



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-



мости от предмета и сферы исследования мы имеем дело с различными аспектами рациональности и, значит, с различными дефинициями. Мы будем понимать под рациональностью совокупность ценностей и норм, устанавливающих соответствие человеческой деятельности наиболее общим принципам разума¹.

В социально-философском дискурсе рациональность играет роль одного из основных социально-информационных селекторов, т.е. представляет собой средство отбора социальной информации, систему ориентиров социальных познания и действия. Таким образом, рациональность — средство существования парадигм², так как она выполняет функции отбора и оценки парадигмально значимой информации, с одной стороны, защищая эту информацию от внепарадигмальной, внешней по отношению к парадигме критики, с другой — содержит информационный потенциал для критики и разрушения самой парадигмы, если та себя исчерпала. В историческом измерении это означает, что смена типа рациональности приводит к смене парадигмы, так как они находятся в тесном единстве высокого теоретического уровня.

В соответствии с подобной динамикой проблема рациональности встает особенно остро в ситуации кризиса социальной системы, который проявляется в кризисах и устоявшейся мировоззренческой парадигмы, и существующей рациональности. Общество как система входит в фазу поиска нового селектора и вырабатывает в результате новую рациональность (или приспособливает одну из уже имеющихся). Ряд кризисов современной цивилизации, диагностированных в течение последнего столетия, позволяет сегодня обнаружить симптоматику вышеуказанного характера, вследствие чего опять возникает вопрос о поиске нового или переработке старого типа рациональности. Особую роль в этой связи играет сама философия, поскольку ее объект — предельные основания, в том числе социального характера, опираясь на которые строится тот или иной тип рациональности. Другими словами, рассматривая рациональность в ее социальном контексте, а значит, как предмет социальной философии, необходимо принять во внимание саму философию в качестве средства фиксации основополагающих элементов рациональности.

Таким образом, представляется целесообразным изучить феномен философского образования как одно из главных средств трансляции философии, а следовательно, и элементов рациональности.

Проблема рациональности особым образом стоит в философии образования, что важно учитывать при рассмотрении социальной взаимосвязи рациональности и философского образования. Предметом исследования здесь становятся формы влияния существующих регулятивов познания на процесс образования, проблема критериев отбора

¹ Однако не стоит забывать, что ценности и нормы непостоянны и изменяются во времени в соответствии со стилем мышления, а значит, «универсальная рациональность» всегда имеет исторический характер.

² В данном контексте понятие «парадигма» используется в расширительном смысле.



транслируемой информации, распространение и изменение существующих образцов рациональности посредством образования и т. п.

Общепринятое словарное определение философского образования как системы подготовки научных и педагогических кадров в области философии [3] нуждается в ряде дополнений. Во-первых, философское образование — одна из форм образования, т. е. социального института, находящегося в сложной системе социальных взаимосвязей, что служит основанием для рассмотрения философского образования в динамике его социального развития. Во-вторых, необходимо учитывать специфику философии как вида познания, что превращает философское образование в предмет исследования метафилософии и философии образования. Философское образование включает трансляцию соответствующей культуры личности, а значит, представляет собой процесс и результат не столько передачи знаний и умений, сколько формирования ценностно-рациональной ориентации на уровне личности индивида.

Кроме того, образование как социальный институт выполняет функцию передачи тех элементов культуры (от смыслов и ценностей до умений и навыков), сохранение которых — обязательное условие существования цивилизации. Это связано с тем, что образование как форма компенсации родовой неспециализированности человека функционирует в виде транслятора культуры, собственно человеческого механизма адаптации, и сохранение главных ее элементов является условием существования и самого человека. Философское образование в данном контексте отвечает за передачу базовых ценностных ориентиров познания, общечеловеческих ценностей, зафиксированных в рациональности, т. е. определяющих культурных регулятивов.

Философия, как и любая другая познавательная деятельность, всегда связана с соответствующим образованием как практикой трансляции целей, средств и имеющихся результатов такой деятельности, а это означает, что философское образование — необходимое средство существования, сохранения и развития самой философии.

В итоге функции философского образования можно разделить на две основных группы: интернальные и экстернальные. Интернальные (направленные вовнутрь) функции этого образования проявляются в поддержании существования самой философии и выражаются прежде всего в обучении носителей философской культуры. Так, при помощи образования философия вновь и вновь воссоздает свое содержание в рамках специализированной деятельности. Экстернальные (направленные вовне) функции состоят во влиянии философии на окружающую социальную среду путем распространения соответствующей информации. Причем такое влияние может быть как целенаправленным, так и случайным.

