

МИНИСТЕРСТВО
ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

АКАДЕМИЯ
ГУМАНИТАРНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ

Нам 50!

ФН

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

11/2008

Москва
Гуманитарий

Научный образовательный просветительский журнал
Издается с 1958 года

Редакционный совет журнала “Философские науки”

Алексеев П.В., Апресян Р.Г., Губин В.Д., Гусейнов А.А.,
Доброхотов А.Л., Журавлев А.Л., Кристиан Д., Кузнецова Т.Ф.,
архимандрит Макарий, Мариносян Х.Э. (председатель),
Мионов В.В., Павлов А.Т., Пивоваров Ю.С., Розин В.М.,
Рыбаков Р.Б., Рябов В.В., Солонин Ю.Н., Степанянц М.Т.,
Степин В.С., Толстых В.И., Турбовской Я.С., Фельдштейн Д.И.

Редакция журнала:

Аршинов В.И., Водолазов Г.Г., Ермашин О.Т., Пантин В.И.,
Розин В.М., Северикова Н.М., Сиземская И.Н.,
Тулчинский Г.Л., Федоров В.М.

Ответственный секретарь: Пружинина А.А.

Верстка: Русак И.Ф.

Шеф-редактор: Мариносян Х.Э.

<http://www.academyRH.info>

E-mail: academyRH@list.ru

Журнал включен в «Реферативный журнал» и
в базы данных ВИНИТИ РАН.

Сведения о журнале ежегодно публикуются в международной
справочной системе по периодическим и продолжающимся
изданиям «**Ulrich's Periodicals Directory**».

Подписные индексы журнала:

– в Объединенном каталоге “Пресса России” 45490

– в Каталоге российской прессы “Почта России” 79007

Журнал зарегистрирован в Министерстве РФ по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций
Свидетельство о регистрации ПН № 15513 от 20 мая 2003 г.
Изд. лиц. ИД № 03821 от 25.01.2001 г.

Подписано в печать 20.11.2008 г. Формат 60x90/16.
Печать офсетная. Бумага офсетная № 1. Печ. л. 10,0.
Тираж 1000 экз. Заказ

Отпечатано в ФГУП

«Производственно-издательский комбинат ВИНИТИ»,
140010, г. Люберцы Московской обл., Октябрьский пр-т, 403.

© Философские науки, 2008

© Академия гуманитарных исследований, 2008

© Издательский дом «Гуманитарий», 2008

ISSN 0235-1188

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО

Университетское образование: ■ формирование личности и гражданина

Международный опыт

<i>ОТ РЕДАКЦИИ</i>	Миссия университета. Философский взгляд	5
<i>А.В. ЯСТРЕБЦЕВА</i>	Республиканский элитаризм и принцип равенства в период третьей республики во Франции	7
<i>Ж. ЛЁВО</i> (Франция)	Университет и рынок: сопоставимы ли академическая и экономическая рациональности?	21
<i>Ж. МАРТЕН</i> (Франция)	Справедливость и образовательные политики в глобальном масштабе	27
<i>М. ОБРИ-ЛЕКОНТ</i> (Франция)	Как оценивать политику в области высшего образования: стратегический или практический аргументы	39
<i>А.И. ЗАВАЛЕЙ</i>	Философские предпосылки исследовательского «Университета Гумбольдта»	51

Из истории университетской ■ философии

<i>А.Т. ПАВЛОВ</i>	Три ипостаси князя С.Н. Трубецкого: педагог, общественный деятель и философ	60
--------------------	--	----

Школа философствования ■

<i>Н.В. ГРОМЫКО</i>	Мыследеятельностный подход к обучению детей практике философствования	76
<i>В.М. РОЗИН</i>	Возобновление мифа в образовании, науке и искусстве	89

ФИЛОСОФИЯ И КУЛЬТУРА В КОНТЕКСТЕ ВРЕМЕНИ

Миф и реальность ■

<i>ОТ РЕДАКЦИИ</i>	Мифотворчество: две стратегии	105
<i>Н.С. МУДРАГЕЙ</i>	Античный миф и его роль в возникновении философии	107
<i>А.В. УЛЬЯНОВСКИЙ</i> <i>(Санкт-Петербург)</i>	Современный социальный миф как проект	122
<i>А.П. СИТНИКОВ,</i> <i>Е.В. ГРИШИН</i>	Мифы и их роль в электоральном поведении	135

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Рецензии, аннотации, отзывы ■

<i>ОТ РЕДАКЦИИ</i>	Два типа бытия, ментальности, культуры	144
<i>З. БИЛФЕЛД</i> <i>(Германия),</i> <i>С.Б. РОЦИНСКИЙ</i>	Н.В. Мотрошилова. Мыслители России и философия Запада (В. Соловьев, Н. Бердяев, С. Франк, Л. Шестов)	145
	■ Наши авторы	159
	■ Contents	160

От редакции

Редакция принимает для рассмотрения материалы, отправленные только по адресу электронной почты журнала (формат MS Word 2,6/7, для архивирования использовать формат ZIP) с обязательным указанием Ф.И.О. автора, места его работы, ученой степени и звания, домашнего адреса, телефона, e-mail. Объем принимаемых материалов – до 40 тыс. знаков (вместе с пропусками).

