

## ФИЛОСОФСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В.Ю. Кузнецов

### ФИЛОСОФИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ

Самые очевидные очевидности именно в силу своей самоочевидности мало того, что остаются, как правило, почти незаметными, т.е. практически незамечаемыми, и потому не подвергаемыми рефлексии, но еще и оказываются при ближайшем рассмотрении совсем не такими уж очевидными. Например, провозглашение традиционности и всеобщности связи философствования с учительством звучит несомненным трюизмом: действительно, уже первые греческие мыслители были непременно окружены поклонниками и последователями, древнеиндийские Упанишады буквально означают сидение около учителя, о взглядах древнекитайских мудрецов мы узнаем, как правило, из сделанных их учениками записей; до сих пор философия развивается почти исключительно в университетах; само слово «учение» выступает синонимом слов «концепция» или «доктрина»<sup>1</sup>. Однако, как ни странно, преподавание философии так и не получило философского осмысления. Единственное, пожалуй, исключение — Сократ, для которого практикование майевтики (буквально: повивальное искусство; т.е. искусство помочь собеседнику родить мысль) выступало чуть ли не главным способом философствования. Но и тут не все так однозначно, ведь собственно философский акт осуществлял все-таки сам Сократ, собеседнику отводилась принципиально служебная роль (недаром его собеседники с легкостью могли быть бесконечно заменяемыми); в результате же в лучшем случае просветленный собеседник мог отправиться дальше, воспроизводя ту же самую схему рассуждений, хотя это и маловероятно; речь же о создании принципиально новых философских ходов или жестов и вовсе не шла. Конечно, многие мыслители специально занимались и проблемами образования: нельзя не упомянуть хотя бы идеологов Просвещения, заложивших философские основания действующей до сих пор классической образовательной системы<sup>2</sup>. Но специфика преподавания философских дисциплин не выделялась — отчасти это было обусловлено, вероятно, господствовавшим в рационалистической (в широком смысле этого слова, в противовес мистической) мыслительной традиции стремлением к научности философии. Характерно мнение

Гегеля: «Насколько правильно я могу полагать, преподавание философии в университетах, как мне кажется, должно вести к приобретению определенных знаний, а это возможно лишь тогда, когда оно пойдет определенным, методическим, включающим детали и упорядочивающим путем. Только в такой форме эта наука, как и всякая другая, становится доступной изучению»<sup>3</sup>. Современные отечественные авторы интересных и оригинальных концепций, создатели собственных школ и образовательных проектов Библер и Щедровицкий опять же не говорят о специфике обучения философии<sup>4</sup>. Мамардашвили вообще не видит в этом никакой проблемы: с одной стороны, «природа философии такова, что невозможно (и, более того, должно быть запрещено) обязательное преподавание философии будущим химикам, физикам, инженерам в высших учебных заведениях. Ведь философия не представляет собой систему знаний, которую можно было бы передать другим и тем самым обучить их», с другой стороны, «люди, желающие приобщиться к философии, должны ходить не на курсы лекций по философии, а просто к философу. Это индивидуальное присутствие мыслителя, имеющего такую-то фамилию, имя, отчество, прослушав которого, можно и самому прийти в движение»<sup>5</sup>. Что, впрочем, совсем не мешало ему самому совершенно спокойно и не без успеха читать курсы философских лекций, которые, правда, были для него просто излюбленным жанром философствования. Симптоматично, что даже изощреннейшие и радикальнейшие французские постструктуралисты в своих программных текстах, даже подвергая жесткой критике<sup>6</sup> традиционные модели образования, не предлагают альтернативу для научения философии, а в практике собственного преподавания следуют самым классическим образцам. Когда тот же Деррида или, например, Бодрийяр выходят на трибуну в костюме с галстуком и начинают по бумажке читать очередную лекцию в самой академичной манере, то не в последнюю очередь впечатление может производить зазор между экзотичностью сообщаемого и стандартной формой сообщения; тем самым, однако, преподавание как таковое не просто ускользает, а остается как бы невидимо прозрачным, принимаемым по умолчанию. Конечно, если бы они выезжали к аудитории на роликовых коньках, с радужным ирокезом на голове и, танцуя под музыку в стиле хип-хоп, исполняли свои тексты, это тоже было бы достаточно шаблонным ходом, пусть и по иным трафаретам...

