



3. Рорти Р. Историография философии: четыре жанра // Джохадзе И.Д. Неопрагматизм Ричарда Рорти. М., 2001. С. 180–198.

4. Рорти Р. Постмодернистский буржуазный либерализм // Джохадзе И.Д. Неопрагматизм Ричарда Рорти. М., 2001. С. 199–210.

### Об авторе

Владас Ионо Повилайтис — канд. филос. наук, доц., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, e-mail: povilaitis@mail.ru

### About author

Dr. Vladas J. Povilaitis, Associate Professor, I. Kant Baltic Federal University, e-mail: povilaitis@mail.ru

42

УДК 101.1:316

## Н. В. Андрейчук

### УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ

*Рассматривается становление, развитие и концептуальное содержание университетского образования в диахроническом и синхроническом измерениях, анализируется его роль в формировании критического мышления; последнее проинтерпретировано в ценностно-инструментальном, а не логико-методологическом смысле.*

*This article considers the development and conceptual content of university education in the diachronic and synchronic dimensions; the author analyses its role in the formation of critical thinking. The latter is interpreted in the value-instrumental rather than logical-methodological sense.*

**Ключевые слова:** глобализация, университет, образование, университетское образование, критическое мышление, цивилизационный кризис, индивидуальность.

**Key words:** globalisation, university, education, university education, critical thinking, crisis of civilisation, individuality.

Глобализационные процессы, происходящие в сегодняшнем мире, оказывают значительное влияние на жизнедеятельность общества, отдельного человека, социокультурные трансформации в целом. Как справедливо отмечает декан философского факультета МГУ В.В. Миронов, «образование в рамках общекультурных трансформационных процессов оказывается в каком-то смысле в центре происходящих изменений. И это не случайно, поскольку, с одной стороны, оно является системообразующей частью культуры, а не просто сферой услуг... А с другой — в систему образования или образовательную деятельность так или иначе втянуто большинство населения любой страны. Относи-



тельно нашей страны — России — это количество в силу сложности встраивания индивида в образование еще больше. Кто-то учится, кто-то поступает, кто-то учит, кто-то платит за обучение... В России по официальным цифрам около 40 млн человек так или иначе задействованы в этой сфере» [6, с. 19–20].

Обусловленные глобализацией трансформации образования, и прежде всего высшего, достаточно позитивны по своим последствиям: расширение образовательного пространства — «образование без границ», рост его содержательной и дидактической инновационности, увеличение возможностей индивида для приобретения профессиональных компетенций и т. п. Но одновременно все более проявляются и негативные последствия глобализационных процессов. Роль образования как социокультурного механизма формирования и трансляции общественного интеллекта и как института воспроизводства национальной культурной отличительности, ментальности в значительной мере утрачивается и заменяется функцией передачи вырванного из культурного контекста конкретного знания. Причем это преимущественно то знание, которое востребовано на рынке труда. В обществе постепенно начинает складываться утилитарно-меркантильное отношение к образованию как к своеобразной сфере услуг, обеспечивающей подготовку необходимых специалистов. В современном российском образовании не только значительно девальвируются ценностные приоритеты и установки: само образование как таковое зачастую редуцируется к обучению, а последнее, в свою очередь, к достаточно банальной профессиональной подготовке. Приходится согласиться с мнением В. В. Миронова: «Сегодня все вузы выдают дипломы одинакового образца. В обществе потерян ориентир, многим людям не ясно, что такое по-настоящему образованный человек и что такое человек, получивший какое-то образование» [6, с. 21].

