

нашу энергию в русло самоуничтожающей конфронтации».

Налицо цивилизационный кризис, свидетельствующий о тупиковом характере существующей парадигмы развития. Выход из таковой в объединении человечества на основе осознания общих интересов и общей ответственности перед будущими поколениями.

Доминирующие в мире рынка соперничество и вражда должны заменяться сотрудничеством и взаимопомощью, на основе которых только и возможно выживание человечества. Ну а отсюда и актуальность разрешения проблемы формирования и развития социального капитала в масштабах мирового сообщества.



О. В. ХЛЕБНИКОВА,
к. философ. н., доц.

кафедры «История, философия и культурология»
Омский государственный университет путей сообщения
E-mail: khlebnikova_ov@mail.ru

ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЛОСОФИИ В ПРИЗМЕ СОВРЕМЕННОСТИ

Рассмотрены основные проблемы преподавания философии в высшей школе в контексте современных модернизационных процессов в сфере образования. Выявлены противоречия между существующими институализированными представлениями о сущности образования и внутренними интенциями самого феномена философствования, а также между базовыми установками массовой культуры в отношении деятельности интеллекта и необходимостью преодоления данных установок в процессе преподавания философии. Сделан авторский вывод о том, что базовой практической целью как самой философии, так и ее преподавания можно считать своеобразное возвращение массового, «одномерного» человека к самому себе. Однако, по мнению автора, гуманистическая задача подобного уровня амбициозности требует сопоставимых по масштабу физических и нравственных затрат со стороны как общества в целом, так и каждого человека (преподавателя, студента) в отдельности.

Ключевые слова: преподавание философии, философия, философствование, образование, массовая культура, мышление, современность, человек.

LECTURING IN PHILOSOPHY THROUGH THE PRISM OF MODERNITY

O.V. Khlebnikova is cand. of Philosophy, doc. at Omsk State University of Transport Communications

Examined are basic problems of lecturing in philosophy in higher school in the context of contemporary modernization processes in the field of education. Elaborated are contradictions between existing institutionalized notions about the nature of education and internal intentions of the phenomenon of philosophizing, as well as between basic directives of mass culture as to activity of intellect and necessity to overcome the named directives in the process of lecturing in philosophy. Made is the author's conclusion, that basic practical aim of both philosophy as such and in lecturing of it might be considered as distinctive return of mass, "single-measured" person into himself. As to the author's opinion, humanitarian task of that level of arrogance is in need of comparably scaled expenses of physical and moral nature from both society as a whole and each person (lecturer, student) taken individually.

Key words: lecturing in philosophy, philosophy, philosophizing, education, mass culture, thinking, modernity, person.

Особый феномен культуры

Существующая в России система образования предусматривает обязательное преподавание в высшей школе такого предмета, как философия. При этом со сферой ее компетенций соотносятся:

- ◆ формирование у обучающихся способности принимать ответственные и рационально обоснованные решения;
- ◆ содействие складыванию у студентов системного взгляда на события общественной жизни;
- ◆ развитие в них умения генерировать новые идеи толерантности, критического мышления, сценарного видения будущего, культуры моральной оценки и др.

Для того чтобы наилучшим образом осознать, почему преподавание философии сейчас сталкивается со значительными трудностями, а указанные компетенции зачастую просто не могут быть реализованы в должном объеме, необходимо исследовать некоторые важные обстоятельства.

Прежде всего отдадим себе отчет в том, чем является собственно философия, рассмотренная в качестве *особого феномена человеческой культуры*. Для этого обратимся к некоторым хорошо известным в академической традиции концептам, в которых, на наш взгляд, достаточно адекватно передаются имплицитные смыслы философии как таковой.

Вспомним, например, концепт Платона, представляющий философа как странного человека, у которого

повернуты глаза души [7. С. 298–299]. Содержанием этого поворота античный мыслитель считает такое преобразование видения, результатом которого должна стать актуализация способности личности прозревать существенное сквозь иллюзии непосредственно наблюдаемого, замечать общее за частным, а необходимое за случайным. Иными словами, согласно Платону, философия есть доступная немногим мудрость, позволяющая человеку в каждый момент своей жизни быть чем-то большим, чем просто «двуногим животным без перьев».