Цитируемая литература должна быть приведена в конце текста и оформлена в соответствии с ГОСТ 7. 1-2003. В тексте приводится лишь надстрочная сплошная нумерация ссылок, в соответствии с которой в конце текста нумеруется цитируемая литература с указанием соответствующих страниц издания или примечания.

Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных цитат, экономико-статистических данных, собственных имен, географических названий, прочих сведений и соответствие ссылок оригиналу. Редакция при подготовке материалов к публикации имеет право их сокращать, разумеется, без искажения идей автора и с условием сохранения его основных мыслей и стиля. Позиции редакции и авторов не всегда совпадают.



ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО



Университетское образование: формирование личности и гражданина



Международный опыт

МИССИЯ УНИВЕРСИТЕТА. ФИЛОСОФСКИЙ ВЗГЛЯД

Современные дискуссии о перспективах развития университетского образования и университета как социального института обнаруживают необходимость обоснования наряду с его экономическими и политическими целями и задачами новой идеи университета, обеспечиваемой выполнением им определенных социальных и культурологических функций. Какой бы незначительной с точки зрения многих практиков ни казалась роль философии в этом обосновании, достаточно обратиться к более или менее удачным проектам реформирования университета (религиозному проекту кардинала Джона Генри Ньюмена, возглавлявшего в 1850-х гг. католический университет в Дублине, проекту французских реформаторов или к немецкой модели университета Гумбольдта), чтобы убедиться в том, что все они предлагали философский целостный взгляд на миссию университета, его целевое предназначение как источника научного знания и транслятора культурных ценностей.

«Университетский вопрос», затрагивающий различные аспекты современного университета, стал сегодня одним из ключевых в западной политической философии, чего нельзя сказать о России. Философия образования в России на сегодняшний момент не является достаточно развитой, о чем свидетельствует и небольшое количество значимых публикаций по данной проблематике, и фактическое неучастие философов в реформировании современного университета. Явное преимущество в решении традиционных философских вопросов – о целях, ценностях, идеалах, миссии университета – давно принадлежит экономистам, социологам, политологам и прочим практикам, чей подход к этим вопросам не-

редко оказывается сугубо инструментальным и утилитарным. Тогда как вовлечение профессиональных философов в эти дискуссии могло бы способствовать разработке универсальной и жизнеспособной концепции современного университета.

Весьма показательными являются сегодняшние дискуссии о перспективах развития университета в условиях Болонского процесса, которые разворачиваются, главным образом, между сторонниками республиканизма и либерализма. Первые выступают за усиление роли государства-опекуна в определении университетской политики, тогда как вторые, напротив, отстаивают идею ограничения власти государства во имя сохранения автономии общества и фундаментальных свобод граждан. Как сторонники обеих позиций видят соотношение академической и экономической рациональности? Каковы стратегические и практические основания современного университета? Должен ли он выступать не только в качестве образовательного, но и научно-исследовательского центра? Каковы принципы современного мультикультурализма и глобализации в области образования, что ставит вопрос о возможности создания единого мирового образовательного пространства?

Эти и другие важные аспекты так называемого университетского вопроса обозначены в нижеследующих статьях, в основу которых положены доклады исследователей на международной научной конференции по философским проблемам высшего образования (апрель 2008 г.), организованной факультетом философии ГУ-Высшая школа экономики и Обсерваторией университетской политики университета Париж-IV Сорбонна (Франция).

В начале XX века немецкий философ Мартин Хайдеггер говорил, что для того, чтобы понять, что есть бытие, необходимо сначала правильно сформулировать вопрос о бытии.

Философские проблемы образования только поставлены, однако не стоит забывать, что в свое время именно правильная постановка вопроса позволила немецким идеалистам XIX века выдвинуть идею исследовательского университета в качестве модели институции, в которой настоящее могло бы соединить традицию прошлого с честолюбивой устремленностью в будущее, поместив их в единое поле культуры.

*А.В. ЯСТРЕБЦЕВА,
руководитель проекта*

РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ЭЛИТАРИЗМ И ПРИНЦИП РАВЕНСТВА В ПЕРИОД ТРЕТЬЕЙ РЕСПУБЛИКИ ВО ФРАНЦИИ

А.В. ЯСТРЕБЦЕВА

*Нормальная школа есть образ университета,
как университет есть образ Франции.*
Виктор Кузен.

Объектом особого интереса современных западных и многих отечественных политических философов вот уже несколько десятилетий является так называемый университетский вопрос, рассматриваемый в условиях развития демократии через призму ее основных ценностей – равенства и свободы. Актуальность этого вопроса для политической философии связана не только с «кризисом» самого университета, но и с необходимостью определения целей и задач национальных политик в условиях глобализации. Для многих стран (в частности, России и Франции), чья национальная целостность поставлена сегодня под сомнение, решение «университетского вопроса» является одним из средств воссоздания национальной идентичности, используя высшее образование как задающее своего рода тон возрождающемуся патриотизму. В XIX столетии Франция уже столкнулась с этой проблемой, и потому анализ выработанных тогда решений и поставленных проблем является полезным и своевременным в современную эпоху.