Хотелось бы оговориться: все вышесказанное отнюдь не означает умаления роли образования в формировании профессионализма как такового, профессиональной культуры и компетентности личности. Объективная необходимость и значимость практико-ориентированного образования для устойчивого развития социума и отдельных социальных систем очевидна. Но происходящая сегодня экономизация образования, по нашему мнению, не должна приводить к выхолащиванию его ценностно-культурного содержания. Осуществляемая в нашей стране реформа образования — ответ на неадекватность устаревшей профессионально-образовательной парадигмы потребностям рыночной экономики, нуждам работодателя и современного бизнеса. Реформа нужна, но есть серьезная опасность того, что «вместе с водой из ванны выплескивается ребенок»: цели узкой профильной специализации, жесткой прагматизации подготовки специалиста — выпускника высшей школы — радикально расходятся с целями формирования действительно образованного человека в широком (и прежде всего ценностном) смысле этого слова. В образовательном пространстве не конструируется баланс сиюминутного потребительского интереса социума и стратегических целей бытия человека.



Особую тревогу вызывает состояние отечественного университетского образования. Как образовательная институция университет в России имеет весьма короткую историю по сравнению с Европой. Эта история, драматическая и славная, напрямую связана с национальной культурой. Миссия университета в нашей стране с момента его создания никогда не сводилась к трансляции социального опыта (специальных знаний, умений, навыков), но была пронизана «культуртрегерством» [10]. Сегодня же, во многом под влиянием глобализации, происходит частичная деконструкция классической модели российского университетского образования. Оно постепенно утрачивает традиционные приоритеты и ценностные установки: из пространства университета вымывается собственно «университетскость». Обратимся к истории. В 529 г. римский император Юстиниан своим декретом закрыл последние философские школы в Афинах: античное «высшее образование» закончилось. После падения Римской империи книжная ученость сохранялась только в монастырях. Именно средневековые монастыри стали институцией сохранения и воспроизводства общественного интеллекта, хотя и в теологической, «пассивной» его форме. Университет как светская институция возникает, когда развитие феодальной государственности и городской культуры объективно требует «активной» образованности. Административные нужды империи Карла Великого (около 742–814) породили необходимость учреждения кафедральных школ, из которых и выросли университеты.

Как известно, первые университеты появились в странах Западной Европы в XII – XIII вв. (Италия, Франция, Англия). Европейские университеты восходили к античной системе образования, греческой идее свободных искусств (*artes liberales*), которым надлежало обучать свободного человека. Эти искусства делились на две группы: тривиум (*trivium*) и квадривиум (*quadrivium*). Тривиум, или троичный путь, состоял из грамматики, риторики и диалектики – дисциплин, считавшихся в Античности необходимыми для оратора и политика. Квадривиум, или четверичный путь, включал геометрию, арифметику, астрономию и музыку; эти дисциплины считались главными в педагогических учениях Платона и пифагорейцев. Тривиум и квадривиум составляли основу средневековой университетской традиции.

Специализация была присуща университету изначально: уже в XIII в. он разделился на четыре факультета: теологии, права, медицины и искусств; последний – пропедевтический, философский факультет (в этом контексте невозможно не вспомнить великий кантовский «Спор факультетов»). Но притом изначально же университетам было присуще и универсальное начало – методологически и практически объединяющее факультеты свободомыслие, проявляющееся прежде всего в «агональной» (в античном смысле) дискуссионности. Кроме лекций (*lectio*) важнейшей особенностью университетской среды были диспуты или обсуждения (*disputatio*). Дебаты, в которых оттачивались альтернативное мышление, логические приемы, искусство аргументации, были атрибутом университетских структур повседневности. А поведенческие университетские практики были заложены в 1231 г. папской бул-



лой, регламентирующей жизнедеятельность Парижского университета. Этим документом университету предоставлялось право создавать свой устав и правила, учебные планы и требования к экзаменам, осуществлять выбор содержания и форм обучения. Постепенно университеты приобретают свои привилегии и внутреннюю автономию, формируется определенная академическая свобода во взаимоотношениях с церковью и государством. Такая традиция укрепилась в эпоху Возрождения и «расцвела» в идее гумбольдтовского университета в XIX в. Надо сказать, что с известной поправкой на особенности конкретно-исторической ситуации эта традиция присутствовала и в деятельности первого российского университета, основанного, как известно, в 1755 г. [12, с. 13–15].