Последовательный анализ феномена философского образования выявляет необходимость реконструкции процесса его конституирования на материале истории философии. Однако сразу оговоримся, что философское образование развивалось и развивается в двух модулях:



теоретическом и практическом. Очевидно, что те или иные теоретические конструкты в области образования не всегда имели успех на практике, равно как и наоборот — практика могла быть не подкреплена теорией. Но эти обстоятельства не повод игнорировать значительные достижения в области философского образования, к какому бы виду опыта они не принадлежали³. Соответственно, нужно выделить два уровня понимания философского образования: во-первых, онтологический, на котором философское образование может рассматриваться как некая образовательная практика, во-вторых, гносеологический, исторически более поздний уровень, включающий теоретизацию и концептуализацию данного явления.

Изучение феномена философского образования в античной Греции представляет особый интерес по двум причинам, первая из которых весьма очевидна: в этом месте и в это время возникает не только философское образование в относительно оформленном виде, но и сама философия. Вторая же причина связана с формированием и распространением классического европейского типа рациональности, ставшего прообразом рациональности современного западного типа. К ним можно добавить и ряд достижений более частного характера в области философии и образования, оказавших влияние на сегодняшнее состояние исследуемого феномена.

Зарождение философского образования в Древней Греции, как и его последующие изменения, необходимо рассматривать со ссылкой на соответствующий социально-исторический фон, создавший предпосылки для становления данного явления.

Формирование таких феноменов культуры, как философия и философское образование, в Античности сделалось возможным благодаря совместному влиянию множества социальных факторов. В этот период создается благоприятная почва для зарождения особого типа сознания, получившего впоследствии название самосознания, т. е. типа личности, сознающей самое себя. В целом такую картину часто обозначают как смену культурно-исторических типов, но наиболее значимые явления, приведшие затем к принципиальной смене типа культуры⁴, будут иметь место намного позже, однако период возникновения философии стал поворотным этапом самой Античности⁵. Постепенное преодоление мифологического сознания, принципа космоцентризма при сопутствующих факторах социального, экономического, политического и религиозного характера — причины соответствующих изменений в информационном пространстве социальной системы как на онтологическом, так и на гносеологическом уровнях⁶. Следствием данных про-

³ Впоследствии в классическом виде философское образование представляет системное единство теоретических разработок и их практик применения.

⁴ Имеется в виду рождение культуры Средневековья.

⁵ Ясперс позже назовет этот период «осевое время», понятием, в котором будет отражена и связь философии с новым типом человека [7, с. 28—287].

⁶ Под гносеологическим уровнем здесь понимается уровень рефлексии относительно вышеуказанных явлений, который в связи со спецификой эпохи не следует понимать как самостоятельное явление, но как имплицитный компонент соответствующей интеллектуальной активности.



цессов становится рождение новой рациональности, которая начинает фиксироваться уже не в мифе, а в новом типе мировоззрения в виде философских знаний. Для их существования и развития требуется оформление некоего философского образования⁷.

Институт образования в период Античности развивался и приобретал те организационные черты, которые позволяют выделить в нем философское образование, постепенно и неравномерно. В связи с этим нас будут интересовать следующие явления греческого образования: пифагорейский союз, софистика, деятельность Сократа, Академия и Ликей. В определенном смысле зарождение философского образования как такового мы отнесем к деятельности перипатетиков.

54

Разумеется, практики философско-образовательного характера в первоначальном виде предшествуют появлению Ликейя, поскольку становятся атрибутом любой философской деятельности. В таком смысле философия и соответствующее ей обучение возникают одновременно. Однако о философском образовании как таковом говорить пока не приходится ввиду отсутствия характерных институционных черт. В этой связи имеет смысл разделить деятельность по передаче философской информации на два основных этапа. Первым из них будет этап создания первоначальных образцов и теорий в сфере философского образования, предвосхищающий его оформление как института и вида профессиональной деятельности. Его мы обозначим как доинституционный этап, философское преобразование, или философское просвещение. Второй же этап характеризуется оформлением института философского образования и получает практическое воплощение в деятельности перипатетиков.