Университет как условие национального единства

В национальном государстве университет должен быть оплотом единства национального знания и гарантом нового патриотизма. Так, французский мыслитель Э. Лавис в своей работе «Вопросы национального образования» (1885) отметил необходимость взаимосвязи между публичными начальными школами и университетами: высшее образование, как и начальная школа, по его мнению, должно способствовать развитию национального чувства. И тогда университет есть ни что иное, как пробирный камень в том смысле, что именно в его стенах происходит формирование «великих» умов.

В своем письме к Бертело от 10 сентября 1878 г. Э. Ренан писал, что патриотизм в то время вошел в моду, и как революционное и реформаторское сознание конца XIX в. было уже не способно до конца понять умы XVII – XVIII вв., так и понимание того, что есть патриотизм, будет утрачено через сто лет. Об этом же Э. Ренан говорил и в своей лекции «Что такое нация?», прочитанной им в обновленной Сорбонне. Примечательно, что в реформистской риторике эти понятия во многом связаны с идеей истощения морали и утратой особого вкуса к трудоемким исследованиям, что, согласно Ренану, привело к «сумасшедшим военным декларациям»¹. «Специальные школы», созданные Французской Революцией, и наполеоновский университет формировали только «специалистов», «профессионалов», неспособных составить костяк той элиты, в которой так нуждалась Франция, и которая «задавала бы шаг за шагом тон всей нации». И как отмечает Э. Бутми, «воссоздание главы народа – вот то, к чему нас все возвращает. Высшее образование непосредственно и в первую очередь имеет отношение к политическим проблемам»².

Эта интерпретация Бутми может показаться оппортунистической. В действительности он возлагал большие надежды на создание в рамках специальных школ «факультета политических наук» – своего рода эмбриона будущего Института политических исследований и Национальной Административной школы. И эта идея не случайна: она возникла в связи с закрытием в 1848 г. Открытой административной школы по инициативе министра общественного образования И. Карно. Франция лишилась учебного заведения, в котором целенаправленно готовили будущую административную элиту. Свободная школа политических наук, вскоре переименованная в «Сьянс По», основанная в 1872 г. Э. Бутми, была частным учебным заведением, субсидируемым крупными финансистами под патронажем И. Тэна, который набирал учеников из числа крупной парижской буржуазии и интеллектуальных кругов. Таким образом, для Бутми понятие элиты замыкалось исключительно на высшей политической администрации, однако в целом его деятельность также повлияла на разворачивание широких

дискуссий по поводу реформирования университетской системы на страницах крупных журналов: «Международный журнал по образованию» и «Голубой журнал».

Университетская и социальная политика

В 1875 г. во Франции университет официально был признан общественным институтом, что стало основанием для выработки университетской политики как органической части социальной политики (наравне с политикой в области здравоохранения, социального обеспечения, занятости и т.д.). В основу университетской политики был положен принцип равенства условий. Последнее может быть истолковано двояко. С одной стороны, под равенством условий подразумевается отсутствие дискриминации как в отношении преподавателей и административного персонала, так и в отношении студентов, которые существуют и взаимодействуют в едином университетском пространстве по принципу личных «добродетелей и талантов». С другой стороны, равенство в более широком контексте признается в качестве высшей ценности, согласно Декларации прав человека 1789 г.

Демократический принцип равенства предполагает закрепление за каждым индивидом права на доступ к образовательным и культурным ресурсам. И хотя в Декларации не было такого рода утверждения, сама идея равенства в доступе была провозглашена еще Французской Конституцией 1791 г., где говорилось о намерении создать публичное образовательное учреждение, общее и бесплатное для всех граждан. Широкие дискуссии, имевшие место в 1791 – 1793-х гг. по этому поводу между Кондорсе и Робеспьером, привели к ликвидации университетов на целое столетие по двум основным причинам: во-первых, средневековый университет не соответствовал новому юридическому порядку, разрабатывавшемуся с начала Революции, и, во-вторых, его задача не виделась отныне в воспроизводстве «аристократии» с помощью высшего образования, которое ранее формировало своего рода «касту ученых», ставя под сомнение принципы всеобщего равенства. Не останавливаясь на этом эпизоде подробно, хотелось бы все же отметить, что именно

выше указанные Конституция и Декларация вдохновили на детальную разработку идеи всеобщего равенства в доступе к образованию. В этой связи важно подчеркнуть, что принцип бесплатного получения базового образования непосредственно вытекал из признания всеобщего права на получение доступа к образовательным ресурсам.