Итак, в истоках университетского образования постепенно формируется его важнейшая ценность — критическое мышление; высокий профессионализм и интеллектуальная независимость оказываются атрибутами академической культуры [1; 5, с. 85–135]. Субъектом — создателем и носителем — ценности критического мышления становится все университетское сообщество: и преподаватели как профессионально-экспертная и образовывающая корпорация, и студенты как «интерактивная» образовывающаяся и образовываемая общность. Первоначально слово *universitas* относилось к преподавательской и *студенческой гильдиям*, объединяя их в некую совокупность. Собственно университет как организация именовался *studium generale*, и только в XV в. слово *universitas* (от латинского *universum* — всеобщий, всеохватывающий, всеобъемлющий, вселенная) закрепилось за образовательной институцией. Проиллюстрируем все вышесказанное цитатой из принятого в 1355 г. документа под названием «Статус Парижского университета о методах чтения лекций. Постановление факультета искусств». «Громоздкость» этой цитаты оправдывается, на наш взгляд, не только ее важностью для данного контекста, но и несомненной злободневностью вопроса о том, как читать лекцию (и нужна ли вообще лекция в качестве формы организации учебного процесса в современных условиях) — в свободной манере или превращая ее в «диктант в начальной школе». «При первом методе магистры философии быстро говорят со своих кафедр, так что ум слушателей может воспринять эти речи, но рука не может записать их. При втором методе магистры говорят медленно, так что слушатели могут записать эти речи в присутствии говорящих. При тщательной проверке и при взаимном сравнении этих двух способов первый из них признан лучшим, потому что способность обыкновенного ума, выражающаяся в образовании понятий, заранее указывает на желательность подражания ему в наших чтениях. Все лекторы, как магистры, так и схоляры (обыкновенные преподаватели. — Н. А.)... должны следовать первому методу чтения в целях наиболее полного развития способностей... хотя бы никто не мог записать за ними в их присутствии. В соответствии с этим методом должны происходить беседы и обсуждения в университете. Нарушителей этого постановления мы лишаем на один год их положения лекторов, а также лишаем их почестей и должностей и всего, чем их поддерживает наш факультет. Если кто-либо повторит их поступок, то мы за первое повторение удваиваем наказание, за второе — учетверяем и т. д. И слушателей, вмешивающихся



в исполнение этого постановления и прибегающих с этой целью к крику и свисту, шуму или бросанию камней, лично или при содействии своих товарищей, мы лишаем своего общения и устраняем из своей среды на один год; и за каждое повторение мы увеличиваем наказание в два или в четыре раза в соответствии со сказанным выше» [1, с. 209–210].

Приведенная цитата, на наш взгляд, убедительно показывает, что уже в XIV в. главным содержанием университетского образования, его «сверхзадачей» было культивирование мысли. Конечно, мысль — источник вольнодумства, и в такой своей ипостаси она опасна для любой власти. Но она же — источник инноваций, развития, обеспечивающих упрочение положения власти, независимо от того, понимает это власть или нет. Талейрану приписывается известный афоризм: «Штыки годятся для всего, но на них очень неудобно сидеть». «Несть числа» конкретно-историческим примерам, убедительно подтверждающим это.

Само содержание термина «университет» предполагает некую общность, культурную универсальность. Она репрезентируется в определенном типе мышления: аналитическом, рефлексивном, недогматическом, в широком смысле слова — критическом. Критическое мышление, по нашему мнению, сердцевина интеллектуальной культуры, ориентированной на воспроизводство индивидуальности, личностной культурной отличительности, «особости» (так, в «Собачем сердце» М. А. Булгакова профессор Преображенский в разговоре с доктором Борменталем «позиционирует» себя «московским студентом, а не Шариковым»). А что может быть важнее, объективно востребованнее для устойчивого развития социума в условиях глобальной массовизации сознания, почти тотального засилья социальных технологий, направленных на манипулирование им, электронных технологий контроля над ним, чем наличие индивидуальности как таковой?! Сохранение феномена индивидуальности становится, на наш взгляд, одним из условий преодоления системного цивилизационного кризиса (развившегося в конце XIX столетия начиная с кризиса культуры) и прежде всего в его антропологической (отчуждение человека от его собственной природы) составляющей.

