вопросы Философии

№ 9

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ ИЗДАЕТСЯ С ИЮЛЯ 1947 ГОДА ВЫХОДИТ ЕЖЕМЕСЯЧНО

1997

москва

Институт философии РАН

"НАУКА"

СОДЕРЖАНИЕ

О преподавании философии (материалы "круглого стола").

Выступили: В.А. Лекторский, И.Т. Фролов, А.Н. Чумаков, А.Ф. Зотов, Л.А. Микешина, Г.К. Овчинников, А.В. Панин, А.А. Гусейнов, М.А. Розов	3
М.С. Каган – Философия как мировоззрение	36
Философия, культура, общество	
И.А. Василенко – Политическое время на рубеже культур	46
Г.К. Майнбергер – Единый разум и многообразие рациональностей	57
М.В. Тростников. Пространственно-временные параметры в искусстве раннего	
авангарда	66
Философия и наука	
А.Ф. Грязнов – Аналитическая философия: проблемы и дискуссии последних лет	82
Е.П. Никитин, Н.Е. Харламенкова – Самоутверждение человека	96
А.В. Козенко – Философия науки А.С. Эддингтона	118
А.С. Эддингтон – Селективный субъективизм	126

[©] Российская академия наук, Президиум, 1997

Наши интервью

Беседа с Н.В. Мотрошиловой	133
Из истории отечественной философской мысли	
А.И. Абрамов – Философия в духовных академиях	138
Классическое философское наследие	
К.В. Бандуровский – Проблемы этики в "Сумме теологии" Фомы Аквинского Фома Аквинский – Сумма теологии I–II. Вопрос 18. О благе и зле применительно	156
к человеческим действиям вообще	163
Критика и библиография	
В.И. Маркин – Е.Д. Смирнова. Логика и философия О.А. Балла – Знание за пределами науки. Мистицизм, герметизм, астрология,	179
алхимия, магия в интеллектуальных традициях I–XIV вв. Ю.А. Демченко, Э.Г. Лаврик – О свободе. Антология западноевропейской	185
классической либеральной мысли От Института философии РАН и Московского философского фонда	189 191
наши авторы	192

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

В.А. Лекторский (главный редактор), Г.С. Арефьева, А.И. Володин, П.П. Гайденко, В.П. Зинченко, А.Ф. Зотов, В.К. Кантор, В.Ж. Келле, Д.С. Лихачев, Л.Н. Митрохин, Н.Н. Моисеев, Н.В. Мотрошилова, В.И. Мудрагей (заместитель главного редактора), А.П. Огурцов, Т.И. Ойзерман, Б.И. Пружинин (ответственный секретарь), Б.В. Раушенбах, Н.В. Россина, П.В. Симонов, В.С. Степин, И.Т. Фролов, В.С. Швырев

международный редакционный совет

Э. Агацци (Швейцария), Ш. Авинери (Израиль), Т. Имамичи (Япония), У. Ньютон-Смит (Великобритания), П. Рикер (Франция), Ю. Хабермас (ФРГ), Р. Харре (Великобритания)

О преподавании философии

(материалы "круглого стола")

От редакции. В редакции журнала "Вопросы философии" был проведен "круглый стол" на тему "О преподавании философии". На встрече присутствовали известные ученые, имеющие опыт преподавания философии в вузах. Проблемы, вынесенные на обсуждение, сформулированы во вступительном слове главного редактора журнала В.А. Лекторского. Ниже мы публикуем выступления участников "круглого стола"

В.А. Лекторский (академик Российской академии образования, главный редактор "Вопросов философии").

Мы собрались, чтобы обсудить вопросы преподавания философии в нашей стране. Изменения за последние годы произошли здесь разительные. Исчез идеологический диктат, обязательные программы. Философия понимается сегодня не как набор неких подлежащих к усвоению "абсолютных" истин, а как школа развития творческого мышления, как такая дисциплина, которая дает возможность познакомиться с мировоззренческими исканиями лучших умов человечества, как ничем не заменимый способ ориентации в нашем неопределенном и постоянно усложняющемся мире. Сейчас преподавателю предоставляется большая самостоятельность и в выборе тематики, и в способе преподавания. Однако если мы на этом основании посчитаем, что философия у нас сегодня преподается так, как она и должна преподаваться, я думаю, что мы совершим большую ошибку. Беда в том, что многие наши преподаватели поняли свободу от идеологических догм как свободу от дисциплины мысли, свободу от преподавания той проблематики, которая в философии исторически сложилась и которая (как бы исторически не менялось ее понимание) конституирует ее содержание. Под видом преподавания философии иной раз преподносят то историю культуры, то новейшие оккультные измышления (да и в печати были предложения заменить преподавание философии то ли культурологией, то ли теологией), то просто что-то интересное для самого преподавателя, но имеющее к философии самое отдаленное отношение. Вышло множество учебников по философии. Некоторые из них интересны. Некоторые же написаны на исключительно низком уровне.

Важно разобраться, что же все-таки происходит с преподаванием философии в нашей стране, оценить те изменения в преподавании, которые произошли за последние 5 лет (стало ли это преподавание лучше, хуже, в каких отношениях). Нуждается ли сегодня это преподавание в радикальных изменениях? Нужно ли вообще преподавать философию во всех вузах? Есть много и других принципиальных вопросов, которые желательно обсудить на нашем "Круглом столе". Например, нужны ли общие программы и учебники в преподавании философии? В какой степени особенности национальной культуры влияют на это преподавание? Могут ли быть

единые учебники и формы преподавания философии для США, Франции, Германии и России? В какой степени можно использовать для преподавания философии в нашей стране западный опыт (учебники, программы, литературу и т.д.)?

Об этом мы и поговорим сегодня. Ведь от того, как будет преподаваться философия, во многом зависит отношение общества к этой уникальной и исключительной форме человеческого творчества. Сегодня совершенно ясно, что без философии не может существовать оригинальная культура страны в ее развитых формах. Значит, от преподавания философии во многом зависит и будущее нашей культуры.

И.Т. Фролов (академик РАН, президент Российского философского общества).

Я выступаю здесь и как профессор МГУ, и как президент Российского философского общества, которое, как вы знаете, сейчас очень много внимания уделяет проблемам образования, в особенности — философского. Кроме того, я руководитель авторского коллектива, создавшего двухтомный учебник "Введение в философию" Он пришел на смену учебнику по основам марксистско-ленинской философии, и уже в одном его названии проявился плюралистический подход.

Мы исходили из того, что есть какая-то единая дисциплина "философия", она представлена разными школами, разными мировоззрениями, взглядами, но все же единая, а не "одна-единственная" - марксистско-ленинская философия, отсекающая все остальное. Мы стремились все это дать на фоне предшествующего развития и в контексте современной философской мысли. Нам это не удалось сделать до конца, но шаг такой был сделан. Мы уже начали работать над вторым изданием, где как раз должна быть усилена эта тенденция, усилен плюрализм, хотя мы не собирались отказываться (и сейчас не отказываемся, кто бы что ни говорил) от того, что мы называем марксистской философией (по крайней мере я говорю о себе) – этого мощного направления материалистической диалектики, диалектического материализма. Кто сейчас отказывается от этого, тот просто расписывается в собственном бессилии и в то же время, зачем же себя обкрадывать? Наоборот, надо гордиться всем этим. Мы не сталинскую четвертую главу истории партии исповедуем, как нам до сих пор стараются приписать. Это уже далекое прошлое, к тому же столько выдающихся философов, в том числе советских, раскритиковали сталинский вариант диалектики. Достаточно вспомнить одного Бонифатия Михайловича Кедрова, я уже не говорю о других философах - и П.В. Копнин, и Э.В. Ильенков, и М.К. Мамардашвили - все они это делали. И все догматическое, сталинистское осталось так далеко в прошлом, что даже и говорить об этом неудобно.

Создавалась совершенно новая традиция, которая и получила отражение в учебнике "Введение в философию". Я позволю себе кое-что сказать об этом, так как, являясь руководителем авторского коллектива этого учебника, до сих пор отвечаю за него. Фактически мы в нем совершенно по-другому определили предмет философии в отличие от обычного в те времена "марксистско-ленинского" в пошлом смысле, т.е. сталинистского. Мы определили философию как учение о человеке и его месте в мире. Такого не было не только в нашей советской философии, но и в мировой литературе, и это оказало влияние на многие "постсоветские" курсы философии, которые сейчас появляются.

Мы хотели развить все это во втором издании учебника и уже многое сделали, но это издание сорвалось по не зависящим от нас причинам. Сейчас мы вновь возвращаемся к этому замыслу, но хотим сделать это в одном томе и более последовательно раскрыть проблематику новой, научной и гуманистической философии на основе традиций отечественной философии.

Сейчас мы переживаем переломный период и в развитии общества, и в развитии нашего сознания. Это касается и специалистов, имеющих дело с философским образованием. Кто-то вообще полностью отказывается от своих прежних взглядов, преподает христианскую философию и теологию. Понять это можно, но самое отвратительное, когда наиболее рьяные коммунисты становятся антикоммунистами. Это "бесовство" какое-то, которому я не доверяю. Такой "изящный" философ-

экзистенциалист, как Ж.-П. Сартр, с которым я общался, говорил очень "изящно", что "антикоммунист — это собака". Каково! Однако по большей части здесь идет какая-то политическая игра, часто исключительно карьеристская. Я не говорю, что не надо менять свои взгляды: развивается наука, развивается сознание, самосознание, и вполне естественно для ученого уточнять свои воззрения. Что-то мы с вами, и это надо нам всем признать, были обязаны говорить, чтобы заниматься наукой. Теперь этого нет (или почти нет), но появились новые "ориентиры", которыми руководствуются новые конъюнктурщики. Плохо, когда эта новая конъюнктура проникает в новые учебники по философии. Надо руководствоваться научными принципами, поэтому для создания учебников по философии нового поколения наряду с преподавателями должны больше привлекаться ученые-исследователи.

Теперь я коротко коснусь вопросов, поставленных В.А. Лекторским. Вот моя оценка преподавания за последние пять лет. Всегда, какой бы уровень ни был, лучше, когда преподавание ведется свободно и своеобразно. Пусть это делается порой стихийно, но всегда лучше, если изложение материала идет свободно. Пускай это не результаты работы (или не-работы) того или иного философа, но он уже оказался в новых условиях и тоже проявляет "смелость". Попробовал бы он в другие времена этой свободы. Конечно, общие условия для преподавания в этом смысле улучшились. Я не рассматриваю другие характеристики современной ситуации. Но в этом отношении пока, слава Богу, зажима нет, хотя элите дана установка создать какую-то "единую новую идеологию" для нашего общества, что я считаю опасным. С этого все началось и раньше. Сталин создавал "Краткий курс", имея целый набор учебников по истории партии, но решили создать что-то единое — и вот результат...

Я не считаю, что преподавание философии нуждается в "радикальных изменениях" Надо избегать таких слов. Я считаю, что просто нужно обновлять, перестраивать его, усиливать плюрализм, многообразие подходов и форм.

И единственное, что требуется со стороны тех, кто отвечает за преподавание (а у нас есть целое министерство) – это избегать халтуры, не очень квалифицированных курсов по философии (так бы мягко я сказал). Надо все-таки исходить из того, что уже достигнуто. А то я часто слышу: все это уже было, все это идеологически негодное и все надо радикально менять. Почему? Это что – и оценка работы тех философов, которые участвовали, например, в создании нашего учебника (а я считаю, что это выдающиеся ученые: П.П. Гайденко, Н.В. Мотрошилова, Э.Ю. Соловьев, В.А. Лекторский, В.С. Степин, В.С. Швырев, В.Ж. Келле, Б.Г. Юдин, Э.А. Араб-Оглы, М.С. Козлова и др.). Что же мы, вместо выдающихся будем обращаться к философам второго, третьего, пятого эшелона, причем только потому, что они "не..., не...", как писали раньше. Надо отбирать авторов по тому, что реально сделал каждый из них, какие книги у него есть, даже если это касается и молодых авторов. А многие сейчас пользуются ситуацией, больше ориентируются на нахрапистость, конъюнктуру и делают слабые курсы. Наши руководители должны быть к этому готовы, потому что многие "новые философы" сейчас, как говорится, "бегут быстро" Но они только "бегают хорошо", а думают - не очень. Тем более, что не стоят за этим какие-то их работы, книги. Не обязательно учебники, а просто философские книги. А как же иначе? Ведь все это мы тоже проходили, когда были другие "критерии"

О преподавании философии во всех вузах. Если бы это можно было осуществить, то было бы неплохо. Сейчас это требуется не по каким-то идейно-политическим установкам единообразия, идущим со стороны какой-то партии. Но, конечно, должно выполняться одно непременное условие: если преподавать сейчас философию понастоящему (я об этом говорю уже лет сорок), то нужно в разных вузах не то что разную философию преподавать, но философию, очень сильно адаптированную к профилю этого вуза. Если это естественнонаучные вузы, где идет преподавание физики, физиологии, то, пожалуйста, у нас же есть подобный опыт, у нас есть крупные специалисты по философским вопросам физики, химии, биологии. Пусть они

такие специализированные курсы и читают. Разве только очень и очень необразованные, отсталые руководители вузов могут возражать против того, чтобы обсуждались теоретические, методологические и этические проблемы их специальности. Но и им надо доказывать необходимость преподавания такого рода курсов. У меня много знакомых преподавателей, и я знаю, что они давно это делают, в разных вузах они преподают философию применительно к профилю этого вуза.

Но вообще я считаю, что особенно настаивать не надо. Мы, философы, сейчас должны занять не то что "позицию гордыни", но позицию достоинства. Мы слишком готовы были всегда идти навстречу пожеланиям специалистов в разных науках. Для нас с вами была большая честь, когда нас приглашали на какую-нибудь конференцию сделать доклад, и мы бежали туда, считая, что это наш "общественный долг"

В действительности навязываться не надо. К пониманию необходимости философии надо прийти. Наше общество, надо признать, в культурном отношении еще не доросло до того, чтобы оно "жаждало" философского знания: жить невозможно, только, пожалуйста, дайте мне понимание смысла бытия, смысла жизни, иначе больше ни о чем я думать не могу. Так многие думали о "советском человеке", но все (или почти все) оказалось по-иному. И надо учитывать имеющуюся реальность. Правда, есть существенные, обнадеживающие сдвиги. Например, в МГУ по просьбам очень многих преподавателей были организованы курсы по антропологии: общей антропологии, комплексному изучению человека, философской антропологии, культурной антропологии, политической антропологии, социально-политической антропологии, психоаналитической антропологии и т.п. Это прекрасный опыт.