Во французской традиции наиболее значимым декларативным документом, провозгласившим «организацию публичного образования на всех уровнях» в качестве «долга государства», при том, что «это образование должно быть бесплатным, а обеспечение всеобщего права на образование должно сопровождаться материальной помощью тем, кто в этом нуждается для обеспечения обучения», была Декларация прав человека, добавленная в 1946 г. к первой версии Конституции IV Республики. Эта максималистская формула, требующая указанных выше условий для всех уровней образования, стала одной из причин, по которой первый вариант Конституции был отклонен. Интересно, что Конституция 1958 г. уже ничего не говорила по этому вопросу. Таковы были основания, которые оправдывают выработку оценочного подхода к университетской политике, исходя из двух следующих критериев: равенство людей и равенство в доступе к образовательным и культурным ресурсам, в том числе, к высшему образованию. Исходя именно из этих требований в период Третьей республики начал формироваться так называемый республиканский элитаризм.

Республиканский элитаризм

Республиканский элитаризм – это концепция публичного образования, в которой признается свободный доступ каждого к образованию и культуре. В процессе реализации этой концепции новая «аристократия» формируется не по принципу происхождения или иных привилегий, а благодаря полученным знаниям и компетенциям. Иными словами, говоря о новом элитаризме, республиканцы подразумевают выявление «лучших» (такова была перспектива, перед которой в 1793 г. отступили якобинцы), но при условии, что в их числе потенциально может оказаться каждый человек,

безотносительно к происхождению, национальной, религиозной и пр. принадлежности. Однако почему этот элитаризм называют «республиканским», а не, к примеру, «демократическим»? На этот вопрос можно ответить по-разному. С одной стороны, это объясняется интеллектуальной историей Франции, где все положительные новшества принято называть «республиканскими», поскольку национальная идентичность во французском сознании непосредственно связана именно с установлением республиканской формы правления. С другой стороны, эта республиканская самоидентификация французов может быть вписана в интеллектуальную и политическую традицию, исторически не связанной исключительно с Францией – традицией философско-политического осмысления проблемы установления наилучшей формы правления, восходящей еще к Аристотелю. В рамках этой традиции в данном контексте особенно важно выделить две ключевые идеи.

Первая состоит в том, что данный политический режим сопровождается признанием всеобщей свободы, т.е. народ – это совокупность свободных индивидов в том смысле, что правление должно осуществляться в интересах каждого и одновременно во имя всеобщего блага. Именно поэтому понятие «элитаризм» в контексте обсуждения перспективы публичного образования обозначается как республиканский.

Вторая идея также восходит к Аристотелю и состоит в том, что эффективность политической системы зависит от достоинства граждан, следовательно, нужно создать условия для формирования элиты из массы, что будет выражаться в выявлении «лучших» в процессе обучения. И тогда республиканский элитаризм превращается в элитаризм меритократический, о чем писал Дж. Ролз в своей «Теории справедливости», выделяя в качестве второго основополагающего принципа справедливости «равенство шансов». Он отмечает, что доктрина меритократии сама по себе есть ответ на демократическое требование равенства шансов, поскольку изначальные условия существования человека предполагают неравенство, хотя принцип личного достоинства может иметь место в той или иной теории соци-

альной справедливости. Отсюда и его убеждение в том, что по своей сути меритократизм служит исключительно оправданию дискриминации по отношению к тем, кто находится в неблагоприятных условиях, и что изначально существует такое количество неравенств, что одно провозглашение свободного доступа для всех к образовательным и культурным ресурсам не может привести к фактическому соблюдению равенства шансов. Таким образом, между республиканизмом и этикой добродетели и долга существует тесная взаимосвязь, что объясняет возросший в последние годы интерес к концепциям И. Канта и неокантианцев. Эти философские отсылки имели место, к примеру, в работах о «республиканском либерализме» Ж. Барни и «республиканском элитаризме» Л. Лиара.

Универсальность образования или его специализация?

Начиная с 1875 г., Л. Лиар, ректор Канской и Парижской Академий, не раз указывал на необходимость «ставить науку в центр профессионального образования» для того, чтобы, во-первых, сделать общедоступными научные теории, без которых немислимо достижение высокого профессионализма в той или иной области, и, во-вторых, чтобы избежать исключительной эмпиричности и прагматичности знания. Под эмпиризмом Лиар понимает «сырой факт без его осознания».

Идея университета в самых разных ее трактовках связана, прежде всего, с формированием интеллектуальной элиты общества. Специфика понятия «республиканская элитарность», введенного Лиаром и широко используемого в республиканской идеологии университета, состоит в том, что массовые ожидания по отношению к университетскому образованию основывались на общем стремлении к получению профессии, причем лишь небольшая часть выпускников университетов занимались собственно научными исследованиями. Узкая специализация той или иной профессии, конечно, способствует прогрессу знания, но лишь в той мере, в какой теория находит применение в практике, тогда как теория не обязательно имеет практическое воплощение своей конечной целью. Так, ценности совре-

менной политической идеологии, сформировавшейся под влиянием Французской революции, такие, как, например, идеал образовательной эффективности, легли в основу идеи республиканского университета, реализующего принцип «равенства шансов» при доступе к высшему образованию. Таким образом, Лиар отстаивал идею профессионализации университетов на «высоком уровне».