Еще в 1895 г. в своей известной речи, произнесенной в Коллеж Роллен на подведении итогов ежегодного университетского конкурса, А. Бергсон отмечал интеллектуально-культурные задачи классического образования, подчеркивая, что «его частные задачи могут меняться, но оно сохраняет одну общую цель, состоящую в избавлении нашего мышления от автоматизма, освобождении его от форм и формул, наконец, в восстановлении в нем свободного движения мысли» [3, с. 167]. А в 1969 г. М. Хайдеггер провозгласил «смерть» университета, утверждая, что «университет стал обыкновенной школой (лицеем). Он не учит мыслить, он лишь дает накопление знаний. Старый университет умер, и это была, без сомнения, неизбежная смерть» [11, с. 155–156].

Метаморфозы, произошедшие с университетом в XX столетии, понятны. Но так ли уж объективна его «смерть»? Думается, что нет. Сегодня университет продолжает «убивать» и «субъективный фактор» —



недооценка, недопонимание в обществе роли, значения и онтологических особенностей классического университетского образования. Сегодняшняя образовательная ситуация с ее «шквалом практицизма», всеобъемлющей стандартизацией и формализацией, административной регламентацией, почти тотальным бюрократическим контролем над образованием, подменяющим нужную заботу о его качестве «командованием вместо управления», реально уничтожает «университетское в университете». Но сохранение социокультурного феномена университета жизненно необходимо. Разрешение глобальных и мировых проблем современности, уменьшение социальных рисков, преодоление аномии современного социума, сохранение феномена человеческой индивидуальности, выход из цивилизационного кризиса, как уже отмечалось выше, — вот «краеугольные камни» современного социального бытия. Об этом написаны «горы» специальной литературы, в чем нетрудно убедиться, обратившись к философской периодике последнего десятилетия, не говоря уж о «канонических» текстах конца XX столетия (У. Бек, П. Дж. Бьюкенен, К. Лоренц, Н. Н. Моисеев, Э. Тоффлер, Ю. Хабермас, С. Хантингтон и др.). Почти апокалипсическую картину будущего человеческой природы в условиях «информационно-электронного» общества нарисовал в своей ставшей весьма известной публикации «Между эволюцией и высокими технологиями: новый человек ближайшего будущего» генеральный директор Российского НИИ искусственного интеллекта А. С. Нариньяни [7]. Что можно противопоставить неуклонно прогрессирующему отчуждению человека от его атрибутивной родовой способности — самостоятельного независимого мышления, обеспечивающего свободу воли, возможность выбора? Предлагается, что только специализированное, институционально-организованное культивирование критического мышления, главным «каналом и проводником» которого был и должен оставаться университет с его фундаментальным образованием. Формат данной публикации не позволяет обратиться к глубоко укорененной в историко-философском пространстве критической традиции, подчеркнем только ее наличие; отметим также богатый опыт (правда, не отечественный) функционирования в системе высшего образования специального пропедевтического курса критического мышления [4, с. 118–127; 9].