Первым ощутимым прорывом в практиках философского преобразования становятся идеи Пифагора и его последователей, но высокая степень имплицитности философии как предмета изучения и обучения в данной школе делает ее рассмотрение в указанном контексте весьма проблематичным. Стоит отметить, что пифагорейский союз осуществлял образовательные функции довольно широкого профиля в соответствии с общей практической деятельностью религиозно-мифологического, преднаучного, этико-политического характера, чем представлял собой закономерное для того времени явление. Став, по всей видимости, первым популяризатором философских знаний, Пифагор повлиял на развитие философского образования в отношении и внешних, и внутренних его функций. Внешние функции здесь выражались в воздействии на общество путем обучения большого числа учеников, создания моделей реформирования государственного устройства и попытках такого реформирования. Внутренние — в установлении систематического преподавания философских знаний.

⁷ Разумеется, попыток сформулировать и отрефлексировать заявленную «проблему рациональности» в рассматриваемый период еще не предпринимается, в связи с чем мы коснемся лишь онтологического, фактуального измерения данного проблемного поля.



Первым значительным явлением в развитии собственно философского образования стала деятельность софистов, расцвет которой пришелся на вторую половину V в. до н.э. Чтобы разобраться в феномене софистского философского преобразования, нужно соотнести софистику как феномен греческой культуры и соответствующий культурно-исторический фундамент.

Социокультурная среда данного периода характеризуется кризисом парадигмальных установок античного мира. Постепенное нарастание этих противоречий выливается в кризис политического, социального, культурного характера, на почве которых вызревает необходимость создания новых образовательных ориентиров. Последствия аристократической революции, формирование теоретических и практических основ полисной демократии привели к потребности в оформлении института государственных управленцев. Главное условие, которое к ним предъявляется, — владение навыками публичного дискурса, которое включает две базовые составляющие: навыки аргументации и риторики. В указанный период, который часто связывают с понятием просвещения, способность к аргументированному доказательству приобретает высокую значимость, вследствие чего софисты, уделяющие ей наибольшее внимание, превращаются в существенную политическую силу.

Новаторские образовательные идеи софистов нашли свое отражение в понятии «пайдейя», которое соотносится с узким смыслом понятия образования, т.е. включает трансляцию не только знаний, но и элементов соответствующей культуры личности. По этой причине пайдейя, начиная с софистов, традиционно связывалась именно с философским образованием и осмысливалась как его важнейшая социальная и образовательная предпосылка.

Цель такого преобразования у софистов — воспитание добродетели, «арете», которая теперь носит характер культивируемого, воспитываемого качества (набора качеств), что стало закономерным следствием изменения социальных условий, в которых врожденная арете оказалась пережитком аристократической системы. Йегер в этой связи отмечает: «Смелое предприятие обучения политической арете есть непосредственное выражение глубинного структурного изменения в сущности государства... Интеллектуальная сторона человеческого существа тогда впервые со всею силой вышла на первый план, и отсюда вытекали те воспитательные задачи, которые пытались решить софисты. Только так можно объяснить то, что они полагали возможным обучить арете» [1, с. 158].

Становление софистских образовательных практик представляет собой принципиальную трансформацию существующих образцов обучения и воспитания, в связи с чем софистов впоследствии назовут основоположниками педагогики и высшего образования [1, с. 173]. Так, переосмысление целей обучения вызывало потребность в изменении понимания образования, объектом которого оказывается более взрослая аудитория, причиной чему стало усложнение информации и зависимость от практических нужд. Данная тенденция впоследствии отразилась на всем институте высшего образования вплоть до современности.

Несмотря на то что исходные причины и конечные цели деятельности софистов лежат не в сфере философии, а политики, именно с них



началось философское образование (в виде просвещения). Во-первых, почти всю деятельность софистов можно свести к преподаванию, во-вторых, принципиальное переосмысление проблематики воспитания, ее сдвиг в сторону целенаправленной трансляции ценностей рефлексивно-рационального характера приводят к формированию предварительного этапа в традиции систематического философского образования. В-третьих, релятивизм софистов не был ценностным релятивизмом в современном смысле, но, будучи этапом эмансипации личностного начала, предоставил возможность для подлинно философского понимания социума на основе идеалов толерантности и космополитизма. Как резюмирует Марру, «образование классической эпохи пошло по открытому ими пути, который стал отныне путем всякого гуманитарного образования» [2, с. 87]. Помимо того можно упомянуть и чисто формальный, на первый взгляд, момент. В практике софистов берет свое начало феномен так называемых семи свободных искусств, получивший повсеместное распространение в средневековых университетах. Это нововведение нельзя сводить лишь к дидактической составляющей образования, поскольку оно стало первой систематизацией «высшего образования», затронуло принципы организации учебного процесса, связанные с педагогическими и психологическими закономерностями восприятия информации и построения образовательного пространства, а также оказало историческое влияние на общие принципы образования вплоть до наших дней⁸.