Чтобы понять, какую цель преследовали республиканцы, претворяя в жизнь эту идею университета, необходимо уточнить смысл понятия «тотализация знания» через академическую структуру, организованную по принципу «энциклопедии». Важно подчеркнуть, что, описывая случай французского университета, Лиар часто отсылает к модели немецкого университета В. фон Гумбольдта и не раз отмечает, что задача нового университета состоит вовсе не в энциклопедизме и не в эклектизме, а в углублении профессиональных специальных знаний и навыков, что он обозначает как «метод высшего образования». И тогда оказывается, что высшее образование для Лиара есть ни что иное, как своеобразный метод, состоящий в «воспитании духа на базе познания деталей», а также в «прививании студентам способности выносить собственные суждения и быть источником собственных идей». Под последним Лиар понимает не продуцирование сугубо утилитарного знания в рамках той или иной узкой специальности, а способность интегрировать это узкое знание в более широкий контекст. Таким образом, рассматривая «метод высшего образования» в условиях создания не закрытых факультетов, существующих по своей собственной логике, а университетов как площадки для сосуществования в тотальности отдельных сфер научного знания, Лиар добавляет, что этот метод характеризует также и логику самой науки. Именно поэтому, с его точки зрения, высшее образование носит характер «универсального», а не факультетского, т.е. узкоспециализированного. В этом смысле республиканская философия основывается на методе, понимаемом как метод расширения, или универсализации. Тогда как современное понятие науки связано как раз не с универсальностью, а со специализацией³. И с этой точки зрения, если университет служит «примирению,

сплочению, объединению», то «прогрессивное развитие современной науки этому мешает».

Лиар говорит, что специализация в науке не менее необходима, нежели в индустрии, при этом «специализация не представляет собой разделение, различие или изоляцию». Напротив, «наука проникает в бесконечные детали вещей». Узкая специализация, которая не опирается на более широкие и фундаментальные идеи, ограничивается познанием лишь очень узкой области реальности, причем, не понимая ее до конца. Таким образом, во имя прогресса необходимо дать науке метод, который преодолел бы недостатки узкой специализации, избегая ее подводных камней. В итоге университет, в котором «отдельные специальности подчинены общей культуре», и должен обеспечить эту теоретическую основу познания, что достижимо лишь при условии, что частное знание вписывается в общую логику знания как нечто целого, т.е. знания общих законов и того, что отдельные факты не всегда объясняют общие закономерности. Научное знание — это знание того, из каких общих законов происходят отдельные закономерности, выявленные в рамках той или иной науки, того, как эти закономерности связаны с общим законом. Таким образом, идея республиканского университета основана на философии научного прогресса, которая обязана своим содержанием господству этой позитивистской концепции человеческого знания.

Идея республиканского университета и позитивизм

Позитивизм сформировал «официальную республиканскую идеологию»⁴ в двух аспектах. Во-первых, его убежденность во внутреннем единстве знания. Апелляция к Конту давала уверенность, что, несмотря на различие между частными науками, область знания организуется в континууме. Именно эта уверенность позволяла Лиару говорить о «научном методе», общем для всех дисциплин и годном для использования во всех науках. На основании чего, по О. Конту, модель научности основывается на физико-математической точности. Эта черта одинаково характерна как для позитивистской концепции науки, так и для республиканского идеала университета. В этом смысле позитивизм сыграл для

университета роль, аналогичную той, которую сыграл философский идеализм в истории немецкого университета веком раньше. В обоих случаях именно тематика единства знания была в центре реорганизации университета как универсализирующей знание структуре. Конфликт факультетов может быть рассмотрен, с одной стороны, в интересах философии и гуманитарных наук (которые немецкая традиция называет «науками о духе»); а с другой стороны, в интересах физико-математических наук. Причем, оба проекта академических миров во Франции были отклонены.

Во-вторых, научный прогресс разворачивается во времени, хронологически, постепенно классифицируя научное знание не от универсального к частному, но от простого к сложному, что было несколько затруднительно для большинства наук, особенно для социологии. Если есть непрерывность между различными областями знания, которые являются звеньями одной цепи, посредством которой человеческий дух развивал свои возможности, то и интеграцию различных факультетов можно рассматривать как условие их органической целостности. Защищать факультетскую логику против логики университетской было бы равнозначно борьбе против прогресса разума и науки, т.е. против прогресса человечества. Таким образом, теория познания основывалась непосредственно на определенной университетской политике.

Университет — механизм производства элиты?

Что стало с этой идеей век спустя? Какова судьба республиканской элитарности? Это предмет отдельной статьи. И все-таки то, что вызывает сегодня немалые споры у участников дискуссии об идее университета Лиара, так это его убеждение в том, что организация любого университета должна быть нацелена на формирование элиты⁵. Так, если любой университет, начиная с бакалавриата, осуществляет свою деятельность именно с этой целью, то оказывается, что вся система образования должна быть ей подчинена. Ничто не указывает на то, что образование, ориентированное на выделение тех, кто «посвятит свою жизнь научным исследованиям», подойдет также и для всех остальных, чья цель —

практические навыки. Проблема не в том, насколько они смогут к нему приспособиться, а в том, насколько такое образование будет полезно в реализации конкретных профессиональных задач большинства людей, окончивших университеты, не имея цели в дальнейшем заниматься наукой. Здесь имеется сложность, которая постоянно обнаруживает себя во французской системе образования в целом, и не только в университетах. Она состоит в рассмотрении и организации ее сверху донизу в телеологической манере, т.е. с точки зрения выделения конечной цели (в массе выявлять элиту).