Вспомним также концепт философии как ностальгии М. Хайдеггера. В соответствии с этим концептом, философия — «последнее выговаривание и последний спор человека, захватывающие его целиком и полностью» [9. С. 330]. В данном споре человек-философ выражает свое извечное желание заявить о собственной соразмерности миру, о некоторой сущностной равновеликости ему. Собственно эту важнейшую особенность «фундаментального настроения» философствования самого по себе Хайдеггер и называет ностальгией или стремлением повсюду быть дома. Фактически здесь подразумевается переживание философом мира вообще как одного из событий его частной жизни, особого предмета, по поводу которого его сознание обладает возможностью и правом принимать окончательные решения. Философ словно бы претендует на специфическую нравственную исключительность, позволяющую ему «наводить порядок» в доме мира.

Наконец, укажем на концепт философии как актуализации некоего плана имманенции Ж. Делеза и Ф. Гваттари. В соответствии с ним, философия есть особый тип интеллектуализма, обращенный к исследованию своеобразного пространства сгущения мирового хаоса («плана имманенции»). Философия превращает этот хаос, не воплощая его. Она конструирует свои пропозиции вне самой идеи устойчивых порядков, опираясь исключительно на стремление к осмыслению и осознанию степени «густоты» консистенции хаоса вещей и событий. Она всегда избегает упорядочивающих практических референтных отсылок, выступая, таким образом, в качестве интеллектуального движения «схватывания» самого «тела» мысли до момента любой ее определенности [3. С. 150].

Как можно видеть, то существо философии самой по себе, на которое обращает внимание актуальная академическая традиция философствования, находится в определенном методологическом противоречии с некоторыми современными метаморфозами институализированных представлений о том, чем вообще должно являться образование как таковое. Это собственно и затрудняет преподавание философии.

Философия как предмет образования

В этом отношении имеет смысл условно ввести понятия «классического» и «неклассического» образования. Под «классическим» образованием подразумевается такой его тип, который в качестве своей финаль-

ной цели предполагает производство и воспроизводство определенным образом мыслящей и действующей личности. Подобная разновидность образования представляет собой процесс приобщения к культурно детерминированным путям решения тех задач, с которыми связана сама жизнь человека [4. С. 63]. Своеобразным противовесом «классическому» образованию является образование «неклассическое», наиболее широко распространившееся только во второй половине XX в. и ориентированное всего лишь на учебную подготовку к какой-либо профессии [5. С. 26–35; 8. С. 17–24; 11].

Совершенно очевидно, что современное реформирование российской высшей школы протекает в русле становления и развития именно парадигмы «неклассического» образования. Данное обстоятельство не может не сказываться непосредственно на учебном процессе, организующих принципах самого преподавания большинства дисциплин. В наибольшей степени это касается общих, фундаментальных предметов, и в частности философии.

Заметим, что само существо «классического» образования органически связано с повсеместным и обязательным преподаванием некоего универсального курса философии, т.е. курса философии вообще, философии как таковой. Причем ясно, что философия тут выступает в качестве привилегированного предмета, обладающего статусом «нравственного» превосходства над другими предметами, а также, конечно, статусом их основы, фундамента.

«Неклассическое» же образование, по определению, лишает философию этого ее привилегированного, исключительного положения, «низводя» ее до уровня всех прочих предметов и представляя в качестве простой суммы некоторых знаний, умений и навыков. Поэтому, кстати, вполне закономерным выглядит появление в рамках системы «неклассического» образования узкоспецифицированных по содержанию учебных пособий по философии, предназначенных, например, для гуманитарных или технических учебных заведений, для студентов, получающих высшее или среднее специальное образование, для «начинающих» или «продолжающих» и др. Подобная специфицированность разного рода учебных пособий, естественно, представляет достаточно обоснованное следствие общей ориентации «неклассического» образования на подготовку узких специалистов в какой-либо сфере.

Однако в контексте сформулированного выше аутентичного понимания философии невозможно в принципе говорить об однозначном вычленении каких-либо комплексов философского знания, а равным образом и о составлении устойчивых списков философских умений или навыков. Помимо прочего, природа философии сопротивляется и любой попытке излишней детализации собственных оснований. По сути, учебное пособие по философии, предназначенное, к примеру, для студентов технических вузов, есть вещь, онтологически невероятная.

В подобной двойственной и противоречивой ситуации современное практическое преподавание фило-

софии вынужденно демонстрирует следующие свойства.

