ж. Деррида в статье «Невоздержанное гегельянство» указывает на то, что философия Гегеля стала общим местом, «необременительной очевидностью», но вместе с тем эту очевидность оказывается не так-то легко перенести. И когда Левинас пытается говорить против Гегеля, то, по мнению Деррида («Письмо и различие»), он тем самым подтверждает его очевидность: напряжение гегелевского дискурса покрывает упорство Левинаса. Чтобы уклониться от очевидности Гегеля, не достаточно топорного опровержения, зеркального «нет» на всякое «да», необходимо истолковать, прокомментировать текст, создать впечатление его очевидности, притвориться его знатоком; и тот зазор, который неизбежно появиться в результате таких действий, будет служить залогом того, что разрушение очевидности состоялось, резистор сработал. Вероятно, именно этим объясняется то, что наибольший резонанс в философии вызвали не критики Гегеля или его последователи-буквалисты, а интерпретаторы.

Итак, резистор необходим для того, чтобы ток пайдетического дискурса, т. е. дискурса, нацеленного на то, чтобы быть воспринятым другим, был застрахован от профанации посредством всеобщего консенсуса. В этом состоит амбивалентность философии: претендуя на предельную проясненность, она вынуждена себя затуманивать, ибо основная опасность заключается не в том, что ее message не найдет адресата, но в том, что он найдет всеобщее благодушное признание, согласие, вульгаризируется.

Те же опасности подстерегают и миниатюрную модель пайдетического дискурса: каждое конкретное философское событие от семинара до конференции быстро перегорает без резистора, элемента спонтанного сопротивления. Речь не идет о прямом полемосе, скорее о едва заметном сдвиге, неадекватной интерпретации. Последствия таких интерпретаций могут быть самыми неожиданными: «‘Генеалогия морали’ является своеобразным свидетельством невежества, с которым относились и относятся к диалектике господина и раба, ясность которой просто разительна»<sup>2</sup>. Но дело именно в том, что разительная ясность, эта основная ловушка, убивает всякое движение, рождаемое отклонением. Только неверно истолковав Гегеля, сопротивляясь его очевидности, возможно



мыслить после Гегеля, как и после Маркса, Ницше и т. д. Только вырываясь из поля консенсуса, философ может совершить творческий жест и «на вопрос о том, кто побреет полкового брадобрея ответить... бритва» (А. Пылькин).

<sup>1</sup> *Бодрийяр Ж.* Реквием по медиа // Бодрийяр Ж. К критике политической экономики знака. М., 2003. С. 190.

<sup>2</sup> *Батай Ж.* Внутренний опыт. СПб., 1997. С. 204.

*И. Э. Егорычев*

**ПОМЫШЛЯЮЩИМ ПРОМЫШЛЯТЬ ФИЛОСОФИЕЙ,  
ИЛИ О ТОМ, КАК ПЕРЕСТАТЬ ЖИТЬ  
И НАЧАТЬ БЕСПОКОИТЬСЯ**

«Люди, промысляющие философией», эта фраза, подсмотренная мной в «Немецкой идеологии» Маркса и Энгельса, удивительно точно схватывает тот с точки зрения большинства неоправданный выбор, которым в итоге оборачивается первичная интуиция богатства, столь причудливым образом однажды преломившаяся в сознании представителей философствующего сообщества. В самом деле, в слове «промышляющий» уживаются как минимум два смысла: сугубо экономический и почти что сакральный, намекающий на судьбу, провидение. Становится понятно, что человек, решивший связать свою жизнь с метафизикой (разумеется, не в хайдеггеровском, а в аристотелевском смысле этого слова), видит в ней не столько источник средств к существованию (в нашей стране это было бы тем более опрометчиво), сколько поистине мистическую возможность прикоснуться к чему-то подлинному, хотя бы и ценой спокойного, обеспеченного и размеренного существования, более или менее гарантированного в случае попыток «обретения себя» в сфере традиционно полагающихся востребованными услуг.

Почему же, однако, так неуверенно чувствует себя наш отечественный брат-мыслитель, будучи «извлечен» из привычного поля и оказавшийся лицом к лицу с политико-экономической реальностью? Мне видятся две возможные причины: во-первых, поскольку, по моему глубокому убеждению, философия действительно является средством постижения истины, то безусловно должны быть люди, прошедшие этот путь, и в этом смысле искренне не интересующиеся вещами, которые не составляют цели их мышления. При этом они остаются в высшей степени профессиональными философами, а избранная ими деятельность представляет собой сознательную и обдуманную позицию. Но есть и другие, производящие сильное впечатление специфической стилистикой философского письма и речи на неискушенного дилетанта, но неспособные убедительно и последовательно отстаивать собственную позицию за неимением таковой. А жизнь постоянно тестирует такие спекулятивные конструкции на соответствие фактам, причем делает это самым безжалостным образом. И если при помощи такой техники еще можно выиграть пару раундов в тренировочном поединке за признание Другого (особенно если этот Другой — студент родного факультета), то некомпетентность и интеллектуальное бессилие становятся очевидными в войне за накопленный труд.

Я убежден, что в философии у нас нет другого пути, как строить ее самому и причем всегда заново. Философия действительно начинается с удивления, но это удивление с необходимостью должно смениться беспокойством. А что еще остается человеку, после того как он со всей присущей новоевропейскому мышлению ясностью и отчетливостью обнаруживает в вещах надежных и привычных пустоту вместо искомой и ожидаемой определенности? А еще точнее, когда все вещи, да и он сам оказываются, по меткому выражению Хайдеггера, под вопросом? И здесь не столько важно, что тот или иной мыслитель диагностирует такое положение дел, а важно то, что рано или поздно это необходимо случается с каждым. Весь метафизический ужас ситуации как раз в том и состоит, что сколько бы книг мы не прочитали, сколько бы не усвоили философских систем, они равным счетом не будут ничего значить для нас до тех пор, пока мы сами не

начнем задавать себе подобные вопросы и пока от ответов на них по необъяснимым причинам не будет зависеть все наше дальнейшее существование. Человек, как известно, ничего просто так делать не будет, и если у него в жизни все складывается удачно, то ему совершенно незачем рефлексировать по поводу оснований поступков, с помощью которых он пришел к успеху. Поэтому философ в каком-то смысле всегда неудачник, и судьба его трагична по определению — ведь он искренне полагает, что не обладает мудростью, иначе с чего бы он ее любил? И именно поэтому всякая философия — это не только совокупность определенных представлений о природе и космосе, а прежде всего усилия единичного человеческого существа, направленные на самосозидание.

Я хочу сказать, что философия как строгое вопрошание о предельных основаниях бытия абсолютно невозможна без ориентации, или даже можно сказать — профессиональной компетентности в отношении современной естественно-научной проблематики, без владения тем математическим аппаратом, который используется в современном естествознании, а также элементарной логикой и основами языкознания. Я совершенно серьезно полагаю, что человек просто не имеет права называть себя не только философом, но и преподавателем философии, если он не знает мировой истории, не ориентируется в так называемой политико-экономической реальности и не способен удовлетворительно выразить свою профессиональную точку зрения по самым общим вопросам хотя бы на одном иностранном языке. К сожалению, в большинстве случаев знания, полученные в школе, кажутся совершенно бесполезными в дальнейшей («настоящей») жизни, и никто, кроме нас самих, не сможет убедить нас в обратном. Теперь я понимаю, что это не так. Но как объяснить восемнадцатилетнему мальчишке, поступающему на философский факультет, что он никогда не сможет сказать ничего убедительного в защиту или против концепции движения Аристотеля, если он не будет понимать лежащих в основе современной науки принципов инерции и причинности, относительности и дополнительности? Как можно разобраться в диалектике Гегеля или Платона, не зная теории множеств и не соотнося ее с исчислением бесконечно малых? Как понять всю

серьезность парадокса Рассела и значение теоремы Гёделя для всей последующей философии XX в., не ориентируясь в структуре элементарных аксиоматических теорий? На какой отклик в душе начинающего философа может рассчитывать педагог, предлагая ему прочесть «Логико-философский трактат» Витгенштейна, если такие слова, как семантика, прагматика, синтактика, не вызывают ничего, кроме нервного смеха? О каких предельных обобщениях может, в конце концов, вообще идти речь, когда человек от посылок «мир есть страдание» и «мир есть иллюзия» заключает к иллюзорности всякого страдания и ему при этом даже не стыдно?

Нет, все это никуда не годится, и как бы не страшилась предстоящая перспектива, нам не удастся уйти от кажущихся наивными вопросов типа: «А как это все работает?» и попыток ответов на них исходя из некоторого числа априорных принципов, как того и требует подлинная философия (что, в свою очередь, невозможно без безусловной веры философа в то, что такие принципы вообще могут быть найдены). И пока потребность исходить в своей деятельности именно из таких принципов не будет столь настоятельной, что жить иначе станет просто невыносимо, никакая эксклюзивная форма обучения не восполнит радикального дефицита мотивации. Необходимость проговорить самого себя исчерпывающим образом, с тем чтобы «просто слова» преобразовать в понятия, невозможна без сугубо личного запроса, который, по сути, и обеспечивает «градус» необходимости, структурируя случайность. И последнее: истина, существуя объективно, требует, тем не менее, для своего со-бытия того, чтобы быть проговариваемой в понятиях, сообразных эпохе. Поскольку философия имеет дело с предметами, точное знание относительно которых до сих пор оказывается невозможным, постольку философская проблематика, для того чтобы быть адекватно осмысленной, каждый раз вновь вынужденно перетолковывается в соответствии со структурой концептов, специально создаваемых современными данной эпохе философами с целью обеспечения максимально достоверного контакта между живым человеком и живой, пульсирующей истиной.

В связи с вышесказанным неизбежен вопрос: как добиться от студента такого уровня компетентности и вовлеченности в

процесс за вполне конкретный и, в общем-то, как оказывается совсем небольшой срок обучения в университете? Я не берусь судить о системе философского образования в целом (тем более, что в целом-то она как раз очень неплохая), но могу предложить несколько конкретных рекомендаций.

Во-первых, требуется сохранить такие предметы, как логика и концепции современного естествознания, на протяжении всего времени обучения. Это можно было бы сделать, пожертвовав часами курсов марксизма, философии религии и частично — истории философии. Во-вторых, многие лекции читаются на младших курсах точно также, как и на старших, т. е. лектор выдает все, на что способен, не учитывая, что студенты младших курсов просто не читали многих авторов, концепции которых он мимоходом использует, и поэтому не успевают следить за ходом его мысли. Это ведет к растерянности и разочарованию в философии вообще. В этой связи необходимо скорректировать читаемые курсы и сделать их по возможности фундаментальными и менее авторскими — ведь главная задача заключается не в том, чтобы тот или иной профессор продемонстрировал свою интеллектуальную мощь, а прежде всего добиться наиболее полного понимания от студента.

Той же цели послужил бы и более формальный подход к понятиям классической философии. Сейчас на нас «высыпаются» абсолютно не согласующиеся друг с другом обрывки метафизических и научных систем, в которых невозможно сориентироваться, не владея минимальным словарем традиционных философских категорий и не имея практики их применения. Вместо этого предлагаются различные интерпретации, которые тут же сменяются другими, столь же не находящими своего удовлетворительного обоснования в головах растерянных учеников, как и предыдущие. Нам не устают повторять, что философия обязана доискиваться причин тех или иных вещей в их необходимости, но вот оказывается, что именно необходимости и последовательности целостности как раз и не хватает в изложении материала. Мне представляется более конструктивным может быть и не такое разнообразное, но зато четкое, скрупулезное и последовательное изучение базовых концепций в их истории возник-

новения и логического развития. Такой подход, с моей точки зрения, позволит почувствовать основательность и неслучайность философского знания, его действительную применимость к жизни и, таким образом, целесообразность и желание заниматься дальше.

В настоящее время в стране стал возможен доступ практически к любой информации, так или иначе касающейся нашего предмета, в то время как люди, жившие при «социализме», помнят, что может быть и по-другому. Это значит, что нет абсолютно никаких причин не добиться желаемого результата помышляющему промышленлять философией: если она не погибла тогда, с ней тем более ничего не может случиться теперь. Наш факультет в этом смысле относится к студентам настолько бережно, насколько это вообще возможно (может быть, даже слишком бережно). Поэтому быть по возможности причастным проблемному полю современной метафизики и быть искренне заинтересованным в истине — вот, пожалуй, и все, что требуется от человека, дерзнувшего прикоснуться к великому и возвышенному, а значит, утверждающего тем самым это возвышенное в его истине, самим своим выбором его творящего. Разумеется, инстинкт самосохранения человека с неумолимой необходимостью повелевает ему выжить, но разборчивость в средствах — прерогатива самого человека. Возможно, что это и есть один из фундаментальных философских принципов, по крайней мере, нет ни каких оснований не использовать его в качестве рабочей, но, безусловно, фальсифицируемой гипотезы. Всегда возможно выжить любой ценой, но также можно посчитать цену неприемлемой — принять решение поможет эстетика сохранения имманентного единства апперцепции, категорическим императивом которой мог бы служить слоган в духе пост-постмодерна: «Выживай красиво!»

*В. М. Литвинский*

## ФИЛОСОФИЯ КАК ПРИГЛАШЕНИЕ ЖИТЬ СВОИМ УМОМ

В европейской культурной традиции сложилось устойчивое представление о сущностной связи философии с мышлением. Она, по выражению замечательного отечественного мыслителя М. К. Мамардашвили, «есть усилие, чтобы случилась мысль». А если это так, то для чего это усилие требуется, какого рода препятствия оно призвано преодолеть, какие проблемы и задачи решить? Ограничим эти вопросы областью философского образования, **призванием** философского факультета. Как, если не сформировать способность к мыслительному усилию, то по крайней мере его культивировать? Предположу, что в области философии усилие необходимо, прежде всего, чтобы **прочитать** написанное другими, ибо философская мысль, объективирована в текстах, называемых «первоисточниками». Весьма простая мысль, но как это сделать? Как при колоссальном объеме самих текстов и ограниченности человеческих сил и способностей, не говоря о многообразии самих жанров и стилей философских произведений, совершить скачок от текста к мысли? Ведь читают для того, чтобы понять мысли, выраженные в тексте. Насколько оправдано предположение, что понимание того, что значит мыслить, предполагает понимание мысли, выраженной в тексте?

Как прозорливо заметил М. Хайдеггер, «мы попадаем в то, что называется мышлением, когда мыслим сами». А если это так, то польза изучения философии, там, где это изучение действительно удастся, состоит в овладении мышлением. Изучая работы признанных мыслителей, учатся мыслить сами, овладевают собственным мышлением.

Таким образом, вопрос «Как читать философское произведение?» следует развернуть в вопрос: «Как читать философское произведение, чтобы учиться мыслить самому?» Быть может, в этом и состоит первый парадокс мышления челове-

ка письменной культуры, обращающегося к книге в качестве источника знаний. Его очевидность выявляется лишь тогда, когда действие чтения как устойчивого навыка замедляется, утрачиваясь вовсе, когда ускользает понимание того, о чем идет речь. Мы попадаем в зону существенного для мысли, когда утрачиваем само переживание ее принадлежности себе, той экзистенциальной присущности, бледная тень которой выражается в притяжательных местоимениях «мой», «свой», «собственное» и других. Событие мышления при чтении первоисточников произойдет, только и если только мышление будет своим собственным, самостоятельным. Нельзя думать чужим умом, хотя можно повторять чужие мысли.

Философское мышление представляет собой тот опыт продумывания мира, который своими корнями уходит в родной язык субъекта культуры, включая в себя важный рефлексивный аспект как критический поворот к тому, чтобы во всем давать себе отчет: желать знать, что содержится в произнесенных словах, додумывать до конца то, на что направлен разговор людей, а что в нем так или иначе подразумевается, оценивать — насколько разговор удастся, и все это — не прекращая самого разговора. Но если событие разговора происходит в интеллектуальном пространстве, объединяющем **желание выказать** знание, с тем, что, в конце-концов, **удается выразить**, по отношению к чему необходимо занять дистанцию, оставаясь участником происходящего, то, как это пространство трансформирует вторжение текста? Что происходит при переходе от разговора к тексту? **Чем субъект разговора отличается от субъекта текста, оставаясь при этом субъектом мышления?** Внешняя простота вопросов маскирует глубину истоков, от которых мы отделены историей культуры, историей конкретного человека, теми аспектами историчности, которые избегают объективированного выражения, ускользая в неопределенность не только тонких движений душевной жизни человека, его переживаний, но и в неопределенность очевидного, ближайшего, нуждающегося в наделении новым смыслом, в ответе на вопрос «Что это значит?».

Возникает ситуация, типичная скорее для психоаналитического исследования, парадигмой которой может служить сновидение, приводимое З. Фрейдом в начале седьмой главы



«Толкования сновидений». В ней рассказывается об отце, долго, но безуспешно ухаживавшем за тяжело больным сыном, смерти и облачении умершего ребенка в погребальные одежды, сне отца, утомленного несчастьем и бессонными ночами, во время которого ему снится, как от опрокинувшейся свечи погребальные одежды вспыхивают, горящий ребенок подходит к спящему отцу и говорит: «Отец, разве ты не видишь, что я горю?» Эта фраза и является ключевой для ситуации, когда все перед глазами, все очевидно в своей данности и, тем не менее, нуждается в наделении смыслом. Возможно, что самое существенное в мышлении происходит не тогда, когда полученный мыслителем результат становится всеобщим достоянием, благодаря возможности воспроизвести его по известным правилам, а тогда, когда удастся привычное увидеть по-новому, наделив его новым смыслом. Может быть, наиболее существенное в истории мышления происходит в пространстве движения от метафоры к понятию, от многозначности иносказания к однозначности, задаваемой определением. Орудием подобного движения выступает письмо, противопоставляющее текст голосу. Именно письмо необычайно расширяет ментальные возможности субъекта письменной культуры, перемещая принудительность речи из пространства голоса в пространство понимания совокупности знаков как строки, объединяющей их последовательность с переживанием «здесь-и-теперь». Объективируя мысль, текст делает ее доступной самому субъекту, оторванному от интенциональности мысли.

Проблема перехода от речи к тексту, от непосредственной коммуникации к опосредованной, от дописьменной культуры к письменной затемняется феноменологически очевидной оппозицией внутреннего и внешнего, внутренней невыказанности уже существующей мысли и ее последующего внешнего оречевления, носящего лишь привходящий характер. В своей последующей истории мысль освобождается от речи, как родившийся ребенок от плаценты. Но и новое воплощение мысли — текст — приобретает в глазах своего субъекта чисто внешний характер, инструментальный по отношению к мысли, в ее чистоте и незапятнанности обстоятельствами рождения. Стремление к чистоте мышления пресле-

дует мыслителей, как стремление к гигиене перед страхом чумной заразы во времена эпидемий. Стоит внимательно приглядеться к истории перехода от непосредственной коммуникации с господством живого слова к коммуникации опосредованной текстом в ее наиболее значимых точках, учитывая уроки таких замечательных мыслителей XX в., как З. Фрейд, М. Бахтин, М. Хайдеггер, Р. Якобсон, Ж. Лакан, Ю. Кристева и других, сочетающих высокую культуру философского мышления с чуткостью к проблемам современного человека<sup>1</sup>. Возьму на себя смелость обозначить одну группу таких проблем, как проблему взаимоотношения голоса и текста, с которой сталкивается каждый, вступая в коммуникацию с Другим, идет ли речь о желании быть понятым или о том, чтобы тебя оставили в покое. В нашем случае, в коммуникации преподавателя и студента, опосредованной текстом, уходящим своими корнями в замысел отсутствующего другого, в иную эпоху, иные исторические реалии, основная проблема смещается именно к этой историчности, маскируя очевидность ускользающего голоса самого непосредственного участника коммуникации — преподавателя или студента.