Так, чтобы свести это наблюдение к университету, зададимся вопросом: совпадут ли его задачи по выявлению элиты с необходимостью обеспечения лучшего по возможности образования для всех студентов? Мы никоим образом не претендуем на то, чтобы вообще отказать университету в производстве элиты, как и не утверждаем, что элиту нужно формировать, исходя исключительно из ее социальной функции. Однако именно в этом состоит принципиальная сложность идеи республиканской элитарности, что а priori нет никаких оснований для того, чтобы эта вполне понятная задача повлияла на реструктуризацию всей системы образования «для всех». Как не согласиться с этим, когда республиканский университет пытается обеспечить «выявление элиты» в «массах». Элитаризм возможен в условиях реализации республиканской программы, но только в том случае, если он предполагает общедоступность высшего образования и вместе с тем создает условия для выявления «лучших».

Американский философ и публицист А. Блум в книге «Безоружная душа» (1987) высказал пессимистический взгляд на дальнейшее сохранение университетом его аристократической сути в условиях утверждения принципа всеобщего равенства. Так «в Соединенных Штатах Америки равенство привело к отказу от какого-либо превосходства». Однако такого рода пессимизм может быть преодолен в том случае, если принять во внимание двоякость «республиканского элитаризма»: речь идет именно об элитаризме, т.е. выявлении лучших, но этот элитаризм носит республикан-

ский характер, ибо утверждает, что каждый имеет право оказаться в числе «лучших». Однако это возможно только при том условии, что оба требования, потенциально антагонистические, предполагают, что университетский элитаризм не является простым продолжением социального. Иначе критика «республиканского университета», например, критика П. Бурдые, оказывается неизбежной, поскольку меритократия, составляющая цель республиканского элитаризма, в основе своей имеет простой социальный отбор.

Таким образом, достаточно оснований, чтобы не согласиться с идеей «разрушения университета», высказанной Блумом, и все-таки поразмышлять над идеей американского политолога Б. Барбера об идеале университета как «аристократии для всех» («Аристократия каждого. Образовательные политики в Америке», 1992). Однако дилемма республиканского элитаризма состоит в том, что если лишить университет его главной функции — формирования элиты, то сама идея университета лишится своего смысла, при этом, отказ от республиканского понимания элитаризма приведет к тому, что элитарность будет снова определяться социумом, а не личными достоинствами. Каковы перспективы «республиканизма без элиты», который, например, во Франции проявляется в создании массовых публичных университетов, не отвечающих требованию высокого уровня образования?

Теоретическое осмысление этого вопроса имеет практические цели, а именно — определение основных ориентиров университетской политики (или политики в области университетов), которая должна реализовывать принцип равенства шансов. Так, высшее образование в ряде европейских стран (исключая британские университеты) предоставляется на почти безвозмездной основе. Речь идет о непосредственном финансовом неучастии потребителей образовательных услуг в оплате этих услуг. Так, во Франции, образование является бесплатным, оплачивается лишь страховка, право пользования библиотекой и т.п., что является продолжением общей логики закона от 1896 г., согласно которому университет является общественной структурой.

Вместе с тем ситуация с высшим образованием во

Франции в перспективе утверждения республиканского идеала элитаризма выглядит несколько двусмысленно. Это связано со статусом так называемых Высших школ, которые отнюдь не соответствуют принципу открытости, а, напротив, утверждают два вида селективного отбора. Во-первых, прием в Высшие школы, в отличие от университетов, осуществляется на основе специального конкурсного отбора, при том что не существует ограничений по национальному, религиозному и прочим признакам, указывающих на дискриминационный характер данного конкурса. Во-вторых, существуют так называемые подготовительные классы в Высшие школы, поступление в которые предполагает, что семья учащегося хорошо осведомлена о принципах функционирования этой системы. Не разделяя убеждения П. Бурдые в том, что слушатели Высших школ являются «наследниками», формирующими в дальнейшем «государственную знать», хотелось бы отметить, что такое «равенство шансов» и с точки зрения теории Дж. Ролза не является справедливым.

Однако практика Высших школ, предоставляющих образование высокого уровня, отвечающего потребностям современного рынка, ставит вопрос о том, не могут ли отдельные случаи дискриминации быть рассмотрены как позитивные? В истории университета начиная с 1960-х гг. уже велись дискуссии по этому поводу и касались они преимущественно американских университетов. Парадоксальность ситуации в высшем образовании в США состоит в том, что здесь был найден компромисс между идеей республиканской элитарности и формами дискриминации, признаваемыми в качестве позитивных в рамках демократического государства. Однако и во Франции существуют примеры такого сочетания – Институт политических исследований в Париже и Высшая коммерческая школа.