Нужны ли общие программы и учебники в преподавании философии? Нужны. Но не такие, что не смей отступать ни в одном слове. Если мы философию считаем наукой, то, в общем-то, мы можем определить какие-то общие принципиальные параметры этой науки. Кто-то хочет по-другому преподавать и считает что-то более интересным, — пожалуйста. Если он вместо философии не преподает какую-нибудь мистику, абсурд какой-нибудь, далекий от научного знания. Но программы и учебники нужны.

И последнее: может ли быть единая культура в преподавании? Всемирные философские конгрессы (включая Московский 1993 г.) все больше и больше сближают различные философские школы, которые существуют в разных странах, и постепенно (постепенно!) будет отскакивать от философии идеология и все прочее наносное, будут вырабатываться какие-то единые принципы, единый язык философии. Я об этом говорил и на Международном конгрессе по логике, методологии и философии науки (Москва, 1987 г.), подчеркивая, что все начинаться будет с таких разделов философии, как логика и методология науки, а потом – дальше и дальше.

Но западный опыт просто переводить на нашу почву нельзя. Специалисты пусть читают тексты западных авторов. Что-то сверхвыдающееся из современной западной философии надо перевести на русский язык. Я разговаривал с заведующим кафедрой философии в одном из американских университетов, и он мне говорил: вы знаете, ко мне обращаются с тем, чтобы из вашей страны направили студентов для изучения философии в США. Это вы в Америку учиться философии хотите посылать своих студентов? И очень долго смеялся. Это надо учитывать, избегать недооценки своего опыта.

А.Ф. Зотов (доктор философских наук, заведующий кафедрой философского факультета МГУ).

По поводу учебников. Я считаю, что учебники должны писать преподаватели, а не исследователи. Человек может быть хорошим ученым и плохим преподавателем. Посмотрите, разве в математике или физике, например, вы найдете хороший учебник, который написан выдающимся ученым? Найдете, конечно, но очень редко.

И.Т. Фролов

Когда мы создавали наш учебник, мы должны были по-новому сформулировать и предмет, и изложение курса. На первом месте стояло новое понимание самой философии. Но и сейчас положение в принципе то же самое. Рядовые преподаватели в лучшем случае могут, прочитав философскую литературу, излагать учебный курс. А что они будут излагать, если это не создано выдающимися учеными? Еще надо создать материал для преподавания, а это могут сделать, я считаю, только те, у кого есть имя в философии, то есть те, за кем стоят книги, монографии. Только люди, обладающие исследовательским опытом, могут сейчас создавать добротные учебники.

А.Н. Чумаков (доктор философских наук, первый вице-президент Российского философского общества).

Я хотел бы обратить внимание на то, что когда мы говорим об учебниках по философии, то находимся в плену прежних представлений об этом предмете. Мы и сами учились по учебникам, и писали их, и преподавали по ним же, и теперь обсуждаем то, какими они должны быть. Но это означает, что философию мы все еще понимаем как науку, которой можно дать систематическое изложение и тем самым отделить ее от всего ненаучного. При этом вольно или невольно игнорируется не только этимология понятия "философия", ее первоначальный смысл и предназначение, во все века составлявшие стержень мировой философской мысли, но и то, как ее понимали Кант, Бергсон, Мамардашвили и многие другие, указывавшие на несводимость философии к простой сумме знаний и на невозможность обучения философии традиционными способами, в основе которых лежит прежде всего принцип передачи соответствующих знаний.

Учебник хорош, если речь идет о какой-то конкретной дисциплине, где и предмет достаточно точно определен, и язык данной науки и ее методы выверены. В этом смысле марксистско-ленинская философия, претендующая на роль науки, по форме может таковой считаться. Она дается в систематическом изложении и вполне укладывается в каноны учебника, которые если чем и отличаются один от другого, то только компоновкой и формой подачи материала, да еще быть может стилем изложения, но уж никак не содержанием. Возьмите любой учебник по марксистсколенинской философии, а также отдельные учебники по диалектическому или историческому материализму. Много ли различий по содержанию вы найдете в них? Более того, по существу не отыщете принципиальных расхождений и между учебниками по философии, издававшимися в странах бывшего социализма. Добавьте к ним учебники по истории философии, которые также писались с позиции "правильной", "научной" философии и основная цель которых была в том, чтобы показать несостоятельность, ограниченность всех других философских взглядов и концепций, и вот вам полный набор вспомогательного материала для изучения предмета, который хотя и назывался философией, но отношение к ней имел лишь отчасти.

Можно без преувеличения сказать, что наиболее совершенным образцом в написании литературы подобного рода явился упоминавшийся уже двухтомный учебник для высших учебных заведений под редакцией И.Т. Фролова "Введение в философию" (М., 1989). Он, собственно, и стал последним фундаментальным трудом советских марксистов, раскрывающим в жанре учебника марксистский взгляд на мир во всем его многообразии, включая и общество, и человека, и теорию познания, и историю философии. Написанный в эпоху "гласности" и "перестройки" этот учебник, несомненно, сыграл важную и положительную роль в начале 90-х годов, почти пять лет после выпуска оставаясь единственной "свежей" книгой, которую можно было рекомендовать студентам, пока мы определялись, что и как будем преподавать. Но годится ли он сегодня в качестве учебника для изучения философии в высшей школе? По-моему, в качестве учебника для всего курса — нет, а в качестве учебного пособия при изучении марксистской философии, в том объеме, в каком она теперь наряду с

другими философскими системами изучается в высшей школе, вполне подходит. Но если говорить о проблемах, с которыми мы сегодня сталкиваемся в преподавательской деятельности в первую очередь, то речь следует вести даже не столько об учебниках, сколько о сущности обсуждаемого нами предмета.

Еще Н.О. Лосский, заключая свой труд "История русской философии", заметил, что "как только Россия освободится от коммунистической диктатуры и получит свободу мысли, то в ней, как и в любой другой свободной и цивилизованной стране, возникнут многочисленные различные философские школы" Различных школ у нас пока еще нет, но предпосылки их появления теперь имеются и не учитывать этого в преподавательской деятельности нельзя. Чтение лекций и ведение семинаров уже невозможно построить как прежде по одному шаблону, так как даже на одной кафедре разные преподаватели по принципиальным философским проблемам могут иметь весьма отличные позиции, которые они так или иначе будут реализовывать в учебном процессе. При условии, что уровень профессиональной подготовки преподавателя не вызывает сомнения, такое положение дел следует признать нормальным. Но тогда и всеобщая заменяемость преподавателей должна уступить место такой норме, когда лекционный курс и семинарские занятия для соответствующих групп будут замыкаться на одного человека или, по крайней мере, на тех, у кого нет принципиальных мировоззренческих расхождений. Таким образом, формирующийся в нашей стране философский плюрализм требует не столько учебников по философии (я уже говорил, в каком смысле они оправданы), сколько хороших и разных учебных пособий, лекционных курсов и т.п., которые были бы разными и по подаче материала, и по его содержанию.

Определенный выбор и у студентов, и у преподавателей, ориентирующих их на ту или иную литературу, уже появился, однако выбор этот еще весьма ограничен и отражает только первые попытки по-новому решить проблему учебной литературы. Можно по-разному относиться к появившимся в последнее время работам, но они уже отражают зарождающийся у нас философский плюрализм и, конечно же, не лишены многих недостатков, в том числе и прежних клише. Именно этим я объясняю совсем неподходящее название "учебник" для ряда книг, вышедших в последнее время. Так, например, монография П.В. Алексеева и А.В. Панина (М., 1996), – несомненно, интересно и глубоко раскрывающая, как пишут сами авторы, с марксистских позиций, проблемы онтологии, - своим многообещающим названием "Учебник по философии" вводит в заблуждение неподготовленных читателей, а именно таковыми являются студенты (не философских факультетов), которым еще предстоит изучать философию и которые являются основными покупателями подобной литературы. Приведу конкретный пример. Многие студенты в Юридической академии, где я преподаю, ориентируясь на название, предпочли эту книгу другим пособиям и купили ее в начале учебного года в надежде, что она закроет им весь предмет. А на поверку вышло, что в пятом семестре, когда они изучали историю философии, она им совсем не пригодилась, а в шестом семестре, при изучении основных философских проблем этот обстоятельный труд понадобился при изучении только некоторых тем, да и то не самых актуальных с точки зрения профиля вуза.

В отказе от изучения только одной философской системы и рассмотрения всей истории философии через заданную таким образом призму, а следовательно, и в отказе от единого учебника по философии мне видятся принципиальные изменения, которые произошли за последние несколько лет в нашей стране. Поэтому я не стал бы оценивать качество современного преподавания в таких суждениях, как "оно стало хуже" или "лучше", точнее было бы сказать, что оно становится другим. Причем речь идет не столько о уже свершившихся переменах, сколько о принципиально новых возможностях, открывшихся в этой области. Именно теперь, впервые за многие десятилетия, появилась возможность преподавать философию не как сформировавшуюся, тем более единую науку, а как предмет, прививающий "любовь к мудрости", и побуждающий философствовать с целью формирования целостного мировоззрения и

развития самостоятельности мышления на основе полученных знаний и личного опыта. При таком взгляде на философию знакомство с ней желательно начинать, конечно же, еще со школы, а уж вопрос о том, нужно ли преподавать ее во всех вузах, и вовсе отпалает.

В этой связи, однако, нельзя не учитывать, что все мы без права выбора воспитывались на философии, которая была ориентирована на ответ и не очень жаловала вопрос, сомнение и самостоятельность взглядов, идущих в разрез с официальной позицией. Такая "отсебятина", мягко говоря, не поощрялась, "мы" ценилось несоразмерно выше, чем "я", а в итоге подрывались фундаментальные основы философствования. Образно говоря, плодородный слой "почвы", на котором только и может произрастать философия, оказался обедненным, неразвитым. В итоге и сегодня еще студенческая аудитория в наших вузах заметно отличается от студенческой аудитории западных университетов. Она, если сказать прямо, более зажата, закомплексована в плане самовыражения и умения открыто формулировать собственную позицию. А идет это в том числе и от школы, которая при соответствующем подходе могла бы способствовать устранению отмеченных недостатков. И здесь, несомненно, положительную роль сыграло бы введение в школьную программу соответствующим образом адаптированной "Философии для детей", на что уже обращал внимание журнал "Вопросы философии". В институте тогда можно было бы не тратить дополнительное время на разъяснение специфики нашего предмета, да и изучение истории философии несколько упростилось бы. Нет спору, тема эта крайне важна и принципиально необходима. Но ограничиться в изучении философии только ее историей, как предлагают некоторые наши коллеги, значит, не выйти за рамки самой истории и не коснуться собственно философии. Действительно, можно выучить историю философии и таким образом получить знание о различных школах, тех или иных философах и их воззрениях. Но это еще не вся философия, роль которой в образовании не сводится только к познавательной функции. Более существенным является то, что почерпнутые из истории знания дают студенту более прочные основания для формирования собственной позиции по наиболее важным мировоззренческим проблемам. И роль философского курса, а также и роль преподавателя философии заключается прежде всего в том, чтобы помочь студенту сформировать такую позицию. Не думаю, что кто-то может дать точный рецепт того, как этого добиться, но некоторые особенности философских занятий заслуживают того, чтобы сказать о них специально.

Я не хотел бы касаться здесь лекций по философии, роль которых как источника информации и путеводителя в потоке литературы вполне понятна. Но семинарские занятия заслуживают того, чтобы сказать о них специально. В отличие от лекций, которые по форме принципиально совпадают для всех предметов, философские семинары (после знакомства с историей философии) имеют свою специфику, которая заключается в том, что истина, как правило, не дается в готовом виде, а выявляется в процессе беседы, и потому хороший вопрос здесь ценится не меньше хорошего ответа. При таком подходе, рассматривая отдельные философские темы, преподаватель не должен непременно стремиться к единомыслию путем навязывания всем студентам одних и тех же взглядов (что было бы вполне естественно в отношении точных, конкретных дисциплин), ибо в одной и той же студенческой группе могут оказаться и атеисты, и верующие, и гносеологические оптимисты, и агностики и т.д. и т.п.

Отсюда вытекает еще одна существенная проблема, связанная с изучением философии, – будет ли у студентов право в пределах тех часов, которые выделены на философию, иметь хоть какой-то выбор из нескольких курсов в дополнение к основным (например, историко-философским) или все они будут осваивать только одну "канонизированную" программу? Моя позиция, сформулированная выше, позволяет мне вполне конкретно ответить на этот вопрос – право выбора у студентов должно быть. Другое дело, в какой мере и что именно мы, преподаватели, готовы предложить студентам на выбор? Но это тема уже другого, специального разговора о профессионализме в нашей области и проблемах подготовки философских кадров. Кстати, мы

отчасти уже затронули ее, когда заговорили о том, обязательно ли хороший философ будет и хорошим преподавателем, и наоборот. Тема, как видим, и актуальная и практически значимая, так что неплохо было бы в продолжение этого "круглого стола" обсудить ее на страницах журнала "Вопросы философии"