Университетское образование в принципе отрицает «одномерно-потребительское» отношение к высшему образованию; к примеру: «Я будущий экономист (менеджер, финансист, юрист, и пр.); зачем мне читать Канта, Гегеля, Соловьёва и других, осваивать логику и философию, или психологию и культурологию, или высшую математику и КСЕ и т.п.»? Весьма показательно укоренившееся сегодня в просторечии применительно к высшей школе меркантильное выражение, восходящее к образовательным практикам ПТУ: «На кого ты пойдешь учиться»? С полным уважением относясь к системе ПТУ (думается, необходимость ее восстановления сегодня достаточно очевидна), подчеркнем только, что у ПТУ и вуза, тем более университета, разные цели и задачи. Отечественные исследователи высшего образования Г. К. Ашин и Т. В. Панфилова справедливо отмечают: «Отнесем фундаментальные знания на обочину учебного процесса — сузим кругозор наших студентов, сведем их мировоззрение до обывательского уровня, лишим их



умения, да и желания самостоятельно учиться. Ибо фундаментальные знания — это не набор фактов, которые можно знать, а можно не знать. Их задача — сформировать установку на самостоятельное мышление и саморефлексию, обеспечив учащихся необходимыми для этого приемами» [2, с. 90].

Фундаментальная составляющая высшего образования развивает генеральные человеческие способности, востребованные в любой сфере деятельности: память, внимание, быстроту интеллектуальной реакции, нестандартность и оперативность решений, адаптивность, креативность и др. Фундаментальное образование в пространстве высшего профессионального образования транслирует базовые ценности общечеловеческой культуры и отдельных культурно-исторических типов. Критическое мышление — и условие, и результат фундаментального образования. Как отмечает Г. В. Сорина, оно «предполагает наличие навыков рефлексии относительно собственной мыслительной деятельности, умение работать с понятиями, суждениями, умозаключениями, вопросами, развитие способностей к аналитической деятельности, а также к оценке аналогичных возможностей других людей» [9, с. 101].

Критическое мышление есть одно из важнейших качеств личности, некомпенсируемое сочетанием других качеств и являющееся необходимым условием ее эффективного социального и специфически профессионального функционирования. Оно становится атрибутом исследовательской деятельности вообще и научно-педагогической в частности. В процессе критического осмысления той или иной проблемы субъект мышления приходит к выявлению таких ее аспектов, которые ранее оказывались незамеченными, в результате чего первоначальное представление об объектах, процессах и тому подобном может подтверждаться, обогащаться, конкретизироваться или наоборот — кардинально меняться. В указанном процессе также выясняются возможности и ограничения традиционных исследовательских подходов и методов, конструируются новые. В содержание критического мышления входит и рефлексия по поводу цели и средств ее достижения — вектор, направленный в будущее; и рефлексия по поводу результатов — вектор, направленный в давнее или недавнее прошлое.

Известные отечественные исследователи профессионального педагогического образования В. А. Попков и А. В. Коржуев считают критическое мышление «атрибутом системы высшего образования» [8, с. 215–264]. Повседневные поведенческие практики преподавателя, обладающего высоким уровнем критического мышления, отличаются высокой профессиональной взыскательностью, требовательностью и одновременно толерантностью, взвешенностью и корректностью суждений, терпением при ожидании желаемого результата. Оценивая значение критического мышления, исследователи подчеркивают: преподавателю оно жизненно необходимо для того, «чтобы не быть слепым исполнителем множества инструкций, предписаний, методик, разработанных различными авторитетами, а также для того, чтобы не стать жертвой огромного числа непродуманных нововведений, иметь возможность вскрыть истинный смысл педагогических явлений, их при-



чины и “механизмы”, понять собственную роль и предназначение в учебном процессе. Для студента такое качество личности необходимо прежде всего для того, чтобы не превратиться в “сосуд”, наполняемый потоком информации, которую надо вызубрить и забыть; для диссертанта — для того, чтобы не производить пустых, конъюнктурных диссертаций, от которых нет никому никакой пользы, чтобы... быть готовым нести полную меру ответственности за результат своей работы» [8, с. 262–263].