Нормально функционирующий университет является гарантом устойчивости демократии и республики. И именно в этом качестве он является объектом государственной политики. Во Франции демократический режим утвердился прежде, чем люди стали чувствовать себя гражданами демократического государства, что, как известно, не преминуло сказаться на республиканцах в период II Республи-

ки. Французский исследователь Э. Мане в книге «Образование буржуазии во времена Республики» писал: «Чтобы излечиться, по нашему глубокому убеждению, нам необходимо привести в согласие педагогический режим с режимом политическим. Наполеон задумывал свой университет как место производства функционеров и солдат; создадим же наш для формирования граждан...»⁶. Современная демократия нуждается не только в армии, но и в новых «интеллектуалах» — понятие, которое появилось благодаря «делу Дрейфуса» и которое по сей день, как показал К. Шарль в работе «Республика университетских преподавателей», является одним из ключевых в осмыслении властных отношений. Эти интеллектуалы и должны быть той самой «аристократией в демократии», о которой ведется столько дискуссий.

Новая аристократия не есть социальный класс, присваивающий себе функции элиты. Требование демократии состоит в том, что каждый может стать «буржуа» благодаря образованию и личным достоинствам, встать во главе государственной власти. Республиканский элитаризм и соответствующая ему политическая система, меритократия, рассматриваются, таким образом, как необходимые средства для совершенствования управления демократическим государством. Эта концепция стала следствием критического анализа аристократической системы, идея которой активно претворялась в жизнь еще с XVIII столетия, и одновременно постановки под сомнение системы покупки прав и обязанностей буржуазии в конце Старого режима, что заведомо создавало более благоприятные условия для рожденных в привилегированных и богатых семьях. Тогда как идея республиканского элитаризма, восходящая к Кондорсе, напротив, исходит из убеждения в том, что общественное образование должно стать ключом к индивидуальной эмансипации, а во главу угла должны быть поставлены личные заслуги каждого отдельного индивида.

Таким образом, согласно республиканской модели III Республики, реформирование университетов во Франции должно отвечать задаче увеличения эффективности государственного аппарата. В этой перспективе университет

предстает местом достижения консенсуса между различными политическими фракциями. Как правые, так и левые заинтересованы в преобразовании системы высшего образования, цель которого — обеспечивать Францию элитой, в которой она так нуждается. Для более консервативных политических сил, речь должна идти об обосновании условий и качества новой аристократии, в руках которой будет сосредоточена власть. Для самих же республиканцев, как говорил Гамбетта, цель состоит в формировании «нового класса» из массы, который способен укрепить демократические основы Французской республики.

Примечания

¹ *Boutmy E.* Quelques idées sur la création d'une faculté libre d'enseignement supérieur. Paris, 1871. P.5.

² *Ibid.* P. 6.

³ *Liard L.* L'enseignement supérieur en France, 2 t. Paris: A. Colin, 1888; L'Université de Paris. Paris: A. Colin, 1909. P. 354.

⁴ *Charle C.* La République des universitaires // *Op. cit.* Notamment. P. 179.

⁵ *Liard L.* L'enseignement supérieur en France, 1789 — 1889. Paris: A. Colin, 1888, t. II.

⁶ *Taine H.* Vie et opinions de F.-T. Graindorge. Hachette, 1867. P. 381.

УНИВЕРСИТЕТ И РЫНОК: СОПОСТАВИМЫ ЛИ АКАДЕМИЧЕСКАЯ И ЭКОНОМИЧЕСКАЯ РАЦИОНАЛЬНОСТИ?

Ж. ЛЕВО

Современные университеты большинства развитых обществ на протяжении последнего полувека пытались соответствовать все возрастающему социальному заказу. Сопутствующие этому структурные и административные изменения университета, связанные, главным образом, с тенденцией к массификации высшего образования и с демократическим требованием равенства шансов, свидетельствуют о том, что образовательные учреждения в течение последних нескольких десятилетий явно претерпели и глубокие функциональные изменения. Трудно себе представить, чтобы перед лицом новых социальных процессов эти институции продолжали мыслить себя как исключительно образовательные учреждения, формирующие научную элиту. Может ли в этой связи быть переосмыслена логика организации университета, понимаемая как «академическая рациональность»?

Рефлексия, направленная на осмысление изменения функций университета в современную эпоху, непосредственно зависит от новых социальных условий, которые определяются новыми экономическими тенденциями. Иначе говоря, с тех пор как рыночная экономика начала определять формы социальной организации как на национальном, так и на международном уровне, главное усилие по философско-политическому анализу практического аспекта вопроса об университетах было направлено на разворачивание дискуссии о противостоянии академической и экономической рациональности. Основная цель состоит в данном случае в том, чтобы выявить трудности, возникающие в данном контексте.