- И.Т. Фролов. Надо прямо сказать, что философия для элиты, это элитарная наука, это "царская", если хотите, наука (философия – "царица наук"), не каждому она "по зубам" А мы с вами все еще стесняемся и говорим: ах,ты не понимаешь? Ты профессор, доктор технических наук, и ты не понимаешь?.. Как ужасно, как вы нас обижаете! И вот сколько сил потратили, чтобы доказать нужность философии. Не каждому же дано философию даже понять. Я уже говорю 20-30 лет, что философия – это "штучный товар". И философ – "штучный товар" Слава Богу, что с нас сняли этот крест, чтобы каждому недорослю навязывать эту «царскую», элитную науку. Еще надо заслужить, чтобы к тебе пришел философ и преподавал философию, надо гордиться этим. Я понимаю, что это звучит некоторым парадоксом, но надо создать такое отношение к философии в обществе, отрезав все, что было до этого. Пусть специалисты в разных областях науки и практики сами ищут контактов с философами. Я понимаю, что сейчас в нашей стране переломный этап, и сделать то, о чем я говорю, сразу нельзя. Но надо избавиться от мессианских настроений. В каждом из нас сидел маленький "мессия" и мы все шли по этому пути. Однако настоящий философ должен это избегать.
- А.Н. Чумаков. Здесь прозвучала мысль о том, что "философия царская наука" и не каждому она доступна, что ставит под вопрос надобность ее преподавания во всех вузах. Хотелось бы заметить на это, что далеко не все имеют хорошие способности к живописи или к музыке, но данное обстоятельство не является основанием для прекращения соответствующих занятий в школе, более того, указанные уроки входят в разряд обязательных и вряд ли стоит доказывать такую целесообразность. Таким образом, если уж говорить о философии в вузах, имея в виду их различный профиль, то не заменять философию нужно другими дисциплинами, а дополнять специальными курсами, в наибольшей степени соответствующими профилю учебного заведения. Практически каждый выпускник вуза потенциальный руководитель производственных, научных, творческих, спортивных и других коллективов, и философская подготовка, а также знания хотя бы основ этики, психологии, логики, социологии, религиоведения для него, как минимум, не окажутся бесполезным грузом.
- А.Ф. Зотов. Пожалуй, не нужно доказывать, что преподавание философии в большинстве вузов страны и на философском факультете – далеко не одно и то же. А вот иметь в виду, что связь между воспитанием философского мышления и мировоззрения, с одной стороны, и подготовкой преподавателя философии – с другой, вовсе не проста – это совершенно необходимо. Хотя бы потому, что связь эта далеко не самоочевидна. Так уже получилось, что преподаватель философии, которого мы готовили (и, пожалуй, продолжаем готовить и сейчас), часто совсем даже не философ. Это далеко не всегда плохо: быть может, для того чтобы сохранялось философское знание, вообще нужно, чтобы значительная часть преподавателей философии была в первую очередь хорошо осведомлена о наличных достижениях философской мысли и способна без больших погрешностей транслировать эти достижения в сознание нового поколения, надеясь, что большинство их воспитанников станет тоже неплохими преподавателями философии; и только очень немногие, опираясь на полученную подготовку, осмелятся ставить новые проблемы, предлагать новые идеи и решения. Собственное (особенно претенциозное) "философское Я" преподавателя часто не только не способствует рождению новых идей у студентов, а даже мешает этому,

оказываясь причиной существенных искажений тех философских концепций, смысл и содержание которых он прежде всего призван довести до сознания учеников. Правда, иногда творческая жилка у преподавателя удачно сочетается со строгой объективностью, и это оптимальный случай; чаще же бывает совсем даже наоборот, когда преподаватель, скромно считая себя в философии простым пропагандистом, фактически предлагает собственную интерпретацию, считая ее совершенно адекватным изложением идей того автора, о котором рассказывает. И это чревато не менее ужасными для развития философской мысли последствиями, чем наивный догматизм, пресловутое "цитатничество", когда в ходе такого процесса происходит вульгаризация достигнутого в прошлом философского знания, идеи превращаются в "интеллектуальных уродцев" или в пустые фразы, тем не менее играющие роль универсальных отмычек для всех проблем. Такое особенно часто бывает, если философия выступает в роли официальной идеологии, от имени и по поручению которой выступает пропагандист-преподаватель. Реально же философские тезисы и выводы в его устах – не более чем шаманские заклинания. Их пустота становится очевидной, когда политическая система с такой идеологией терпит крах, и тогда разоблачение всем еще памятных идеологических фраз предстает в новом общественном мнении доказательством нищеты содержания прежней философской концепции, превращенной в идеологию, а часто даже философии в целом. Отсюда вырастает, пожалуй, самая непростая сегодня проблема преподавания философии вообще и на философском факультете в особенности: приходится доказывать, что крах идеологизированного "учебного" марксизма не только не свидетельствует о нищете философии как таковой, но даже и самой марксистской философии как явления европейской культуры. А показать теперь это на простых примерах, вроде тех, которые приводил Энгельс в пользу универсальности диалектики ("плюс и минус", "верх и низ", "правая и левая сторона"...) теперь невозможно – эффект будет прямо противоположным.

Значит, преподавателю философии приходится пытаться довести до сознания студента, чаще всего совершенно не подготовленного к этому, а иногда уже настроенному к философии негативно, действительное содержание философского знания, и сделать это с максимальной объективностью. Достижение объективности в преподавании — первая проблема современного преподавания философии. Вторая состоит в том, как и в какой пропорции сочетать передачу студентам объективного содержания достигнутого философского знания с воспитанием у них навыков философствования (это прежде всего философский настрой сознания, который включает не только мышление в смысле "холодного разума", поставившего задачей поиск ответов на самые трудные вопросы касательно человеческой жизни и строения мироздания, но и образный (эстетический), и эмоциональный, и этический и прагматический компоненты). Решить обе эти проблемы и призваны содержательные программы философии как учебной дисциплины, вкупе со специфическими формами работы преподавателей со студентами.

Но предварительно немаловажно и нам самим, составителям таких учебных программ, разобраться с вопросом о специфике философии как феномена культуры, который мы хотим сделать учебной дисциплиной, а также о возможных последствиях такого превращения для содержания и смысла философии. Несколько упрощая задачу, сформулируем ее так: в какой мере зависит преподавание философии как учебной дисциплины от определения ее объективных характеристик?

Вряд ли можно всерьез возражать против тезиса о существовании довольно сильной связи между первым и вторым. Господствовавшее совсем еще недавно определение философии как науки о некоем объекте – неважно, о человеке ли и его месте в мире, или об общих принципах мироздания, или о наиболее общих законах природы, общества и мышления – это определение незаметно предписывало преподавателю философии стандартную для так называемых "объективных" наук схему превращения содержания знания в предмет преподавания: если философия – это "наука о...", значит, существует некий объект, не зависящий от сознания исследователя и препода-

вателя, который эта наука исследует под определенным, специфическим углом зрения. Философ, как и всякий ученый – исследователь, сначала, подойдя к объекту (к тому, что в общем называется "объективной реальностью") с определенной позиции и использовав в отношении него некоторые методы изучения, имеющиеся в его распоряжении, превращает его в предмет своей науки; после этого он имеет дело не с самой "объективной реальностью" непосредственно, а с "предметной действительностью"; результаты его работы, изложенные в научных трудах, представляют собою идеализации.

Другими словами, стремясь постигнуть самое реальность, его сознание конструирует по определенным правилам некий "мир идеальных объектов", который замещает в его сознании "изначальную" реальность. Этот "вторичный", идеальный "мир", после его проверки на соответствие миру "первичному", и есть действительное содержание "объективной" науки, "знание о..." Здесь работа ученого заканчивается, и дальше начинается использование научного результата в тех или иных практических (в самом широком смысле слова) целях. Когда возникает задача превратить этот достигнутый наукой результат в учебный предмет, дело сводится к тому, чтобы препарировать научный "мир идеальных объектов" таким образом, чтобы он стал удобным для трансляции в сознание ученика. Так из содержания науки рождается содержание учебного курса и в качестве воплощения этого содержания текст стандартного учебника.

Так обстоит дело с процессом создания учебника по любой научной дисциплине: отличия между знанием профессионала-ученого и учебником (даже если автор его сам этот ученый) состоит в том, что в учебнике, в отличие и от живого исследовательского процесса и от его продукта, предназначенного собратьям по научному цеху, должны содержаться только совершенно надежные знания; к тому же его содержание должно быть ясным и понятным "даже последнему дураку" Хороший учебник может или даже должен быть массовым и стабильным, выдерживая несколько стереотипных многотиражных переизданий. Это совершенно ясно. Но, видимо, не менее ясно и то, что стать ученым нельзя, если ограничиться только самым блестящим учебником, составленным в соответствии с вышеизложенными принципами. После "стандартной" школы (или параллельно ей) ученик должен пройти еще одну (а скорее всего, даже не одну) "школу", в которой вырабатываются навыки профессиональной исследовательской работы, вроде "копенгагенской школы" или "школы Ландау" у физиков.

Происходит ли нечто аналогичное и в философии в ходе ее превращения в учебную дисциплину? Должен ли существовать учебник по философии в качестве главного средства преподавания философии, хотя бы "для начала"? Если философы сами определяют свой предмет в качестве одной из "объективных" наук, то утвердительный ответ очевиден: такие учебники существовать должны (возможно, разные для разных уровней обучения: сначала "Основы философских знаний", а потом множество учебников для "продвинутых").

Но годится ли вообще для философии, и притом во всех ее формах, которые она принимала в ходе своего исторического развития, то определение, которое так или иначе подходит для "объективных" наук вроде физики? Зададим этот вопрос так: являются ли Ницше, Шопенгауэр, Кьеркегор, Хайдеггер, Сартр философами? Если "да", то открытием каких "законов развития природы, общества и мышления" они прославились? Где те идеальные объекты, которые замещают в трудах этих мыслителей "объективную реальность", которую они исследовали с помощью некой совокупности методов, общепринятых в их науке? А что сказать, например, о романах, пьесах, рассказах Сартра или Камю, которые, ничтоже сумняшеся, изучают на философском факультете как философские произведения?

Не следует ли отсюда, что в философии, коль скоро она философия в том смысле, который неявно признают практически все философы, "учебника" в его стандартной форме не может быть "по определению"? Это не значит, что нельзя использо-

вать учебные пособия разного рода, начиная с философского словаря и философской энциклопедии и кончая подборками оригинальных философских текстов с комментариями и без оных, но ведь существует принципиальная разница между содержанием и способом построения таких пособий и структурой и содержанием "стандартного" учебника!

Но, может быть, поскольку основной массив нашей учебной литературы и составляют словари с учебными пособиями, определение предмета философии серьезных последствий для учебного процесса не имеет? Вовсе нет, поскольку признание легитимности именно учебника по философии (пусть даже еще не написанного) означает веру в то, что философом можно стать, сначала изучив учебник, а потом добавляя к этому материалу новые и менее достоверные знания о законах объективного мира и его развития, о познавательном процессе, о месте и назначении человека, о которых сообщают профессионалы; затем, найдя свою нишу, свое необработанное поле, можно попытаться внести в это содержание и свой посильный вклад. Если это так, то по сути, пока нет учебника, единственным легитимным учебным предметом, и на философском факультете, и везде, где "учат философию", должен быть компендиум идей, выбранных из самых последних философских трудов, опубликованных самыми известными современными авторами. (Собственно, таким, по сути, был главный "заряд" нескольких критических статей в газете "Московский комсомолец", направленных против философского факультета: о Гегеле-де рассказывают, а о Хайдеггере и Делезе нет – хотя и это неправда.)

Тогда, в принципе, на философском факультете вполне можно было бы либо вообще обойтись без истории философии: зачем она нужна, если есть последние достижения философской мысли? (Так на физическом факультете, в общем, обходятся без истории этой науки.) Или, как минимум, надо радикально сократить этот курс, освободив время для освоения нефилософской "объективной информации" о мире и человеке. Но достаточно провести мысленный эксперимент, лишив учебные программы философии личностного элемента, исторического контекста и частых экскурсов в историю философии, чтобы стало очевидно, что не только смысл философии как особого феномена культуры, но и большая часть ее содержания станут совершенно неясными. Конечно, полностью понять структуру и содержание современной физики тоже вряд ли можно без обращения к ее истории, но зато под углом зрения ее современного содержания и ее прикладных практических функций, физика и в самом деле выглядит, как писал Г. Башляр, "наукой без предков" А вот с философией ситуация совсем другая - именно потому, что она прежде всего мировоззрение конкретной исторической эпохи и конкретного человека, а также общая ориентация человека в его исторически конкретном мире. Это, в конечном счете, не только знание о мире, но и основание для самоопределения человека. Понять это позволяет только история – история общества, культуры и философии; по той же причине даже современная философия в учебном курсе оказывается органической частью истории философии: оторвав современные философские идеи и концепции от их социально-культурного, т.е. конкретно-исторического, контекста, не понять ни их смысла, ни их социальной функции.

Поэтому обсуждение вопроса о содержании философии как учебного предмета и о ее преподавании в вузах в наше время должно быть связано с обсуждением современной исторической ситуации. Очень хотелось бы, чтобы наша ситуация была ситуацией исторического кризиса, т.е. момента исторического развития, а не достигнутым уже состоянием культурного коллапса. Однако это вовсе не очевидно. Если мы сравним положение в философии во второй половине прошлого столетия в Европе с ее современным положением у нас, то придется сделать вывод, что тогдашнее было более симпатичным. Пусть тогда в умах философов не было единогласия, но все-таки в некоторых принципиальных моментах философская ситуация была достаточно четкая: буквально все были недовольны принципиальной установкой классической философии,

в философских рассуждениях Гегеля-де нет самого главного предмета философии – нет живой жизни, реального, конкретного, живого человека, суверенного человеческого индивида! Что противопоставляли гегелевскому схематизму "философские диссиденты" того времени? Свои размышления о человеческой личности, об индивиде, о "Единственном и его достоянии", о чувственном человеке, о страдающем человеческом существе, о человеке в конкретно-историческом контексте. Показателен здесь, конечно же, Фейербах, который трактовал гегелевский абсолютный дух как философскую абстракцию от человека мыслящего и провозгласил программу "антропологизации" философии. Но и сам он стал объектом критики, притом за то же, за что критиковал философию Гегеля, а именно, за "абстрактность" его трактовки человека: по мнению Маркса, человек в "антропологии" Фейербаха "не рожден женщиной", а, подобно бабочке из куколки, вылупился из Бога монотеистических религий. Да, конечно, но разве предметом философии должен быть человек как живое существо? Был ли "рожден женщиной" тот человек, о котором рассуждал сам Маркс? "Сущность человека, - писал он, - не есть абстракт, а совокупность всех общественных отношений"; но разве в муках роженицы формируется совокупность общественных отношений?! Если следовать этому определению Маркса, существо, которое появляется из чрева матери – это либо не человек, либо человек без своей сущности! Собственно, так Маркс, видимо, и считал – поэтому в другом месте он пишет, что единственная подлинная наука о человеке – это история. Не анатомия с физиологией, не медицина, а история! Соглашаясь в том, что философия должна заниматься не абстрактными построениями, а конкретным человеком, Фейербах и Маркс расходились во мнении, что это значит - конкретный человек. Их современник Кьеркегор тоже противопоставлял гегелевскому абсолютному духу человека - но и не фейербаховского и не марксова, а человека эмоций, человека как воплощенное страдание. Можно было бы припомнить и другие "модели человека" в философии этой эпохи, которые соперничали друг с другом, но в равной мере были противопоставляемы ненавистным для всех гегелевским абстракциям. Не значит ли это, что происходила радикальная перемена в общей мировоззренческой установке европейской культуры, глубокое изменение понимания человеком самого себя и своего мира, процесс, который, быть может, до сего времени еще не завершен? Тогда история философии, особенно с акцентом на ее переломные периоды, есть слепок процесса самостановления европейского человека. И понять человека современной "западной" культуры легче, если изучить под этим углом зрения историю "западной" философии. Может быть, для определения философии как учебного предмета в наших вузах еще важнее ответить на другой вопрос: является ли трансформация человека "западной" культуры, выраженная в истории "западной" философии, также и нашей судьбой, судьбой российской культуры? Тогда наши споры о предмете и преподавании философии в современной России - повторение эпизода из истории "западной" философии, которая, оказывается, вместе с тем и "наша" Более того, может быть, и то, и другое лишь моменты в процессе исторического развития мировой культуры и мировой философии, который становится целостным, складываясь в ходе образования