Голос не является простым инструментом выражения смысла, точно также как речь — мысли. Но его нельзя свести и к физическому явлению, будь то тембр, тональность, любые акустические особенности звучания. Голос сливается с **интенциональностью** речи, с ее направленностью к выражаемому смыслу, в той модальности своего существования, которая зачастую не совпадает с восприятием адресата речи. Если субъект — тот, кто говорит, то смысл речи не сводится к информации, осознаваемой ее адресатом, а включает в себя всю совокупность регистров его поведения: взгляд, мимику, жестикуляцию, позу, рисунок мышечных напряжений, особенности дыхания..., одним словом, всю совокупность его бессознательного.

Памятаю уроки Ж. Лакана и несколько упрощая, можно сказать, что смысл речи определяется откликом ее адресата, главным инструментом которого является голос.

Скажу еще раз со всей определенностью — голос как инструмент интенциональности не сводится к эмоциональной насыщенности, к выражаемому с его помощью чувствам

субъекта речи. Эту несводимость голоса ни к чувствам, ни к содержанию сообщения тонко подметил З. Фрейд, обращая внимание на парадоксальное с первого взгляда обстоятельство: «Если терпеливо выслушать разнообразные самообвинения меланхолика, — писал З. Фрейд в работе “Скорбь и меланхолия”, — то нельзя не поддаться впечатлению, что самые тяжелые упреки часто очень мало подходят к собственной личности больного, но при некоторых незначительных изменениях легко применимы к какому-нибудь другому лицу, которое больной любил, любит или должен был любить. Сколько раз ни проверяешь положение дела — это предположение всегда подтверждается... Их жалобы представляют из себя обвинения...»<sup>2</sup> Если обвинением может звучать жалоба, то разве реже звучит обвинением на первый взгляд простое сообщение информации, объяснение учебного материала. Известно, как трудно наделить определенностью интенциональность живого звучащего голоса и как трудна школа актерской работы над ним, не только над богатством оттенков речи, но и над точностью конкретного акта речи.

Если субъект — это тот, кто говорит и определяется актом речи в его заданности откликом Другого, рождающемся в душе слушателя, собеседника, вообще адресата, то что наделает этот отклик принудительностью, той неизбежностью, принудительностью понимания, когда мы говорим друг с другом на одном языке?

**Магия голоса.** Стоит внимательно вдуматься, вслушаться, вникнуть в мифологему, дошедшую до нас благодаря гению Гомера, рассказавшему о встрече Одиссея со странными существами — сиренами, чародейками, поющими сладкими роковыми голосами. В этом эпизоде возвращения Одиссея на родную Итаку, как и в мифе вообще, нет ни одной лишней детали, которой можно было бы пренебречь в ее случайности или же в избыточности, в том обращении к голосу, принудительность которого следует поставить на первое место. Мифологический сюжет своими собственными средствами раскрывает истоки, или механизмы этой принудительности, включая: 1) обращение по имени; 2) обещание мудрости; 3) особое действие обращения на Одиссея; 4) единственность голоса двух различных существ; 5) разрешение Цирцеи, данное Одис-

сею, ему и только ему слышать их голос, — не говоря о других аспектах этого сюжета, например, обитании сирен на цветоносном светлом дугу, их облике, двойном связывании Одиссея соратниками. Здесь что ни деталь, то повод для выдвижения антропологической гипотезы с далеко идущими следствиями как теоретического, так и практического, прикладного характера.

**Обращение по имени** конституирует субъекта в его субъективности, как существо, встречающееся со своей свободой. Это не высказывание, определяемое своим дескриптивным, объяснительным или каким бы то ни было иным содержанием, в той или иной мере универсальным. Голос, окликающий человека по имени, конституирует обращение в качестве речевого акта, в качестве средства трансформации самого субъекта, формирования тонкой душевной организации, способной к восприятию интенциональности речи — обещания, клятвы, признания, просьбы, заявления, раскаяния, выражения сочувствия, сожаления, жалобы, обвинения и так далее, и так далее. Можно сказать, что само обращение возникает как результат встречи голоса и имени. И если по одну сторону места встречи — принудительность голоса, подобная той, о которой нам рассказал Гомер и о которой мы знаем хотя бы по «Апологии Сократа», то по другую — отклик, на который может быть обречен лишь субъект, обладающий свободой. Даже отказ отвечать становится результатом выбора. Субъект, встречаясь с собственным именем, обращенным к нему, получает первую возможность переживания собственной свободы.

Если «В начале было Слово», то это было имя, произносимое Голосом. Скорее «В начале был Голос». Тем самым становится возможным построение антропологического дискурса в месте встречи окликающего, зовущего голоса и имени адресата, в котором принимают участие, кроме уже названных имен, также такие выдающиеся мыслители 20-го столетия, как А. Ф. Лосев, П. А. Флоренский, С. Н. Булгаков.

**Обещание мудрости.** Следует признать, что самое интересное и наиболее существенное в происходящем в указанном месте, остается за кадром зовущих сирен: «К нам, Одиссей богоравный...», но и этого достаточно, чтобы присмотреться к такому обычному аспекту профессиональной ком-

муникации в учебной аудитории, как обращение по имени, чтобы припомнить — а многих ли из тех, к кому обращаемся с речью, знаем по имени?

«Кто же нас слышал, тот в дом возвращается, многое сведав.  
Знаем мы все, что случилось в троянской земле, и какая  
Участь по воле бессмертных постигла троян и ахеян;  
Знаем мы все, что на лоне земли многодарной творится»<sup>3</sup>.

Глубинный парадокс обещания сирен состоит в обещании Одиссею того, что ему и так уже известно, как непосредственному участнику происходивших под Троей событий, участнику далеко не рядовому. Тогда в чем же состоит соблазн предлагаемого? В чем его заманчивость, неотразимость, притягательность? Какую мудрость предлагают сирены Одиссею? Не ту ли, в которой соучастие в происходящем предполагает дистанцирование, не снижающее вовлеченности в событие, но придающее ей особое измерение. Назовем ли это состояние «мудростью» вслед за Сократом, «движением языка к самому себе» вслед за Р. Якобсоном, «видением языка» вслед за Л. Витгенштейном, или же «плавающим вниманием» психоаналитической терапии — речь идет об особой установке, формирование которой требует и особых усилий, и особой культуры, если не особого дара. Как при явном отсутствии следов этого дара, когда говорящий не слышит самого себя в интенциональной направленности собственного голоса, наделить его собственную речь функцией манифестации, вернуть голосу его первобытную магию, не утратив ничего из достижений в развитии письменной культуры?

Очевидно, что собственный рассказ Одиссея о происходивших событиях утратит перформативный характер, заменит речевые акты дескрипциями, ценой утраты внутренней обязательности, действенности живого, творящего слова. Позволю предположить, что сирены обещают Одиссею некий универсальный текст, не потерявший вопреки универсальности достоинств непосредственной коммуникации, в том числе ее связь с вовлеченностью в происходящее непосредственных участников событий, Быть одновременно и участником события, его свидетелем, и комментатором всего происходящего — не значит ли это получить доступ к бытию как тако-

вому, а не только к существу? Не к этому ли сводится функция комментирования, призванная создать ощущение соучастия, соприсутствия, сопереживания, перевоплощения, не сводимого к чистому знанию о происходящем? Разве не подобное происходит тогда, когда происходит встреча с голосом, рассказывающим о том, что и так разворачивается перед нашими глазами, как это происходит в спортивном комментарии, или с голосом за кадром в кинофильме, повествующем о происходящих событиях? События становятся захватывающими, потому что рассказ о них захватывает, потому что частью происходящего становится сам голос, принадлежащий политику, аналитику, журналисту, преподавателю.

Комментарий звучащего голоса, отчужденного от происходящих событий, свободного от них, обращаясь к нам, возвращает не эту отчужденность, которая останется нашей участью, логикой обстоятельств, природным или социальным причинением, а если не свободу, то, по крайней мере, ее видимость. Разве греки так высоко ценили не эту позицию объективного наблюдателя при одновременном активном участии в происходящих событиях? Разве не ее называли мудростью, соучастием в жизни Космоса? Разве не стремление к ней получило название философии, образовавшей неотъемлемую часть европейской культурной традиции?

Стоит поразмыслить и над тем, почему вопреки губительной принудительности рокового пения сирен, Цирцея разрешает Одиссею, в отличие от его товарищей, пройти через опасное испытание? Если это инициация, то в какой опыт, какую тайну посвящается Одиссей? Едва ли будет большим преувеличением связать эту тайну с властью, авторитетом. К ней можно стремиться, ею можно обладать, использовать во благо или во вред подданных. Но обладать властью и знать о истоках ее признания другими — это разные модальности человеческого существования властителя. Замечу, что Цирцея посвящает Одиссея в эту тайну, не прибегая к каким бы то ни было аргументам, так же как много позднее Сократ будет посвящен Диотимой в тайну красоты — другого истока рождения субъекта. Перед губительным пением сирен Одиссей предстает, «влекомый сердцем их слушать». Мотив влечения сердца, мотив единичности голоса двух существ женско-

го рода, мотив двойной неподвижности Одиссея, лишаящей его тело выразительности как таковой, ибо она может быть реализована лишь пластическим путем — все это образует мифологему, которую впору назвать **акустическим зеркалом**.

Как известно, греки использовали слово «голос» исключительно в единственном числе, что делало невозможным множественное число, по аналогии с использованием в русском языке слова «бред». Более того, существование одного и того же слова для того, что в русском, например, передается словами «голос» и «звук» делало невозможным выражение «звук голоса» и в этом смысле выражение, скажем, «зов бытия», приобретало не столько метафорический, сколько буквальный характер. Но разве это не значит, что тем самым в способности к речи акцент смещается с акта речи, с продуцирования звучания к способности слушать и **слышать** сказанное. Разве феномен Сократа состоит не только в способности к рассуждению, в способности к последовательному построению сказываемого, но и в умении слушать и слышать сказанное другим? Тем самым, уместно определить **субъекта** не только как того, кто говорит, но и как того, **кто слышит, кто умеет слушать и слышать собеседника**.

Не обсуждая вопроса о том, что же это значит — уметь слушать и слышать собеседника, предлагаю поразмышлять над вопросом — где и как современная культура культивирует эту способность? Даже наиболее чуткие среди нас, а среди них, без сомнения Г. Гадамер, основное препятствие к разговору, саму неспособность к нему связывают с внешними факторами: например, идеологической заданностью уже готовых и только сопоставляемых точек зрения, технизацией коммуникации между людьми, в которой телефон теперь далеко не самое продвинутое и отчуждающее средство, ответственностью за сказанное, а уж тем более — **данное слово**<sup>4</sup>. Неспособности к разговору можно противопоставить **готовность к разговору**, ярким примером которой может служить ее упоминание М. Бахтиным в «Проблемах поэтики Достоевского», в связи с той открытостью, которая проявлялась в готовности Л. Н. Мышкина отвечать на все вопросы собеседника, «без подозрения совершенной небрежности, неуместности и праздности иных вопросов»<sup>5</sup>. Несомненно, эта готов-

ность носит экзистенциальный характер, ибо исключает коммуникацию собеседников, определяемую исключительно их социальным статусом, включенностью в функционирование социальных институтов. Парадокс, открытый Ф. М. Достоевским, состоит в обнаружении того обстоятельства, что **готовность к разговору определяется той открытостью, искренностью, бескорыстием собеседников**, которые в свою очередь не зависят напрямую от предметной области, дискурса собеседников, от того в какой степени он затрагивает их интимную жизнь или те обстоятельства, обнаружение которых угрожает утратой уважения, дискредитацией, потерей лица, не говоря о разоблачении одного из участников. Если угодно, **доверие** формируется как некое коммуникативное отношение, которое не может опираться на верифицируемые обстоятельства, но может ими только подтверждаться или же опровергаться в качестве апостериорного критерия. Можно поверить с «первого взгляда».

Истоки открытости и искренности глубже нежели логика смысла, определяемого эксплицитным содержанием коммуникации, ибо искренность как **несокрытость**, как распахнутость навстречу Другому, и в этой распахнутости, доходящая до вывернутости наизнанку, сделает неуместными уже не вопросы, а сами ответы. Есть некая глубинная правда, задающая границы искренности и открытости перед собеседником, и именно она определяет пределы сократическому диалогу.

Перефразируя известное высказывание, скажем, что слишком узок круг учеников Сократа и слишком далеки они от народа. Пропасть отделяет их от тех, кто перед лицом сократической истины отправляет Сократа на смерть, испытывая раздражение, доходящее до озлобления и ненависти. Персонифицируя собой философию, Сократ странно выглядел бы сегодня в аудитории современного учреждения, дающего образование, а не профессиональное обучение, например, в аудитории философского факультета, как и сама свобода мышления перед лицом Другого, того, у кого своя история, своя жизнь, свой образ мышления, не говоря о его если не власти, то авторитете, т. е. все то, что нуждается в признании.

Если призвание философии состоит в том, чтобы учить мыслить, то как ей удастся, обращаясь к Другому, совмес-



тить его свободу, его приватность, переживание происходящего в сфере мышления, как происходящего с ним и только с ним, с обязательностью самого образования, например, учебных программ? Сама история с несомненностью свидетельствует, что это как-то происходит. Но она умалчивает о том, как этому можно учить. Встреча свободы мышления с его приватностью, с тем, что Д. Винникотт удачно называет опытом «первого обладания» (first possession) несомненно происходит, но не происходит ли она случайным образом?<sup>6</sup>

Стоит внимательно присмотреться, прислушаться, вдуматься в происходящее в учебной аудитории философского факультета, между последователями Сократа и продолжателями дела его учеников, происходящее, определяемое встречей **Голоса** и **Текста**, утратившими собственные самостоятельность и самостоятельность на службе так называемого «чистого мышления». Голос и Текст используются как инструменты на службе мысли, сохраняя свое присутствие лишь в виде своеобразной ауры во всем ее очаровании и необязательности. Голос и Текст принесены философией в жертву той универсальной опосредованности мыслью, которая одна и только одна, если верить Гегелю, гарантирует непрерывность исторического. Но в чем же тогда проявляется единство исторического и онтологического, в котором можно было бы найти место индивидуальной истории отдельно взятого человека? Единства, которому можно было бы учить по крайней мере как возвращению к собственным истокам, в ходе которого и происходит встреча с собственной свободой.

Платону первому удалось намекнуть на глубинную проблематичность встречи Голоса и Текста. В диалоге «Тимей», как известно, он рассказывает о встрече двух установок, позиций, двух планов значимости, на стороне одной из которых представитель древнейшей письменной культуры — египетский жрец, на стороне другой — Критий, рассказывающий о беседе с этим жрецом знаменитого Солона. Критий ссылается на рассказанное ему своим девяностолетним дедом, когда сам Критий был десятилетним мальчиком. И Критий и его дед ссылаются не на тексты, не на записи, а на собственные воспоминания, на услышанное ими, на то, что продолжает жить в их памяти — голос, рассказывающий о

происходящем. Не трудно представить, что это происходящее продолжает жить каким-то образом в сознании самого рассказчика и вовсе не так, как живет событие, о котором повествует текст. Конечно, жизнь первого значительно короче, его исторический горизонт не так далек, истоки происходящего где-то рядом, на памяти, организованной совсем иначе, нежели память, опирающаяся на записи, текст, книгу. О ней и ее субъекте можно сказать словами египетского жреца: «Вы, эллины, вечно остаетесь детьми, и нет среди эллинов старца!». Метафору юности ума тот же жрец разворачивает как несохранность «предания, искони переходившего из рода в род» и «учения, поседевшего от времени»

Стоит более тщательно продумать эту «юность ума», опорой жизненности которого является живой голос предка, узнаваемый и понимаемый иначе нежели голос текста, голос истины, голос автора и всех тех инстанций, принудительность которых предполагает инициацию грамотностью, дисциплиной текста. Несомненная власть языка, о которой так много и дельно написал Р. Барт, объективирована деловым дискурсом, воплощенным в тьме кодексов, инструкций, приказов, указов, распоряжений, комментариев, учебников и учебных программ, партийных уставов и идеологий, всего того многообразия, далеко не худшим представителем которого становится и литературное произведение, в том числе и поэтический текст.

Странным образом субъект речи, тот, кто говорит, кто слышит, трансформируется в субъекта текста, письма, в того, кто читает и пишет со всеми вытекающими из этого последствиями. И может нигде более они не встречаются так, как в учебной аудитории философского факультета, где последователь Сократа в звании доцента или профессора обращается к последователям его учеников, вооруженных тем источником знаний, который известен по знаменитому призыву любить его. Если книга стоит того, чтобы любить ее, то как сохранить при этом любовь к истокам собственной истории, которую мы, как известно, не выбираем, не выбирая родителей, родину, время своего рождения.

Может быть, в попытках совместить юность ума с учением, поседевшим от времени, стоит представить Сократа, об-

ращающегося к своим ученикам с книгой, автором которой является Другой (пусть даже автор, написавший ее при поддержке гранта). Как могла бы выглядеть коммуникация, стратегической задачей которой было бы не пробуждение афинян от духовной спячки, позволившее самому Сократу сравнить себя с оводом, а скажем, спокойнее — образование подрастающего поколения, далекое в то же время от какого бы то ни было бездумного, принимаемого на веру традиционализма?

Позволю себе в качестве возможной модели, достоинство которой не только в ее поэтическом очаровании, привести отрывок из произведения Сэй Сенагон «Записки у изголовья», дошедшего до нас из глухой древности культуры, являющейся высоким образцом культуры письменного слова — японской культуры XI в.:

«В царствование императора Мураками однажды выпало много снега. По приказу государя насыпали снег горкой на поднос, а сверху воткнули ветку цветущей сливы. В небе ярко сияла луна.

Прочти нам стихи, подходящие к этому случаю, — повелел император даме-куродо Хеэ. — Любопытно, что ты выберешь. Снег, и луна, и цветы... продекламировала она, к большому удовольствию государя...»<sup>7</sup>

Уникальность ситуации, описанной в тексте, состоит в том равновесии, при котором слова **еще** называют вещи, находящиеся перед глазами, но уже утрачивают функцию референции, ибо само обозначение служит чему-то иному. Дама-куродо называет то, что и так перед глазами, что видят все присутствующие, и при этом государь получает удовольствие. Что же является источником этого удовольствия? Знание дамой Хеэ правильных названий или еще что-то более неуловимое? Предположу, начало движения языка к самому себе, в котором обнаруживается, становится данной способностью рефлексии над языком, тот момент, когда выражение мысли с очевидностью включает в себя и дистанцирование от нее. Само происходящее вовсе не связано с призывом называть вещи своими именами. Именно в этот момент рождается Текст и как совокупность устойчивых лексических значений, и как интеллектуальное пространство, освобожденное от интенциональности говорящих, если только сама она не становится

предметом референции, и как особое дисциплинарное пространство символического.