Вряд ли можно не согласиться с таким пониманием значимости критического мышления в условиях вступления отечественной высшей школы в Болонский процесс, в ситуации реформирования и модернизации всей системы отечественного образования. Представляется, что сегодня пафос критического мышления в первую очередь должен быть направлен против социального инфантилизма и безответственности, против непонимания гегелевского отрицания как «снятия» при обсуждении содержания и трендов развития образования, его институциональных форм, управленческих моделей, состояния преподавательского потенциала и контингента абитуриентов, потребностей и возможностей всех субъектов образовательного процесса, конституирования рынка образовательных услуг, проблемы соотношения глобализации и национальных образовательных традиций.

Итак, неотъемлемость критического мышления от университетского образования в его диахроническом и синхроническом измерениях достаточно очевидна. В таком контексте целесообразно обратиться к вузовским курсам философии и логики, по самой своей природе призванным прежде всего «работать» на формирование критического мышления, к философскому образованию в пространстве университета. Но это уже «сюжеты для других рассказов».

#### Список литературы

1. *Антология педагогической мысли христианского средневековья: пособие для учащихся педагогических колледжей и студентов вузов: в 2 т.* М., 1994.
2. *Ашин Г. К., Панфилова Т. В.* Перспективы высшего образования в России (реформирование или ликвидация?) // *Общественные науки и современность.* 2006. №6. С. 88–93.
3. *Бергсон А.* Здравый смысл и классическое образование // *Вопросы философии.* 1990. №1. С. 163–168.
4. *Грифцова И. Н.* Логика как теоретическая и практическая дисциплина: к вопросу о соотношении формальной и неформальной логики. М., 1998.
5. *Ле Гофф Ж.* Другое Средневековье: время, труд и культура Запада. Екатеринбург, 2002.
6. *Миронов В. В.* Глобализация и трансформация образования в России // *Философское образование: Вестник Ассоциации философских факультетов и отделений.* М.; СПб., 2010. С. 18–41.
7. *Нариньяни А. С.* Между эволюцией и высокими технологиями: новый человек ближайшего будущего // *Вопросы философии.* 2008. №4. С. 3–17.
8. *Попков В. А., Коржуев А. В.* Теория и практика высшего профессионального образования: учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования. М., 2004.





9. Сорина Г. В. Критическое мышление: история и современный статус // Вестник Московского университета. Сер. 7, Философия. № 6. 2003. С. 97 – 110.

10. Университет для России: Взгляд на историю культуры XVIII столетия / под ред. В. В. Пономарёвой и Л. Б. Хорошиловой. М., 1997.

11. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге: сб. М., 1991.

12. Шевырёв С. П. История императорского Московского университета, написанная к столетнему его юбилею. 1755 – 1855. Репринтное издание. М., 1998.

### Об авторе

Наталья Вениаминовна Андрейчук — канд. филос. наук, доц., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, e-mail: wera-2006@mail.ru

50

### About author

Dr. Natalia V. Andreichuk, Associate Professor, Department of Philosophy, I. Kant Baltic Federal University, e-mail: wera-2006@mail.ru

УДК 101.1:316

## И. А. Горьков

### СТАНОВЛЕНИЕ ФИЛОСОФСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОБЛЕМА РАЦИОНАЛЬНОСТИ

*В рамках социально-философского дискурса рассматривается взаимосвязь феномена философского образования и проблемы рациональности. Исследуется процесс становления института философского образования как средства трансляции базовых ценностей рациональности классического европейского типа. В контексте системного подхода анализируется роль философского образования в преодолении цивилизационного кризиса.*

*This article considers the connection between the phenomenon of philosophical education and the problem of rationality in the framework of social-philosophical discourse. The author examines the process of development of philosophical education institution as a means to transmit the basic values of classical European rationality. The role of philosophical education in the resolution of civilization crisis is analyzed in the context of system approach.*

**Ключевые слова:** философское образование, рациональность, античное образование, системный кризис.

**Key words:** philosophical education, rationality, antique education, system crisis.

Проблема рациональности как одна из фундаментальных философских проблем получила огромное количество интерпретаций. Суть проблемы состоит прежде всего в определении рациональности, ее атрибутов, критериев и возможностей применения [4], однако в зависи-