подлинно глобальной человеческой цивилизации? Но в принципе не исключен и другой сценарий развития человечества, когда формируются несколько автономных культур; наша — тоже особый организм; их совокупность — сложная самонастраивающаяся система, вроде биоценоза. В таком случае кризис, который мы сегодня переживаем, это этап прежде всего в развитии нашей культуры, событие нашей истории, "наше внутреннее дело", которое, конечно, найдет потом отражение в конституции всей глобальной системы, но это уже артефакт. В зависимости от ответа на этот вопрос

идеалистическим панлогизмом, которая оказалась персонифицирована в философском учении Гегеля. Гегеля ругали буквально все и за все: за схематизм и абстрактность его конструкции, за ее искусственность, за темный и непонятный для большинства язык его сочинений; но была некая фокусная точка, в которой сходились все критики:

"зарубежная философия" – просто "материал для сведения", в другом – немаловажный компонент нашего цивилизационного превращения. Чего мы хотим? Может быть, в самом деле, освоить иную культуру, включиться в иной культурно-исторический процесс, еще раз попробовав "прорубить окно" в Европу, а потом вообще стать европейцами, научившись жить в Европе как в "нашем общем доме"? Или сделать ставку на сохранение свой "особости"? В обоих этих случаях вопрос о преподавании философии и содержании учебного курса предстает как момент проведения глобальной стратегии в развитии нашей культуры. Если то, что может быть названо единой мировой цивилизацией, формируется или уже существует, то должна существовать "мировая философия"; если мы, вдобавок, считаем, что корни такой философии, хотя бы существенно, уходят в культуру Древней Греции, из которой родилась "западная" цивилизация, превращающаяся сегодня в глобальную - тогда существенной частью глобальной культуры является "западная" философия; соответственно, если мы, русские, хотим сохранить послепетровские приобретения и стать людьми культуры европейской – тогда нам нужно основательное знание истории философии с европейским акцентом. Если мы этого не хотим – это тоже наше право – мы должны коренным образом изменить наши учебные программы по философии (к примеру, заменив изучение истории зарубежной философии детальным изучением жития православных святых). Но во всяком случае нам следует понять, что ответственность за выбор сегодня ложится на нас. Даже отказ от сознательного выбора пути в будущее, ссылаясь либо на не зависимые от нас объективные законы развития общества, либо на промысел Всевышнего, либо на слабость собственных сил, не снимет с нас вины за то, что произойдет. И, пожалуй, наиболее тяжелой будет эта вина в том случае, если в результате нашего бездействия или неверного решения Россия, став культурной пустыней, сначала превратится просто в "территорию", население которой говорит на примитивном тарабарском наречии, отдаленно напоминающем афро-американский жаргон, перемежаемый нечленораздельными звуками; а потом исчезнет, будучи поглощена другими народами, которые либо сохранили и развили свой культурный потенциал, либо сумели освоить "западный" стиль мышле-Но вернемся к более симпатичному для меня сценарию. Общую тенденцию, которая характерна для развития западной философии (и всей западной культуры), начиная со второй половины прошлого века, я бы обозначил термином "антропологический синтез" Вышеупомянутое "восстание" европейских философов против "абстрактного" идеалистического панлогизма Гегеля было важным моментом в

по-разному выглядит значительная часть той философии, которую изучают студенты в наших вузах и которую мы преподаем на философском факультете: в одном случае

историческом развитии этого интеллектуального процесса, хотя истоки этого можно видеть и в итальянском Возрождении, и во французском Просвещении. Симптомами глубоких перемен в "западной" культуре были и превращение естествознания (и вообще рационального научного знания) в основу массового мировоззрения, и переход функций семейного священника к семейному доктору, психоаналитику и адвокату. Процесс антропологического синтеза в западной философии был достаточно извилист: здесь мы находим и попытки вообще отбросить прежнюю "метафизику", заменив ее выжимкой из достижений частных наук, вкупе с теорией познания, и стремление отождествить философскую антропологию с биологией и медициной, построенной на естественнонаучной базе (здесь особо впечатляет история психологии, превратившейся в "учение о духе", редуцированное до физиологии высшей нервной деятельности). То, что выкристаллизовалось в результате этого развития и коррекции подобных перегибов – это концентрация внимания на исследовании формирования и функционирования человека как "универсальной" целостной личности, как ответственного и свободного субъекта истории. "Западная" культура сегодня уже не проводит столь глубокого различия между материальной и духовной культурой, как это было характерно для "Востока", а в какой-то мере и для традиционной России.

Европейский алгоритм современного развития был подготовлен общим процессом "приземления" духовного начала, который вылился в превращение философии в философскую антропологию, и постановкой науки (не только естествознания, но и "наук о духе") на службу "земным" нуждам человека. Кажется, сегодня и "Восток" движется в том же направлении, часто стремительно, но иногда и со скрипом. Развивающийся "Запад" и развивающийся "Восток" едины в том, что все больше внимания уделяют развитию образования, науки и культуры, делая это важнейшим стратегическим приоритетом сознательно проводимой политики.

К сожалению, у нас сегодня дело обстоит далеко не так. Хотя наше образованное и полуобразованное общество весьма преуспело в общих рассуждениях о возрождении духовности (и особенно в воспевании России как крепости "подлинной" духовности), но об успехах в развитии культуры говорить не приходится. Достаточно обратиться к содержанию наших "образовательных" и "культурных" программ радио и телевидения, а также массовой печати. Чего только здесь не встретишь: и пророчества астрологов, и чудеса экстрасенсов, и гадалки с картами, и заклинатели "барабашек", и проповеди представителей разных религиозных конфессий... Все это отлично укладывается в современном русском сознании рядом с уголовщиной и порнографией. Массовое сознание стало буквально "всеядным" Даже представители науки с докторскими дипломами рассуждают о том, сколько весит душа, как ее сфотографировать и как уберечься от сглаза и действия дурных "мыслеформ", прилипших к стенам аудитории, где недавно или давно другие люди думали о нехорошем. Появился уже странный сплав науки с вульгарным сознанием: гадалки, прорицатели, целители от всех болезней методом возложением рук и по фотографии, рассуждают об "энергетике", о "биополях", "тонких материях" и прочем, тоже нередко называя себя учеными... Такие "исследователи духовности" в грубом овеществлении духа давно уж превзошли "западный" вульгарный материализм конца прошлого века. Это легко объяснить: у современного массового сознания исчез иммунитет против пошлости, который может обеспечить только образование, основанное на принципах рациональной науки. А оно распадается, как распадается и сама наука (особенно "чистая", фундаментальная, требующая серьезной подготовки, огромных интеллектуальных усилий и немалых затрат), стремительно падает ее социальный престиж.

Кажется, наша новая социальная элита и правительство, выражающее ее интересы, не нуждаются в развитии такой науки, такой культуры и такого образования; видимо, по той простой причине, что не наука и не образование (и не их производные, в виде высокотехнологичного производства) сегодня предстают как источники доходов верхушки "нового российского общества". Развитие капитализма в России не рождает в политической и финансовой элите никакой потребности ни в развитии современного производства, ни в развитии стратегического экономического и социологического мышления. А без стратегического мышления у имущих и капитал, и власть, даже благотворительность "новых русских", на которую надеются некоторые деятели культуры, скорее выльется в организацию предвыборных шоу, массовых праздников по тому или иному поводу и без оного, а также создание грандиозных сооружений, возбуждающих эмоции обывателя с неразвитым вкусом, чем на издание учебников, ремонт школьных зданий, поддержку высшего образования. Да чаще всего даже в развитых странах сделать это частному капиталу не по силам: здесь необходимо государственное финансирование и (или) налоговая политика, которая делает для капиталистов выгодными вложения такого рода.

В конечном счете причина кризиса наших наук, образования и культуры не в том, что налоги плохо собираются: главная причина – отсутствие дальновидного, подлинно государственного, стратегического мышления, условием которого могло бы стать у нашей политической элиты хотя бы элементарное чувство самосохранения. Российскому капиталу оно диктует простейшее решение из всех возможных – переводить "честно заработанные" в России средства подальше от родимой стороны, в швейцарские и прочие банки (счета в этих банках и есть залог его будущего); а ведь у

политической элиты такого залога, по большому счету, нет: они "на коне" только до тех пор, пока есть "конь", то есть наша многострадальная Россия. Почему же тогда молчит их инстинкт самосохранения?!

При таких условиях, видимо, самим центрам культуры, науки и образования, будь то университет, академический исследовательский институт, театр, музей или консерватория, остается вырабатывать собственную тактику (и даже стратегию) выживания и развития, в которой государству отводится хоть и значительная, но уже не главная роль. Если уж высшее образование сегодня не востребовано в нашей стране в его собственном качестве, нам нужно научиться использовать тот факт, что оно все еще требуется в ином качестве, в его превращенной форме (я имею в виду то странное явление, что сегодня диплом о высшем образовании, предпочтительно университетском, желателен даже для того, чтобы стать охранником у "нового русского"); нам придется научиться использовать эту потребность "рынка", для того чтобы сохранить свой потенциал как залог будущего научного, культурного и социального развития российского общества, на которое мы все еще надеемся. Поддержание высокого уровня научной культуры университетам и институтам сегодня и в ближайшей перспективе нужно и для того, чтобы получать средства для выживания, готовя "за живые деньги" кадры для развитых и "недоразвитых" стран, и для того, чтобы быть в состоянии небескорыстно сотрудничать с зарубежной наукой, и даже для того, чтобы получать благотворительную помощь.

Таков, на мой взгляд, практический смысл требования автономии университетов. Автономия университетов – это независимость и от произвола чиновников, и от самодурства "денежных мешков" Автономия не требует от нас гордо отказаться от тех крох в госбюджете, которые пока выделены на науку и образование, или от всякой поддержки со стороны частных лиц и благотворительных фондов – но нужно во всех случаях получить право использовать средства так, как это нужно нам, а не чиновникам или благотворителям. Придется научиться использовать все рыночные механизмы, поставляя желающим информационные, научно-технические, консультационные, образовательные услуги. Но прежде всего нужно использовать все средства, чтобы убедить и элиты, и население (российский "электорат") в пагубности современной политики правительства в области образования, науки и культуры и в необходимости разработки государственной стратегии в этой сфере, отказавшись от наивной веры, что рано или поздно все образуется само собой (например, по формуле "рынок все сделает сам").

Может быть, следует разработать и открыть для широкого обсуждения заинтересованными людьми сценарии развития таких систем учреждений образования, науки и культуры, которые развиваются вне рамок существующих бюрократических структур (вроде Совета ректоров России), а также источников финансирования, достаточно самостоятельных в отношении государственной бюрократии (таких, как фонды, начиная с РФФИ и РГНФ и кончая фондом Сороса). В рамках подобной стратегии можно было бы разработать модель системы организаций и комплекса решений, которая могла бы обеспечить минимальный уровень жизнеспособности российской науки и культуры, включая воспроизводство кадров. Я считаю, в частности, что важное место здесь должно принадлежать мерам по поддержке "ключевых" университетов, небольшого числа институтов повышения квалификации, а также академических и межвузовских информационных систем (включая издание научной литературы, учебников, сохранение минимальной сети учебных и научных библиотек).

Академик И.Т. Фролов здесь призывал нас еще немного потерпеть и подождать, пока все образуется. Частично я с ним согласен — *потерпеть* надо (тем более, что терпеть нам все равно придется). А вот ждать уже нельзя — времени нет, и не только у каждого из нас, смертных; его мало осталось и у российской культуры, которая явно уж дышит на ладан.

Я уверен, что все мы оптимисты – в том смысле, что уверены в сохранении и дальнейшем развитии мировой культуры. А вот что касается вопроса, будет ли завтра

Россия регионом развитой культуры, войдя в ряд цивилизованных стран, или окончательно превратится в источник глобальных угроз для человечества (начиная с экологических катастроф огромного масштаба и эпидемий разного рода и кончая "русской мафией"), то здесь есть серьезные основания для пессимизма. Какой сценарий будущего осуществится — это в большой мере зависит от исторического выбора, который делаем мы сегодня (в том числе и мы с вами, здесь собравшиеся).

Л.А. Микешина (доктор философских наук, председатель Научно-методического совета по философии Минобразования РФ).

Проблемы преподавания философских дисциплин в российских учебных заведениях могут быть определенным образом структурированы как организационные, методологические и методические, а также собственно содержательные — научно-теоретические. Очевидно, что "время и место" — конец века в реформируемой России и снятие "пресса" единой доктрины и идеологии существенно изменили как характер этих проблем, так и способы их решения.

Организационные проблемы. Как показывают посвященные преподаванию философии совещания, конференции, расширенные заседания Научно-методического совета, прошедшие в последние два года, в целом завершилась внутривузовская реорганизация социально-гуманитарных кафедр. После нескольких лет отчаяния и растерянности кафедры философии в подавляющем большинстве вузов нашли свою достойную нишу, определив структуру и формы преподаваемых дисциплин и виды внутривузовской деятельности. Потребовались серьезные усилия, чтобы возродить доверие общественности и вузовского руководства, доказав фундаментальную значимость для образования философских дисциплин, несводимость философии к единственной доктрине и партийной идеологии. Положительную роль в этом процессе сыграли государственные стандарты, поскольку дали правовую основу для определения статуса философских дисциплин в новой ситуации. Но сегодня стали очевидными также и отрицательные следствия несовершенных стандартов. Прежде всего – это обозначение всей совокупности философских дисциплин одной позицией "Философия", что очень скоро в вузах было понято как возможность исключения логики, этики, эстетики, истории и теории религии из учебных планов, в лучшем случае перевод их в статус дисциплин по выбору. В результате в большинстве вузов произошло "вымывание" этих дисциплин, важнейших для формирования интеллекта и нравственности современного специалиста. Как показало прошедшее недавно расширенное заседание Научно-методического совета сегодня на только от Управления гуманитарного образования, работающего над стандартами, но и от философской общественности зависит "восстановление в правах" этих дисциплин в вузовских программах и учебных планах (выступления профессоров В.А. Бочарова, Е.А. Сидоренко, Ю.В. Ивлева, Е.П. Михайловой и других). Отмечу также, что сегодня начинает существенно сказываться общая экономическая ситуация на работе кафедр и специалистов, и прежде всего в неравноправном положении преподавателей и коллективов кафедр. Преподаватели в удаленных городах России не получают всего богатства философской литературы, издаваемой в европейской части, не имеют возможности работать в крупнейших библиотеках страны, располагают только устаревшими учебниками, предельно скудным набором книг, теряют возможность учиться в ИППК, аспирантуре и докторантуре Москвы и С.-Петербурга.