Итак, проблема заключается в зияющем несоответствии между повсеместно распространенным философским образованием и почти полностью отсутствующим рефлексивным осмыслением его специфики. И это тем более странно, потому что сама философия отличается, как правило, сквозной рефлексивностью, пристальным вниманием к самоописанию и основаниям собственных рассужде-

ний. А ведь эта же самая рефлексивность не может не влиять принципиально на процесс преподнесения, демонстрации философии и одновременно на ее восприятие, рецепцию. Из всех учебных дисциплин в подобном положении в какой-то степени находится, быть может, только педагогика: преподавание педагогики не может не воплощать самым перформативным образом освещаемые ею же связи и зависимости. Но философия, в отличие от педагогики, ставит свои предельные вопросы самым предельным образом, выявляя основания для оснований, стремясь доказывать доказательства и подвергать рефлексии саму рефлексию. Поэтому и преподавание философии не может не оказаться — по большому счету — сугубо нетривиальной задачей.

Первое, что обращает на себя внимание, вокруг чего фокусируется весь учебный процесс в господствующей системе образования — это учебник. Философия здесь не исключение: к примеру, мало кто из биографов Канта забывает отметить, что в докритический период он преподавал по учебнику Баумгартена; недавняя либерализация идеологии в нашей стране привела к появлению большого количества учебников по философии. (Кстати, изучение того, как философия окаменела в популярных учебниках, каким образом соотносится между собой эволюция философской мысли и расхожие стереотипы ее восприятия могло бы стать интересной исследовательской программой.) И никого уже не удивляет само это словосочетание: действительно, если существуют учебники, скажем, по физике, математике и даже по литературе (не по литературоведению!), то почему бы не быть учебнику и по философии? А ведь, строго говоря, учебник по философии невозможен в принципе: философия призывает идти туда, не знаю куда, искать и находить то, не знаю что, а учебник в традиционном понимании предназначен для овладения стандартным набором знаний и действий в стандартных ситуациях. Конечно, если считать философию наукой, ситуация немного упрощается, ибо можно учить ее результатам, но и в науке исследователя невозможно выучить по учебнику. Согласно Декарту, познание должно быть методичным; но, если допустить существование действенного универсального метода, тогда получение нового знания становится обычным поточным производством, а работника промышленности вполне можно научить по стандартному учебнику (в отличие от создателя того же метода). Потому сначала надо определиться с целями.

Задачи классического образования просты и тривиальны: имеется некоторая сумма уже достигнутого нового знания и универсальный метод получения знания, которые и надо передать следующим поколениям. Однако в современную эпоху, отличающуюся не только лавинообразным ростом количества знаний, но и стремительной сменой мировоззренческих парадигм, передача