Помнится, что для этой многослойности текста, скрываемой линейной логикой высказываний, Гуссерль использовал слово «седиментация», намекая на процессы, сопоставимые с отложением осадочных пород, которые трансформируются под собственной тяжестью. Как бы то ни было, текст нельзя рассматривать как простую запись отзвучавшей, но еще памятуемой речи. Разумеется, речь не идет о письме вообще, как общем имени для знаков, которые функционируют, если верить Ж. Деррида, несмотря на полное отсутствие субъекта по причине его смерти, а о письме, конституирующем встречу многообразия фактичности культуры, многообразия данного с мыслью автора, совершающей восхождение по пути соединения очевидности данного с его ускользающим смыслом<sup>8</sup>. Речь оседает в массив текста, претерпевая подвижки, сопоставимые с тектоническими разломами, сдвигами, образованием складок, как правило, недоступных наблюдению с поверхности. Тем самым было бы явным преувеличением рассматривать текст как поверхностный феномен или по аналогии с ним.

Каково тогда положение Сократа, обусловленное присутствием в его коммуникации с учениками текста? Что принципиально меняется в готовности к разговору, опосредованной текстом, в нашей способности к нему, в способности к диалогу? Прежде всего, диалог начинается как выдвигание утверждений, поддающихся, по крайней мере, перечислению. Количество тезисов, прибитых М. Лютером к воротам Вюртембергского собора, характеризует их не менее, чем само содержание, как то, на чем их автор настаивает, отдавая себе полный отчет в существовании происходящего<sup>9</sup>. Слово становится делом, если оно упорядочено в целостность, аналогичную поступку. Сама система отсылок, задающая границы мышления по принципу «известно, что...», является результатом авторского выбора. Между свободой слова, как свободой мысли, приходящей в сознание спонтанно, неожиданно, и свободой текста, как мыслью объективированной, воплощенной и, следовательно, вменяемой — дистанция огромного размера.

Представим Сократа, выступающего перед афинянами или же своими учениками, с текстом. Как удастся найти место

для того вменяемого незнания, которое вызывает раздражение, злобу, ненависть у афинян, недоверие и сопротивление у студентов? Ведь за то, что написано в книге, отвечает ее автор, а не ее читатель. Он в худшем случае может отвечать только за ее распространение. Ответственность отсутствующего автора текста снижает коммуникативный градус последнего, напряженность самой коммуникации. Эмоциональная насыщенность, интенциональная выраженность, сочность воображаемого, ситуативная конкретность и другие особенности непосредственной коммуникации мумифицируются символическими порядками текста. Обращаться к тексту и с его помощью — значит обращаться к истории в ее завершенности. Как метко сказал кто-то из профессиональных историков, история начинается только тогда, когда умирает последний участник исторического события. И более безнадежно у М. Пруста, чтение книг сравнивается с прогулками по кладбищу.

В этом месте моего рассуждения легко представить возмущенного читателя книг, обращающихся к воображению, будь то «Властелин колец» Толкиена или же «Приключения Винни Пуха». Но к воображению обращается не столько сам текст, сколько тот курковый эффект, который им производится, те лакуны текста, которые приходится заполнять читателю с помощью воображения. Читая у Сэй Сенагон об удовольствии государя, мы ничего не узнаем о том, смотрела ли при этом дама-куродо на него и каким взглядом, или же стояла, устремив свой мечтательный взор в ночное небо, что делали при этом остальные присутствующие. Ответы на все возможные вопросы могли бы содержаться только в универсальном тексте, автором которого мог бы быть только господь Бог.

Приобретая в системе образования все более выраженный инструментальный характер, текст все более утрачивает следы своего сакрального происхождения и вместе с ними свою связь с голосом. Даже метафора доводится текстом до лексического значения, фиксированного употребления, при одном исключении, когда сам текст становится метафорой — и природного явления, и поверхности человеческого тела, и полноты самого человеческого существования. Если Вы слышали или прочитали: «Все есть Текст», значит где-то поблизости притаился философ новейшей формации.

Что же делать? Что делать тем, кто обречен на соблазнительную встречу с чужим умом, воплощенным в первоисточниках? И что делать тем, кто к этой встрече призывает, на ней настаивает, быть может, посвящая себя именно ей? Предварительно скажем так:

Избегать соблазна текста, не избегая самой встречи с ним.  
Учиться пониманию текста как искусству археологии.

**Соблазн темы.** Говоря о философии, Л. Витгенштейн проищательно подметил важность выбранного названия, от которого зависит половина успеха в концептуализации предметной области. Быть философом — значит правильно называть вещи, называть их своими именами. Название вещи, события, происходящего — подобно имени человека, несущему в себе его внутреннюю форму. Название как имя, если оно истинно, позволяет в происходящем увидеть нечто существенное, по крайней мере, в той степени, в какой позволяет войти в символический ряд, частью которого именуемое является. Название позволяет увидеть произведение — искусства или философии — определенным образом, задавая видению направление, определяя его направленность. Указывать направление движения, ориентировать в интеллектуальном пространстве не менее важно, нежели указывать на предмет. Особенно тогда, когда в предметной области располагаются не вещи, а события.

Внутренняя связь имени и именуемого, текста и его названия, письменной работы и ее темы таит в себе исток соблазна, важность которого нельзя не учитывать. Вынашивая тему, так легко позволить себе жить в фантазии, при этом практически ничего не делая. Так легко, так соблазнительно позволить себе ровным счетом ничего не делая, сохранять собственную значительность, если не сказать — избранность.

Собираясь делать что-нибудь, не испытывая тягостного ожидания, мук творчества, собственного бессилия, неуверенности в себе, отчаяния от собственной бездарности — великолепное прибежище для юношеского нарциссизма. Может быть, именно в теме письменной работы — будь то курсовая, диплом, реферат — сходятся соблазн, питаемый воображаемым образом собственного Я, и страх усилия, неспособность

к которому откроет собственную реальность в глазах других, лишит признания или же надежды на него. Но ни тем, ни другим пренебрегать нельзя — ни воображаемым темой, ни символической реальностью текста. Опасность пренебрежения, опасность все испортить во многом возросла с более ранним выбором специализации, с переносом ответственного решения в условия еще не завершившейся адаптации студента к философскому факультету, адаптационного синдрома. Нужно запастись терпением как научному руководителю, так и его ученику. С благодарностью вспоминаю первую встречу со своим научным руководителем — М. С. Козловой, лучшим знатоком и тонким ценителем творчества Л. Витгенштейна, да и всей лингвистической философии. Это было на третьем курсе. Расспросив о наших успехах, она предложила мне после лекции остаться и, рассказав о своих научных интересах, предложила писать курсовую работу у нее. М. С. Козлова не только в буквальном смысле слова заразила своим интересом к языку, аналитической философии, аналитике как возможному кругу тем и авторов, но и выбрала меня. Встреча научного руководителя и его студента необычайно важна как исток будущей темы научной работы, независимо от того, кто кого выбирает. Важен сам факт выбора, то, к чему он обязывает, прежде всего — разбудить творческое воображение, уверенность в себе, в условиях жесточайшей интеллектуальной дисциплины, помочь преодолеть многочисленные психологические защиты. И все это при цейтноте времени, которое не позволяет терпеливо ждать, не говоря об объективных обстоятельствах, вроде нехватки помещений, где можно было бы говорить со своим студентом о его недостатках, проблемах, задачах.

Стоит принять замечательный принцип американской школы: о достоинствах ученика говорить при всех, а о недостатках только с глазу на глаз. Иначе, как его можно научить думать одновременно свободно и по-своему? Каждый испытывает огромные трудности, пытаясь мыслить самостоятельно. Они прежде всего потому, что лишены самостоятельности как таковой по объективным причинам. А юность — это объективная причина, не сводимая исключительно к возрастным особенностям. Теперь, благодаря работам Х. Кохута и его

последователей, хорошо известно, что стать взрослым не значит достичь определенного возраста<sup>10</sup>. Можно состариться, так и не повзрослев, продолжая запоздало решать задачи подросткового возраста. Самостоятельность — социальная, культурная, психологическая категория, все составляющие которой дают себя знать в философском образовании быть может как ни в каком другом, потому что к естественному процессу взросления добавляется столь существенное именно для философии умение отделять воображаемое, грезы, вымысел от реального. Что происходит **на самом деле** в отличие от того, что об этом говорят и думают участники происходящего? Что ты представляешь из себя на самом деле в отличие от того, что думаешь о себе сам и слышишь от своих друзей? Перефразируя знаменитое высказывание Д. Винникотта, как происходит именно в твоём случае, именно с тобой процесс выпадения из насыщенного раствора воображаемого в осадок реальности?

Тема и ее выбор — на стороне воображаемого вместе с разговорами о ней, о том, как ее можно раскрыть и что из этого может получиться. Тема — как декларация о намерениях, как желание выглядеть, если не лучше других, то и не хуже всех. Здесь важно уметь поддержать ту ориентацию, которая вела бы к желанию выразить себя, найти для общественно значимой темы точку опоры в собственной истории ученика, в его возможностях, помочь ему осознать собственное призвание.

При всей важности происходящего в сфере воображаемого, инструментом которого является живая речь и звучащий голос, реальная работа начинается только с текста, если угодно — с болванки. Только текст письменной работы можно предъявить его автору даже при отсутствии у самого руководителя заведомо правильного ответа. Тем самым интенциональность пишущего приобретает критериальный характер, а руководитель обретает возможность избежать сомнительной позиции субъекта Абсолютного знания. С болванкой можно и нужно работать!

**Искусство археологии.** Среди метафор исторического познания одной из наиболее распространенных является метафора археологических раскопок. Археолог воплощает суть



исторического познания в наиболее яркой форме: именно он имеет дело с останками ушедшей жизни, носители которой совершенно не думали о нашем будущем как составной части их собственных забот. Никто не шевельнет пальцем, чтобы облегчить задачу будущему археологу. Поэтому ему приходится прибегать к реконструкции, восстановлению происходившего по дошедшим свидетельствам прошлого. А любая реконструкция требует воображения, в том числе и для восстановления смысла событий прошлого.

Работу над текстом можно представить как культивирование способности воображения в дисциплинарном пространстве текста с помощью письма. Да, текст можно предъявить, объективируя намерения автора. Но эта объективация, если угодно, демонстрация, показ, комментарий, призваны помочь увидеть то, что прежде ускользало от взгляда. Сам текст, открывая возможность объективации символической реальности Другого, требует особого искусства. Напомню, что Л. Витгенштейн мечтал об учебнике по философии, состоящем из одних примеров, но примеров, подобранных особым образом. Сама идея подобного учебника предполагает возможность их многообразия, обусловленного не столько богатством фактического материала, сколько способами его организации, **композиционной завершенности**. Сознательно совершаемое, культивируемое движение против потока речи, объективируемой в искусстве письма, содержит огромный, почти неиспользованный потенциал философской педагогики. Возможно, простейшей формой композиционной завершенности текста является циклическая структура, в итоге возвращающая к его началу, интуитивно переживаемая как невозможность продолжения. Почувствовать это сопротивление текста дальнейшему продолжению позволяет японская хайка:

Старый пруд.  
Прыгнула в воду лягушка.  
Всплеск в тишине<sup>11</sup>.

Попробуйте продолжить! Почувствуйте то, что сопротивляется продолжению, неуместность таких выразительных средств как: «А в это время...», «Случилось так, что...». Ком-

позиционно удавшийся текст не исчерпывается своей вполне обозримой наглядностью, эстетическими достоинствами, но отличается той внутренней напряженностью, которая захватывает и удерживает внимание читателя, делая текст воплощением живой структуры. Происходит встреча вовлеченности, захваченности, сосредоточенности на тексте с переживанием удовольствия от его чтения. Может быть, в движении языка к самому себе и рождается великое чувство стиля, истоком которого служит удачно найденное слово. Склеротизация языка, поразившая философскую мысль, не говоря о философском образовании, не менее опасная болезнь, чем интеллектуальная заумь, и нуждается в интенсивной терапии поэзией. Именно поэзия, существуя как текст, в большей степени, чем другие жанры философской литературы, сохраняет речевой характер, продолжает улавливаться неким внутренним ухом, вслушивающимся в ритм поэтического текста, его внутренние вибрации и энергии. В поэзии внутренний голос в наибольшей степени приближается к голосу живому. Находясь перед глазами читателя, поэтический текст, раздвигает присутствие смысла, придавая сознанию объемный, многомерный характер. Подлинное поэтическое слово дается и в бегущей строке взгляду, и как голос, зов окликающего бытия. Было бы большой удачей не только рассказать, что **бытие** не дано, но **открывается**, а научить тому, что происходит в мышлении, для того, чтобы это произошло.

---

<sup>1</sup> Упоминание имен таких выдающихся мыслителей через перечисление связано с рядом общих мест европейской философской и метапсихологической культуры, освобождающих от необходимости придавать псевдо-академический характер тому, что давно пора вводить, как «Известно, что...», «Принято считать...» и т. п.

<sup>2</sup> Цит. по: Психология эмоций. Тексты / Под ред. В. К. Виллонаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. М., 1984. С. 207.

<sup>3</sup> Гомер. Одиссея / Пер. В. Жуковского. Песнь двенадцатая, 185–190.

<sup>4</sup> Гадамер Г.Г. Актуальность прекрасного. М., 1991. С. 82–92.

<sup>5</sup> Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979. С. 204 и далее.

<sup>6</sup> Д. Винникотту принадлежит яркая и глубокая концепция так называемая «переходного феномена», выдвинутая в 1951 г., позволяющая плодотворно концептуализировать истоки переживания человеком принадлежности и его роли в онто- и филогенезе (см.: Winnicott D.W. Playing and reality. Harmondsworth, 1978 и др. работы).

<sup>7</sup> Сэй Сенагон. Записки у изголовья. М., 1972. Фр. 175.

<sup>8</sup> Проблема голоса и текста предполагает тщательное сопоставление психоаналитической и феноменологической позиций. По-видимому, Ж. Деррида в «Голосе и феномене» исходит из идеи Гуссерля, что субъекту речи нечего сообщить самому себе о себе (см.: *Деррида Ж.* Голос и феномен. СПб., 1999).

<sup>9</sup> Конечно, речь идет не о самом количестве тезисов М. Лютера, а о их счетности, возможности с каждым из них сопоставить позицию, то, на чем настаивает их автор.

<sup>10</sup> Среди представителей теории объектных отношений Х. Кохут вместе с О. Кернбергом занимают наиболее видное место в исследованиях нарциссических нарушений и феномена «нарциссической личности». Предметом пристального внимания становятся многообразные нарушения в чувстве Я, уязвимость перед ударами по самооценке, зависимость от признания значимыми другими, т. е. все то, что характерно в большей степени для юности, решающей проблему самоопределения.

<sup>11</sup> Знаменитое трехстишие Мацуо Басе, данное в переводе В. Марковой, приводится по: *Кирквуд К.* Ренессанс в Японии. Культурный обзор семнадцатого столетия. М., 1988. С. 145. — Нельзя не привести следующие строки автора книги: «“Старый пруд” являлся вехой в литературной истории этого жанра. Несмотря на обманчивую простоту и сухую безыскусность, это стихотворение считается высшим образцом хайкай. Как и в самом пруду, в нем несколько глубинных слоев, отзвуки которых достигают мудрого и чувствительного сердца». Удивительна мысль о глубине звучащего слова, достигающего человеческого сердца.

А. А. Грякалов

## УНИВЕРСИТЕТ И ТОПОСЫ СМЫСЛА

### 1. Идеология

Культурология образования и преподавания общеизвестна. Она пришла на смену недавней идеологии.

Но идеология в собственном смысле слова — наука об *идеях*. Идеология выступает как анализ ощущений и идей, где семиотические реалии соотнесены с соответствующей эпистемологией, историософией и закономерностями «жизненного мира»<sup>1</sup>. Критико-аналитическое — идеологическое — обоснование структуры и функционирования образования дискурсивно фундировано и в то же время обращено к реальным практикам и институциям<sup>2</sup>.

Соответственно, идея преподавания имеет дело с «метафизикой чувствительности» (Н. М. Бахтин) не в меньшей степени, чем с господствующим циклом понятий. Значимо не только понятие и показателен не только жест — важна именно идея, в которой понятие «сходится» с предметом. Идеология понятийна и телесна одновременно. Это арена полного формулирования смысла без синтеза противоположностей («желанный синтез в реальности ведет к катастрофизму»).

Не надо бояться идеологии.

## II. Конец эпохи произведения

Рассматривая действительность как *произведение*, создаваемое определенной силой (энергия класса, бессознательное, творчество, воля, жизнь, эрос), сознание модерна не боится утверждать («боящийся в любви несовершен»).

Но вопрос об университете модерн соотносит с несомненной *утратой*. И сегодняшние вопросы содержат ответы модерна, в известной степени их восстанавливая. Ответы, когда университет определяет себя *другим* — бытием, жизнью нации, проектом будущего.

«— Так ведь вы, батенька, согрешили! — начал профессор К.

— С кем? — легко спросил Витя. Знал змей, что его наив нравится — в сочетании с усиками, черными глазками и нейлоном. — С кем? — переспросил, ужасаясь. Перекидываясь из привычной эротической трансцендентности в имманентную коммуналку экзамена.

— С Шеллингом, батенька, с Шеллингом!

Рад был профессор и спросил Витеньку о системе позитивной философии Шеллинга, на что Витенька понес полный бред про идеологию крупной устойчивой буржуазии — не ведал о сомнениях ветхого днями романтика, под конец жизни, как всякий приличный философ, задумавшегося о Боге.

Ведь уже одно имя «философия» содержит в себе то, что она по существу есть желание. И где гарантия, что априорные конструкции разума — это не произвольная выдумка? Химера может быть в самом мышлении».

«Тревожный холодок», а по сути «лютый мороз» — это привычное состояние российского университета последних лет. И если Ницше говорил о том, что только эхо газет придает событиям должное «величие», то сегодня к ним добавились нормативные документы и акты.

*Университетское* — рассеивается.

Подобно политике, эстетике, сексуальности, педагогике<sup>3</sup>. Складывается «*трансуниверситетское*». «Метафизическая мутация» (Мишель Уэльбек) захватывает собой «все». В институциональном пространстве университет служит средством (карьера, социальный статус, «западность» образования). И современный российский университет оказывается нигде *не* дома. Отсюда интенсивность идентификаций — подчеркивание маркированной частности в определении («классический университет», «большой университет», «вольный университет», «университет (водных, железнодорожных, космических) коммуникаций», «университет сервиса, бизнеса и экономики», «университет МВД»).

Соответственно «концептуальный персонаж» университетского философствования тоже стремится, с одной стороны, к *особенной* частности, достраиваемой до сферы («метафизик-маргинал», «номад университетского статуса», «неософист», «философ-методолог»)<sup>4</sup>.

«Итак! Приветствую вас, сеньоры! — возгласил профессор К. и искоса оглядел пятикурсников. — Я не оговорился. Сеньоры! В переводе с латыни это слово означает “старший”. Через год выпускники института имени Фридриха Энгельса выйдут на большую дорогу бизнеса, выпускники лицейного института начнут новую фазу творческого пути — Творец, напомню, был один! А вы займетесь врачеванием душ. Преподавание — это не профессия, это дар Божий. Великие Платон и Аристотель были преподавателями.