Методологические и методические проблемы. Если организационные проблемы имеют сугубо отечественный характер, то проблемы методологии и методики преподавания философии связаны в целом с состоянием европейской культуры, преодолевающей догматизм, тоталитарность и унификацию — тенденции, доставшиеся в наследство от эпохи жесткой рациональности и детерминизма. Как известно, идеи и пути преодоления наиболее ярко выражены сегодня в постмодернизме и новейшей философии, которые, как представляется, совершенно недостаточно изучаются в

наших вузах. Однако целый ряд принципов и подходов постмодернизма могут существенно преобразовать методологию преподавания философии сегодня. Постмодернизм избегает всех форм монизма и универсализации, не приемлет единой общеобязательной утопии и различных явных и неявных, интеллектуальных и идеологических форм деспотизма; критически относится не только к логицистским представлениям, но к идеалам и нормам классической науки, науки Нового времени вообще. Вместо этого провозглашаются множественность и диверсификация, многообразие и конкуренция парадигм, сосуществование гетерогенных элементов, признание и поощрение многообразия современных проектов жизни, социальных взаимоотношений, философских учений и научных концепций. Это предполагает переоценку фундаментализма, признание многомерного образа реальности, а также неустранимой множественности описаний и "точек зрения", отношения дополнительности и взаимодействия между ними.

Преодоление тотального господства одной доктрины в преподавании и учебнометодических пособиях - это не только идеологическое, но и методологическое требование, лежащее в русле указанных идей. Приоритет должен быть отдан другим подходам: диалог и взаимодействие различных учений в рассмотрении конкретных проблем; принцип диалогизма вместо вульгарной, механической эклектики; возможна "интерференция" и новые сопряжения как, например, "прививка" герменевтической проблематики к феноменологическому методу у П. Рикера или пересечение феноменологического, герменевтического подходов и представлений о сознании в русской философии у Г.Г. Шпета. Необходим также диалог между философией, в частности, теорией познания и гуманитарными науками. По образцам и критериям естественнонаучных идеалов знания сотни лет строились основные категории и принципы, представления об объективности истины в гносеологии и методологии науки; опыт гуманитарного знания, по существу, не учитывался, а проблема языка, столь значимая для наук о культуре, не рассматривалась как фундаментальная для теории познания. Обращение к опыту гуманитарного знания, а также к герменевтике, феноменологии, философии Л. Витгенштейна позволяет прежде всего преодолеть "прямое онтологизирование" и практиковать осознанный плюрализм языков и дискурсов, методов и подходов при изложении и объяснении учебного материала. Особенно значимо в преподавании - выработать у студентов осознание различных "языковых игр" и многообразных "микромиров"-концепций, в контексте которых получает значение то или иное понятие, вводятся принципы, даются определения. Именно такое методологическое понимание и мышление должно прийти на смену традиционным размышлениям о единственно верном определении, понятии или языке.

Рассмотренные методологические принципы должны быть положены в новые методики преподавания философии, в новые практики обучения философствованию. Если для философии исходной реальностью является, по существу, текст, то новые методики должны развивать навыки работы с текстами, умение видеть смысловую открытость текста, влияние интертекста, контекста и т.д. Необходимо также "расшатать" бинарное мышление, привычное мышление в оппозициях, редукцию к оппозиции – противоположным, взаимоисключающим моментам, по принципу "или – или" История философии дает нам образцы иных подходов: триада Гегеля, герменевтический круг (круговая структура понимания), гармонизация, дополнительность, одновременность вместо оппозиции. Вместе с тем следует иметь в виду те опасности и трудности, которые ожидают нас при объединении разнородных идей, принципов и подходов. Плюрализм легко совращает, подбивает на эклектику, вседозволенность и беспредел интерпретаций, питает релятивизм. Как известно, эклектика неизбежна в преподавании, однако необходимо обосновывать "право на перенос" и сам механизм переноса понятий и принципов из одной концепции в другую, что требует предварительной рефлексии, саморефлексии - в целом методологического мышления преподавателя и учащегося. Таким образом, сегодня существует необходимость осознать и обобщить новые методологические принципы изучения и преподавания философии, создать на их основе новые методики, укорененные в опыте гуманитарного познания, интерпретации и экзистенциально-антропологических традиций в философии.

Научно-теоретические проблемы в преподавании философии. Сложность преподавания философии в вузе в значительной мере связана сегодня с теоретическими трудностями в этой области знания. Если мы вышли из-под опеки "единственно верной" доктрины и стремимся к диалогу различных, наиболее значимых философских учений, то по существу каждая традиционная тема учебного курса в частности, представленная в форме дидактической единицы государственного стандарта, превращается в проблему систематической философии, поскольку нет однозначного образца или единственно верных принципов ее рассмотрения. Все проблематизируется, даже такие фундаментальные темы программ, как бытие, материя и ее атрибуты, сознание, теория познания, а тем более вопросы социальной философии, где вместо исторического материализма и его основных категорий читается нечто эклектическое, либо эзотерическое, псевдофилософское или заменяется экологией, антропологией и т.п. По-прежнему некритически используют ленинское определение материи, натурфилософски излагают категории движения, пространства и времени, не подвергается сомнению ни одно из положений марксистско-ленинского учения об истине, сама трактовка объективности истины или абсолютной истины как "суммы относительных истин", часто даже не осознается, что это учение соответствует представлениям классической науки прошлого века. Теория познания по-прежнему преподается как теория отражения, т.е. упрощенное и вульгаризированное представление о "ступенчатом" познании, неинтересное, бесплодное и беспомощное перед проблемами ХХ в. Можно продолжить критические оценки, но это не решение проблемы, нужен позитивный опыт, примеры разных практик преподавания ведущих философских проблем. Управление гуманитарного образования не может предлагать одной обязательной программы, одного обязательного учебника и соответственно одной единственно правильной трактовки теоретических проблем. Это пройденный этап, совершенно неприемлемый сегодня. Но Управление может помочь и предложить уже существующим философским журналам открыть или возродить рубрики "В помощь преподавателю", привлекая ведущих ученых и специалистов. Это будет способствовать и росту числа подписчиков, потому что преподаватели остро нуждаются в таких материалах и такой рубрике, которая может быть реализована в дискуссионной или диалогической манере. Необходимо также рецензировать на страницах журналов многочисленные инициативные, а также вышедшие под грифом министерства учебные и методические пособия, программы и планы семинарских занятий. Эту работу необходимо возобновить, возродить уже существовавшие традиции, что существенно поможет преподавателям разобраться в разрастающемся потоке весьма неравноценной учебной литературы по философии.

Г.К. Овчинников (доктор философских наук, начальник отдела Управления гуманитарного образования и развития личности Минобразования России).

Высшая школа России в настоящее время находится в процессе реформирования. Общие контуры новой системы высшего образования вполне определились. Если говорить кратко, суть реформирования в следующем. До недавнего времени высшая школа была замкнута на государство: оно опосредовало связь школы с обществом, его потребностями. Задача состоит в том, чтобы вывести вузы на прямой диалог с обществом, что позволит придать их взаимосвязи гибкий и открытый характер, раскрепостить деятельность вузов, избавить их от мелочной опеки и регламентации, оперативнее откликаться на запросы общества. Государство, конечно, сохраняет за собой определенные функции: так сказать, "контрольный пакет" – разработка нормативноправовой основы образования, госбюджетное финансирование, функции лицензирования, аккредитации и др.

Сделано немало. Но и проблем, конечно, много. В том числе, проблем новых, сложных, навеянных новыми социально-экономическими реалиями.

Все сказанное в равной, если не в большей, степени можно отнести и к системе гуманитарного образования. Самое, пожалуй, характерное явление в этом плане состоит, во-первых, в резком увеличении числа желающих получить гуманитарную специальность. Особенно в области экономики, права, философии, иностранных языков. Показательно, что негосударственные вузы едва ли не все специализируются в сфере гуманитарного образования. Во-вторых, в изменении климата на кафедрах гуманитарного профиля, особенно на кафедрах социально-гуманитарных дисциплин. Свобода научных дискуссий, плюрализм концепций и мнений, разработка авторских учебных курсов становятся нормой.

Своеобразный бум переживает философское образование. Долгое время подготовка философов традиционно велась в наших старых университетах — Московском, Санкт-Петербургском, Ростовском, Уральском. На рубеже 90-х годов она была открыта в Томском университете. Сегодня к этим вузам присоединились Волгоградский, Воронежский, Калининградский, Пермский, Российский гуманитарный (Москва), Российский университет дружбы народов (Москва), Саратовский и некоторые другие университеты. Осваивают эту специальность и негосударственные вузы.

Думается, дело тут не сводится только к моде или иным каким-то случайным причинам. Здесь угадывается насущная потребность общества в философском знании, в философском способе осмысления реальности. Потребность, которая стоит в прямой связи с поисками и формированием новой духовности российского общества.

В этой связи ясен, на мой взгляд, и ответ на вопрос, надо ли начинать изучение философии в средней школе. Надо. Вопрос лишь в том, как, в какой форме (как отдельный, скажем, предмет или в общем каком-то курсе – "Обществознание", например), как обеспечить, далее, разумную преемственность изучения философии во всей цепочке: школа – училище/техникум – вуз. Работа в этом направлении уже идет.

Бум бумом, но впору думать, а что же дальше. Не хотел бы быть пророком, но обстоятельства подсказывают, что "рынок" моноспециалистов-философов вскоре будет насыщен. Надо искать альтернативы монофилософскому образованию. В этой связи вспоминается старая идея о двойном образовании философа: конкретно-научное (физик, историк и т.д.) и собственно философское. Формы здесь могут быть самыми разнообразными. Есть смысл поискать выход на путях философского образования как дополнительного (дополнительной квалификации) для каких-то "фундаментальных" специальностей (специальностей в области фундаментальных наук). И, напротив, для философов определить какие-то дополнительные квалификации. С разработкой, разумеется, государственного образовательного стандарта по этой дополнительной квалификации.

Самая главная, пожалуй, проблема сегодня — это проблема нового содержания гуманитарных курсов вообще, философских, в частности, их научно-методического обеспечения. Кое-что здесь уже сделано. Прежде всего в разработке нормативноправовой базы. За основу ее взяты государственные образовательные стандарты, нововведение, за которое нас часто критикуют. Бывает, что и не по существу, из некоего анархического протеста против всяких нормативов ("что хочу, то и преподаю"). Введение стандартов вызвано различными потребностями, в том числе необходимостью обеспечения единого образовательного пространства в стране. Причем стандарт содержит только федеральный компонент (требования к содержанию образования, дидактические единицы или основные темы курса). А власти на местах имеют право дополнять эти требования, исходя из специфики региона. Стандарт по существу закрепил новое содержание гуманитарного образования, в том числе и философского.

Сейчас Минобразованием России вместе с вузовской общественностью начата работа по обновлению действующих стандартов. В ходе неоднократных обсуждений (на заседаниях учебно-методических объединений, научно-методических советов и

т.д.) возобладала точка зрения не делать никаких революционных переворотов, идти по линии совершенствования действующих стандартов (уточнение требований, дидактических единиц, их формулировок. Остановлюсь в этой связи лишь на одном вопросе. В цикле обязательных для каждого вуза общих гуманитарных дисциплин (так называемая горизонталь) насчитывается 11 предметов. Общий бюджет времени на изучение этого цикла — 1802 часа. Это общая трудоемкость, т.е. с учетом самостоятельной работы студентов. На каждый предмет в перерасчете на аудиторные часы бюджет времени, прямо скажем, скромный. Поэтому обсуждается такой вариант: снизить количество директивно обязательных дисциплин до 5—7, а из остальных вузы пусть сами выбирают, что включить в учебный план. Общий бюджет времени (1802 часа) сохраняется, что позволяет увеличить количество часов для изучения тех или иных конкретных дисциплин. При всех обсуждениях философия остается в ряду обязательных.

На различных совещаниях часто поднимается проблема, что делать с логикой, этикой, эстетикой (речь идет о их преподавании на непрофильных факультетах). Они трудно вписываются в современный цикл обязательных гуманитарных дисциплин. А без них философская подготовка признается как бы незавершенной. Что касается этики, эстетики, то эти дисциплины могут в известной степени перекрываться культурологией. Думаю, что философам и культурологам надо вместе сесть и сверить свои учебные программы, уточнить их. Сложнее дело с логикой. Эта дисциплина нужна. Причем широкому кругу специалистов. Где же найти резерв времени? В принципе ее можно было бы ввести в блок специальных дисциплин самых различных специальностей - юриспруденции, журналистики. филологии, лингвистики, социальной работы и т.д. Но здесь камень преткновения - позиция учебно-методических объединений (УМО), которые разрабатывают проекты государственных образовательных стандартов по своим специальностям. Они формируют блок специальных дисциплин, исходя из своего понимания насущных потребностей подготовки своих специалистов. Значит, философам надо работать с этими объединениями, доказывать, проводить совместные исследования по определению оптимальной модели специалиста того или иного профиля. Дополнительный резерв времени для преподавания логики и других философских дисциплин - факультативы.

По-прежнему острой проблемой является обеспечение новой учебной литературой. Библиотечные полки вузов обновляются очень медленно. Если говорить о философии, то и сегодня студенты пользуются в основном "Введением в философию", учебником, который вышел в 1989 г. Новых нет, или библиотека имеет их в весьма скромных количествах. А выбрать есть что. По линии федеральной программы "Обновление гуманитарного образования" издано около 200 наименований новой литературы. В том числе около 60 по философским наукам. Это неплохое подспорье. Эту литературу мы бесплатно разослали еще в 1995/96 учебном году по всем вузам (в среднем по 1-5 экземпляров на вуз) на апробацию. Среди этой литературы не оказалось тогда, к сожалению, учебника по всему учебному курсу философии для непрофильных, т.е. нефилософских факультетов. Заявки на его подготовку были, но не смогли пройти экспертизу. Значительное количество новой учебной литературы выпущено вузами на инициативной основе. Но также небольшими тиражами. По философии, по неполным данным, не менее 50 наименований. В основном, кстати, учебники. Некоторые с грифом "Рекомендовано Министерством..." На основе экспертизы определен ряд пособий для переиздания большими тиражами, в том числе и из литературы, вышедшей в инициативном порядке. Часть книг уже переиздана с нашим грифом (В.А. Канке "Философия" и др.). Так что теперь многое зависит от способности преподавателей ориентироваться в море литературы, от возможности учебных заведений заказывать и закупать ее. Сформирована программа по созданию учебной литературы для "вертикали", т.е. для профилирующих факультетов, в том числе для философских. Не теряем надежды, что удастся найти достаточные средства для ее реализации.