знаний перестает быть целью общего образования, не говоря уже о ее центральном статусе<sup>7</sup>. Само собой разумеется, передавать знания (и контролировать их прием) гораздо проще, чем иметь дело, например, с такой неопределенной штукой, как «понимание» или с не менее невразумительным «умением мыслить»; да и безопаснее: ведь свободно думающий человек может в один прекрасный момент понять, что начальство отдает глупые распоряжения или что осыпанный знаками социального признания ничего не стоит по гамбургскому счету<sup>8</sup>. Наиболее удобно под видом философии преподавать определенную концепцию или — еще лучше — идеологию, в крайнем случае — философование, скажем, историю философии. Если продуктом философского образования должен быть идеологический работник или агитатор, способный максимум на пересказывание своими словами и благоговейное пояснение непререкаемых постулатов из партийных документов или сакральных текстов, тогда главное — знать наизусть эти постулаты и уметь (чуть-чуть) связывать слова в предложения. Если целью выступает полнота культурологической эрудиции (без философии и культура не культура), необходимой для общего развития высокообразованного человека, тогда лучше знать, кто из великих и что именно говорил по важнейшим обязательным поводам. Характерно, что после краха «единственно верной» и «подлинно научной» доктрины именно история философии стала представляться самым корректным учебным предметом: есть исторические персонажи, традиционно относимые к ведомству философии, есть их труды, содержащие тезисы, которые можно последовательно излагать, так что в результате можно достигнуть научности даже при отсутствии оной у некоторых описываемых мыслителей. Если же в качестве идеала выбирается продолжение философской традиции или, как минимум, самостоятельное философствование, то подход к изучению и преподаванию философии (в том числе и ее истории) должен быть принципиально другим. При этом, ориентируясь на специальное (профессиональное) образование, можно (и нужно!) аналогичным образом строить философию и как общеобразовательную дисциплину, подобно тому, как писать и считать учатся, вовсе не предполагая непременно стать профессиональными писателями или грамматологами, математиками или вычислителями. Ведь, не боясь общих мест, можно было бы повторить (в конце концов, по известной дзенской притче, для идущего по пути просветления горы, леса и моря сначала перестают быть таковыми, но затем снова становятся горами, лесами и морями): каждому человеку, пусть и не все это отчетливо сознают, приходится так или иначе, в большей или меньшей степени иметь дело с мировоззренческими и смысложизненными вопросами, от которых, конечно, можно убежать, как и от свободы, но которые не могут не оставаться

всегда, несмотря ни на что, собственно человеческими<sup>9</sup>. Естественно, научить философствовать нельзя, поскольку не существует жестких и универсальных критериев и правил философской работы, но философии можно научиться; а тому, кто хочет учиться, можно помочь выучиться. Подобно тому как нельзя мыслить за другого, так же невозможно передать другому прямо и непосредственно свой опыт и навык философствования. Но, увиденная как целое, история философии — это непрерывная эстафета, образуемая тесно связанной цепью учителей и учеников. Для включения тем или иным образом в традицию философствования необходимо знакомство со специальным философским знанием (такое знание кристаллизуется в философско-исследовательских, энциклопедических, справочниках и т.п.) и овладение им, особенно в начале нашего столетия, когда философия достигла максимальной за всю свою историю степени изодренности. Однако этого принципиально недостаточно — совершенно необходимо размышлять самому.

Здесь опять возникает целый клубок проблем. С одной стороны, собственные размышления — дело, вроде бы, сугубо личное, частное, и как таковое должно иметь потенциальную возможность осуществляться в любой момент, не может ни от чего зависеть и не должно ничего в качестве особых предпосылок требовать («Наше положение было бы незавидно, если бы мы не могли без специальных знаний задуматься о том, в чем мы движемся и существуем»<sup>10</sup>). С другой стороны, раз уж философская традиция бытует, то встраивание в нее предполагает некоторую своего рода социализацию — то же образование, например, которое осуществляется опять же в некоторых институционализованных формах. А всякая социальная конструкция, любой социальный механизм, независимо от целей своего возникновения, постепенно начинает, как известно, работать на себя, по своим собственным схемам, причем чем дальше — тем больше. Чтобы социальный механизм мог работать, ему нужны специальные метки, знаки (например, иерархия научных степеней и званий, экзаменационные оценки и т.п.), которые, по идее, должны отображать какие-то внутренние, содержательные, смысловые различия. Но закрепление этих маркеров мало того что порождает иллюзию необходимости пройти по всей лестнице, чтобы что-то концептуальное только начать делать, но и естественным образом провоцирует симуляцию: появляется соблазн имитировать некую деятельность, чтобы получить значимый социальный ярлык, по которому можно уже претендовать на высокий статус, соответствующие блага и т.д. В этом смысле функционирование философии как социального института ничем принципиально не отличается от жизнедеятельности других социальных организмов<sup>11</sup>. В соответствии с известными бюрократическими законами<sup>12</sup> открытый философский поиск,