В методологическом плане только позитивистская интерпретация философии может хоть в какой-то степени соответствовать системным принципам развивающегося «неклассического» образования (конечно, отсылка к феномену позитивизма подразумевает здесь все многообразие его возможных проявлений от О. Конта до К. Поппера). Фактически это означает, что все прочие подходы к пониманию сущности философии не находят себе места в реальном учебном процессе, поскольку базовые интенции, например, феноменологии, герменевтики, экзистенциализма, трансцендентализма и др. направлены на фундаментальное преобразование и совершенствование личности человека, субъекта, а не на развитие каких-либо узкоспециализированных качеств, которые можно было бы целенаправленно применять в определенной профессиональной сфере.

Практическое осуществление образовательного процесса в области философии постоянно требует от преподавателя построения избыточных обоснований актуальной значимости и целесообразности собственной деятельности. Подобная необходимость возникает, естественно, вследствие наличия упомянутого выше рассогласования между собственно природой философии и приоритетами системы «неклассического» образования. Кроме прочего, зафиксируем также и тот факт, что косвенным образом вообще современный «профессиональный философ» зачастую вынужден встраивать свою деятельность в выступающую одним из важнейших оснований существующей ныне культуры индустрию развлечений. Поскольку уже сейчас большинство людей способны дать себе труд «разобраться» с каким-либо из возможных сегментов когнитивной сферы только в том случае, если процесс «разбирательства» изначально будет представлен в виде более или менее увлекательного ментального приключения, не требующего, кстати говоря, серьезных личностных затрат. Поэтому «профессиональный философ» периодически вынужден выступать в роли массовика-затейника (ради оправдания собственной экономической бесполезности), представляющего его тяжелую духовную работу в качестве одного из способов приятного времяпрепровождения [10].

Сама специфика парадигмы «неклассического» образования подразумевает внедрение в учебный процесс разного рода более или менее узконаправленных «околофилософских» курсов. Речь идет, например, о таких курсах, как «Общие вопросы философии науки», «Философия технических наук», «Логика и методология науки», «Философия социально-гуманитарных наук» и др. Данные предметы, как правило, преподаются у магистрантов и аспирантов и ориентированы на развитие у них тех или иных конкретных исследовательских навыков. Однако ожидания самих обучающихся, предъявляемые ими к этим курсам, сводятся на деле к стремлению получить в готовом виде универсальный список рекомендаций алгоритмического ха-

рактера, в соответствии с которым можно было бы гарантированно осуществить абсолютно любое исследование. В целом исследовательская работа рассматривается такими обучающимися в качестве разновидности деятельности «по образцу», в качестве исключительно тактического, а не стратегического мероприятия. Подобный эффект обусловлен всей «неклассической» логикой современного образования. Фактически формирование и развитие стратегического исследовательского мышления вообще этой логикой не предусматривается.

Еще одним важнейшим обстоятельством, затрудняющим в наше время преподавание философии, является сама ее специфическая направленность (в соответствии с компетенциями дисциплины) на принципиальную задачу развития мышления учащихся как такового, преобразования пространства возможностей человеческого интеллекта самого по себе (безотносительно к последующим вероятным направлениям его применения). Данная интенция, кстати говоря, объединяет философию с другими фундаментальными дисциплинами (такими, например, как математика или физика).

Однако мышление среднестатистического студента сейчас во многом является результатом воздействия массовой культуры. И речь тут идет не столько о готовности молодежи потреблять исключительно популярный, массовый культурный продукт, сколько о тотальном господстве определенных принципов организации собственно мышления, тех принципов, с которыми, по сути, затем и сталкиваются преподаватели философии.

Философия и массовая культура

В целом современная массовая культура задает ниже следующие обобщенные правила работы интеллекта.

Прежде всего следует вспомнить о том, что одним из основных свойств существующего ныне массового общества является глобальная ориентация на своего рода регулярность и в этом смысле на ригоризм [6]. В рамках такого общества негласное нормативное представление о возможной деятельности интеллекта предписывает ей необходимость быть адекватной по отношению к мнению большинства (в т.ч. быть «модной») и в то же время быть прозрачной для вероятного понимания (в т.ч. быть «простой»). Из этого заключаем, что одной из базовых стратегических установок современного общества в сфере интеллекта является установка на «модность» и «простоту».

Еще одной значимой в интересующем нас смысле характеристикой современной массовой культуры является общая ориентация на запрет каких-либо допущений о наличии любых трансцендентных репрессивных, контролирующих инстанций. В отношении деятельности интеллекта данный запрет означает рассмотрение мышления самого по себе не как источника возможного обнаружения истины (ведь исти-

на в своем качестве всегда так или иначе легитимизируется трансцендентным образом), а как своеобразного товарного производства, где под видом товара выступают различные идеи и теории [2. С. 239–241]. Таким образом, можно видеть, что одним из принципов современной мыслительной стратегии является принцип прагматической оправданности (т.е. рентабельности) идей.