В связи с расширяющимся потоком новой литературы возникает еще одна проблема. Литература эта разного качества. Нужна, во-первых, гласная оперативная оценка конкретных изданий, журнальные рецензии. А с ними, с публикацией рецензий в журналах, дело обстоит плохо. Журналов мало, выходят они по вполне понятным причинам нерегулярно, тиражи резко упали, цены же резко возросли, особенно рассылка. Но, тем не менее, надо восстанавливать "журнальное (да и газетное) общение" ученых, преподавателей.

Во-вторых, необходим углубленный анализ основных тенденций развития учебной литературы, определение оптимальных для нашего времени концептуальных моделей учебника. Кое-что в этом плане делается в наших научно-методических советах (центрах) и некоторых издательствах по нашему заказу. Так, Совет по философии (на базе МПГУ), Межвузовский центр по философскому образованию (на базе Мостанкина) провели, например, оперативную экспертизу целого ряда учебных пособий. Возможности у них небольшие. Необходимы широкие усилия всех заинтересованных сторон — вузовской общественности, самих кафедр философии, научно-исследовательских организаций и учреждений самого различного ведомственного подчинения.

О переводных учебниках в области философии и других общественных наук. В принципе они нужны. Чтобы преподаватель, студент мог бы сам сравнить — чьи лучше, какие полнее отвечают его запросам. Нужны для диалога с зарубежьем, для выучки и т.п. В рамках уже упомянутой Федеральной программы были переведены и изданы, например, три тома "Западной философии от истоков до наших дней" двух итальянских авторов. Да, конечно отличие от наших учебников есть. Но и наши могут не хуже писать. В целом же надо сказать, что нужны свои, отечественные учебники. Цивилизационные потоки (Запад, Восток, смешанные типы — Россия, в частности) — реальность (менталитет, культурные традиции и пр.), которую нельзя не учитывать. Да и Запад, кстати, отнюдь не забывает про свои национальные интересы и ценности.

Не углубляясь здесь в проблему концептуальных моделей учебника, хотелось бы обратить внимание на экономическую сторону дела. Нередко авторы стремятся создать "толстый" учебник, не учитывая современной конъюнктуры. "Толстый" учебник (есть проекты до 40–50 печ. л.) – это высокая продажная цена. Кто его купит? Главный наш покупатель сегодня не вуз, а студент, аспирант, преподаватель. Высокие цены им не по карману. Госбюджетное финансирование закупки учебной литературы – возможности эти сегодня тоже небезграничные.

Мы стремимся сочетать самые разнообразные формы создания учебной литературы – анонимные конкурсы, заказные проекты, отбор лучших образцов в "стихийном потоке" литературы, создаваемой преподавателями на инициативной основе. Не исключаю возможности заказать, или лучше сказать, содействовать заказу учебника и перечисленным И.Т. Фроловым ученым. Сесть за один стол с директором какого-либо издательства, обговорить условия и заключить договор.

А.В. Панин (кандидат философских наук, декан философского факультета МГУ).

Начну с ответа на первый вопрос: что изменилось в преподавании философии и в какую сторону — лучшую или худшую? Безусловно, ситуация в преподавании философии радикально изменилась и в основном в лучшую сторону. Если бы это было не так, преподавание философии в нашей стране потерпело бы крах. Те новые социально-политические обстоятельства, которые возникли, определили и основное направление этих изменений.

Основное направление изменений в преподавании философии заключается в переходе от монотеоретической модели преподавания философии, которая у нас господствовала многие десятилетия, к плюралистической модели преподавания. Этот процесс начался достаточно спонтанно на многих факультетах и кафедрах, ибо альтернативы ему не было. И именно плюралистическая модель преподавания сближает философов в различных странах. Одновременно этот процесс в нашей стране сопровождался

процессом деидеологизации нашей философии, в результате которого философия из сферы идеологии возвращалась в лоно академической дисциплины.

Что такое плюралистическая модель преподавания философии и какие проблемы возникают в ходе ее реализации? Несомненно, свою роль в этом вопросе должно сыграть новое преподавание курсов по истории философии, предполагающее отказ от идеи существования "высшего этапа" и "единственно научной философии". За каждой имевшей место философской концепцией должна признаваться самостоятельная ценность и рациональный смысл. Курс истории философии должен дополняться курсами по основным направлениям философской мысли в современной мировой философии. Более сложная ситуация складывается с перестройкой преподавания т.н. предметных философских дисциплин, таких как: онтология, теория познания, социальная философия, этика, эстетика и т.д. Сведение преподавания этих дисциплин к историко-философским экскурсам невозможно. В этих дисциплинах плюралистическая модель преподавания может быть реализована через проблемный принцип организации материала. Каждая предметная дисциплина конституируется набором тех фундаментальных проблем, которые она решает и обсуждает. И следом за выделением основных проблем встает вопрос об отборе наиболее конструктивных и влиятельных подходов к их решению. Другого пути к построению плюралистической модели преподавания предметных философских дисциплин я пока не вижу. Разумеется, процесс реализации этой модели не простой. Честно признаюсь, что у себя на факультете мы уже лет пять не можем решить вопрос с новым преподаванием раздела "онтологии" Мы постоянно сталкиваемся с рецидивами монотеоретической модели, или между преподавателями возникают серьезные расхождения по программе чтения этого раздела философии.

Безусловно, реализация плюралистической модели требует от предподавателя более высокой степени эрудиции и интенсивной самоподготовки, и не все преподаватели к этой работе готовы. Поэтому некоторые преподаватели испытывают ностальгию по монотеоретической модели, в которой все было ясно и студентам и преподавателям. А другие идут по еще более легкому пути профанации самой плюралистической модели, и часы, отведенные на философию, используют для изложения различных эзотерических учений, астрологии и различных оккультных наук, называя это "плюрализмом"

В связи с плюралистической моделью постоянно возникает вопрос: а как быть с мировоззренческим воспитанием студентов? Должны ли мы давать студентам определенное мировоззрение? Если под мировоззренческим воспитанием понимать приобщение студентов к определенной системе ценностей, которые характеризуют современного цивилизованного человека, то ответ положительный. Например, преподавание философии должно включать в себя приобщение к идеалам гуманизма, уважение к правам человека, бережное отношение к окружающей среде, любовь и уважение к своей родине, ее истории и т.д. Но для этого не надо прилагать какихлибо специальных усилий, ибо само ознакомление с мировой философской мыслью ведет к усвоению этих идеалов. Если речь идет о навязывании студентам определенной философской доктрины или философского "изма", который объявляется последним словом философской науки, то время такой мировоззренческой подготовки прошло. Задача преподавателя ознакомить студентов с основными направлениями философской мысли, совокупностью базисных философских проблем и существующих подходов к их решениям и таким образом подготовить студента к грамотному мировоззренческому выбору, а сам выбор – это личное дело студента.

В ходе нашего разговора неожиданно возник вопрос о том, должны ли мы предпринимать какие-либо целенаправленные действия для сохранения преподавания философии в вузах, или оставить решение этого вопроса на усмотрение чиновников. Здесь мы выразили несогласие со словами И.Т. Фролова о том, что философия – элитный род интеллектуальной деятельности и не надо ее навязывать тем, кто этого не хочет. У меня возникает серьезное подозрение, что этими словами Иван Тимо-

феевич просто нас провоцирует на разговор, но сам высказываемой точки зрения не разделяет. Речь идет не о том, чтобы навязывать преподавание философии в вузах, исходя из наших корпоративных интересов. Я согласен с Л.А. Микешиной, что мы несем моральную ответственность не только за преподавание философии, но, в целом, за высшее образование и особенно за его гуманитарную часть. Перед высшим образованием стоят три задачи: подготовка специалистов, воспитание широко образованных граждан и расширенное воспроизводство культуры страны. Поскольку в одном из своих определений философия является самосознанием культуры, душой культуры, решение последней задачи без философии невозможно. Кроме того, как известно, свято место пусто не бывает и если философию убрать, то ее место мгновенно будет занято дисциплинами, которые имеют второстепенное значение для гуманитарной подготовки студентов. К счастью, пока философию и не надо навязывать, поскольку к ней сохраняется устойчивый интерес, и ее начинают преподавать в школах и средних учебных заведениях. И количество университетов, имеющих философские факультеты и отделения, растет.

Нужно ли преподавать философию в школе? Нужно, но не так как в вузах. В этом отношении американский курс преподавания "Философии для детей" заслуживает самого пристального изучения и освоения. Насколько я знаю, цель курса "Философия для детей" заключается не просто в адаптации курса философии для школьников, а направлена на развитие у детей мыслящего отношения к окружающему миру и воспитанию культуры мышления. Мы пока к такому преподаванию философии в школе не готовы: нет средств и нет кадров.

Сохраняется потребность и в хороших учебниках философии для вузов. Хотя в последнее время выходит большое количество учебников, их качество не всегда нас удовлетворяет. Основными недостатками наших учебников являются или рецидивы монотеоретической модели, или сведение курса философии к истории философии и, что самое главное, им часто не хватает методической отработанности. И должно, видимо, пройти еще время, прежде чем хороший стандартный учебник удастся создать.

И, наконец, последний вопрос о влиянии национальной культуры на развитие и преподавание философии. Безусловно такое влияние есть. Например, Великобритания. При всех философских новациях в XX веке, которым британские философы отдавали должное, в конечном счете, в британской философии продолжают сказываться традиции британского эмпиризма и аналитической философии. Это связано и с общей культурой, и с особенностями языка, и с особенностями стиля британского мышления. Из мировой философии британские философы ассимилируют прежде всего то, что близко им по духу. Хороший пример – это восприятие британскими философами философии Л. Витгенштейна и К. Поппера. Оба они были эмигрантами из немецкоязычного мира, оба стали профессорами британских университетов, оба в настоящее время считаются классиками мировой философии ХХ века. Но Л. Витгенштейн стал для британских философов "своим" и оказал колоссальное влияние на развитие британской философии, а Поппер так и остался для британских философов "чужаком" Отклик в Великобритании нашла лишь его политическая философия, а к его философии и методологии науки и эпистемологии британские философы отнеслись скептически.

Аналогичным образом обстоит дело и в американской философии. При всех философских новациях ведущие американские философы иногда явно, иногда неявно тяготеют к традициям американского прагматизма, который некоторыми исследователями в свое время назывался национальной американской философией. Подобный же феномен национальной обусловленности философского мышления легко обнаружить и во Франции, и Германии.

Гораздо труднее дать характеристику особенностям российской национальной философии. К настоящему времени и у нас, и за рубежом сложилось определенное клише, характеризующее особенности русского философского мышления. Считается,

что наша философская традиция характеризуется мистицизмом, склонностью к религиозной философии, идее соборности и особой миссии русского народа, космизмом и др. чертами.

Считается, что национальные особенности более всего проявились в русской религиозной философии, связанной с именами В. Соловьева, С. Булгакова, Н. Бердяева, П. Флоренского и др. Доля истины в этом есть, но возникает вопрос, насколько это своеобразное и оригинальное явление в русской философии предопределяет все основные черты развития русского философского мышления в целом. Ведь наряду с религиозной философией в России начала века существовали и неокантианство, эмпириосимволизм, интуитивизм, повышенный интерес проявлялся и к философии Гуссерля. И неизвестно, как бы выглядели национальные особенности русской философии, если бы все эти направления получили свое полное развитие. Дело в том, что в силу исторических обстоятельств, времени на формирование российской философской традиции было недостаточно. В отличие от западных стран, философское мышление в России было долгое время растворено в богословии и общественно-политической мысли. И только к концу XIX века философия в России становится более или менее самостоятельным видом духовной деятельности. После 17 года официальной философией объявляется марксизм, но марксизм был интернациональным учением и в его рамках развить какие-либо национальные особенности было трудно. Сейчас, когда сняты все идеологические ограничения и философия вернулась в лоно академической науки, создаются благоприятные условия для формирования русской философской традиции, а какой она будет мы узнаем в следующем веке. Но признание национальных особенностей развития философии в различных странах не должно служить препятствием для межнационального общения. Что касается преподавания философии, то оно должно быть по своей структуре интернациональным. Мы должны придерживаться принятой в мировой философии номенклатуры философских дисциплин, должны изучать те проблемы, которые на данный момент обсуждаются в мире, должны рекомендовать ту литературу, которая признана классической в большинстве университетов мира. Надо исходить из того, что выпускники наших философских факультетов могли бы преподавать философию в любых университетах мира. Именно поэтому надо и переводить учебники по философии зарубежных авторов, если эти учебники получают мировое признание и вписываются в нашу структуру философского образования. Хороший учебник по философским дисциплинам такая редкая вещь, что неважно кем и где он написан. Перевод учебников иностранных авторов будет стимулировать и создание хороших учебников нашими философами.

Гусейнов А.А. (доктор философских наук, заместитель директора Института философии РАН).

Относительно того, является ли философия царской наукой или профанной, хочу напомнить эпизод из жизнеописания Диогена. Рассуждая на афинской площади о чемто важном, Диоген остался один; тогда он стал верещать по-птичьему, и люди вновь собрались вокруг него. Ради пустяков вы сбегаетесь, а серьезной беседы избегаете – упрекнул их философ. Надо четко различать преподавание философии для философов и для всех остальных. Во втором случае неизбежно надо учиться верещать по-птичьи или иным каким-то фокусам, не связанным с содержанием самого предмета. Я буду говорить о философии для философов.