рискованный и не предполагающий гарантированных результатов, вытесняется, а метафизический вызов мало кто отваживается принять. Знаменательный пример: когда В.В. Биbihин заявил свой спецкурс «Мир», в объявлении был добавлен осторожный подзаголовок, так что Биbihину пришлось объясняться: «Подзаголовок “История понятия «мир»” не отвечает нашей цели, и все-таки он возник не случайно. Требовалось как-то прояснить тему, и всего естественнее было организаторам этих факультативных курсов, да и всякому видящему, что такая тема заявлена, подумать, что речь пойдет о понятии мира. Неужели о мире самом по себе собираемся говорить? Мир велик; о нем ведут свой дискурс многие науки. Они давно с целым миром не справляются, разбили его на части, части еще на другие части и на части частей. Вдруг опять говорить о целом мире? Старо, странно»<sup>13</sup>. Иными словами, возможности философствования не определяются наличием знаний («Многознание уму не научает...»<sup>14</sup>), но знания неизбежно вовлекаются в сам философский процесс, легко адаптируясь к властным социальным дистрибуциям.

Между тем преподавание философии, вероятно, должно быть предельно чувствительно к особенностям преподносимых концепций. Если излагается одна из классических<sup>15</sup> доктрин, тогда вполне органично выглядит появление на кафедре знающего лектора-эксперта, вещающего малую толику своих обширных познаний безмолвно внимающей аудитории и тем самым просвещающего безликую студенческую массу; на семинарах возможен разбор отрывков из произведений классических (в обоих смыслах) авторов, при котором надо выявить из текста заранее известные философемы. В принципе неклассические постулаты можно было бы прогонять по тому же конвейеру, но тогда неизбежно перформативное противоречие: например, невозможно адекватно и однозначно при помощи прямого заявления на лекции донести до слушателей идею отсутствия абсолютной адекватности и однозначности любых сообщений. (Речь идет, естественно, о преподавании именно философии, а не философствования — академическая отстраненность ученого легко позволяет говорить о чем угодно: «есть такое мнение...», но такое «говорение о» мало приближает к описываемому.) Наверное, более органичным стало бы в этом случае семинарское занятие, проводимое без жестко запрограммированного сценария, где можно было бы организовать (продолжая тот же пример) наглядную демонстрацию действительности многообразных интерпретаций. Но все это не выход, поскольку дело не в конкретных формах преподавания, а в изначальных и фундаментальных задачах и целях, принципах и подходах. Так называемое «проблемное» преподавание предполагает сообщение в лучшем случае опять же о проблемах, поставленных кем-то, и об их решениях, предложенных кем-то: студент еще не успел задаться

вопросом, не успел еще оказаться в проблемной ситуации, а ему уже навязали чужой ответ, чье-то решение. В такой ситуации только и остается, что жаловаться на леность этих самых студентов, которым все разжевали и в рот положили, а они давятся и не хотят глотать, да уповать на экзамены, под угрозой которых кто-то что-то, возможно, и запомнит. Организовать же серьезную — без скидок на ее образовательные задачи — дискуссию, в которой сами собой возникнут и вопросы, и проблемные ситуации, для обсуждения которых, в свою очередь, непременно потребуются и обращение к традиции (в том числе и за знаниями), оказывается чрезвычайно сложно и трудно, пускай даже в результате не только возникает устойчивая внутренняя мотивация к обучению (пришедших в учебное заведение только за дипломом придется вынести за скобки, так как их ничем не проймешь), но и обретаются (и укореняются) знания. Безусловно, и дискуссия сама по себе никоим образом не панацея: тут велика опасность легкого дрейфа по волнам вольных ассоциаций без всякой мысли. К тому же существует пафосная боязнь доверить свободное суждение незнающим («Как можно?! Они же еще ничего не знают!»), однако, если так рассуждать, тогда никак нельзя допускать юных музыкантов к роялю (и к великим сочинениям великих композиторов), а юным художникам давать кисти с красками: «Вот пусть сначала научатся, а тогда посмотрим!..» Но где та граница, после которой можно? Хорошо, допустим, на первом курсе рано, а на пятом? В аспирантуре? Нет, тогда уж лучше, пожалуй, разрешать высказывать свое мнение докторам наук (надо же сначала заслужить доверие и подтвердить высочайшую квалификацию!), а еще лучше — только академиком (все-таки специально отобранная элита!). Можно рассуждать и по-другому: прежде чем самому философствовать, надо овладеть философским наследием — этот тезис в общем виде возражений вроде не вызывает и вызывать не может, однако каков может быть критерий такого овладения? Понятно, что наследие потенциально бесконечно и непрерывно возрастает, даже корпусом текстов одного мыслителя можно заниматься всю жизнь. И от упреков в поверхностности и предвзятости (особенно со стороны историков философии<sup>16</sup>) никто (даже величайшие философы) не застрахован. Тем не менее философскую традицию продолжают, несмотря ни на что, вовсе не всезнающие историки философии. Наоборот, для занятий историей философии уже приходится исходить из вполне определенного понимания философии: надо же знать, как минимум, что именно изучать<sup>17</sup> ...А чтобы дискуссия не превращалась в кухонный треп, нужен преподаватель.