Известно, сеньоры, что Декарт советовал начинать с сомнения. Сомнение, так сказать, *universalis*. Но все подвергать сомнению нельзя. Надо выжить среди сомнений. Я знаю, вы напишете выдающиеся работы, которые будут интеллигильными, диссертабельными и защитибельными. Но дело не только в этом, хотя прав чукча-метафизик: “Очень кушать хочется!».

Подозреваю, что среди вас есть честолюбец, кто хочет сказать свое слово. Есть? Но пусть знает, что всегда найдутся

люди, которые спросят: “Ну и что?”. Они все логически вычислили. Философии, друзья мои, наперебой хоронят друг друга, каждая кричит о чужом конце».

С другой стороны, очевидные (псевдо)классические и (псевдо)экзистенциальные параметры стремится обрести традиционный для университета «марксистский» или «классический» университетский *субъект*. В обоих случаях не стоит вопрос о живом философском опыте.

«— А вы марксисты! — Голос подполковника еще больше зазвенел. — Марксисты! Я вас еще по “Материализму и эмпириокритицизму” спрошу. Распущенность устраним. Зайдешь на филфак... дым и женские ножки. Парнас! Курят. Как Фаня Каплан... встать, смирно! Товарищ генерал?

— Маневр должен быть непрерывным!»

Несомненно привлекательная интенсивность *индивидуальной* выражает кризис. «Вещи выступают или убывают в бессодержательность на основе этого предельного отношения»<sup>5</sup>. Кратковременность усилия — интенсивность (пост)модерна не может быть бесконечной, а подделка под классику парализует мысль — не способна создавать устойчивый философский опыт. Также нужно помнить, что сегодня «никто не умирает ради ценностей» (Хайдеггер). Но Хайдеггер говорил о недостатках — мир больше не способен требовать заинтересованность и поддержку (боги, герои, Богочеловек, дела великих «энциклопедистов», «космизм», слава великих мыслителей, «гений» — в прошлом).

«Существует только настоящее — прошу помнить двенадцатую главу «Исповеди» епископа Гиппонского — он же Августин Блаженный. И не пытайтесь бороться со временем: победы — иллюзии плохих философов и дураков.

Вот я и говорю! Профессиональный философ должен уметь извлекать спекулятивный смысл из всего, что видит и слышит. Из капли, падающей с весла.

Прочтите слова, написанные на столах. Не вслух, не вслух! Среди нас дамы, а дама, даже являясь философией, так сказать, марлен-инь! — всегда сохранит атрибут женственности, хоть это не главный признак ее естественной субстанциальности. Вот: поставлена тема гендера.

Сеньоры! Рыбари ловят рыбу, а философы призваны улавливать человеков. Сократ помогал родиться истине и себя сравнивал с повитухой. Не случайно, полагаю, институт акушерства находится рядом со зданием философского факультета. Символично, впрочем, и то, что в здании гуманитарных факультетов находится военная кафедра, а во дворе стоят пушки, точнее, гаубицы образца 1938 года.

Вас интересует, что читать? Все прочесть невозможно. К тому же, ссылаюсь на великого Эразма из Роттердама, многое написано дураками и для дураков. Как быть? Не читать плохого. Когда вижу в книжке раздел о теории познания экзистенциализма, то откладываю опус в сторону. Потому, что в экзистенциализме нет теории познания. Это онтология! Учение о том, что существует, как говорится, подпольно. В том смысле, конечно, в каком подполье понимал наш земляк Федор Михайлович Достоевский.

*Мы плененные звери,  
Голосим, как умеем,  
Глухо заперты двери,  
Мы открыть их не смеем...*

Чьи стихи, сеньоры мои? Правильно, это Федор Кузьмич Сологуб. Настоящая его фамилия? — Тетерников.

Обывателя интересует, когда на сцене жизни появляется *другой*? Философа должно интересовать то, откуда берется сцена.

В древних оригенитских общинах оглашателя называли ангелом — профессор-ангел был в зеленом переливчатом галстуке. Всезнающий кузнечик пел. Он никогда не приносил с собой записей — прямо передо мной играл на невидимом инструменте, который всегда был при нем. Разбудить его в полночь, отозвать в сторонку от пивного ларька в Купчине, где, как говаривали, мэтр становился в плотную очередь философов без диплома, спросить о чем угодно, он бы ответил.

Он знал.

А через много лет бывший отличник при встрече потешно изречет, что профессор К. не философ, он — просветитель, просветитель, и все. А потом скажет, что самое страшное в философии — читать лекции, когда за первымидесятью столами никто не сидит, и думаешь, что «духи» заложили мину. Так было в Кабуле, где он два года преподносил качнувшимся к социализму мусульманам марксизм».

В «черный квадрат» проваливается индивидуальность. С этим связана *метафизика конечности* («смерть автора», «конец романа, «конец философии»)<sup>6</sup>.

Соответственно множественность *университетского* говорит о радикальной утрате *университета*. Университет более не находится в истории, которой нет («пост-история»). Во времени, которое манифестирует собственную законченность. В социуме, который говорит о кризисе *социального* или позиционирует себя как «общество спектакля». По-новому, но не менее остро встает вопрос о радикальной нехватке.

«Я и сейчас могу рассуждать только в пределах, обозначенных другими — не мной. Мои пути, как пути, положены другими. Всегда в начале чужое слово, а потом я пойду — пойду. В пределах, выбранных не мной и до меня. Не творящий — творимый, не говорящий — говоримый: вот я.

И поздно менять нутро и голос, даже исповедь захудалого не могу написать, ибо она уж написана: *я, захудалый философ, владелец серебряной табакерки с ароматным табаком высшего сорта, цилиндра и шелкового зонтика на крепких стержнях из китового уса, начинаю эти записи у себя в библиотеке, в Кольядо-де-Салинасе* — написал Асорин-сокол.

Если б сейчас я все забыл — сотни слов, сотни имен, десятки принципов, не знаю, лучше б я стал жить или хуже».

У истоков ответственного отношения всегда стоит нечто большее, чем понятийная (псевдо)определенность («реформа школы», «Болонский процесс») — оно находится в социальном опыте не вполне определенном, *«таинственном»* и *«жертвенном»*. Не вполне историзированном и героизированном. Но оно должно быть внятно артикулированным. Переводимым на язык философии университета<sup>7</sup>.

«Почему они меня тогда не побили? Не знаю. Но понял: они не знают ничего обо мне, и знать не хотят. Разруха чужого погоста, бедность погоста своего, деревянное подгнивающее крылечко, по которому поднимаются люди, чтоб в субботу глянуть картину, вино в ларьке и надолбы вдоль дороги — вот это первично, а мое чувство корыстной избранности, Спенсер, упорядоченность теплого мира, облюбовавшая теплый топос каракуля, — все страшно слабо. Страшно вторично,



оно легко пропадет в темноте и страхе, погибнет от свинчатки в кулаке или от привычки.

И я должен расстаться с наивной верой в то, что есть особый мир, где я спасусь сам и спасу других. И я — отсюда, из сырого позднего часа, из ругани, из ящиков и мешков, из тряской дороги, из шаркающей чужой музыки и некрасивого танца».

Но встает встречный вопрос (не)востребованности: *масса* не хочет ничего знать. Ничего менять в себе. Она предельно консервативна. «Молчание масс». Молчание «говорит» о том, что может *быть*<sup>8</sup>.

Что способно собирать вокруг себя мысль? Что может быть собранным в нечто органическое и целостное? Что может быть собрано как университет? И в каком месте?

Иными словами: если мы не способны мыслить бытие, то как и что мы можем собрать в качестве мысли о бытии. Выстроить топо-логику позиций, не привнося в мир необдуман-ные или не продуманные до конца положения. Собрать результаты общепризнанной интерпретации бытия: *общепринятое* — то, что проламывается сквозь структурную решетку или парадигматику. Позиции, где собраны *предэкзистенциальные* ощущения и состояния. Коллективные акты и общности, соборность, космизм должны быть поняты не как данности intersубъективности и даже не как данности диалога, а как данности-события<sup>9</sup>.

«Панта рей? — все течет. Так, так, господа-товарищи! — курят на лавочке вечный чекист БузOVERов и бывший донской подхорунжий, кивают в сторону Дона — без слов. И дым одного самосада субстанциально окутывает старых в непримиренном единстве».

Речь о пространстве и сорасположенности мысли и мыслимого. Иметь дело с вещами и тайной не как с трансценденцией (при всем учете трансцендентного и трансцендентального опыта), а как с тем, что находится в соотношении — сорасположено в мире предметности и мире смыслов.

*Просвет* дает возможность видеть именно потому, что благодаря ему есть различение<sup>10</sup>. Смысл появляется в просвете объединяющего различения.

«Профессор не умолкал, и вдруг выростала великая связь слов, давно сказанных разными людьми, не ведающими ни о страхах хохла, ни об отличнике, теперь спорой походкой вьющемся перед группами экскурсантов Эрмитажа, ни обо мне. Между словами Гераклита о логосе-первоогне и плачем бабушки в день пожара было узнаваемое родство равнодушия и печали — огонь выжег, железо сгорело, осталось только то, что было всегда. Плач, блеск иконных окладов и сажа от первоогня на щечках».

Сохранился ли сегодня след традиции и как дальше он может быть сохранен? Мысль выступает основанием университета, противостоящего основаниям ценности, идеологии и коммерческого успеха?

«— Четыре первостихии в философии Хайдеггера?

— Земля, — скажет черноглазая Таня. — Значит, земля. Растит и носит, питает, плодит. Еще небо! Это путь Солнца, бег Луны, свет и сумерки дня, тьма ночи. Третья часть четверицы — люди.

— Ну и?

— Земля, небо, люди. Люди — это смертные... они могут умирать.

— Кто еще принимал участие в Троянской войне? Кроме людей!

— Кони? — легко скажет Танечка, и тогда профессор вскочил с упавшего стула.

— Не кони! Боги. Афина Паллада! Напекающие посланцы вечности».

### III. Авангард, эстетическое и ответственность

Философский образ *Россия* соотнесим с зонами герменевтической неуспешности, зонами нетекстуализируемого в тексте, в то время как Россия (в художественной практике и в попытках философского и пара-философского самоосмысления) настойчиво интерпретирует себя как принципиально «а-текстуальное» или даже «анти-текстуальное» образование.

Но Россия молчит (молчат *массы*, молчит *университет*, молчит *философия*), несмотря на интенсификацию герменевтических и просветительских заклинаний. Это стимули-

рует одновременно усиленный режим поиска. Где, в этом смысле, говорит Россия (т. е. каково исходное место ее речи), и говорит ли она вообще?

«— И в Москве, и в Париже! — Он в полной растерянности. Что за фигура? Вот Бахтин — это гений. Дураки думают, что про карнавал писал. Не про карнавал, а про то, что ему неподвластно. Христос не смеялся, не-ет. Ну давайте! Прогоним злых духов-олли!

Маленькие жалкие софисты, бродячие-езжачие учителя мудрости, не унеживающие ничью душу, забывшие о своей. Что мы с собой сделали?

Отдаваться можно чему угодно — мы отдавались, а живое, родившее нас, отдалялось, уходило, не обласканное нами, забытое. Я — тыква-горлянка, наполняемая каждым на свой лад: в ней может быть и вино, и вода, и керосин для поджога. Но больше всего я готов для наполнения пустотой, стонущей теперь, словно б страдающей, отданной всем стихиям, качающейся вместе с плетнем, колья которого подопрели, а хозяин ленив и без сил. И по малости — každодневной растительной жизни — этого хватит, можно гудеть, подпевая ветрам, а перелившаяся в плоть душа то подкрашивается огненным сполохом молоньи, то чернеет в воробьиной ночи конца века, то розовеет под ранним лучом — чужого хватает, как хватает его очень и очень многим.

Во мне не было предвосхищенья грядущих бед, как тыква-горлянка, я не задумался о пределах. Она выросла из семени, зеленела под дождем, забронзовела к августу, потом была сорвана, мякоть высушили, а пустой оболочкой украсили кол — висела, пока я не подошел и не ударил по ней, выверая рукой незнакомую тяжесть обрубка казачьей шашки.

Жить — висеть на частоколе обычного бытия, краснеть и золотиться под солнцем на закате и рассвете, пока Бог не ударит по высыхающей оболочке слов. Пора. Пора. Пора! А тыковка гудит, поет привычно дуда — подравнивает, приве-редничает и умничает, будто живет и знает, что зазеленеет весной.

Мы кончились, не начавшись. И теперь еще детски-наивно — уж старчески? — смотрим по сторонам, повторяем заученное, то, что нас научили повторять. Повторяем и повторяем, и будем повторять.

Мало зарабатываем? Смеемся друг над другом: цепной пес идеологии должен быть полуголодным!

Запряга-ать! — торопились, боясь живого антихриста-Наполеона. А Пьеру Безухову слышалось: “Сопрягаты! Сопрягаты надо”. Небесное и земное. Любовью спасать разделенное.

(Глаз Платона. Сердце Юркевича. Нос Розанова. Ухо Хайдеггера).

А прошлое уже становится нынешним непроявленным — все теряется, разрушаясь.

Слуги пищеварительной философии».

Авангард отсылает к работе сознания — к *идее* авангарда. Является ли нечто авангардное эйдетической константой?

Авангард — утверждение.

Авангард принципиально вне-индивидуалистичен. Не-авторизован. Рассеяние автора. Происходит редукция автора — точнее, «возгонка» автора к объектности текста.

Авангардный опыт *славянского структурализма* (русский формализм, феноменологические методы в исследовании литературы Р. Ингардена, чешский и словацкий структурализм). Авангарден евразийский проект (Н. С. Трубецкой, П. Г. Богатырев, Р. Якобсон) — «месторазвитие». Авангардна концепция рабочего (Эрнст Юнгер).

Нужно понять авангард как событие мысли.

Авангардность понять как обращение к энергетике.

«И представлял тогда, что философия — это пожилая интеллигентная тетька, утрачивающая интерес жить, а мы поможем ей нести то, что она так утомленно несет. Философ Хома Брут (в будущем модный номад-маргинал) подмигнул шинкарке, враскачку пересекает базар — истинный философ. Уронил паляницу в мед и напустился на (нового русского) торгоша, сполна требует платы за вымазанный в меду хлеб. Потом паляницу в сметану — и вновь потребует правоты.

Мы всегда будем требовать правоты, мы умнее всех — и торговцев, и артистов, и военных, и даже тех, кто был — нами — до нас. Мы — первые, первозванные, и все будут ждать нас столько, сколько мы захотим».

Момент новой образовательной онтологии: авангард соединяет в себе *вещь* и *текст*. Обращает внимание на то, что проваливается сквозь текст. Продавливает текст<sup>11</sup>. Но не существует вне текста.

Мысль и существование вживается в пространство: дурная бесконечность «времени-после-времени» окорочена сопротивляющимся местом. Тема времени уступает место теме расположенности и структуриации — для актуального философского опыта значима тема «сборки субъективности» (опыт как схематика) В со-поставлении и против-поставлении («столкновении») с чем авангард позиционирует себя? Что является для авангарда *другим* и для чего он *другой*?

Подобный формат поддается не только геополитической, но и собственно философской экспликации. Поэтому важно сопоставление позиций. *Эрос, политика, математика и поэзия* (Ален Бадью).

Тут появляются возможности понимания авангарда как *константы*.

А в случае *превращения* или *инверсии* константы происходит «вырождение»: авангард превращается в тоталитаризм. «Власть без свободы или свобода без власти» (так С. Бак-Морс в статье о Вальтере Беньямине называет время конца авангарда в Москве: «авангардный эксперимент больше не поощряется»). Нужно понять авангард как *настоящее*. Живет ли авангард в настоящем: или иными словами, в чем (возможная) авангардность современного философствования?

На *авангардность* в широком смысле слова претендовали немногие: марксизм, франкфуртская школа и структуралистские школы славянского структурализма. Для марксизма — идеологизированный термин, для франкфуртской школы и славянского структурализма — критический и антропологически-экзистенциальный. Но в принципе «комплекс авангарда» есть у всех школ и направлений: требование начать с начала (Гуссерль, Хайдеггер, Бердяев, Розанов, Витгенштейн) — значимая характеристика философской ответственности.

«— Де-мо-нишка! Приве-етствую вас, сеньоры! — передразнила. — Он выше тех, кто ниже его. Понимает, что не великий, от этого масса комплексов. Я же училась у него. Он меня доводил. Де-мо-ни-шка! И над собой не вырос.

— Над собой как вырастешь?

— Да он же не любит никого!

— Ты помнишь, как мы его слушали?

— Другие студенты стали, милый. Сейчас вместо ста в аудитории двадцать сидят. И не встают, когдаходишь. Я им сказала, что во все времена было принято стоя приветствовать друг друга. Университет! А один выскочил после моих слов. Обиделся, ты понимаешь, на то, что сказала.

Нет ни меня, ни ее, ни демона-демонишки. Есть наши маски, мы в хороводе, то веселом — редко, то казенном — чаще, то дурацком — еще чаще. И маски приросли, слились с естеством, а когда пробуешь снять, просыпаясь ночью... мать привиделась или ангел — снимать больно, кожа сдирается вместе с картонкой. И не знаешь, что лучше: в маске дохаживать, с кожей рвать? Выглядывать из-под маски, посмеиваясь с иронией или тоской?

Милым старичком стать, профессором, бывшим в употреблении, кивать и поддакивать, любить все подряд: и мягкое, и твердое, и рождающееся, и пропадающее — все едино, все пройдет».

Авангардность — характеристика живого философского опыта.

Особенностью авангарда является установка на жизнестроение. Авангард работает с текстами — текст выступает как прообраз.

Идея *орфической чувственности* Маркузе может быть соотнесена с идеей *новой формы*. ПЛК — заимствует идеи ОПОЯЗа, а Деррида говорит о том, что идея *письма* связана с идеей *литературности* русских формалистов. Таким образом, русский авангард непосредственно соотнесен с современным философским опытом.

Авангард нужно понять как характеристику *современного*, что не сдано в архив или «философский музей». Авангард всегда формален, текстуален, дискурсивен (*поэтический язык, текст, дискурс, письмо*). Смысл возникает в обозримом смысловом пространстве.

Но смысл парадоксален. Возникая, постоянно не удовлетворен сам собой. (Вопрос об *утопии* или *антиутопии* Платонова некорректен в целом, хотя имеет смысл в отношении к этапам). Смысл а-топичен именно потому, что не удовлетворен никакой данностью — нигде не исполняется, хотя предметно существует. В авангардном смысле неисполнима сама человеческая жизнь — в отношении к исполнению характери-

зуется радикальной нехваткой. Современность активно сопротивляется авангарду. Тем, прежде всего, что архивирует его.

«Странно, теперь не помню ничьих взглядов.

Кажется мне, тогда не принято было прямо смотреть в глаза.