Кроме прочего, одним из базовых свойств существующей массовой культуры является также ее мифологизированность. Мы имеем в виду ее принципиальную основанность на семиологических, а не на фактических системах смысла [1. С. 255]. В отношении деятельности интеллекта указанное обстоятельство приводит, с одной стороны, к требованию демонстрации высокого уровня наглядности мыслимого, а с другой стороны, к ориентации на превосходную степень воплощения во всякой мысли структуры детективной интриги (эти последствия связаны с экстернизирующим характером мифа). Следовательно, еще одним крайне важным положением современной интеллектуальной стратегии выступает положение о необходимости наглядных перформансов и завлекающих маневров.

Наконец, современная массовая культура опирается на представление о любом предельно абстрагирующем интеллектуальном действии как о поступке, в каком-то смысле избыточном и всегда социально менее значимым по сравнению с перспективами, очерченными утилитарно целесообразной активностью психики. Любое чисто интеллектуальное движение рассматривается сейчас в качестве события, вторичного по отношению к событию демонстрации социальной состоятельности личности. Таким образом, необходимо заключить: одной из установок господствующей ныне мыслительной стратегии является установка на подчинение «воли» интеллекта характеристикам той или иной «внешней», общественной роли (либо функции) субъекта.

Как видим, решение методологической задачи развития принципов мышления при преподавании философии с неизбежностью сталкивается с определенными трудностями, поскольку интенции массового мышления совершенно не совпадают с интенциями дискурса философии. В силу данного обстоятельства возникает необходимость (зачастую сложнореализуемая) в ходе учебного процесса постоянно акцентировать внимание студентов, магистрантов и аспирантов на нижеследующих моментах.

1. Философствование как действие. Это, прежде всего, работа с языком, с неким странным терминологическим рядом. С одной стороны, в любом системном дискурсе есть свой тезаурус понятий, свой категориальный ряд, но с другой стороны, специфика философии состоит в том, что ряд ее понятий включает либо термины, указывающие на умозрительные, и в этом смысле на несуществующие вещи (например, «априорность»), либо термины, неотличимые по виду от слов обыденного языка, но принципиально

иные по содержанию (например, «человек»). Трудность преподавания философии заключается в научении студентов соотносить философские высказывания с их подлинным предметом. Однако если студент этому все-таки научается, он одновременно приобретает навык «гибкого» мышления, критического анализа любой позиции или точки зрения (в т.ч. своей собственной), понимания того, что в зависимости от области определения базовых понятий область применения сделанных на их основе выводов меняется. Из совокупности данных навыков формируются, помимо прочего, умения разграничивать дискурсы, различать контексты смысла.

2. Философствование — это борьба с соблазном собственного мнения. Массовая культура в силу своей простоты, линейности и псевдомемократичности порождает в людях иллюзию осведомленности, иллюзию автоматизма в понимании, иллюзию отсутствия «глубины» в вещах. Данные иллюзии порождают в людях ощущение, что *всем подвластно всё*. В общей ситуации студент, посещающий занятия по философии, убежден, что он уже и так всё знает, что эти занятия будут сводиться к некоторому обмену мнениями по более или менее значимым поводам. На самом же деле философия есть разновидность тяжелой духовной работы над собой: это непрерывный интеллектуальный тренинг.

Таким образом, суть философствования состоит не в том, чтобы вступить в определенную дискуссию, а в том, чтобы научиться мыслить в различных режимах. Например, в режиме отказа от обладания мнением и в режиме апофатического видения. В первом случае речь идет об умении не поддаваться соблазну принять за истинное то, с чем заранее готов согласиться. Во втором случае имеется в виду умение отсекающее лишнее, не говорить о том, что не относится к делу напрямую, т.е. умении мыслить строго. В подобном контексте преподавание философии ориентировано на выработку у учащихся понимания того, что ничто так не ограничивает человека, как иллюзия свободы обладания тем мнением, которое ему хочется иметь (ведь по большому счету любое такое мнение есть глупость). Реализация данной задачи в современных условиях чрезвычайно затруднена.