Прежде всего о содержании философского образования. Помимо известных проблем и трудностей, вытекающих из нашей российской ситуации и связанных с отказом от политико-идеологической скованности и переходом к академически-свободным формам существования философии, есть еще одна проблема и трудность, имеющая всеобщий характер. В настоящее время обнаружилось противоречие между своеобразием философского знания и характером общественной коммуникации. Речь идет о следующем. Философии не существует как некой объективной науки наподобие физики или даже

социологии. Она доктринальна. Разговор о философии всегда требует конкретизации, уточнения того, о какой философии идет речь – Канта, Ницше, К. Маркса, В.С. Соловьева, Гадамера или кого-то еще, в особенности такое уточнение необходимо применительно к русской философской традиции, в которой исходная произвольно-мировоззренческая основа философии выражена настолько выпукло, что прямо смыкается с тем или иным отношением к религии и социально-политическим идеалам. Что касается общественной коммуникации в ее современных формах, то она представляет собой опыт сотрудничества людей различных верований и убеждений. Мировоззренческий плюрализм как характерная черта современных демократий означает, что духовно-практическая жизнь этих обществ протекает вне мировоззренческого контекста. Нормы и ценности общения становятся всеобщей и действенной силой независимо от религиозно-философских способов их обоснования и освящения. Общезначимый мир цивилизованной жизни складывается помимо философских, религиозных и даже социально-политических различий между людьми, в результате чего духовная идентичность человека становится его частным делом. Речь идет о простой вещи: в одной студенческой аудитории, в одном баре, на одной лестничной площадке могут быть вместе и христианин, и мусульманин, и атеист, точно также как и коммунист, и либерал, и националист. Современное общество возможно в той мере, в какой люди научаются проводить различие между своей верой и тем, как она предъявляется людям. Субъективно вера может быть принята без доказательных интерпретаций, по случаю, капризу, традиции и всяким иным субъективным основаниям. Но публично предъявлена она может быть только в общезначимой форме, т.е. так, чтобы оказалась возможной коммуникация (дискурс, выражаясь модным языком) с людьми другой веры. Словом, существует очевидное напряжение между мировоззренческой определенностью, доктринальностью философии и мировоззренческим плюрализмом современных обществ.

Возникает вопрос: какую философию мы должны сегодня преподавать? Обязательность марксизма отменена. Это хорошо. А если вместо марксистской будет преподаваться философия Канта, Федорова, Гуссерля или кого-то еще – это разве будет лучше? Мне кажется, решение вопроса состоит в поисках модели недоктринального преподавания философии. Задача при этом состоит в том, чтобы с максимально возможной полнотой познакомить студентов с различными философскими доктринами, оставив право выбора между ними за самими студентами. Профессор в рамках такой модели оказывается посредником между студентами, ищущими ответа на определенные проблемы, и разнообразными опытами философского осмысления этих проблем. Его можно уподобить гиду (экскурсоводу) богатого художественного музея, знакомящего посетителей с различными эпохами, школами и стилями изобразительного искусства, хотя разумеется, у этого гида могут быть свои предпочтения и он сам даже может быть художником, работающим в определенной манере. Недоктринальная версия философского образования – большой вопрос, связанный с повышенными требованиями к образованности профессуры, особой ролью истории философии в преподавании, созданием нового - хрестоматийного - типа учебников и многим другим.

Философия не только схватывает дух времени. Она также формирует его. Именно современная философия при всем ее содержательно-доктринальном многообразии выработала некоторые единые установки, следование которым является условием продуктивной духовной коммуникации в современном культурно и профессионально различном мире. Это – идеал научной рациональности в познании и принцип индивидуальной ответственности в поведении. Именно с этих позиций, на мой взгляд, можно развивать недоктринальную версию философского образования.

Вопросы, связанные с содержанием философского образования, стали в последнее время предметом серьезных размышлений и практических поисков. Здесь есть свои успехи. Хуже обстоит дело с формой, способом организации философского образования. Об этом здесь мало говорилось. И не случайно. В данном аспекте проблема у нас давно уже не обсуждается. Система философского образования в России, как и

раньше в Советском Союзе, имеет две особенности, которые, несомненно, являются ее достоинствами. Во-первых, у нас философия преподается систематично (если история философии, то обязательно начиная с Фалеса и методично, шаг за шагом, без пропусков, до сегодняшних еще живых мыслителей) и, во-вторых, во всем многообразии ее частей, дисциплин. Мы нигде на Западе не найдем такого института философии, где бы в таком обилии были представлены кафедры и направления, как у нас на философском факультете МГУ им. Ломоносова, чтобы в рамках единого учебного плана предлагались систематические курсы по десяти и более философским наукам – этике, логике, социальной философии, истории философии, философской антропологии, теории познания и т.д. Это особенность нашей отечественной философии. И она является ее огромным преимуществом. Здесь студенту предлагается такое обилие тем, проблем, источников, которое позволяет каждому найти себя и которое является, как ни странно, условием именно свободного выбора. Здесь я хотел бы сослаться на мнение профессора Пятигорского, который хорошо знает и нашу систему философского образования и западную (он, как известно, еще в 70-е эмигрировал на Запад). Так вот, он утверждает, что сложившаяся у нас система философского образования, даже в том виде, какой она имела в конце 40 – начале 50-х годов в МГУ, т.е. тогда, когда процветал самый примитивный догматизм, обладает неоспоримыми преимуществами именно благодаря систематичности и полноте. Такое преподавание философии исходит из того, что философия есть наука, а, следовательно, и ее содержание может быть объективно и систематично развернуто как если бы речь шла о математике или любой иной науке. Здесь начинаются недостатки, продолжающие преимущества данной модели образования.

Здесь Анатолий Федорович сказал, что плохой философ может быть хорошим преподавателем. Вот с этим я не согласен. Допустимо, что хороший философ является плохим преподавателем. Но плохой философ быть хорошим преподавателем не может в принципе. Я не берусь судить, возможно ли такое расхождение — плохой ученый, но хороший профессор (преподаватель) в химии, лингвистике, других науках. В философии это просто невозможно. Чему учит философия? Прежде всего она учит мыслить. Как же вы будете учить мыслить, если вы строите такой систематический курс, который ориентирован на усвоение знаний и 9/10 содержания которого сам профессор заимствует из вторых рук? Надо внимательно изучить опыт преподавания выдающихся современных философов, которые одновременно были университетскими профессорами — и наших отечественных и зарубежных. Мне кажется, они никогда не читали общих, претендующих на объективную общезначимость курсов.

И.Т. Фролов.

На философском факультете МГУ хорошо поставлена система спецкурсов.

А.А. Гусейнов.

Согласен. Философский факультет нашел хорошую форму сочетания общих курсов и спецкурсов. При этом спецкурсы занимают едва ли не половину учебного времени, что просто замечательно. В сочетании с курсовыми и дипломными работами это создает учебные формы, достаточно адекватные природе философского знания. Но и там я начинаю замечать тенденцию, когда спецкурсы превращаются в малые систематические курсы. Так, есть примеры, когда десятилетиями читается один и тот же спецкурс. Или почти нет случаев, когда спецкурс был бы посвящен изучению какогото одного произведения. При таком подходе спецкурсы превращаются в прямое продолжение и дополнение общих курсов в то время как их задача, насколько я понимаю, состоит в том, чтобы быть своего рода исследовательской лабораторией, где студент не просто слушает узкого специалиста о чем-то частном и дополнительном, а работает вместе с ним над какой-то проблемой.

Преподавание философии сегодня ни на один гран не отличается от форм преподавания любой другой, в том числе естественно-научной, дисциплины. Те же лекции. Те же практические занятия. Те же зачеты и экзамены! Как такое возможно, если философия, даже когда она претендует быть научной, — это все-таки не наука, если в каждом своем систематическом опыте она является очень индивидуальной? Здесь что-то не то. Своеобразие философии требует в дополнение к существующим какие-то новые формы. И в этом смысле, может быть, подумать и использовать опыт, который у нас есть в творческих вузах. В частности, стремиться придавать спецкурсам вид, похожий на то, что можно назвать творческим классом.

Подчеркну еще раз: я не призываю ломать то, что сложилось. Я за системность преподавания философии и за предметное разнообразие. Это наше достижение, наше богатство. Но надо идти дальше и искать нестандартные, необычные для университетов формы, которые и предназначены именно для того, чтобы научить человека философски мыслить.

Еще один – и не потенциальный, а вполне реальный недостаток, который продолжает отмеченные достоинства. Мы все время стремились к тому, чтобы у нас не было дублирования и в итоге оказались в ситуации, когда философские дисциплины стали терять философскую специфику. Это я могу удостоверить на примере этики, которая оказалась оторванной от онтологии и гносеологии, из которой почти исчезла даже такая проблема как свобода и свобода воли. Думаю, что и другие части (аспекты) философии (например, та же онтология или социальная философия) много потеряли из-за того, что они "освободили" себя от этической проблематики и терминологии. Начали даже говорить о частных философских науках, что, на мой взгляд, является совершенной несуразицей. Все это – издержки процесса дифференциации философского знания. Складывается впечатление, что под давлением учебнометодических требований и прагматически-кафедральных соображений дифференциация зашла намного дальше, чем это вытекает из существа самого философского знания в его современном виде.

В заключение я хотел бы высоко оценить инициативу журнала "Вопросы философии", Российского философского общества и Управления гуманитарного образования министерства, организовавших данное обсуждение. Можно надеяться, что оно не будет одноразовым. Философское образование должно стать предметом постоянных размышлений и споров в нашей профессиональной среде. Это особенно актуально в связи с падением тиражей книг по философии.

М.А. Розов (доктор философских наук, Институт философии РАН).

Несколько дней тому назад у меня состоялся следующий разговор с аспирантомисториком, сдающим кандидатский минимум по философии. Речь зашла о теории. «В исторических науках теории невозможны, — сказал аспирант, — ибо у человека слишком сложное поведение». «А теорию каких именно явлений вы хотели бы построить?» — спросил я, чтобы несколько конкретизировать ситуацию. «Да никаких. Я вообще не хочу строить теорию». «И попробовать не хотите?» «А зачем же мне пробовать, если я знаю, что это невозможно». Да, разумеется, никакую теорию нельзя построить, если в научном сообществе господствуют такие настроения. Кто же ее будет строить в подобной ситуации?

Аспирант или студент – это своеобразный «градусник», свидетельствующий о «температуре» определенной научной среды, в которой он находится. И надо сказать, что приведенное отношение к теории – это особенность отнюдь не только среды гуманитарного знания. Год назад я неожиданно столкнулся с аналогичной точкой зрения на биологическом факультете МГУ «В биологии нет теорий», – сказала мне на экзамене студентка второго курса. В ответ на мое удивление она добавила: «Нам так читали». Не знаю, кто именно это им читал, да это и неважно, важен сам факт наличия такой точки зрения. А она, несомненно, существует, и я сталкивался с ней у биологов гораздо более высокой квалификации.

Разговор с аспирантом-историком имел продолжение. «Теорию в гуманитарных науках невозможно проверить», — сказал аспирант. «А что конкретно вы имеете в виду?» «Ну вот Византия, например, — когда там можно говорить о рабстве, а когда о феодализме? Никакой общепринятой точки зрения не существует». «Но при чем здесь теория? — удивился я. — Вы говорите уже не о теории, а о классификации экономических формаций. Любая классификация сталкивается с подобными трудностями». На этот раз удивился мой собеседник, ибо он, как я подозреваю, никогда не различал классификацию и теорию.

Я почти уверен, что беседы подобного типа приходится проводить любому преподавателю. О чем они свидетельствуют, если возникают в общении с аспирантами или в ходе студенческих экзаменов? Думаю, они свидетельствуют о плохом преподавании философии. Да, конечно, и среди студентов, и среди аспирантов есть разгильдяи, как есть они и среди преподавателей. Но ссылаться на это было бы в данном случае неправильно. То, что аспирант, уже давно прослушавший курс философии, не знает, что такое теория, и не отличает ее от классификации — это коренится в самой системе нашего преподавания, это ему просто нигде толком не объясняли. Если биолог, заканчивая второй курс Университета, пребывает в иллюзии, согласно которой в биологии нет теорий, виновата опять-таки философия. Если, наконец, тот же аспирант, которого я уже много раз цитировал, объясняет отсутствие теорий сложностью объекта и не усматривает в своем объяснении тавтологию, это означает, что он не получил в свое время азов философской культуры.

Примеров такого рода можно привести очень много. Причина, как мне представляется, одна. Преподавая философию, мы, как правило, не преследуем определенных практических целей и не знаем, строго говоря, что именно хотим получить в качестве результата. И конкретная преподавательская практика, и выходящие учебники свидетельствуют о стремлении либо дать общее представление о философии и ее основных разделах, либо кратко изложить максимальное количество различных философских концепций от древности до наших дней. В последнем случае нередко теряется граница между философией и историей философии. А чему мы хотим научить студента, чего от него хотим добиться? Простого повторения того, что было изложено? Я полагаю, задачу надо ставить иначе. Студента надо научить культурно обсуждать современные мировоззренческие и методологические проблемы. Его надо учить философскому и методологическому мышлению, а это можно делать только на материале обсуждения конкретных и достаточно злободневных задач.

Попытаемся подойти к сказанному с более общих и принципиальных позиций. У нас в свое время активно обсуждалась проблема предмета философии, проблема ее места в культуре. Думаю, что с теоретической точки зрения она актуальна и сейчас. Но в нашей литературе почти не затрагивалась сугубо практическая проблема, связанная с рассмотрением философии как учебного предмета, как предмета преподавания. Хотелось бы подчеркнуть принципиальное различие этих двух проблем, не отрицая, разумеется, и их тесной связи. В одном случае, говоря о предмете философии, мы пытаемся определить его как бы изнутри, исходя из нужд и перспектив развития самой философии. В другом, - говоря об учебном предмете, мы исходим из нужд и задач образования, из наших представлений о том, каким должен быть выпускаемый вузом специалист. Указанное различие хорошо видно на материале других областей знания. Одно дело преподавать математику будущим специалистам-математикам, другое биологам или гуманитариям. Не существует, например, такого раздела математики, такой математической дисциплины, как математика для радиоинженеров, однако в качестве учебного предмета система знаний указанного типа вполне может существовать.

Курс философии в вузе не должен быть ни сокращенным вариантом, ни тем более конспектом программы философского факультета университета. В такой же степени, например, мы не пытаемся ознакомить инженера со всеми разделами современной математики. Мы должны показать студенту, зачем ему нужна философия и как ею

пользоваться. Конечно, мне можно возразить, сказав, что к преподаванию философии не следует подходить утилитарно, что философия — это необходимый элемент общей культуры, что иметь представление о развитии философских идей так же важно, как прочитать «Войну и мир» Л.Н. Толстого... Я с этим согласен. Суть, однако, в том, что изложение идей великих мыслителей прошлого вне контекста современных проблем студенты воспринимают чаще всего как своеобразные сказки: да, когда-то так думали, но это было давно и неверно. Либо мы должны заинтересовать его самой историей культурного развития человечества и преподавать именно историю философии, либо показать, что он и сегодня, сам того не осознавая, постоянно ходит по тем же путям.