В своей педагогической деятельности Сократ, несмотря на известную оппозиционность по отношению к «учителям мудрости», достигает теоретических и практических результатов, во многом схожих с результатами софистов. Прежде всего это касается аксиокреационной (ценностно-порождающей, ценностно-преобразующей) направленности сократического образования. Еще одно сходство этих подходов заключается в смещении центра философского познания на человека, что стало фундаментом для принципиально гуманистической направленности соответствующих им воспитательных практик. Иными словами, разные цели привели, как это часто случается, к похожим результатам. С другой стороны, о вкладе в развитие философского образования позволяет говорить и принципиальное отличие основ сократического просвещения, затрагивающих сами цели обучения. Характер его педагогической деятельности раскрывается в принципиальном отказе от назидательного догматизма, избежать которого софистам не удалось.

Будучи «человеком своего времени в самом прямом смысле этого слова» [1, с. 59], Сократ выразил актуальные интенции своего времени, что в отношении философского образования представляется прорывом в сторону актуализации ценностного содержания философско-педагогической деятельности.

⁸ Достояна упоминания в этой связи и попытка оформления преподавательской деятельности в школе Исократ. Подчеркнутый риторико-юридический уклон образования в ней роднит Исократ с софистами, однако не позволяет говорить о его значительном вкладе в формирование философского образования.



Следующим этапом в процессе оформления концептуального и практического содержания философского образования становится работа Академии Платона. Восприняв педагогическое новаторство Сократа, Платон оформляет его в предварительном (по отношению к Ликеею Аристотеля) единстве философского образования. В деятельности Академии практические новации принимают относительно завершённый вид, напоминая современное высшее философское образование. Г. Скирбекк и Н. Гилье резюмируют: «С платоновской Академии ведёт свое начало непрерывная традиция, частью которой являются современные университеты и “академики как преподаватели и ученые”» [6, с. 87].

Потребность в образовании в качестве подготовки к политической жизни продолжала существовать, однако, с одной стороны, уже не могла оставаться лишь в рамках прагматологической модальности после педагогических достижений Сократа, сместившего акцент на ценностное воспитание; с другой стороны, закономерно назревала необходимость в социально легитимизированном органе, обеспечивающем такую подготовку.

Таким образом, именно начиная с Академии можно проследить оформление философского образования в его онтологическом и гносеологическом воплощениях, что оказалось следствием практической философии самого Платона. Преподавание философии, в котором нашли отражение его социальные и этические воззрения, становится, таким образом, едва ли не квинтэссенцией и философских, и педагогических практик. В качестве примера можно привести учение Платона о государстве и платоновскую этику («забота о душе», мнемесис). Нетрудно понять, что эти теории подразумевают образовательный (или просветительский) компонент в качестве основного средства их реализации. Тем не менее преподавание философии в его академическом варианте во многом соответствовало философии самого Платона, т.е. носило отпечаток некоторой бессистемности, незавершённости, отсутствия единых правил организации процесса образования.

Лишь пройдя через предельную систематизацию наследия Аристотеля⁹ и его школы, философское образование вышло на более формализованный, по сравнению с Академией, уровень, сохранив предшествующие достижения содержательного плана. Гармоничное сочетание строгой упорядоченности образовательной деятельности с учетом ценностно-целевой специфики философии как вида мировоззрения позволяет поставить перипатетиков на место непосредственных создателей философского образования. При этом изменения греческой культуры на заре эпохи эллинизма, свидетелем которых стал Аристотель, вынуждают его фокусироваться на ценностях космополитизма и антидогматизма в противовес платоновскому идеалу аристократической геронтократии. В соответствии с этим на раннем этапе эллинизма философское образование аристотелевского Ликеея и обогащается в со-

⁹ Б. Рассел в книге «Мудрость Запада» не случайно называет его «первым профессиональным философом» [5, с. 128].