Разумеется, разные модели образования и участникам отводят совершенно различные роли. Философия всеохватна, философская концепция предлагает проект понимания всего мира, включая об-

щество и человека. Классическая схема по сути субъект—объект-на: субъект-лектор работает с объектами-студентами, формируя их соответственно желательному образцу-стандарту. Неклассический подход, по идее, должен предполагать субъект—субъектные отношения: преподаватель не эксперт или ментор, а скорее, мастер или консультант, взаимодействующий со своими учениками. Если нет предзаданного эталона, к которому надо подогнать студентов, а есть только вектор, общее направление развития, тогда работать, конечно, намного сложнее, но это и намного интереснее, чем воспроизводить одни и те же стереотипные постулаты. В этом смысле организация философского образования должна быть больше похожа на творческую мастерскую (как принято при обучении искусству) или, в крайнем случае, на исследовательскую лабораторию (фундаментальной теоретической науки), где нет места социальной иерархии, не имеют никакого значения прошлые заслуги, откуда исключаются всяческие голые отсылки к уже сделанному, где ценится только квалификация и мастерство, демонстрируемые здесь и сейчас, для решения здесь и сейчас возникающих и обсуждаемых проблем. (Иначе слишком просто сделать непроницаемо умное лицо и объявить, что нет смысла ломиться в открытую дверь, ибо обсуждаемый сюжет уже давно вдоль и поперек расписан и отправлен в архив.) Понятно, что домашние заготовки могут только приветствоваться; понятно, что владение традицией будет только помогать, но принципиально важно, что знание в такой ситуации становится действенным инструментом, а ни в коем случае не конечной самодостаточной целью. Преподавателю поэтому мало быть знатоком философской традиции и специалистом в технологиях философского мышления, мало быть практикующим творцом концепций и человеком—организатором коллективных действий, ему надо еще исхитриться спровоцировать, индуцировать и стимулировать философскую мысль студентов. Не предъявлять сразу сверхвысоких требований, но не потакать софистической болтовне; не давить авторитетом, но показывать, что не стоит бояться ошибок; узнавать мысль даже в неловкой и неудачной форме, но оценивать ее сразу в контексте традиции — в конце концов, мысль совсем не обесценивается из-за того, что ее кто-то уже продумал. Легко сказать: философия — подобно иллириону в определении Плавиневского — всегда что-то еще, но увидеть (и узнать!) ее еще в одном, необычном и непривычном виде чрезвычайно трудно: ведь приходится отказываться (каждый раз!) от собственного, такого удобного, с таким трудом выстраданного представления. Гораздо проще с налету заявить, что, мол, то-то и то-то и не философия вообще, а какое-то недоразумение, если не сумасшествие или бессмыслица. А тут придется постоянно проводить тонкую, под-

вижную и почти всегда ускользающую границу между умом и глупостью, смыслом и бессмыслицей, ошибкой и заблуждением, мыслью и ее симуляцией, рассуждением и риторикой. Строго говоря, в совокупности это практически невозможные требования, однако именно к такому совершенству<sup>18</sup> и стоит стремиться.