Дорогие мои! Я ни в чем не виню вас. Судьба привела меня к вам, но мы остались чужими и я — дикий привой — жалею вас. Я не верю, что слова могли согреть вас самих. Тоска по всеобщности? — на кафедре, а дома — тихо-тихо, по-обывательски, рюмочка, банька по субботам, женщина, пока молодой. Все, как у всех. А с утра: бытие, сознание, пространство и время, партийность и объективизм, правое и левое, субъект и объект, синергетика и антропный принцип.

Безысходная невиновность».

Вопрос о настоящем не может быть без остатка трансформирован в вопрос о его происхождении. Ведь представление настоящего оказалось бы в таком случае лишь по-разному оформливаемой последовательностью противопоставлений *недавнего* и *давнего* прошлого, *своего* и *чужого*, *внутреннего* и *внешнего* и т. п.

Для представления *настоящего* необходима другая стратегия понимания, не поглощаемая заданностями прошлых объяснений. Ведь идеализация реальности или подведение ее подо что-либо насмерть убивает событие, имеющее отношение прежде всего к себе самому — событие жизни всегда *другое* в отношении к предшествующему и даже будущему. Событие — удерживает в себе прошлое, в событии пред-полагается будущее, но событие — не результат взаимодействия и содействия, оно не сводимо ни к одному из уже произошедших или предполагаемых действий. И следовательно, требует нового усилия понимания, полагая в отношение ко всему предшествованию свою несомненную *другость*.

«Язык власти подавил и предал нас, как предает всегда. Но никто никогда не верил ему так, как мы.

Ах, не надо! Избыточная нравоучительность — признак неудалого шестидесятника. От разговоров о духе уши вянут. Философы — дерьмо! — презрительно говорит милая (пост-)постмодернистка. Ах надоели!

Мыслитель — провокатор.

А чтоб скрыть жестокое нутро киника, легко играющего словесной смертью, нужно отделить свое говоренье от прочих, возвысить и зашифровать слова: *и скрыв святые истины во глубине души, как единообразное, тщательно храни оные от людей не посвященных, ибо по учению Писания, не должно бросать пред свиньями чистого, светлого и драгоценного украшенья умных маргаритов!*

Нас обманула свобода, товарищи!

Сатана — это ангел, соблазненный абсолютной свободой. Искус свободы. Сатане казалось, что он одинок, а мир — разделен, распылен, утратил форму. На свой лад он стал обстраивать мир: и всякая борьба с бесформенностью есть упорядочивание мира. Но сатана обречен, он, существуя, преодолевает хаос, убивает себя самое. Ибо любая бесформенность, преодоленная формой, и есть уничтожение сатанинского в самом сатане.

И потому дьявол, товарищи, не единственная причина происхождения зла в человеке, напротив, он есть только внешняя причина, а внутренняя и главная причина заключается в самом человеке, именно в его свободе! — говаривал перед распыленным строем сержант и смотрел на каплю крови на пальце — вот полнокровность медитации. И теперь того сержанта-философа нет ни в одном подразделении макаронников-доцентов.

Ах ты, дряхлость идолослужения.

Приученный выискивать, готовый к идеологической стойке пойнтер-доцент, — я во всем искал порядок и вылавливал цели, а людей не замечал. Я был трусом в словах, я стал трусливым в жизни. Или я потому боялся жизни, что повторял не свои слова?

Я и сейчас боюсь и запоздало хватаюсь за цитату: *еще скажу, не почти кто-нибудь меня неразумным; а если не так, то примите меня, хотя как неразумного, чтобы и мне сколько-нибудь похвалиться. Я дошел до неразумия, хвалясь; вы меня к сему принудили — принуждают и Апостола.*

То, что тогда только должно было произойти, теперь уж давно прошло. Сотни раз с того экзамена я был печальным, десятки раз я был злым. Но люди не догадывались о горестях и давнем стыде, они боялись моего зла. Они торопились сказать, а я слушал.

Я сидел на месте профессора. Передо мной плакали, меня любили и не любили, а я всех должен любить: преподавание это не профессия, а дар Божий! — должен любить и не знаю теперь — люблю ли? И когда студентка-заочница говорит,



что атомщика звали Домкрат, я смеюсь. Если б я был настоящим поэтом, то смог бы предотвратить войну! — наивные — святые, святые — слова».

Тут можно вспомнить, что Гуссерль употреблял выражение «фикция идеального человека»: логика является такой формой знания, в которой мышление определяется границей идеальных или исключительных случаев, и, следовательно, ее претензии на универсальность несостоятельны. *Настоящее* предстает как непредсказуемая комбинация возможностей, о которых не способен был свидетельствовать соответствующим образом организованный философский разум. «С событием воля терпит поражение» (Ж. Ф. Лиотар). Утопические и анти-утопические построения оказываются оттесненными настоящим в прошлое. И это предполагает не просто перекомпоновку позиций в структуре философствования — такой ход изменит лишь акценты и доминанты целого. Необходимо представление целого, способное улавливать событие настоящего.

Современность позволяет говорить о себе как о завершенности<sup>12</sup>. Соответственно изменяется *эстетическое*: в основу положено не столько представление интенсивности, сколько формирование особого рода обозримой социальной пластики<sup>13</sup>. И это предопределяет формирование специфической логики, что дает возможность представлять фрагментарный мир в топологическом единстве.

Событие конструируется, но оно же и конструирует — взаимостремление опыта и рефлексии одновременно различны и объединены. Открывающийся парадоксальный опыт относится к данностям особого рода, выходя за пределы моделирования и рефлексии, постоянно преодолевая определенность чувственной формы. Поворот сознания вокруг события в пределе способен обнаружить не исходную заданность смысла, а лишь другое событие, возникающее здесь и теперь. Рефлексия предстает в постоянной корректировке собственных позиций. Соответственно представление события может выступить как актуальная организация субъективности — в контексте темы можно говорить о специфическом усилии образования.

«И если б я был настоящим философом, атомист был бы назван своим именем, а не железным словом».

<sup>1</sup> «Вопреки высказывавшимся в отечественной литературе и основывавшимся лишь на некритическом прочтении замечаний Маркса пренебрежительным оценкам «Идеологии», как якобы поверхностной и эклектичной формы буржуазного философствования, это течение является самостоятельным и чрезвычайно важным этапом в развитии европейского Просвещения; именно в рамках «Идеологии» была создана завершающая, полная и внутренне непротиворечивая просветительская теория сознания, общества и культуры» (*Ланина Е.Е., Ланин Д.А. Семиотика, философия языка и теория коммуникации в эпоху Французской революции* СПб., 2004. С. 22). В «Идеологии» удалось «снять» противоположность картезианских и сенсуалистических представлений происхождения и природы знаний.

<sup>2</sup> В онтологически ориентированной философии имени идея («свет смысла») выступает как чистая предметность. Диалектика предстает как «ритм самой действительности» (А. Ф. Лосев).

<sup>3</sup> Транспедагогика свидетельствует об усилении диффузии ценностей и дроблении культуры. Присутствие педагогики более не ограничено определенной сферой знания или практики. Отсутствует более или менее единый образовательно-педагогический дискурс. Он рассеян и одновременно зафиксирован в ближних и дальних предметно-деятельностных областях — в политике, 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 лишенное унификации образовательное пространство. 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 — идеального — воплощения и соответствующих критериев. О транспедагогике можно говорить как о сфере непрерывного активного воздействия, но это не сфера символического обмена, а скорее зона непрерывного возникновения и распада смыслов.

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 оказывается *жизненный мир* повседневности с его предельной поляризацией ценностных представлений и ориентаций.

Информационно-символическая среда оказывается вне зоны непосредственного педагогического влияния, становясь самодостаточным воспроизводителем жизненных ценностей. Возможность непосредственного воздействия (виртуальную) среду существования превращает человека в самодостаточное существо. Воспроизводство одного и того же и борьба с предшествующим предписывающим кодом поведения становятся доминантными характеристиками транспедагогического воздействия.

Транспедагогика побуждает необходимость радикального пересмотра взгляда на понимание ситуации последних лет. Ризоматическая природа современного смыслообразования заставляет думать о значимости случай-

ности, когда общее образуется не как следствие определенной, понятной и прогнозируемой причины, а как результат пересечений социоантропологических связей. *Событие* постоянно уходит из-под определений.

Поскольку 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».

<sup>4</sup> Ответом нигилизму, думал Кьеркегор, было бы появление индивидуальной абсолютно заинтересованной приверженности человека. Любовь может стать «фокусом» для целостного чувства реальности.

Достраивать до сферности можно из любых оснований именно в ситуации постклассики, когда классическая иерархия («тело — душа — дух») пере-причинена («тела срываются со своих мест»). «Невыносимая легкость бытия» (Милан Кундера) — тело больше не стремится к своему месту, лишаясь благородной бытийной тяжести, о которой писал Августин.

<sup>5</sup> *Дрейфус Х.* Хайдеггер о взаимосвязи нигилизма, искусства, техники и политики // Мартин Хайдеггер / Сост. Д. Ю. Дорофеев. СПб., 2004. С. 510.

<sup>6</sup> *Культурология* без рефлексии оснований и *синергетика* без эстетического опыта — проекты очередного университетского соблазна.

<sup>7</sup> Философия как оптика — способность *видеть* (Ницше)

И *слышать* («ухо Хайдеггера»). «Сердце» Юркевича. Пол Розанова. *Феноменология ландшафта* (Ф. Степун). «Философствование ощущую» не перестает быть философией: мысль, не способная понять *тело* как ближайшее, должна вносить коррективы в собственную эйдетическую аксиоматику.

<sup>8</sup> Мир в голове — голова без мира — безголовый мир (Элиас Канетти).

Петер Слотердайк: «диффузный цинизм».

(*Мне* неинтересно ни о чем говорить. И об университете неинтересно. И слушать неинтересно себя самого или кого-нибудь другого. Надоели призывы к человечности и заклинанье культурой. Слова о культурной столице вызывают у меня аллергию.

Социальный аутизм.

Мне не хватает средств на существование.

Культура на обочине («Мир жесток и груб»).

Предельность разделения богатства и власти. Богатым культура не нужна. Она у них уже есть. И всегда будет. Они могут купить столько культуры, сколько захотят. Они ничего не хотят изменять.

Такой мир ведет только к одному — он ведет к войне.

Страшна невостребованность по идеологической причине. Но сегодня невостребованность по другой причине — умный *не* нужен. Старый умный — скучен. Востребован *другой* ум — динамичный, временами — циничный.

Другая романтика. Фетишизм денег.

Интеллигенты живут прошлым, идеализируя его.

Призывы к гуманизации имеют смысл как повторение — это особого рода колыбельная мелодия. Но они совершенно бесполезны как социальная стратегия.

Маргиналы говорят громко).

<sup>9</sup> «То событие событий, что *есть* мир, что *есть* человек, случилось раньше чем мы могли его наблюдать. Мы его видим произошедшим. И теперь

уже не так важно, решим ли мы, например, что все это сотворил Бог, или что все возникло случайно или что мы сами во сне все создали — все это толкование по следам события, которое совершилось слишком рано, чтобы человек успел при нем присутствовать... Философия вспоминает о раннем событии. В этом смысле, а не в смысле повторов все философы говорят одно» (Бибихин В.В. Слово и событие. М., 2001. С. 19).

<sup>10</sup> «Если мыслить его, исходя из сущего, то он бытийственней всего сущего... Только про-свет дарует нам, людям. И обеспечивает доступ к сущему — к сущему, которое не то самое, что мы, и к сущему, которое есть мы сами» (Хайдеггер М. Исток художественного творения // Хайдеггер М. Работы разных лет / Пер. А. В. Михайлова. М., 1993. С. 85).

<sup>11</sup> «Когда все превратилось в текст, можно ли еще вернуться к слову-событию?» (Бибихин В.В. Слово и событие. С. 93).

<sup>12</sup> Ср.: «Если конец сущего представить себе как конец света в той форме, как он существует ныне, а именно что звезды падут с неба, небосвод рухнет (или рассыплется, как листы книги), и все сгорит, и будет создано новое небо и новая земля как обитель блаженных и ад для грешников, то такой судный день, конечно, не может стать последним, ибо за ним последуют другие дни. Сама идея конца всего сущего ведет свое происхождение от размышлений не о физической, а о моральной стороне дела» (Кант И. Конец всего сущего // Кант И. Трактаты и письма. М., 1980. С. 280).

<sup>13</sup> Чувственно-телесная пластика понята в соответствии с формообразующей активностью — в пределе с жизненной радостью утверждения. Вечное возвращение предстает как вечное утверждение — утверждение события жизни. Именно поэтому «Вечное Возвращение является избирательным» (Делез Ж. Ницше / Пер. с франц. С. Л. Фокина. СПб., 1997. С. 63).

*К. С. Пигров*

## ФАКУЛЬТЕТ, ГДЕ УЧАТ ВНУТРЕННЕЙ СВОБОДЕ

Все, конечно, слышали, что в университетах существуют философские факультеты. Есть философский факультет и в Санкт-Петербургском государственном университете. Но представляют ли себе жители, погруженные в суету необходимых повседневных дел, чем занимаются на философском факультете, чему там учат? — *Как не представлять?! — Конечно, там занимаются философией! Учат философствовать!*

Но что значит — заниматься философией, что значит «философствовать»? И здесь включается регистр иронии. —

*Как же! Человек «философствует», когда говорит не по делу. Не философствовать надо, не разводить «глубокую философию на мелких местах», а дело делать! И учиться нужно чему-нибудь полезному... Удивительно, эта насмешка обыденного сознания, оказывается весьма древнего происхождения. Сколько существует философия, столько существует и смех по ее поводу. По преданию, первый греческий философ Фалес, однажды засмотревшись на звезды, упал в яму. И услышал злорадный хохот молоденькой служанки: вот, мол, умник! Лучше бы под ноги смотрел!*

А почему, собственно, так *напряженно* рассмеялась эта служанка? Это ведь неспроста. Видимо, своим смехом она хотела заглушить что-то у себя глубоко в душе, нечто такое, в чем она сама себе не решалась или не умела признаться... Какую-то тоску и не показываемые другим слезы... Дело ведь в том, что за смехом, который 2,5 тыс. лет преследует философию, стоит *первобытный ужас*. Здравый рассудок весел и остроумен, но скрытым образом исполнен страха и несбыточной надежды, что все как-нибудь «само обойдется». На самом деле человек в глубине души чувствует, что дом нашего относительного уюта и благополучия выстроен на самом краю *бездны*. Эту бездну люди, воспитанные в духе новоевропейского математического естествознания, называют *бесконечностью*, а получившие религиозное воспитание, именуют *Богом*, Абсолютом и даже чем-то *безосновным*, стоящим даже *за Богом*...

Но ни наука, ни религия не ставят вопроса о том, *что же такое* эта бездна; отваживается на это *только философия*. Она вообще занимается вопросами о предельных, последних основаниях бытия. В типичном философском суждении, как правило, присутствует слово «все». Например, «все — течет», или «все находится в покое»...

Каждый человек, если он действительно человек, не может не задумываться об этом своем существовании на краю Вселенной... Правда, философия не очень нужна человеку, если у него «все в порядке». Очи отверзаются во время неудач, несчастий, бед. Когда бездна напоминает о себе. Вот тогда человек бежит к философу, хватается за философские книги. Или — начинает философствовать.

Кто не сталкивался, хотя бы однажды с *фактом смерти*? Даже гибель домашнего кота, я уж не говорю о чем-то более серьезном, таком как смерть близкого человека, наталкивает нас на мысль о *непоправимости*. И на фоне распада связи времен, когда мы усердно (в который раз!) сжигаем то, чему поклонялись, и поклоняемся тому, что долгое время сжигали, заботы о ежедневном благоустройении (какой стиральный порошок выбрать, куда пойти сегодня вечером) предстают не самыми существенными... И философия оказывается очень практичной.

В России сейчас самое философское время.

Другое дело, готова ли наша философия к разрешению всех тех проблем, которые обрушились на нас... Прямо скажем, не очень. Российская философия нуждается сейчас в молодых энтузиастах, и мы с надеждой и интересом смотрим на каждого, кто поступает сегодня на первый курс.

В «минуты жизни трудные» выясняется, что каждый человек, на самом деле, в своей духовной глубине, *по преимуществу философ*. Он должен решить, для чего он живет на этом свете, что есть добро и зло, что есть истина. Он настоятельно хочет знать, есть ли Бог, что он должен делать, что он, человек, есть такое? Философия как раз и аккумулирует тысячелетний опыт ответа на *вопросы, на которые мы не можем не отвечать, но и не в состоянии однозначно ответить*.

Существует *тайна* человеческого бытия. Она неразрешима. Две с половиной тысячи лет назад основные философские проблемы были поставлены, и тогда же были даны все основные варианты ответов. Перед лицом бесконечности мы не продвинулись ни на шаг. Но есть и *загадки* нашей жизни, которые каждый человек, вступая в жизнь, заново разрешает, причем вполне успешно. Скажем, *как жить достойно*. Приобщая к осмыслению тайны человеческого бытия, философский факультет помогает каждому справиться с вполне разрешимыми загадками. Он учит жить в обществе и быть свободным от него. Он учит таким радостям, которые никогда не приедаются и позволяют человеку быть действительно счастливым среди любых превратностей. «Утешение философией» — одно из самых великих культурных достижений человечества.

Конечно, жизнь есть жизнь. И философский факультет, поскольку он существует в этом мире, есть в известном смысле самое «обычное» учебное заведение, точнее — часть университета, — не лучше и не хуже других. По крайней мере, *любой* школьник, успешно сдавший вступительные экзамены, может на него поступить. И многие юноши и девушки, не задумываясь особенно о смерти, бедне, судьбе России и об истине, поступают на философский факультет. Почему? — *А мы так с подружкой решили — заодно поступать! Кроме того, математику не нужно сдавать на вступительных экзаменах!* — Они благополучно учатся; тем более, преподаватели, особенно на старших курсах, занятые какими-то своими проблемами, не очень сурово на экзаменах придираются к знанию фактов и дат... Вот преодолена история философии, сдана логика, спецкурсы... Вот и вождеденный диплом! И, кажется, «гипотеза» подтвердилась. Ну, самый «обычный» факультет! И с работой после окончания все будет в порядке: Санкт-Петербург — город большой, высших учебных заведений много, философия — обязательный предмет в любом вузе. Всегда требуются преподаватели... Кроме того, аспирантура. Можно защитить кандидатскую, докторскую. Станешь почтенным профессором (правда, зарплата не очень высокая, но всегда можно подработать...).

Все так, да не так. Существует некоторая *тайна философского факультета*, который для человека с определенным складом ума являет собой высшую ценность. Не то, чтобы эту тайну скрывали, наоборот, ее постоянно пытаются объяснить. Как, например, я в этом своем рассказе. Но тайна эта не дается невнимательному рассеянному взгляду, мелькает то тут, то там, как некоторая золотая нить, вплетенная в простой холст. Но именно эта тайна и есть самое главное, это есть *тайна внутренней свободы человека, которую дает философствование*. Поэтому на философский факультет можно поступить, но его невозможно закончить. Всю свою жизнь выпускник снова и снова возвращается на факультет, участвует в конференциях, семинарах, что-то публикует. А если очень захочет, то будет и работать здесь. Это уж высшее благо. Факультет — это лучшее место для духовной жизни в городе.