Итак, давайте прежде всего обсуждать со студентами или аспирантами методологические проблемы их профессии. Это и есть те злободневные задачи, на примере которых надо вводить необходимые концептуальные средства, рассматривать наработанные концепции и т.д. Можно ли, например, читая философию историкам, не поставить вопрос о возможности исторических теорий? Нам представляется, что нельзя. Но рассматривая этот вопрос, вы попутно объясняете, что такое теория и как она строится, как она относится к действительности, что такое классификация и чем она отличается от теории, в чем различие дисциплин номотетических и идеографических, понимающих и объясняющих и т.д. Короче, под углом зрения этой проблемы можно рассмотреть огромное количество вопросов, включая и анализ различных точек зрения, как существующих, так и существовавших. Но все это будет здесь представлено в конкретном контексте, представлено как работающий аппарат, а кроме того, у нас здесь есть достаточно четкий критерий необходимой полноты изложения. В принципе, я полагаю, что даже на материале обсуждения одной такой проблемы можно изложить почти все основные положения философии. Не теории познания, не методологии науки, а именно философии, включая основы философии, истории, аксиологии, логики...

Разумеется, постановку таких проблем надо разнообразить в зависимости от специальности слушателя или читателя. Но скорей всего по существу речь идет только о разной расстановке акцентов и о разном эмпирическом материале, ибо, как я уже отметил, каждая, казалось бы, изолированная философская проблема при достаточно детальном обсуждении тащит за собой и все остальные. Допустим, что мы имеем дело не с историками, а с биологами, и начинаем не с теории, а с классификации. С ней тесно связана проблема реальности выделяемых таксонов. Современный биолог, например, чаще всего признает реальность видов, но сомневается в реальности высших таксонов. Теория и классификация – это, конечно же, разные формы знания, и, тем не менее, вопрос о реальности таксонов – это в принципе тот же вопрос, что и вопрос о реальности объектов теории. Проблема в целом восходит к Платону и Аристотелю и позволяет просмотреть под определенным углом зрения огромный историко-философский материал. А не получается ли так, что если невозможна теория, то в равной степени невозможна и классификация?

Рассмотрим несколько конкретных примеров, показывающих, как легко историкофилософский материал включается в обсуждение вполне современных проблем. Вот отрывок из поэмы Парменида, написанной около пяти столетий до нашей эры:

«Ибо никогда не вынудить этого: что то, чего нет, – есть.

Отврати же от этого пути поиска [свою] мысль,

И да не заставит тебя [вступить] на этот путь богатая опытом привычка

Глазеть бесцельным [~ невидящим] оком, слушать шумливым слухом

И [пробовать на вкус] языком. Нет, рассуди разумом многооспаривающее опровержение,

Произнесенное мной»¹.

Это можно назвать гносеологическим принципом Парменида. Согласно этому прин-

Фрагменты ранних греческих философов. М., 1989. Ч. 1. С. 290.

ципу, то, что нам дано в чувственном опыте, не заслуживает доверия, ибо подлинный путь познания — это познание с помощью разума. Но вот проходит почти две с половиной тысячи лет, и известный французский лингвист Гюстав Гийом пишет: «Наука основана на интуитивном понимании того, что видимый мир говорит о скрытых вещах, которые он отражает, но на которые не похож»². Разве это не созвучно принципу Парменида? И разве не это «интуитивное понимание» постоянно движет нашу мысль, не позволяя ей успокоиться?

Но что же скрывается за этим «видимым миром», и можно ли все свести к несовершенству наших органов чувств? Вся история философской мысли может быть представлена под углом зрения этой проблемы. И один из первых ответов на поставленный вопрос - концепция первичных и вторичных качеств Демокрита. Трудно даже оценить гениальность его столь понятной для нас сегодня идеи: реально существуют только атомы и пустота, а цвета, запахи, звуки, вкусовые характеристики все это результат воздействия атомов на наши органы чувств. Успехи в изучении Природы всегда были существенно связаны с абстракцией от тех ментальных состояний, которые порождают в нас те или иные природные явления. На заре развития физики методологической основой такой абстракции была именно концепция первичных и вторичных качеств. Судите сами, вот что пишет Галилео Галилей примерно через две тысячи лет, вплотную подходя к кинетической теории теплоты: «Мы уже видели, что многие ощущения, которые принято связывать с качествами, имеющими своими носителями внешние тела, реально существуют только в нас... Я склонен думать, что и тепло принадлежит к числу таких свойств. Те материи, которые производят в нас тепло и вызывают в нас ощущение теплоты (мы называем их общим именем «огонь»), в действительности представляют собой множество мельчайших частиц, обладающих определенными формами и движущихся с определенными скоростями»³. Вот как глубоко укоренились в нашем сознании программы, заложенные еще античной философской мыслью.

Но шагнем из семнадцатого сразу в двадцатый век и процитируем Германа Вейля, одного из крупнейших математиков и физиков нашего времени: «Очевидно, такое качество, как, например, "зеленый", существует лишь как коррелят ощущения "зеленый", связанного с предметом, который дан нам в восприятии; но существует это качество так, что бессмысленно его приписывать как некоторое свойство само по себе вещам самим по себе. Это осознание субъективности чувственных качеств вступает при Галилее (а также при Декарте и Гоббсе) в теснейшую связь с принципом математико-конструктивного метода нашей современной бескачественной физики, согласно которой цвета "в действительности" - это эфирные колебания, т.е. движения. Кант первым в области философии с полной ясностью сделал дальнейший шаг к осознанию того, что не только чувственные качества, но также и само пространство и его характерные черты не имеют объективного значения в абсолютном смысле и что пространство также есть форма нашего созерцания. В области физики, вероятно, впервые благодаря теории относительности стало совершенно ясно, что из данных нам в созерцании сущностей пространства и времени ни одна не входит в математически конструированный физический мир. Цвета, таким образом, "в действительности" даже не эфирные колебания, а математические характеристики функции четырех независимых переменных, соответствующих трем пространственным и одному временному измерениям»⁴. Античные концепции звучат здесь уже в контексте современной теоретической физики. Так, может быть, и начинать надо с методологии физики?

Из всего сказанного следует, что «видимый мир» «скрывает» от нас далеко не только атомы. С таким же правом можно сказать, что он «скрывает» мир общих идей, мир законов науки... А если эти законы выражены в форме дифференциальных урав-

² Гийом Гюстав. Принципы теоретической лингвистики. М., 1992. С. 7.

³ Галилео Галилей. Пробирных дел мастер. М., 1987. С. 226.

⁴ Вейль Герман. Пространство, время, материя. М., 1996. С. 13.

нений, эти уравнения тоже скрываются за ширмой «видимого мира»? Очевидно, что концепция первичных и вторичных качеств — это только частный ответ на наш вопрос, связанный с принципом Парменида. Более общий ответ дает Платон или Гегель. Впрочем, сам Герман Вейль в процитированной книге обсуждает эти проблемы на языке Брентано и Гуссерля. Но разве не вернулись мы к той же самой, уже упомянутой проблеме реальности объектов классификации и теории, разве не подошли вплотную к проблеме физической реальности?

Поймите меня правильно, изложенное выше — это вовсе не план лекции. Такая лекция могла бы запутать любого студента, приступающего к курсу философии. Конечно же, студенту надо первоначально дать и общее представление о философии, и представление об исторической последовательности различных философских концепций. Важно только, чтобы этим все не закончилось, важно существенно дополнить такое изложение движением совсем другого рода, дополнить обсуждением конкретных проблем, ассоциируя прошлое с настоящим в самых различных комбинациях. Именно здесь, как нам представляется, и происходит подлинное усвоение философских идей.

Вот, например, выше был упомянут Гегель. Но как заинтересовать содержанием его философии современного студента, если не предложить ему дать ответ на аналогичные, но современные проблемы? Что же скрывается за миром нашего непосредственного чувственного опыта, если таковой вообще существует? (Сегодня мы понимаем, что эмпирические высказывания всегда теоретически нагружены.) Со времен Галилея в европейской культуре живет метафора, согласно которой, познание – это чтение книги Природы. Но что мы постигаем, читая книгу? Смысл, заложенный в нее автором, или нечто другое? Или мы сами творим этот смысл? Вопросы не праздные, ибо они имеют солидную традицию обсуждения в семиотике, в теории искусства и литературы⁵. А не представляет ли философия Гегеля грандиозную метафору, аналогичную метафоре Галилея? И нельзя ли посмотреть на все подобные концепции в свете методологических проблем современной семиотики и литературоведения? Действительно, одна из фундаментальных методологических проблем теории литературы – это проблема способа бытия литературного произведения. Начните с нее и она потащит за собой огромный хвост философских обсуждений, включая и гегелевский вариант видения мира. А кроме того, это та же самая проблема, что и проблема «третьего мира» К. Поппера, которая при другой методике изложения может и не появиться в поле нашего зрения.

Поскольку все приведенные примеры имели прямое отношение к методологии науки, автора можно обвинить в сциентизме. Но суть здесь на самом деле вовсе не в содержании примеров, а в характере подхода к преподаванию философии. Какая разница, выдвигаете вы на первый план методологические или этические проблемы? Важно не ограничиться последовательным изложением существующих или существовавших концепций, а сконцентрировать основное внимание на решении сегодняшних проблем, разрушая сплошь и рядом предметные границы внутри философии и сталкивая друг с другом разные точки зрения.

В заключение хочется остановиться еще на одном вопросе. Многие годы наша отечественная философия была призвана выполнять в основном идеологическую функцию. Философы рассматривались как своего рода «попы марксидского прихода». Положение изменилось. В чем я вижу сегодняшнюю роль философии как предмета преподавания? Оправдано ли это преподавание в качестве обязательного во всех вузах страны? Думаю, что оправдано, ибо в силу целого ряда обстоятельств оно является совершенно необходимым элементом образования.

Какие же требования образование предъявляет к философии? Будем исходить из некоторых фактических особенностей нашего образования. Первая из них – дисциплинарно ориентированный характер и дисциплинарная обособленность. Мы изучаем отдельные дисциплины, не получая при этом никакого ясного представления о цело-

⁵ Уэллек Р., Уоррен О. Теория литературы. М., 1978. С. 154-172.

стности человеческого знания, о типах связей отдельных его разделов, об арсенале имеющихся средств и подходов, об их разнообразии, об общенаучном характере многих проблем. В дальнейшем это приводит к отсутствию полноценного диалога между специалистами разных областей, к профессиональной ограниченности и снобизму, к антагонизму «физиков и лириков» и т.п. Это не способствует развитию методологического мышления, которое предполагает, как правило, междисциплинарные аналогии и сопоставления. Возникают искусственно возводимые барьеры, препятствующие обмену опытом, наука распадается как бы на отдельные «экологические ниши», где специалист отсиживается, отгородившись представлениями о специфике своей области. Один довольно известный историк как-то сказал: «Когда при мне начинают сопоставлять гуманитарные науки и физику, я перестаю слушать».

Вторая особенность в том, что образование чаще всего имеет характер своеобразной «дрессировки», не предполагая у студента наличия сознания, не предполагая с его стороны целенаправленной деятельности. Мы усваиваем знания, не зная, что значит знать, постигаем науку и становимся нередко ее представителями, не имея четких представлений о природе науки, нам пытаются навязать элементы мировоззрения, не объясняя, на каких основаниях оно зиждется. Иными словами, нам прививают некоторые навыки, натаскивают на решение множества уже давно поставленных и решенных задач, но за пределами образования остается главное - понимание того, что с нами делают и зачем. Нас ведут куда-то с завязанными глазами, а мы почему-то должны верить, что это имеет смысл. Но никто не учит нас вкладывать определенный смысл в то, что с нами происходит. Нас не учат целеполаганию, не учат свободе выбора. Цель такого образования - человек умеющий, но не свободная и осознающая себя личность. Представьте себе, что вас куда-то ведет проводник, но вы не знаете, куда именно, и у вас нет карты местности. Можете ли вы считать себя при этом свободным человеком? Конечно, вам при этом сообщают, что в конце пути вы станете специалистом в той или иной области. Но что это означает: стать специалистом? Вот так, слепо двигаясь вслед за проводником, неожиданно для себя и станете специалистом? А знает ли при этом и сам проводник, куда он вас ведет?

Третья особенность – мы не учим мыслить. Как уже было отмечено, мы натаскиваем на решение типовых задач, что, кстати, и означает передачу готовых знаний, но студент никогда не сталкивается с необходимостью искать дорогу вслепую в незнакомой местности. Здесь чаще всего он абсолютно бессилен. Мы его не тренируем, не учим постановке проблем, не воспитываем логическое чутье, позволяющее заметить и выявить противоречия в сложной дискуссии. Всему этому способствует отсутствие в нашем образовании серьезной исторической составляющей. Мы почти не преподаем историю науки, студент не представляет себе, каким сложным путем и ценой каких трудов получено то, что сейчас ему передают. А результаты достаточно печальны: студент не умеет ценить знания, он не имеет образцов серьезного научного поиска, он не получает в ходе образования достаточно ярких и запоминающихся образцов служения Культуре.

Полагаю, что восполнить хотя бы частично перечисленные ограничения и должна философия как учебный предмет. В число ее основных задач я бы включил следующее: 1. Активизировать у студентов сознательное целеполагание, раскрывая им существующие и уже достаточно исследованные в развитии философской мысли возможности и варианты аксиологического выбора и демонстрируя те сложности и противоречия, с которыми сталкивалась и сталкивается этическая мысль. 2. Построить принципиальную карту того социального «лабиринта», по которому студенту предстоит пройти в одиночестве или с «проводником», если он действительно принял решение служить Науке и Культуре. Здесь надо ответить хотя бы на следующие принципиальные вопросы: Что такое человек как сознательная и свободная личность? Что собой представляют общество и культура? Что такое наука и как она устроена? Какие можно выделить типы научных дисциплин? Что такое знание и познание и каковы основные исторические этапы их развития? В чем состоит эстетика научного

творчества? 3. Показать единство научного знания, выявляя и демонстрируя его исходные предпосылки, категориальные структуры, которые лежат в основе постановки проблем, и вообще общенаучные познавательные программы, сравнивая при этом и сопоставляя друг с другом очень разные по содержанию дисциплины. Это важно для развития у студента методологического мышления, для развития навыков самостоятельной постановки проблем. 4. Дать представление об основных и фундаментальных мировоззренческих проблемах, которые на протяжении веков обсуждала философия, и о величайших трагедиях Мысли, которые эта история нам демонстрирует. Но философия при этом не должна оказаться еще одной предметно изолированной дисциплиной, которую читают просто наряду с другими. Она должна организовать весь уже накопленный студентом научный и жизненный опыт, сделав его объектом специального обсуждения. В этом я вижу основную задачу преподавания философии.