3. Философствование — это обращение к изначальной неопределенности бытия. Массовая культура примитивна. Ее основные презумпции предполагают возможность установления какой-либо окончательной определенности в любой сфере. Подобное предположение, конечно же, неограниченно усиливается присущим всякому человеку природным стремлением понимать «как все случилось на самом деле». Однако в действительности окончательная определенность возможна только в виде умозрительного идеала, к которому можно стремиться, но который фактически недостижим. Бесконечное многообразие мира мешает нам всерьез рассчитывать на то, что в какой-то момент времени мы сможем ответственно утверждать, что достигли однозначности в нашем миропонимании.

Изучение философии должно способствовать осознанию учащимися того обстоятельства, что любое претендующее на истинность знание о мире есть, кроме прочего, знание, полученное в ситуации неполноты исходных данных, есть знание, пределом гипотетической определенности которого может быть исключительно определенность парадокса. Преподавание философии, следовательно, стремится развивать в учащихся (возможно, это наиболее сложно воплощаемая в опыте его задача) еще и эвристическое, нестандартное и нестереотипное мышление, актуализирующееся именно вследствие понимания неоднозначности любых оснований.

Заключение

Резюмируя вышесказанное, есть основания утверждать: базовой практической целью и самой философией и ее преподавания можно считать своеобразное возвращение массового, «одномерного», по определению Г. Маркузе, человека к самому себе. Однако гуманистическая задача подобного уровня амбициозности требует сопоставимых по масштабу физических и нравственных затрат со стороны как общества в целом, так и каждого человека (преподавателя, студента) в отдельности.

Литература

1. Барт Р. Мифологии. — М., 2004.
2. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры. — М., 2006.
3. Делез Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? — М.—СПб., 1998.
4. Долженко О.В. Очерки по философии образования. — М., 1995.
5. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. — СПб., 2004.
6. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс: Избранные труды. — М., 1997. — С. 43–163.
7. Платон. Государство: Собрание сочинений в 4 т. — Т. 3. — М., 1994. — С. 79–420.
8. Розин В.М. Философия образования: Этюды-исследования. — М.—Воронеж, 2007.
9. Хайдеггер М. Основные понятия метафизики / Время и бытие. — М., 1993. — С. 327–345.
10. Хлебникова О.В. Профессиональный философ в современном социокультурном пространстве // Идеи и идеалы. — 2012. — № 3 (13). — С. 119–125.
11. Шелер М. Формы знания и образование: Избранные произведения. — М., 1994. — С. 15–56.

References

1. Bart, R. Mythology. — M., 2004.
2. Baudrillard, J. Consumer society. It's myths and structures. — M., 2006.
3. Deleuze, J., Guattari, F. What is philosophy? — M.—SPb., 1998.
4. Dolzhenko, O.V. Essays on philosophy of education. — M., 1995.
5. Ogurtsov, A.P., Platonov, V.V. Images of education. Western philosophy of education. XX century. — SPb., 2004.
6. Ortega-y-Gasset, H. Revolt of masses: Selected works. — M., 1997. — P. 43–163.
7. Plato. State: Works in four vols. — Vol. 3. — M., 1994. — P. 79–420.
8. Rozin, V.M. Philosophy of education: Essays-studies. — M.—Voronezh, 2007.
9. Heidegger, M. Basic concepts of metaphysics / Time and being. — M., 1993. — P. 327–345.
10. Khlebnikova, O.V. Professional philosopher in modern socio-cultural space // Ideas and ideals. — 2012. — No. 3 (13). — P. 119–125.
11. Scheler, M. Forms of knowledge and education: Selected works. — M., 1994. — P. 15–56.

А. В. МИХАЙЛОВА,

аспирант кафедры «Теоретическая социология»
 Финансовый университет при Правительстве РФ
 E-mail: socissled@ya.ru

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ ОБРАЗОВАНИЯ И ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ЖЕНЩИН

Представлены результаты авторского эмпирического исследования экономического поведения женщин. Показаны распространенность среди россиянок основного и дополнительного образования, взаимосвязь таковых с экономическим поведением. Как показало исследование, образование является одним из ключевых факторов, который обуславливает стратегию и характеристики экономического поведения женщин (трудового, потребительского, фискального, сберегательного, финансового, монетарного и др.). Сделан вывод о прямо пропорциональной зависимости экономической активности женщины от полученного образования. Как отмечает автор, анализ демонстрирует потенциал образования, во-первых, для активизации экономического поведения, во-вторых, для улучшения материального положения женщин. Приведены авторские рекомендации по развитию экономической активности женщин.

Ключевые слова: социологическое исследование, женщины, гендер, образование, экономическое поведение, трудовое поведение, потребительское поведение, фискальное поведение, сберегательное поведение, финансовое поведение.