Уже на младших курсах студент, может быть, в некоторых интонациях профессора на лекции, может быть в разговорах с однокурсниками, вдруг начинает чувствовать присутствие чего-то высшего, чего-то такого, ради чего и стоит жить. Это высшее, правда, столь мимолетно! Как будто невзначай муза философии пролетела мимо и задела тебя краем своих одежд. Но это легкое прикосновение так безумно прекрасно, что ради этого мига не жалко часами и днями сидеть над непонятной книгой, улавливая только половину смысла. (А на семинаре выяснится, ты все понял, увы, неверно!). Ради этого прекрасного мига можно вынести и едкий сарказм поучающего тебя доцента. И многое другое можно вынести.

И вдруг философский факультет открывается тебе как тайное сообщество людей, которым доступна одна из высших радостей бытия. На самом деле высоких радостей у человека не так уж и много. Это конечно, радость любви, радость дружбы, когда ты принят Другим, когда ты нужен Другому, и тем самым, как тебе кажется, ты принят миром, и твоя жизнь обретает смысл. Но, увы, любовь так непрочна, так непостоянна. За ней всегда следуют ее черная и серая сестры: Ревность и Равнодушие. Дружба знает прекрасные моменты, но яркие моменты исчезают под грузом Зависти, Скуки... Философия же дарит ровную, прекрасную и устойчивую радость. Только философия делает осмысленной любовь и наполненной — дружбу. Ведь чтобы дружить, нужно иметь неиссякаемый, высокий и прекрасный предмет для разговора. Это и есть философия.

Да, философия требует огромного труда и усердия, даже — мужества. Но если ты справился с опасными и коварными рифами философского образования, перед тобой откроется замечательный простор постижения истины. Философия никогда не изменит тебе, не предаст. Только ты должен быть ей верным. И твои коллеги по факультету, студенты и преподаватели, если они открылись тебе не в обыденном измерении соперничества, амбиций и выгоды, а в высшем измерении «братьев по разуму», всегда, даже подвергая тебя язвительной и обидной критике, будут верными спутниками в постижении смысла бытия.



Скрываясь под самым «земным» обликом, обитая не в самых благоустроенных аудиториях и коридорах (в последнее время, правда, с аудиториями стало получше), на самом деле философский факультет это обыкновенное чудо. Чудо духовной жизни. Это удивительная, фантастическая организация, дверь в мир подлинного, настоящего, для чего только и существует человек. Как сказал замечательный поэт и философ XIX в. Владимир Соловьев:

Милый друг! Иль ты не чуешь,  
Что весь этот шум трескучий,  
Только отзвук отдаленный  
Торжествующих созвучий!

Так вот, философский факультет учит нас осмыслять глубинный порядок бытия как такую гармонию, ради которой стоит жить!

## Авторы статей

**Грякалов Алексей Алексеевич** — доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой истории философии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург), член Союза писателей России.

**Дудник Сергей Иванович** — доктор философских наук, профессор, зам. декана философского факультета СПбГУ.

**Егорычев Илья Эдуардович** — студент философского факультета СПбГУ.

**Иконникова Светлана Николаевна** — доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой теории и истории культуры Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств, заслуженный деятельно науки Российской Федерации.

**Казан Моисей Самойлович** — доктор философских наук, профессор, более 40 лет проработавший на философском факультете Санкт-Петербургского государственного университета, заслуженный деятель науки Российской Федерации.

**Касевич Вадим Борисович** — доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой теории и методики преподавания искусств и гуманитарных наук филологического факультета СПбГУ, директор Центра развития образования и инноваций СПбГУ, координатор рабочей группы по изучению аспектов Болонского процесса, член Bologna Follow-up Group.

**Колесников Анатолий Сергеевич** — доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой современной зарубежной философии философского факультета СПбГУ.

**Литвинский Вячеслав Михайлович** — кандидат философских наук, доцент кафедры философской антропологии философского факультета СПбГУ.

**Любимов Геннадий Павлович** — кандидат философских наук, доцент кафедры онтологии и теории познания философского факультета СПбГУ.

**Никитин Владислав Евгеньевич** — кандидат философских наук, доцент кафедры онтологии и теории познания философского факультета СПбГУ, зам. декана по Петродворцовому университетскому комплексу.

**Пигров Константин Семенович** — доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой социальной философии и философии истории философского факультета СПбГУ.

**Разеев Данил Николаевич** — докторант философского факультета СПбГУ.

**Симоненко Татьяна Ивановна** — кандидат философских наук, доцент кафедры онтологии и теории познания философского факультета СПбГУ.

**Сморгунов Леонид Владимирович** — доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой политического управления философского факультета СПбГУ.

**Солонин Юрий Никифорович** — доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой теоретической и прикладной культурологии философского факультета СПбГУ, декан философского факультета СПбГУ, председатель Санкт-Петербургского философского общества.

**Тишкина Анна Григорьевна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры страноведения и международного туризма факультета географии и геоэкологии СПбГУ.

**Фомина Наталья Николаевна** — кандидат исторических наук, доцент, зав. кафедрой культурологии С.-Петербургского государственного университета информационных технологий механики и оптики, директор Межвузовского центра по дистанционным технологиям в междисциплинарном образовании.

**Цимошка Диана Александровна** — студентка философского факультета СПбГУ.

---

## КОНФЕРЕНЦИИ, СОВЕЩАНИЯ

---

### СОВЕЩАНИЕ ЗАВЕДУЮЩИХ КАФЕДРАМИ ФИЛОСОФСКО-ГУМАНИТАРНОГО И СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ВУЗОВ СЕВЕРО-ЗАПАДНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА РФ

На философском факультете Санкт-Петербургского государственного университета 19 декабря 2005 г. проводилось совещание заведующих кафедрами философско-гуманитарного и социально-политического профиля вузов Северо-Западного федерального округа РФ. Непосредственным организатором выступил Санкт-Петербургский государственный университет при содействии Федерального Собрания РФ, Министерства образования и науки РФ, Совета Ректоров Северо-Западного федерального округа РФ. Проведение этого совещания было вызвано намерением содействовать формированию ясного представления о сути происходящих изменений в сфере высшего образования. Осуществляемая в плоскости национальных стратегий социально-экономического развития реформа высшего образования в России в какой-то мере соответствует рамочным аспектам Болонского процесса, являющегося не механизмом реформирования, но лишь механизмом согласования, взаимопонимания, оптимизации отношений между странами и образовательными системами, что свидетельствует об общих, глобальных тенденциях социокультурного и экономического развития. Оба эти явления — и реформа высшего образования, происходящая в России, и присоединение России в 2003 г. к Болонской декларации — требуют глубокого осмысления и взвешенных действий. Именно об этом говорили участники совещания. В совещании приняли участие представители государственных, отраслевых, коммерческих вузов Северо-Запада, руководители профильных ведомств.

Открыл совещание декан философского факультета **Ю. Н. Солонин**. В своем вступительном слове он подчеркнул объективность происходящих в высшей школе перемен, вызванных формированием современного информационного общества. Действительно, знание стало символом современности. Обладание высшим образованием ныне признано в обществе не только универсальной предпосылкой профессиональной карьеры, но и востребованной социальной ценностью. Неслучайно страны, где знание производится наиболее эффективно и массово, занимают лидирующее положение по основным показателям благосостояния и социального комфорта жизни. Забота о знании становится одной из приоритетных направлений социальной политики. В нашей стране образование включено в одну из национальных программ, провозглашенных в 2005 г. Президентом. В связи с неизбежной модернизацией высшего образования и присоединением России к Болонскому процессу, необходимо осуществление целого ряда преобразований, вызванных стремлением сделать российскую систему образования конкурентоспособной в мировом образовательном пространстве.

Ректор С.-Петербургского университета, профессор **Л. А. Вербицкая** в докладе «Системные проблемы образования» отметила, что реформирование образования необходимо, поскольку за последние 15 лет произошли существенные изменения в жизни общества. И если модернизация образования ведет к ликвидации его архаичных звеньев, то реформирование, будучи одним из средств модернизации, одновременно и его перестройка, вызванная необходимостью создания единого образовательного пространства. Старая, советская система образования в настоящее время частично распатана, но чтобы образование было системой, следует четко определить цели и функции каждой образовательной ступени: школы, ПТУ, техникума, вуза с его «внутренними» уровнями. Она подробно остановилась на анализе состояния дел в школьном и вузовском образовании.

Организацию и финансирование образования должно взять на себя государство, сегодняшний же «расцвет» внебюджетного («платного») образования нужно рассматривать как вынужденную ситуацию, когда государство не может

обеспечить финансирование образования в достаточно полном объеме. Среди разнообразных сторон, касающихся отношения государства к образованию, было отмечено главное: государство должно вернуться в образование, но государство не должно вмешиваться в содержание образования. Государственный контроль за содержанием образования — это нарушение основополагающего принципа автономии вузов.

В докладе шла речь о необходимости осуществления ряда шагов, вызванных присоединением России к Болонской декларации в сентябре 2003 г.: это выделение образовательных программ, не подлежащих преобразованию в многоуровневые; определение стандартов качества для каждой образовательной программы. Контроль качества образования предлагалось трактовать широко — от студенческой зачетки до присуждения ученых степеней. Был затронут вопрос о целесообразности сохранения диплома государственного образца для выпускников негосударственных вузов.

Были подняты и другие проблемы высшего образования: недостаточное финансирование, кадровое обеспечение, устаревшая приборная база, необходимость создания совместных учебно-научных центров посредством интеграции университетов с НИИ РАН и Государственными научными центрами, создание совместно с ведущими университетами Европы и США образовательных программ и аспирантуры. В заключение своего доклада Л. А. Вербицкая отметила, что чрезвычайно важно, чтобы конкретные образовательные программы модернизации образования были предметом широкого обсуждения, и выразила уверенность, что эффективные преобразования в сфере образования будут в сильнейшей степени содействовать накоплению позитивных сдвигов во всех областях жизни.

Проректор по науке СПбГУ, профессор **В. Н. Троян** выступил с докладом «*Образование — проблема всего общества*», где обобщил современное состояние дел в отечественном образовании, а также осветил круг проблем, сложившихся начиная с дошкольного образования, вплоть до высшего, для решения которых необходимы незамедлительные меры. Для того чтобы изменить состояние дел в высшей школе необходимо решить кадровый вопрос — привлечь молодежь в на-

уку и на преподавательскую работу. В этой связи необходимо раз в 10 повысить зарплату, обеспечить пенсией профессоров, доцентов и научных сотрудников в сумме 80 % от совокупного дохода. Дополнительной формой закрепления молодежи может служить 3–4% долгосрочный ипотечный кредит на 20–25 лет для молодых семей. С тем, чтобы извлечь некий положительный эффект из такого отрицательного явления, как утечка мозгов, он предложил создать специальные федеральные программы, в рамках которых ведущие молодые ученые, обогащенные зарубежным опытом, смогли бы семестр или год провести в российском университете, читая лекции и занимаясь научной работой. Подобная программа по привлечению ведущих ученых, работающих за рубежом, в европейские университеты создана Европейским Союзом — это программа «Мария Кюри». Аналог этой программы может быть создан в России. Другая проблема, отмеченная в выступлении — это обновление материально-технической базы и приборного парка в вузах России. Сейчас для этого, по мнению докладчика, ввиду высоких цен на нефть на мировом рынке, сложилась благоприятная экономическая ситуация и потому необходимо использовать этот момент. Важной проблемой является взаимоотношение вузов и работодателей. В заключение В. Н. Троян подчеркнул, что присоединение России к Болонской декларации предполагает не только понимание мировых тенденций развития образования и соотнесение с ними отечественной системы образования, но и возможность влиять на эти процессы, используя лучшие традиции российской высшей школы.

С докладом «*Формирование общества знаний — вектор трансформации высшего образования*» выступил программный специалист института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании» **В. С. Месъков**. Он привел любопытную динамику терминологического аппарата, отражающую социокультурную эволюцию общества: в 1950 г. возникло понятие «информационное общество»; в 1969 г. — «общество знания»; в начале 70-х — «обучающееся общество»; в 80-е годы — «обучение в течение всей жизни». Докладчик подчеркнул значимость всемирных встреч на высшем уровне по вопросам информационного общества,

состоявшихся в Женеве (2003) и Тунисе (2005), остановился на анализе многих важных сведений, содержащихся в докладе ЮНЕСКО «Общество знания» (2005). Так, доля научных публикаций в России за последние годы уменьшилась, небольшим является и индекс цитирования публикаций (Россия — 6%, Германия — 9,2%, США — 33,2%). Причем, рост численности студентов вузов в мире растет: 1970 — 28 млн, 1990 — 69 млн, 2002 — 122 млн. Прогноз на 2025 год — 150 млн. Увеличилась численность иностранных студентов, обучающихся по разным странам в 2002–2003 гг. (США — 25 %, Германия — 10%, Франция — 9%, Япония — 4%, Россия — 3%, Италия — 2%). Причины такого неравномерного распространения знаний и образования кроются в неравенстве: экономическом, когнитивном, географическом и др. 2/3 всех неграмотных в мире — женщины. Не отличаются высоким уровнем образования жители сельских районов. Докладчик остановился на проблеме обучения людей со специальными потребностями — тех, кого только в нашей стране именуют «инвалидами». Эти и многие другие особенности национального образования были красноречиво представлены в докладе в контексте мировых тенденций и процессов.

Заместитель председателя Учебно-методического совета по философии, политологии и религиоведению УМО по классическому университетскому образованию, зам. декана философского факультета МГУ *А. Л. Демчук* в своем докладе «Проблемы реформирования гуманитарного образования» осветил целый ряд важных, принципиальных сторон, касающихся концепции развития образования в нашей стране. Он обозначил целый ряд проблем, среди которых: отсутствие разработанных теоретических и методологических основ реформирования гуманитарного образования в целом; тенденция к снижению качества подготовки кадров; недостаточное финансирование образования. Были отмечены проблемы, вызванные стремлением адаптироваться к требованиям времени и общества «любой ценой», что может вызвать утрату фундаментальности гуманитарного образования в условиях становящейся рыночной экономики, недооценку прикладных направлений в науке, ослабление связей между различными



сегментами науки (что ведет к превращению университетов в конгломерат факультетов и потерю комплексности в научных исследованиях). Расчет норм педагогической нагрузки преподавателей, ориентированный на традиционные методики и формы обучения, был расценен как анахронизм. Обязательными и конструктивными были размышления докладчика о судьбе философии в современной системе образования. Была подчеркнута необходимость внедрения новых методик преподавания, что предусматривает разнообразие форм: деловые игры, семинар-репортаж, семинар-диспут, семинар-конференция, лекцию-диалог, лекцию-диспут между преподавателями, майевтику, круглый стол, проблемный метод преподавания, дискуссионные клубы, проведение мастер-классов с приглашением ведущих преподавателей из России и зарубежья, методы малых групп, философские олимпиады, КВНЫ, индивидуальную работу со студентами по изучению первоисточников, использование в учебном процессе Интернета и мультимедийных средств, электронные библиотеки, методы дистанционного образования, методы компьютерного тестирования знаний, тестовые формы текущего контроля.

Множество нерешенных проблем в области законодательного обеспечения образования поставил в своем докладе «*Законопроектные основы образования в России и их перспективы*» председатель Комитета Государственной Думы по образованию и науке **Н. И. Булаев**. Унификация требований к образовательным уровням необходима, чтобы сохранить единство образовательного пространства на территории Российской Федерации. Российский законодатель, российский работник образования и науки должны иметь сопоставимое или одинаковое представление об описании и классификации объектов и субъектов образовательной и научной деятельности. необходимо сблизить понятийные аппараты и терминологические подходы, существующие в России и в других странах мира. Однако даже внутри российской правовой системы терминология бюджетного и налогового законодательства не всегда согласована между собой и с дефинициями отраслевого законодательства в области образования и науки.

Если Россия становится на инновационный путь развития, то главным для страны является инновационная и внедренческая деятельность. Участники образовательной деятельности являются создателями продуктов творческого труда и с полным правом могут быть отнесены к обладателям прав на объекты интеллектуальной собственности. Все это должно быть отражено в законодательстве. Особенности правового статуса созданных в образовательном процессе объектов не нашли своего отражения в законодательстве, равно как и инновационный характер преподавательской деятельности. Развитие телекоммуникационных средства и дистанционного образования требует от законодателя определить правовой статус инновационной продукции, созданной участниками образовательного процесса. Реализация прав на объекты интеллектуальной собственности может предоставить возможность лучшим из учителей и преподавателей обрести дополнительные источники дохода за свой труд. Важным направлением реформирования государственного управления в области образования и науки является конкретизация прав собственности и раздел полномочий в области образования и науки. Завершая свой доклад, Н. И. Булаев отметил, что инкорпорация норм иностранного законодательства или норм международного права в российскую правовую систему должна производиться с особой осторожностью и только с соблюдением национальных интересов и интересов граждан России. Российское образование и наука имеют достаточный собственный потенциал и значимость, чтобы международное научно-образовательное сообщество и органы управления иностранных государств считались с мнением и опытом нашей страны.

В завершение заседания участникам был предложен мастер-класс *«Применение информационных технологий в преподавании гуманитарных дисциплин»*, проведенный **Н. Н. Фоминой** — директором Межвузовского центра по дистанционным технологиям в междисциплинарном образовании, научным руководителем учебно-методического комплекса по изучению культурологии в вузовской системе дистанционного обучения С.-Петербургского государственного университета информационных технологий механики и оптики.

Декан философского факультета Ю. Н. Солонин выразил общее мнение присутствующих о безусловной целесообразности проведения такого рода совещаний и поблагодарил всех его участников за заинтересованное обсуждение насущных проблем высшей школы.\*

Рубрику подготовила  
канд. филос. наук *Н. В. Иванова*

### НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ ФИЛОСОФСКОГО ФАКУЛЬТЕТА СПбГУ — 2005

На философском факультете стало традицией ежегодное проведение научно-методических конференций, на которых предметом обсуждения становятся наиболее актуальные проблемы образовательного процесса. Методическая конференция, проходившая под названием «Модернизация учебного процесса: цели, задачи, ресурсы», состоялась 10 февраля 2005 г. Сквозной темой на конференции стало обсуждение тех тенденций в области образования, которые складываются в системе высшей школы под воздействием процессов модернизации, охвативших все сферы культуры, в том числе и образование. Выступающие не ограничивались постановкой локальных проблем, связанных лишь с жизнью факультета, а предлагали их рассматривать в русле сложившейся традиции отечественного образования, а также в соотношении с основными рекомендациями Болонского процесса, к которому Россия присоединилась в 2003 г.

Основные положения Болонской декларации осветил в своем выступлении *И. А. Дементьев*, проректор по учебной работе СПбГУ. Одно из главных ее положений — двухуровне-

---

\* Готовятся к печати: Системные проблемы модернизации высшего образования: Материалы совещания заведующих кафедрами философско-гуманитарного и социально-политического профиля вузов Северо-Западного федерального округа РФ. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2005.