Кроме того, групповая работа должна дополняться индивидуальной. Мамардашвили, например, полагал, что настоящая философия «есть уже некий личный опыт, личный, пройденный человеком путь испытания, которое он пережил, узнал и идентифицировал в философских понятиях, воспользовавшись для этого существующей философской техникой»<sup>19</sup>. Однако он ничего не говорит о том, каким образом можно было бы установить подобную связь, о том, как узнать свое «Я»<sup>20</sup> в кантовском «трансцендентальном единстве апперцепции», как найти (создать) подходящие средства для концептуализации волнующего или как тематизировать, наконец, нечто неотчетливо ощущаемое. Получается (при всем уважении к Мамардашвили), что каждый сам должен увидеть такое соответствие или найти его в лекциях мэтра. А ведь вполне возможно и встречное движение учителя к интересам ученика: учитель мог бы предложить на выбор данному, конкретному ученику некоторые отработанные формы той или иной проблематизации или мог бы помочь перенести традиционные способы схватывания предметности на что-то другое. Если так называемое «научное руководство» строится по широко распространенной сциентистской модели, когда создатель некой методики позволяет своим студентам—аспирантам применять ее на все новом и новом материале или ученики используются для систематического накопления большого объема фактологического массива, позволяющего делать обобщения, то было бы странно даже надеяться (не то что рассчитывать) на появление нового творца. Тогда уж лучше вообще ничего не указывать, полагаясь на случай и самообразование—самосозидание. По большому счету, стоит руководствоваться сразу взаимоисключающими интенциями — сформировать профессионала, который будет уметь то же, что и любой мастер, но одновременно (зачем нужны два одинаковых мыслителя?) он должен делать что-то иное, причем на достойном уровне или с превышением. Поэтому учительство в философии больше похоже на жреческое посвящение или мистериальную инициацию<sup>21</sup>, нежели на трансляцию знаний и прием в научное сообщество. Неофит должен подтвердить свою квалификацию, свое владение наработанным инструментарием, но ни в коем случае не должен попадать в полную зависимость от конкретного набора инструментов. Продолжение философской традиции требует поддержания в живом, актуальном виде (воспроизведение, исполнение, аранжировка, интерпретация) совершенных размышлений и в то же время переосмысления, критики, даже радикального



отказа от прошлого, ведь философия должна постоянно находиться в состоянии перманентного (само)становления, должно постоянно переживать кризис, чтобы не застыть в мертвом окоченении идеологии, в жидком кристалле поточного производства или в неподвижной окаменелости музейного экспоната, но каждый раз, подобно птице Феникс, вновь и вновь восставать из пепла, выходить из всех передраг обновленной и с новыми силами и энтузиазмом обращаться к своим вечным и неразрешимым проблемам и вопросам.

Учебником в философском образовании мог бы быть даже не справочник, а, скорее, некий путеводитель по уже проложенным путям и тропинкам мысли, помогающий освоить метрику и топологию концептуальных пространств, позволяющий на разведанных маршрутах отработать технику передвижений, чтобы затем можно было пускаться в свободное плавание. Им могла бы быть хрестоматия, но не мешанина мелкой нарезки маловразумительных без контекста цитат, приводимых под конвоем пояснений с однозначно правильной их трактовкой, точнее, даже не хрестоматия, а внятный сборник компактных (т.е. вполне обозримых и реально прочитываемых к семинарам) текстов — программных, рефлексивных, итоговых, оригинальных или обзорных, воспроизводимых целиком, без каких бы то ни было сокращений. Это дало бы возможность проследить последовательное разворачивание мысли автора, избежать нарушения внутреннего контекста произведения, а также рассмотреть предложенные тексты не только в качестве коммуникативных сообщений и примеров-образцов построения философского текста вообще, но и в качестве симптомов-следов, выявляющих динамику и тенденции постоянно эволюционирующей интеллектуальной активности. Подборка<sup>22</sup> кратких, концентрированных текстов ведущих представителей актуальных течений и направлений философии, сгруппированных по крупным проблемным блокам, представляла бы репрезентативную панораму полифонии современных философских дискуссий и высвечивала бы многообразие философского опыта. Учебное пособие должно ориентировать на самостоятельную и творческую мыслительную работу, без которой невозможно осмысленное и продуктивное освоение философии. Для того чтобы исключить навязывание предзаданных интерпретаций текстов и жесткой линии тех или иных властных дискурсивных практик или социокультурных стереотипов, стоило бы избегать каких бы то ни было реферирующих и оценочных комментариев. Неизбежный зазор между вопросами, на которые нет тут же сформулированных ответов, и ответами, на которые нет заранее заданных вопросов, бросает интеллектуальный вызов и оставляет простор для собственных размышлений. А многоголосие направлений и подходов, классических и неклассических философских стратегий вос-