держательном плане, и оформляется в виде самостоятельного института, выполняющего уже конкретный социальный заказ и вносящего непосредственный вклад в оформление и поддержание основ новой рациональности.

Таким образом, явления философского образования, будь то деятельность отдельных мыслителей, философских школ или центров систематического образования, уместно рассматривать по принципу дополнителности: если влияние одних ощущается в аспектах формы, то другие внесли вклад в содержание.

Феномен философского образования стал продуктом специфически античного способа осознания мира, сложившегося в Греции в IV в. до н. э., а интенции социокультурного характера проявились в генезисе философского образования как специализированного способа трансляции информации, необходимой для развития общества, в частности через передачу основ рациональности.

Потребность в существовании и развитии философского образования, прежде всего как канала трансляции ценностных регулятивов, и после Античности будет сопряжена с факторами социального характера, соразмерно которым это образование расцветет во всей полноте или, напротив, отойдет на периферию общественной жизни в зависимости опять-таки от главенствующего типа рациональности¹⁰. Симптоматично, что сегодняшнее состояние социальной системы российского и мирового масштабов позволяет обнаружить новый всплеск этой потребности, который как системный феномен представляет собой закономерную ответную реакцию на полное пренебрежение философским образованием со стороны государства и общества.

Необходимо также принимать во внимание, что античный образец, в котором рациональность в своем содержании опирается на философию и проявляется в ней же, это не единственный способ существования рациональности. Она может находиться в подобной взаимосвязи с другими видами мировоззрения и социальными институтами: например с наукой, религией, церковью, СМИ и проч. Воплощаясь в монополюной идеологии, рациональность может вовсе не нуждаться в санкционировании со стороны философии, но разрыв контракта между философией и рациональностью приводит к тому, что общечеловеческие ценности, закрепленные так или иначе в большинстве философских учений, не находят отражения в образе рациональности, что оборачивается катастрофическими последствиями для самого человека. С другой стороны, руководствуясь потребностями рациональности, общество зачастую создает и соответствующую ей философию, однако такая «философия», основанная на внешних, нефилософских ценностях, представляет собой не что иное как форму идеологии.

Философия в статусе образования и просвещения, обладая выше-рассмотренными характеристиками, изначально античными, по своей природе противостоит любым формам внешнего принуждения и контроля в пользу приоритета личности и свободного мышления, и эта

¹⁰ Средневековая рациональность, в частности, практически не подразумевала опору на философию.



интеллектуально-протестная составляющая философии становится главной причиной необходимости переоценки значения философского образования сегодня.

Список литературы

1. Йегер В. Воспитание античного грека. М., 2001.
2. Марру А.-И. История воспитания в Античности (Греция). М., 1998.
3. Огурцов А.П. Философское образование // Большая Советская Энциклопедия. URL: <http://bse.sci-lib.com/article116306.html>
4. Порус В.Н. Рациональность. Наука. Культура. М., 2002.
5. Рассел Б. Мудрость Запада: историческое исследование западной философии в связи с общественными и политическими обстоятельствами. М., 1998.
6. Скирбекк Г., Гилье Н. История философии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2003.
7. Ясперс К. Истоки истории и ее цель / Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., 1991.

Об авторе

Игорь Александрович Горьков — асп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, e-mail: gorkov.ia@gmail.com

About author

Igor A. Gorkov, PhD student, Department of Philosophy, I. Kant Baltic Federal University, e-mail: gorkov.ia@gmail.com

УДК 101.1:316

А. В. Обруцкий

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

Рассмотрена категория экономического сознания как ключевая категория социальной философии. Потребительское сознание выделено как один из главных уровней экономического сознания, которое в потребительском обществе раскрывается в таких характеристиках, как плюрализм, неопределенность, фрагментарность, изменчивость, контекстуальность и ориентация на избыточное потребление, коммодификация и сакрализация потребления и потребительских товаров. Фрагментация сознания оказывается типичной дисфункцией современности и определяется в том числе эффектами отчуждения.

This article considers the category of economic consciousness as a key category of social philosophy. The consumer consciousness is distinguished as one of the main levels of economic consciousness. In a consumer society, the economic consciousness is manifested in such characteristics as pluralism,