вая система высшего образования. Причем бакалавриат является обязательной ступенью, признаваемой всеми странами-участницами. В нашей стране, где обучение бакалавров началось примерно 12–13 лет назад, эта степень, как таковая, не является новой. Поэтому обсуждение содержания подготовки и принципов построения учебного процесса для бакалавра может происходить на достаточно профессиональном уровне. Но это только академическая сторона вопроса. Однако за такое продолжительное время не решены главные проблемы — законодательные: не установлен уровень компетенций бакалавра (он формально просто приравнен к специалисту, а по некоторым позициям и к магистру), а значит, не решена проблема трудоустройства. Между тем это ключевой вопрос. Потому, что одна из основных предпосылок многоуровневости образования именно в расширении вариантов выбора для студента, а именно эти возможности и не определены. (По некоторым оценкам в зависимости от направления подготовки до 20–30% выпускников бакалавриата готовы «уйти» на работу.) Но пока что мы создаем ситуацию, когда практически все выпускники бакалавриата, чтобы стать конкурентоспособными, вынуждены идти в магистратуру. В нашей стране разработчики государственных стандартов, к сожалению, уже интегрировали учебные планы подготовки бакалавра и магистра, но по формальному признаку. Уровень бакалавра является не только выпускным, но и обязательным для университета при открытии подготовки магистров, что ставит под вопрос саму постановку проблемы диверсификации диплома.

Очень большое, чтобы не сказать, решающее, значение в рамках Болонского процесса придается академической мобильности студентов. Логично разделить этот процесс, по меньшей мере, на две составляющие: внешнюю и внутреннюю мобильность.

Внешняя академическая мобильность отличается от привычных студенческих стажировок тем, что, во-первых, студенты должны учиться в других вузах (в том числе за рубежом) длительные сроки (от одного семестра). А во-вторых, учиться полноценно, проходя полный курс обучения данного семестра, который обязательно засчитывается им в своем вузе. Сейчас в европейскую практику вводится так называе-

мый learning agreement, в котором базовый вуз утверждает программу обучения студента и указывает, какого рода кредиты (например, только по специальности) будут учитываться. При этом нужно помнить и тот факт, что университет автономен в принятии решения о том, какие именно дисциплины могут быть перезачтены, а поэтому совершенно необходимо заключение соглашений между вузами-партнерами о порядке перезачета дисциплин.

Еще проблемы внешней мобильности — финансовая и языковая подготовка студента. Без серьезной финансовой помощи со стороны государства проблему оплаты поездки и обучения студенту не решить, тем более что необходимо и развитие соответствующей инфраструктуры вуза. Правда, тут, видимо, имеет смысл сказать, что проблема подвижного рынка труда, ставшая одной из ключевых причин быстрого развития Болонского процесса в последние годы, для России пока не актуальна.

Под внутренней мобильностью следует полагать некоторую свободу студента в выборе своей индивидуальной образовательной траектории в рамках образовательной программы. Конечно, речь не идет о том, что студент абсолютно свободен в выборе дисциплин и определении последовательности их изучения. Кстати, необходимо подчеркнуть, что в Болонском процессе речь вообще никогда не идет об абсолютных и обязательных для исполнения рекомендациях. Страны, участвующие в этом процесс, с большим вниманием относятся к особенностям каждой страны, и очень большое значение придается академической свободе университетов. В принципе, практически все вопросы каждый вуз может регулировать своим собственным способом. Речь, тем не менее, должна идти о том, что студенту предлагается значительно большая возможность выбора дисциплин, чем есть на сегодняшний день. Учебный план из строго заданной траектории должен превратиться в многоуровневый набор циклов дисциплин.

Конечно, тут же встает вопрос об учете этих дисциплин с применением системы кредитов, поскольку в таких условиях академические часы вряд ли смогут быть полезным критерием. Ведь с учетом *студентоцентрированности* большая часть обучения должна проходить в виде самостоятельной работы. Простой арифметический способ, предложенный Ми-

нистерством образования, не выдерживает критики. Наверное, и любой другой арифметический пересчет может быть только временным решением. Должна измениться сама философия учебного плана. Значение дисциплин далеко не всегда определяется количеством часов, затраченных на их изучение (и общих и аудиторных). Иными словами система учета работы студента в кредитах должна базироваться на совершенно иных принципах, нежели просто учет академических часов.

Очень сложный вопрос — обеспечение качества образования. Мы привыкли говорить о том, что качество нашего образования очень высокое, не особенно задаваясь вопросом, кто и как это измерил, и, основываясь, скорее всего на традиционном отношении к нашему университету и его выпускникам. Между тем для стран—участниц Болонского процесса *quality assurance* — серьезный многоступенчатый и тщательно контролируемый процесс. Отдельные части этого процесса, несомненно, есть и у нас. Но снова мы должны вернуться к пониманию того, что высшее образование рассматривается как *студентоцентрированное*. То есть главными в оценке образовательной деятельности должны стать не планирование учебного процесса и механизм его реализации, а результаты образования (*learning outcomes*).

Далее эту тему продолжила председатель методической комиссии философского факультета профессор **В. М. Дианова**. В своем выступлении «О задачах факультета по модернизации учебного процесса в русле идей Болонской декларации» она ознакомила присутствующих с теми обязательными параметрами Болонского процесса, которые предусматривают измерение и сравнение учебных достижений в определенном роде единицах и их взаимозачет в различных учебных заведениях. Речь шла о введении ECTS (*The European Credit Transfer System*) — Европейской системы взаимозачета результатов обучения, которая является одной из наиболее технически и содержательно сложных задач в рамках Болонского процесса. В кредитах (зачетных единицах) предлагается измерять трудоемкость учебного труда студента и соответственно этому просчитать весь учебный план подготовки как в магистратуре, так и в бакалавриате. Кредиты сами по себе служат не оценивающими единицами, а лишь фиксируют выполненную

работу студента. При начислении кредитов в трудоемкость за- считываются аудиторная нагрузка («контактные часы» — по европейской терминологии), самостоятельная работа студента, необходимая для усвоения материала и подготовки к экзаменам, выполнение разнообразных письменных заданий (написание реферата, эссе, рецензии, курсовой работы), практика, стажировка, сдача экзаменов, тестов, написание итоговой квалификационной работы. Посещаемость студентом аудиторных занятий учитывается по усмотрению вуза, но не гарантирует начисление кредитов. Кредиты накапливаются в рамках последовательной программы обучения, отражая конкретный объем работы, успешно заверченный на определенном уровне для признания квалификации выпускника вуза. Согласно ECTS, сложение кредитов за семестр должно давать число 30. За учебный год начисляется ровно 60 академических кредитов. Для получения степени бакалавра нужно набрать не менее 180 кредитов (три года обучения) или не менее 240 кредитов (четыре года обучения). Для получения степени магистра студент должен, как правило, набрать в общей сложности не менее 300 кредитов (пять лет обучения).

Введение кредитной системы вызовет ряд трудностей, поскольку простой пересчет часов в кредиты посредством единого коэффициента — неприемлем. Здесь необходимо учитывать величину учебной нагрузки, статусность дисциплины, гораздо точнее контролировать эффективность самостоятельной работы студента и более объективно оценивать ее трудоемкость. При этом устраняется регламентируемое ранее соотношение аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) работы студента; установление же трудоемкости каждой отдельной дисциплины может быть различным, ввиду конкретного обоснования необходимых форм работы по ее освоению. Не рекомендуется просто добавлять академические кредиты специальным дисциплинам, не обеспечивая их увеличением учебной нагрузки, поскольку это может привести к своеобразной инфляции кредитов. В этой связи особую остроту приобретает проблема контроля качества образования, поскольку академические кредиты должны объективно отражать трудоемкость образовательного процесса. Их введение создаст дополнительные организационные предпосылки для индивидуализации обучения студента за счет использова-

ния нелинейных образовательных траекторий, позволяющих ему выстраивать свое образование в более точном соответствии с интересами и жизненными устремлениями. Введение академических кредитов даст возможность сопоставимости учебных планов и позволит студентам выбирать программы, соответствующие получаемой ими квалификации. Они оказываются необходимыми при введении мобильности студентов, предполагающей обучение студентов зарубежом. Кредиты, начисленные студенту в зарубежном вузе, при наличии соглашения между направляющим и принимающим вузами, будут засчитываться автоматически, без необходимости для студента что-то досдавать или пересдавать после возвращения в базовый вуз. Европейская система взаимозачета кредитов должна оказаться инструментом, обеспечивающим прозрачность, сравнимость объема изученного материала и, соответственно, возможность академического признания квалификаций и компетенций.

Система кредитов вытекает как следствие из совершенно другой образовательной парадигмы: если ранее учитывалась главным образом трудоемкость преподавательского труда, измеряемая в часах проведенных лекционных и практических занятий, то сейчас делается акцент на труде, затрачиваемом в учебном процессе студентом. В этой связи необычайно возрастает роль преподавателя как координатора самостоятельной работы студента, его контролирующей функции в оценке усвоения учебного материала, наличие качественного учебно-методического обеспечения читаемой им дисциплины, эффективность рекомендуемых стратегий для приобретения знаний и необходимых практических навыков. В своем выступлении В. М. Дианова коснулась также вопроса о необходимости постепенного внедрения балльно-рейтинговой системы, фиксирующей разнообразные формы работы, осуществляемые студентами в процессе освоения материала каждой дисциплины (доклады, письменные задания, активность в дискуссиях, участие в студенческих конференциях, публикации).

Зарубежный и отечественный опыт двухуровневой системы образования проанализировала в выступлении «Некоторые инновационные принципы организации учебного процесса» профессор *М. М. Шахнович*, зав. кафедрой филосо-



фии религии и религиоведения. Она выделила следующие «четыре кита» в организации учебного процесса:

I. Рабочая программа курса

II. Текущий контроль за самостоятельной работой студента

III. Индивидуальная работа со студентом

IV. Различные формы аттестации знаний.

I. **Рабочая программа курса** является важнейшим фактором обеспечения учебного процесса. Каждый студент получает программу на первом занятии.

Структура рабочей программы:

1. *Преамбула:*

а) цели и задачи курса;

б) информация о преподавателе;

в) указание форм текущего контроля и сроков аттестации;

г) требования к студенту.

2. *Основная часть:*

а) дата занятия, тема и краткая характеристика содержания каждого занятия;

б) список обязательной литературы к каждому занятию с точным указанием страниц.

3. *Заключительная часть:*

а) полный список обязательной литературы (дополнительная — факультативно);

б) вопросы к экзамену или зачету;

в) список тем письменных работ (рефератов).

*Пример оформления рабочей программы*

1. *Преамбула:*

а) цели и задачи курса: изучить, освоить, рассмотреть...;

б) информация о преподавателе:

– расписание консультаций преподавателя;

– адрес электронной почты преподавателя;

в) формы текущего контроля и аттестации (указываются даты):

– два письменных теста;

– промежуточная аттестация в середине семестра;

– реферат (доклад);

– письменный экзамен.

г) требования к студенту (из чего будет складываться итоговая оценка):

- работа в аудитории — 20 % оценки;
- два письменных теста — по 10 % оценки каждый (на занятии № 6 и на занятии № 14);
- промежуточная аттестация (на занятии № 9) — 15 % оценки;
- реферат (доклад) по темам 10 или 11 — 20 % оценки;
- заключительный письменный экзамен — 25 % оценки;
- темы докладов (рефератов) должны быть обсуждены с преподавателем не позднее середины семестра (указывается дата).

## 2. Основная часть

Занятие № 8. 15 октября. 10.00–11.30

Тема: Сравнительная характеристика религий Древней Греции и Древнего Рима.

Литературные и археологические источники. Исторические этапы. Формирование политеистических представлений. Пантеон. Особенности культа. Характер жречества. Почитание героев. Святилища и оракулы. Праздники и календарная обрядность.

Литература к занятию:

*Элиаде М.* История веры и религиозных идей. Т. 1. М.: «Критерион», 2001. С. 229–277.

Религии мира / Под ред. М. М. Шахнович. СПб., 2003. С. 41–53.

**II. Текущий контроль за самостоятельной работой студента** включает в себя:

- 1) контроль за посещаемостью занятий;
- 2) своевременность и добросовестность подготовки студента к занятиям и активность на занятиях;
- 3) выполнение письменных работ;
- 4) промежуточную и итоговую аттестации;
- 5) письменные формы аттестации знаний.

**III. Индивидуальная работа со студентом** предполагает:

- 1) консультации;
- 2) проверка выполнения заданий;
- 3) руководство письменными работами;
- 4) отзывы, комментарии и мотивировка оценок.

**IV. Формы аттестации знаний:**

- 1) устные:
  - коллоквиум;
  - опрос;

## 2) письменные:

- тест;
- контрольная работа;
- выполнение задания;
- ответы на вопросы.

Студенты должны быть оповещены заранее о критериях оценки.

На последнем занятии студенты заполняют оценочные листы, где дают оценку курсу и качеству преподавания по заранее определенным критериям.

Такие формы организации работы внедрены в Смольном институте — особом структурном подразделении СПбГУ, организованном совместно с Бард Колледжем (Нью-Йорк, США). И хотя эти формы организации учебного процесса не являются общепринятыми, ибо несут в себе опыт, сложившийся в американских учебных заведениях, все же во многом они схожи с теми, что предлагаются в рамках Болонского процесса.

Помимо особой методики, предусматривающей новые формы организации учебного процесса, современное образование не может осуществиться без активного вовлечения в учебный процесс передовых технологий. Однако только разумная компьютеризация, предусматривающая использование новых информационных технологий с учетом специфики преподаваемого предмета, является одним из факторов повышения качества учебного процесса. На это обратил внимание **А. И. Мизунов**, зав. кафедрой логики, который в своем выступлении отметил необходимость реализации комплексной программы использования современных информационных технологий. Такая стратегическая программа компьютеризации уже разработана и утверждена Ученым советом факультета.

Несмотря на существенно возросшее за последние годы число компьютеров на философском факультете, создание и развитие сети с выходом большинства компьютеров в Интернет, на учебном процессе это сказалось не столь сильно. В отличие от структурных подразделений факультета собственно учебный процесс не испытал на себе серьезного влияния ИТ. В учебно-методической деятельности преподавателей и в самостоятельной работе студентов ИТ использу-

ются еще очень слабо. Обеспечение преподавания основных дисциплин компьютерной техникой находится на самом начальном уровне.

Большинству преподавателей философского факультета без соответствующей системы повышения квалификации компьютерные технологии не освоить. Повышение квалификации профессорско-преподавательского состава предполагает, что преподаватель должен:

- владеть компьютерными информационными и коммуникационными технологиями;
- уметь разрабатывать новые и перестраивать старые учебные курсы с применением новых образовательных технологий.

Такие программы повышения квалификации может обеспечить только университет, они должны быть максимально доступны, а освоение новых информационных технологий должно поощряться и поддерживаться администрацией, в том числе и организационно.

Кроме того, и это можно делать и своими силами, полезно ознакомление с современными технологиями и пропаганда приемлемых для наших предметов образцов. Открытые лекции, в которых используются эти технологии, также очень полезны. Необходимо организовать постоянно действующий практический семинар по использованию ИТ в преподавании гуманитарных дисциплин, прежде всего информационно-просветительского характера, с приглашением специалистов, проведением и обсуждением демонстрационных лекций с общей темой «Новые информационные технологии в обучении и научной работе».

Вполне реально сделать постоянной работой на кафедрах анализ ресурсов Интернет и создание метабиблиотек, т. е. систем ссылок по дисциплине, структурирующей таким образом имеющуюся в Интернете информацию по предмету. Это должно войти в систему требований к программам по читаемым на факультете курсам. Но тут возникает основной вопрос: каков (кроме чувства глубокого морального удовлетворения) стимул разработки и внедрения преподавателем информационных средств обучения?

В учебном процессе используются не технические средства сами по себе, которые приобретаются факультетом и университетом, не компьютер, не графопроектор или мультимедиапро-

ектор, а продукт, *созданный преподавателем с помощью технических средств, которыми он должен уметь пользоваться.*

Преподаватель должен овладеть:

- соответствующими технологиями;
- техническим средством (иметь дома в постоянном пользовании приличный компьютер и принтер).

Преподаватель должен финансировать (деньгами или тратой времени и сил):

- свое обучение;
- приобретение домашнего компьютера;
- создание методического продукта нового поколения.

Если это все выполняется, то педагогическая эффективность повышается, качество труда растет. Между тем подготовка курсов в целом и каждой лекции становится значительно более трудоемкой, усложняется процесс чтения лекций. Надо отдавать себе отчет, что на фоне снижения реальной заработной платы преподавателей этот процесс имеет свои сложности.

Конечно, можно сформулировать ряд формальных требований, которым должен соответствовать кандидат на занятие вакантной должности ассистента, доцента или профессора, и требовать их выполнения и соответствующей отчетности, т. е. ввести эти критерии в систему оценки работы преподавателя. Но в качестве жестких требований мы их формулировать не можем, поскольку без компенсации интеллектуальные и физические затраты быстро иссякнут и начнется профанация.

Кроме того, необходим ряд следующих организационно-правовых решений, о которых уже давно идет речь:

- демонстрационные материалы, подготовленные для таких курсов, должны учитываться как методические пособия (для присвоения ученых званий), независимо от того, опубликованы они в бумажном виде или нет;
- учитывая большую трудоемкость создания качественных информационных образовательных ресурсов, актуальной становится проблема законодательной защиты авторских прав разработчиков таких ресурсов;
- необходима разработка системы надежного хранения созданных ресурсов и обеспечения гарантированного доступа к ним;
- чрезвычайно низка степень обеспеченности учебного и учебно-методического процесса современным лицензионным

программным обеспечением. Это, конечно, государственная проблема. Имеется в виду не только офисные программы и операционные системы, а специализированное ПО. Нужны технологии, которые включают студента в учебный процесс в качестве его активного субъекта. Но для этого их надо находить, покупать, осваивать, возможно, дорабатывать и внедрять. Это работа, которую факультет самостоятельно не может выполнить.

Требуется Университетский центр, который занимался бы разработкой ПО для учебного процесса, методических рекомендаций по его использованию и обучал бы преподавателей, популяризировал его.

В заключение А. И. Мигунов еще раз отметил, что современные возможности вычислительной и проекционной техники позволяют существенно повысить эффективность учебного процесса, в том числе степень усвоения материала студентами. Конечно, это улучшение не достигается автоматически. Для достижения оптимальных результатов необходима организационная и методическая подготовка, включающая пересмотр учебных планов, программ отдельных курсов, подготовку аудиторий. И наиболее трудоемкой частью этой подготовки является разработка демонстрационных и методических материалов по читаемым курсам.

Без принятия на государственном уровне решений по поддержке высшей школы и программ, способных поддержать развитие новых обучающих технологий, рассчитывать на серьезные сдвиги в этой области не приходится. Но стараться надо.

Оценка качества политологического образования — тема выступления профессора **Л. В. Сморгунова**, зав. кафедрой политического управления. В выступлении были отмечены следующие моменты.

Качество образования относится к приоритетным целям Болонского движения. В соответствующих документах подчеркивается, что качество — основное условие для доверия, уместности, мобильности, совместимости и привлекательности в зоне европейского высшего образования. Поощрение европейского сотрудничества в обеспечении качества на основе развития сравнимых критериев и методологий является задачей, которая реализуется как общеевропейскими

структурами управления образованием, так и национальными департаментами и университетами. В докладе изложены основные методы оценки качества образования: оценивание, аккредитация, аудит и бенчмаркинг — применительно к отдельным дисциплинам, учебным программам, образовательным учреждениям и темам. Применительно к политологии современное европейское образование сталкивается с рядом проблем: общие стандарты преподавания, сопоставимые учебные программы, методики аттестации студентов и оценки качества, необходимость привлечения абитуриентов, в том числе и из других стран, трудоустройство выпускников и т. д. Оценка качества политологических программ имеет свою национальную специфику, которая была продемонстрирована на примерах таких стран, как Великобритания, Германия и Дания.