создает внутренний контекст современной философии. Пособие должно было бы в качестве идеальной цели инициировать и индуцировать оригинальные личностные способы философствования. Естественно, эти задачи в принципе неразрешимы, но именно к их решению можно и нужно стремиться. Ведь освоение учебного курса философии никоим образом не может ограничиться только общим обзором разнообразных концепций и позиций по тому или иному вопросу и обязательно предполагает самостоятельные рассуждения с использованием личного опыта и образования, а также обсуждение проблем и дискуссии с друзьями и коллегами, в процессе которых обнаруживается столкновение различных стратегий мысли при отсутствии однозначно предзаданного решения или истины в последней инстанции. Изучение же представленных в пособии текстов обеспечивало бы встраивание в традицию философствования и придавало бы конструктивный характер обсуждению. Главной учебной задачей тогда должно выступать овладение материалом, т.е. не просто знание одной какой-либо точки зрения, а умение оперировать всем спектром возможных подходов — сопоставлять и сравнивать между собой различные позиции, взгляды и точки зрения по обсуждаемой проблеме, производить критический разбор главных идей, воззрений и развивать соответствующие мысли.

Предлагаемый проект, понятное дело, только намечен, причем весьма схематично: для наглядности позиционирования были приняты в качестве незыблемых противопоставления типа настоящая философия — философская симуляция, смысл—бессмыслица, творчество—производство и т.п. При более тонком и внимательном подходе необходимо учитывать также, что оценивание философских концепций может осуществляться весьма различными способами (вплоть до взаимоисключающих), которые даже нельзя, строго говоря, назвать субъективными, поскольку такая атрибуция сама по себе предполагает уже абсолютизацию классической субъект-объектной бинарной оппозиции как фундаментальной и системообразующей, что совершенно не самоочевидно в широком контексте философствования, особенно в свете принципиально неклассических стратегий, стремящихся исключить из рассмотрения подобные оппозиции как таковые. Ведь даже на экспертный опрос философов (кстати, а кто должен отбирать самих экспертов?) не могут не оказывать серьезного влияния PR-акции, совершаемые (неважно, сознательно и специально или стихийно и автоматически) издательствами, СМИ, академическими и учебными заведениями, фондами и иными социальными институциями: конечно же, репутация в этой области будет важнейшим символическим капиталом<sup>23</sup> со всеми вытекающими отсюда последствиями. Понятно, что даже идея индивидуальности или личности, противостоящей обществу, не может появиться извне самого об-

щества (хотя бы потому, что вне общества человек, как известно, не существует)<sup>24</sup>, так что невозможно полностью противопоставлять и оригинальность банальности, а новаторство традиционности, так как мысли, совершенно выпадающие из всех и всяческих рамок, просто не будут восприниматься вообще как мысли, не говоря уже о возможном отнесении их по ведомству безумия, нонсенса и т.п. К тому же провозглашение плюрализма в преподавании неизбежно вынуждено допустить под угрозой нарушения собственных принципов утверждение установок и полного авторитаризма. Наконец, само собой разумеется, что никакие самые лучшие или самые худшие образовательные модели (а совершенных моделей не бывает) не осуществляются автоматически, поэтому, несмотря на все усилия, вполне возможны разные варианты: вопреки всем тенденциям и в классической системе возникали гении и, наоборот, никакая замечательная система не застрахована от дураков. Впрочем, не ошибается тот, кто ничего не делает, а у великих людей и ошибки великие, и только самовлюбленная европейская ментальность, помешанная на безрассудно-безоглядном стремлении к успеху, почти полностью игнорирует неудачи, вместо того чтобы на них хотя бы учиться. Или подвергать их философскому осмыслению.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