Российская практика оценки качества политологических программ имеет свои достижения и проблемы, среди которых были выделены:

- минимизация стандартов и разработка системы критериев;
- международная сравнимость перечня курсов и их содержания;
- ориентация стандартов программы на оценку трудоустройства и занятости выпускников;
- взаимосвязь и различие уровней образования;
- ориентация стандартов на развитие активных форм работы студента и его самостоятельность;
- включение студентов в процесс оценивания качества программ (не только как объектов оценки);
- выпускники и оценка качества;
- публичность оценки качества;
- система оценки качества политологических программ.

Обсуждение темы качества обучения, но уже применительно к философской образовательной программе, продолжил докт. филос. наук, профессор **Ю. М. Шилков**, который отметил, что его методические соображения связаны с опытом преподавания курса «Методика преподавания философии» для студентов 5-го курса, обучающихся по специальности «Философия». Этот курс он читает уже на протяжении 7 лет, и

всякий раз обнаруживает, что студенты имеют весьма туманное представление о преподавании философии. Но с этим, прямо или косвенно, они могут столкнуться в обычном вузе или в школе. Не вдаваясь в подробное обсуждение причин этому, он указал на одну из них, характерную практически для всех философских кафедр, читающих как общие, так и свои, специальные курсы лекций. Эта причина — недостаточная методическая оснащенность каждой лекции и каждого семинара, пренебрежение к практической (преподавательской и студенческой) целесообразности читаемого курса. Имеются в виду не бумажные методики, а реальная практика аудиторной лекционной и семинарской работы, представление о которой складывается на основе обобщенного студенческого мнения (по принципу социологического опроса). Так, если сам преподаватель (из разговоров) еще в состоянии ответить на вопрос «зачем нужен ему читаемый курс?», то вопрос «зачем этот же курс нужен студенту?» остается без ответа. Во всяком случае, как правило, студент 5-го курса не может ответить, зачем и с какой пользой он прослушал тот или другой курс лекций.

Помимо критических замечаний проф. Ю. М. Шилков высказал ряд конструктивных предложений.

Во-первых, методика определения и представления вопросов государственного экзамена по философии должна быть пересмотрена и увязана с реальным объемом знаний, приобретенным студентом за 5 лет обучения. Такой объем диктуется из того основного перечня вопросов, которые определяются государственным стандартом общеузовского курса философии, включая работу по лекциям, семинарам, самостоятельную и научную работу студента. В связи с этим целесообразно увязать подготовку пятикурсниками методической разработки с тем перечнем вопросов, которые выносятся на государственный экзамен. За 64-часовой курс «Методики» можно по группам обсудить все основные вопросы, выносимые на государственный экзамен, в форме обсуждения и оценки представленной методической разработки.

Во-вторых, надо возродить традиции методической работы кафедры в форме семинарского обсуждения читаемой лекции или проводимого семинара каждым преподавателем. Если



со студента требовать методическую разработку, то с преподавателя, по-видимому, также должен быть подобный спрос.

Критические замечания и рекомендации, высказанные Ю. М. Шилковым, безусловно, могут быть адресованы не только преподавателям философии, но и преподавателям других социогуманитарных дисциплин.

Затем выступил **К. Ю. Солонин**, зав. кафедрой философии и истории культуры Востока. Он поделился своим опытом преподавательской деятельности в высших учебных заведениях Китая, где организация образовательного процесса устроена иначе, а ее главная отличительная черта — большая техническая оснащенность. Все это предполагает затрату неких усилий со стороны преподавателя для ее овладения, однако впоследствии, по его наблюдению, осуществление учебного процесса оказывается более эффективным.

В завершение конференции декан факультета **Ю. Н. Солонин** отметил, что это уже вторая методическая конференция, проводимая на факультете, на которой проблемы обучения рассматриваются сквозь призму рекомендаций Болонского процесса. Но если на методической конференции в феврале 2004 г. эта тема для профессорско-преподавательского состава носила скорее ознакомительный характер, поскольку лишь осенью 2003 г. Россия присоединилась к Болонскому процессу, то теперь преподаватели факультета уже достаточно хорошо усвоили основные рекомендации Болонского процесса и органично в их русле рассматривают внутренние задачи факультета. Безусловно, это только начальный процесс, который развернулся не только на философском факультете, но и на других факультетах С.-Петербургского университета, всегда отличавшегося высоким уровнем подготовки своих специалистов и никогда не пребывающем на обочине европейского образования.

Декан отметил, что предстоит большая работа по постановке и решению множества задач в связи с темами, поднятыми в выступлениях на конференции. Предстоит длительная и кропотливая работа по корректировке учебного процесса, его оснащению необходимым современным учебно-методическим комплексом, совершенствованию методики преподавания, которая должна носить дифференцированный характер. Неиз-

бежна перестройка сознания преподавателей, которые уже не смогут работать «по-старинке» и должны отвечать требованиям современной информационной эпохи, а также предстоит разработка особых форм активизации самостоятельной работы студентов и целый ряд других преобразований, необходимость которых вызвана стремлением повысить качество подготовки выпускаемых специалистов и тем самым конкурентоспособность философского факультета и вместе с ним Санкт-Петербургского университета в целом. Все это еще впереди, однако начинать надо уже сегодня.

Рубрику подготовила  
председатель методической комиссии  
философского факультета  
докт. филос. наук, проф. *В. М. Дианова*

---

# НОВАЯ УЧЕБНАЯ ЛИТЕРАТУРА

---

## УЧЕБНИКИ И УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ, ПОДГОТОВЛЕННЫЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ФИЛОСОФСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ПО ОСНОВНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ, РЕАЛИЗУЕМЫМ НА ФАКУЛЬТЕТЕ

### ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА «ФИЛОСОФИЯ»

История и методология науки: Феномен специализированного познания: Учеб. пособие / Под ред. Б. И. Липского. — СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2004. — 438 с.

Учебное пособие состоит из пяти разделов, каждый из которых представляет собой обзор одной из основных областей научного познания: науки о Вселенной, науки о Земле, науки о живой природе, науки о человеке и науки об обществе. Анализируется зависимость гносеологических и методологических принципов организации специализированной познавательной деятельности от фундаментальных онтологических установок, определяющих основные черты образа мира различных исторических эпох.

Для магистрантов и аспирантов нефилософских специальностей, а также всех интересующихся историей и методологией науки.

*Колесников А. С.* Философская компаративистика: Восток — Запад: Учеб. пособие. — СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2004. — 390 с.

*Рекомендовано к печати Проблемным советом «Современная зарубежная философия» Головного Совета по философии Министерства образования РФ.*

Книга представляет собой первую в отечественной историко-философской литературе попытку целостно представить историю становления и современное состояние одного из специфических направлений историко-философского исследования.

Для преподавателей, аспирантов и студентов, а также всех интересующихся проблемами современной зарубежной философии и философской компаративистики.

*Савчук В. В.* Введение в топологическую рефлексию: Курс лекций. — СПб.: Изд-во С.-Петербур. филос. об-ва, 2004. — 187 с.

В книге представлена концепция топологической рефлексии. Концепт топологической рефлексии позволяет включить в круг философской аналитики не только такие объекты, которые ускользали прежде из сети категорий нововременной философии (жертва, рана, боль, первознак и т. д.), но и обрести адекватный настоящему времени концептуальный язык описания при обсуждении проблем современности, глобализации и нового мирового порядка.

**Философия: Учебник / Под ред. Э. Ф. Караваева, Ю. М. Шилкова. — М.: Юрайт-Издат, 2004. — 520 с.**

*Рекомендовано Научно-методическим советом Минобразования России по философии в качестве учебника по дисциплине «Философия» для студентов высших учебных заведений, обучающихся по не-философским специальностям и направлениям подготовки.*

В учебнике представлен современный взгляд на основные проблемы мировой и отечественной философии. Авторы дают глубокий научный анализ ведущих разделов философского знания: онтологии и теории познания, философской антропологии и социальной философии, философии и методологии науки.

**Лебедев С. П. История античной философии: Учеб. пособие. Ч. 1: Физика. 2-е изд., испр. и доп. — СПб.: Изд. РХГИ, 2004. — 183 с.; Ч. 2: Метафизика. 2-е изд., испр. и доп. — СПб., 2005. — 296 с.**

В учебном пособии рассмотрены основные закономерности и «механизмы» становления ранней греческой философии. Философский процесс изображен логически последовательным, связным и выражающим потребности отвлеченного мышления.

Для философов, аспирантов, студентов и всех интересующихся историей философии.

**Пигров К. С. Социальная философия: Учебник. — СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. — 296 с.**

*Рекомендовано Северо-Западным отделением Российской академии образования в качестве учебника для гуманитарных вузов.*

В учебнике представлено современное видение основных проблем социальной философии. Развитый научный аппарат дает возможность использовать его в самостоятельных исследованиях. Охват тем и их разработка полностью соответствует требованиям действующего Государственного образовательного стандарта РФ и базовой федеральной программе по специальности «Философия» в части социальной философии.

Символическая логика: Учебник / Под ред. Я. А. Слинина, Э. Ф. Караваева, А. И. Мигунова. — СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. — 506 с.

*Рекомендовано Ученым советом С.-Петербургского государственного университета в качестве учебника для студентов и аспирантов философских факультетов университетов.*

Учебник написан с учетом достижений современной формальной логики. Он знакомит читателя с классической (логика высказываний и предикатов, теория естественного вывода, формализованная силлогистика) и неклассической (модальная, деонтическая, временная, немонотонная логика, логика вопросов, логическая прагматика) логикой.

#### ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА «КУЛЬТУРОЛОГИЯ»

*Кравцова М. Е.* Хрестоматия по литературе Китая. — СПб.: «Азбука-классика», 2004. — 768 с.

Предлагаемая хрестоматия — первая на русском языке книга, в которой дается обобщающая картина истории развития литературы Китая от древних памятников литературной словесности (сер. 1-го тыс. до н. э.) и до XIX в. во всех ее важнейших традициях: поэзия, проза, драма. Хрестоматия адресована студентам, аспирантам и преподавателям гуманитарных вузов, а также широкому кругу читателей, интересующихся культурой Китая.

*Кравцова М. Е.* Мировая художественная культура. История искусства Китая: Учеб. пособие. — СПб.: Изд-во «Лань», «ТРИАДА», 2004. — 960 с.

Книга знакомит читателя с основными этапами развития искусства Китая, с особенностями формирования эстетической мысли и образительных средств. Автор подробно рассказывает об основных видах китайского образительного, декоративно-прикладного, архитектурного искусств. Отдельная часть посвящена музыкальному искусству Китая.

Настоящее издание может быть рекомендовано специалистам, занимающимся проблемами мировой художественной культуры, преподавателям и студентам гуманитарных вузов, а также сотрудникам туристических агентств, которым необходима информация о сувенирной и художественной продукции Китая.

*Дианова В. М.* Культурология: основные концепции: Учеб. пособие. — СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. — 280 с.

*Рекомендовано УМО по образованию в области историко-архивоведения в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности и направлению «Культурология».*

Учебное пособие представляет собой основные концепции культурологии, сложившиеся в западной и отечественной гуманитарной мысли в период с XV вплоть до начала XXI в. Несмотря на то, что многие из них возникли в европейской культуре в начальный период ее формирования, они не утратили своей научной значимости и до настоящего времени, хотя и претерпели значительные изменения и корректировку.

Культурология: Учебник / Под ред. Ю. Н. Солонина, М. С. Кагана. — М.: Юрайт-Издат, 2005. — 566 с.

*Рекомендовано Научно-методическим Советом по культурологии Министерства образования РФ для высших учебных заведений в качестве учебника по дисциплине «Культурология».*

Предлагаемый учебник представляет собой всестороннее и систематическое изложение основных проблем культурологического знания. В нем показана специфика культурологии как междисциплинарной науки и как учебной дисциплины, рассматриваются онтологические аспекты культуры, ее место в структуре бытия, проблемы типологии культур. Большое место уделено анализу состояния культуры в современном мире. Учебник полностью соответствует Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования.

#### ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА «ПОЛИТОЛОГИЯ»

Политико-административное управление: Учебник / Под общ. ред. В. С. Комаровского, Л. В. Сморгунова. — М.: Изд-во РАГС, 2004. (Учебники Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации.) — 496 с.

Учебник знакомит с теоретическими подходами, моделями и институтами политико-административного управления, с историческими традициями и современной политико-административной практикой в Российской Федерации.

Ачкасов В. А. Этнополитология: Учебник. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2005. — 337 с.

*Рекомендовано Отделением по философии, политологии и религиоведению Учебно-методического объединения по классическому*

университетскому образованию в качестве учебника для студентов вузов, обучающихся по специальности «Политология».

Данный учебник является одним из первых отечественных изданий по дисциплине «Этнополитология». Он посвящен исследованию места и роли этнического фактора в политической жизни общества. При подготовке учебника использовались новейшие учебники, материалы и теоретические разработки российских и зарубежных ученых. Автор стремился показать современные подходы к рассмотрению основных понятий и концептов этнополитологии. Содержание учебника соответствует требованиям Государственного образовательного стандарта РФ и базовой федеральной программе по специальности «Политология».

Мировая политика и международные отношения: Учеб. пособие / Под ред. С. А. Ланцова, В. А. Ачкасова. — СПб.: Изд-во «Питер», 2005. — 443 с.

*Рекомендовано УМО по классическому университетскому образованию в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Политология» (направлению подготовки) ВПО 030201 (020200) и 030200 (520900) «Политология».*

В учебном пособии рассматриваются актуальные вопросы теории и практики современных международных отношений и мировой политики. Авторы анализируют основные теоретические концепции международных отношений в контексте внешней политики нынешней России. Особое внимание уделено характеристике ситуаций, складывающихся в разных регионах мира, и перспективам развития отношений России со странами Западной и Восточной Европы, Северной и Южной Америки, Азии, Африки, государствами СНГ.

Политология: Учебник / Под ред. В. А. Ачкасова, В. А. Гуророва. — М.: Юрайт-Издат, 2005. — 692 с.

*Рекомендовано Отделением по философии, политологии и религиоведению УМО по классическому университетскому образованию в качестве учебника для студентов вузов, обучающихся по специальности «Политология».*

Учебник представляет собой изложение ключевых проблем современной политической науки. Авторы вводят в современный научный оборот темы, ранее вообще не обсуждавшиеся российским политологическим сообществом: политические режимы, политические элиты и лидерство, группы интересов и лоббирование, политические технологии, политическая глобалистика и др.

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>От редколлегии</i> .....	3
-----------------------------	---

### РАЗМЫШЛЕНИЯ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Солонин Ю. Н.</i> Стратегии образования в их социальных контурах. Несколько замечаний .....	7
<i>Касевич В. Б.</i> Болонский процесс как зеркало российской образовательной революции? .....	12
<i>Иконникова С. Н.</i> Современное студенчество: эскиз к портрету .....	20
<i>Дудник С. И.</i> Реформа образования: перманентный процесс или конечная цель? .....	29
<i>Симоненко Т. И.</i> Концепция знания в структуре образовательной методологии .....	33

### РАЗМЫШЛЕНИЯ О МЕТОДЕ

<i>Каган М. С.</i> Как в наши дни преподавать философию .....	38
<i>Разеев Д. Н.</i> Восстание средств против достигаемых целей? .....	41
<i>Колесников А. С.</i> Опыт преподавания современной зарубежной философии на философском факультете .....	52
<i>Сморгунов Л. В.</i> Роль электронных технологий в образовании и их использование в преподавании политической науки .....	70
<i>Фомина Н. Н.</i> Информационные технологии и гуманитарное образование: методологические и технологические аспекты преподавания .....	87
<i>Любимов Г. П.</i> Тесты по философии в контексте письменного экзамена .....	97
<i>Пигров К. С.</i> Письмо и образование индивидуальности .....	102
<i>Тишкина А. Г.</i> Организация и проведение практики по курсу «Страноведение» (методические указания и заметки) .....	108

### РАЗМЫШЛЕНИЯ О ФИЛОСОФИИ

<i>Никитин В. Е.</i> Между физикой и метафизикой. К вопросу о преподавании философии на негуманитарных факультетах .....	115
<i>Цимошка Д. А.</i> Резисторы в пайдетическом дискурсе .....	123
<i>Егорычев И. Э.</i> Помышляющим промышленять философией, или О том, как перестать жить и начать беспокоиться .....	126



<i>Литвинский В. М.</i> Философия как приглашение жить своим умом .....	132
<i>Грякалов А. А.</i> Университет и топосы смысла .....	152
<i>Пигров К. С.</i> Факультет, где учат внутренней свободе .....	169
<i>Авторы статей</i> .....	175

#### КОНФЕРЕНЦИИ, СОВЕЩАНИЯ

Совещание заведующих кафедрами философско- гуманитарного и социально-политического профиля вузов Северо-Западного Федерального округа РФ .....	177
Научно-методическая конференция философского факультета СПбГУ — 2005 .....	184

#### НОВАЯ УЧЕБНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Учебники и учебные пособия, подготовленные преподавателями философского факультета по основным образовательным программам, реализуемым на факультете .....	200
--	-----

Научно-методическое издание

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ЗАПИСКИ**

ВЫПУСК 1

**ФИЛОСОФИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ**

Альманах

по философии образования, эвристике,  
методологии и методике преподавания  
социогуманитарных дисциплин

Зав. редакцией *Г. И. Чердниченко*

Редактор *В. С. Сдобникова*

Техн. редактор *Л. Н. Иванова*

Обложка *Е. А. Соловьевой*

Компьютерная верстка *Н. Л. Балицкой*

Подписано в печать с оригинала-макета 30.12.2005.

Ф-т 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Усл. печ. л. 12,09. Уч.-изд. л. 11,42.

Тираж 200 экз. Заказ №

РОПИ СПбГУ.

199034, С.-Петербург, Университетская наб., 7/9.

Типография Издательства СПбГУ.

199061, С.-Петербург, Средний пр., 41.

Готовится к изданию очередной выпуск альманаха:  
Методические записки. Вып. 2.  
Образование и управление.

Материалы для опубликования в выпусках альманаха следует представлять в распечатанном виде и в электронной форме (текстовый редактор Word; кегль № 12; через 1,5 интервала; поля: левое — 3 см, правое — 1,5 см, верхнее и нижнее — 2 см).

В прилагаемой справке об авторе просим Вас указать фамилию, имя, отчество полностью, организацию, которую Вы представляете, Ваш контактный телефон и электронный адрес.

Адрес и телефон:

*199034, Санкт-Петербург, Менделеевская линия, 5,  
философский факультет, ауд. 149,  
кафедра социальной философии и философии истории.*

*Телефон: 328-9590.*

*Факс: (812) 328-44-08.*

*E-mail: social@philosophy.spb.ru*

Переписку с авторами редакция не ведет

Рукописи не возвращаются