- <sup>1</sup> Конечно, наука тоже предполагает научение, но там важна, скорее, завершенность этой, по сути подготовительной, фазы: научился, усвоил все открытое ранее, стал ученым — можешь приступать к собственным, новым исследованиям, можешь идти и дальше развивать науку. Продолжение учения для уже сформировавшегося ученого становится излишним, существуя разве что как дань краткой ограниченности человеческой жизни.
- <sup>2</sup> Весьма показательна фигура Яна Амоса Коменского — крупного философа и педагога в одном лице (см.: *Коменский Я.А.* Соч. М., 1997).
- <sup>3</sup> *Гегель Г.В.Ф.* О преподавании философии в университетах // Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет: В 2 т. Т. 1. М., 1970. С. 422.
- <sup>4</sup> См.: *Библер В.С.* Философско-психологические предположения Школы диалога культур // Философско-психологические предположения Школы диалога культур. М., 1998; *Щедровицкий Г.П.* Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. М., 1993.
- <sup>5</sup> *Мамардашвили М.К.* Как я понимаю философию. М., 1992. С. 14—15.
- <sup>6</sup> Фуко, например, проводит прямые параллели между школой и тюрьмой: *Фуко М.* Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М., 1999. С. 248—284.
- <sup>7</sup> Подробнее см.: *Кузнецов В.Ю.* Перспективные пути совершенствования современного образования // Гуманитарное образование в гимназии: проблемы, концепции. М., 1996.
- <sup>8</sup> Недаром изобретатели и всякие прочие умники всегда подвергались в России гонениям. Ср.: *Теодот Д.* Welcome to the virtual trip // Комментарии. М., 1999. № 16.
- <sup>9</sup> Ср.: *Смирнов И.П.* Homo homini philosophus... СПб., 1999.
- <sup>10</sup> *Бибихин В.В.* Мир. Томск, 1995. С. 3.
- <sup>11</sup> Ср.: *Розов М.А.* Философия без сообщества? // Вopr. философии. 1988. № 8.

- <sup>12</sup> См.: *Паркинсон С.Н.* Законы Паркинсона. М., 1989; *Питер Л. Дж.* Принцип Питера. М., 1990.
- <sup>13</sup> *Бибихин В.В.* Указ. соч. С. 3.
- <sup>14</sup> *Гераклит* // Фрагменты ранних греческих философов. Ч. I. От этических теокосмогоний до возникновения атомистики. М., 1989. С. 195.
- <sup>15</sup> Здесь и далее используется типологическое разведение философии на классическую и неклассическую (господствующих соответственно в различные исторические эпохи), которое было предложено в статье: *Мамардашвили М.К., Соловьев Э.Ю., Шварев В.С.* Классика и современность: две эпохи в развитии буржуазной философии // Философия в современном мире. Философия и наука. М., 1972.
- <sup>16</sup> Правда, упрекнуть каждый из них, будучи специалистом, может только кого-то одного, максимум — нескольких...
- <sup>17</sup> Ср.: *Смирнов А.В.* Существует ли «всемирная философия», или Проблема преодоления чуждости чужого // Историко-философский ежегодник. 1994. М., 1995.
- <sup>18</sup> «Не бойся совершенства — ты никогда его не достигнешь!» (*Дали С.* Десять заповедей... // Дали С. Дневник одного гения. М., 1999. С. 463).
- <sup>19</sup> *Мамардашвили М.К.* Указ. соч. С. 15.
- <sup>20</sup> Ср.: *Бибихин В.В.* Узнай себя. СПб., 1998.
- <sup>21</sup> Ср., например, с практикой учительства дона Хуана: *Кастанеда К.* Учения дона Хуана. М., 1999.
- <sup>22</sup> См., например, вариант в: *Кузнецов В.Ю.* Философия. Программа учебного курса. М., 2000.
- <sup>23</sup> Ср.: *Бурдые П.* Практический смысл. М.; СПб., 2001.
- <sup>24</sup> Ср.: *Элиас Н.* Общество индивидов. М., 2000.