Экономическая рациональность описывает логику, согласно которой люди ищут оптимальные условия эксплуатации их пространства, иначе говоря, озабочены получением максимально возможной прибыли для удовлетворения своих потребностей и реализации частных интересов. Экономическая рациональность описывает, таким образом, логику отношений, структур, организаций или институтов, ответственных

за создание такого общества, которое будет оптимальным образом организовано для достижения максимально возможного благосостояния. В условиях создания материального благосостояния, частично обусловленного трудом людей, а частично тем, что природа и их собственная натура предоставляет им как материал или средство для труда, эта рациональность в ее наиболее совершенной форме предполагает организацию труда, способствующую наилучшей эксплуатации ресурсов теми, кто ее осуществляет. Не предполагает ли время от времени такого рода эксплуатация сакрализацию индивидов, которые не полезны для нее, а напротив, могут чинить препятствия благоприятному развитию экономики?

В свою очередь, академическая рациональность, если вообще возможно употреблять это выражение по аналогии с понятием экономической рациональности, имеет отношение к совершенно иной области — к производству знания, а не, как может показаться, к производству богатства, и связана, таким образом, с принципиально иными вопросами. Академическая рациональность представляет собой такую логику организации университетского образования, которая ему позволяет наилучшим образом реализовывать свои производственные задачи и распределение знания на высоком уровне. Она предполагает, что совокупность правил функционирования университета имеет своей целью создание максимально благоприятных условий для производства и распространения знания. То есть необходимо, чтобы таланты наилучших специалистов в области знания (производителей как распространителей) были признаны и валоризованы, что возможно только при объективных или беспристрастных критериях, свойственных научной и педагогической безупречности. Кроме того, представляется необходимым найти материальные средства, способствующие увеличению степени эффективности в производстве и распределении знаний.

Определение этих двух типов рациональности демонстрирует их различие. Так, если логика академического пространства, реализованная с момента создания первых университетских институций, фактически оказывалась вне взаимосвязи с логикой экономического поля, то необходимо при анализе выше обозначенной проблемы учитывать исторический фактор, а

именно — разделять современное ее состояние и исторически сложившиеся в те или иные периоды их взаимоотношения.

В историческом плане имеются пять основных отличий между академическим и экономическим измерениями:

В-первых, в течение долгого времени университет оставался под опекой властей, которые решали его судьбу и определяли форму его организации. Будучи зависимым то от церкви, то от государства, в большинстве развитых обществ университет вплоть до недавнего времени не мог найти способы для утверждения своей автономии, что стало возможным лишь в условиях рыночной экономики, при которой он стремится к самостоятельному определению своих собственных норм, несмотря на то, что в ее условиях порой интервенционистские робкие поползновения зачастую воспринимаются как противоречащие самой природе рынка.

Во-вторых, если в первые века своего существования университеты рассматривались как учреждения, предназначенные для формирования профессионалов, то дискуссия о конечных целях знания часто приводила к его дистанцированию от экономического мира в той мере, в какой университет ставил перед собой задачу создать теоретические дисциплины прежде, чем передавать навыки, необходимые для практического пользования.

В-третьих, оставляя в стороне технические вопросы практического применения знания, университетские дисциплины были нацелены на развитие абстрактных методов, нужных более для самого знания, нежели для получения практической компетенции.

В-четвертых, рассматриваемые как корпорации учителей и учеников, университеты сами по себе не являлись акторами экономического мира, но отстаивали свое спиритуалистическое существование в противоположность конкретной профессиональной практике.

В-пятых, пронизанный в глубине своей менталитетом его членов, университет имеет тенденцию к трансмиссии частного представления о полезности морального воспитания человека и об общественном прогрессе, что противопоставляется идее превосходства технического и профессионального образования в условиях рыночной экономики.

Эти исторические примеры оппозиции двух типов рациональности тем не менее имеют тенденцию к смягчению и даже исчезновению, демонстрируя зачастую их конъюнктурный характер. Некоторые факторы лишаются отныне своей исторической объективности и оказываются, по сути, связаны со спецификой обоих типов рациональности, что порой демонстрирует их явно противоречивый характер. Например, как организация преподавателей и исследователей, университет управляется профессионалами, которые не делают целью своего существования личное обогащение, а нацелены на производство и передачу знания. Претендуя на максимальную практическую свободу в преподавании и ведении исследовательской деятельности, университетские работники отказываются обычно от ограничений, навязываемых правилами рынка, основанных на принципе полезности и эффективности. Будучи ответственным за сохранение и производство культуры, университет использует приемы по защите и развитию знания, которые не всегда соответствуют экономическим интересам. И, наконец, в целом общественное учреждение, вынужденное обеспечить всеобщий доступ к знанию в демократическом контексте, играет социальную роль, которая вынуждает его принимать в расчет в условиях отбора социальные ожидания и уравнивать всех в шансах на успех — там, где рыночная логика не может избежать изучения последствий и продуктивности, имеющих наибольшее социальное значение.

Важность этих проходящих через всю историю оснований показывает, что сближение этих двух логик — академической и экономической — предоставляет серьезное основание для того, чтобы перестать видеть во вхождении университета в логику рынка некое противоречие с его академическими свойствами.

Тем не менее, современные трансформации университетских функций, связанных с включением в процесс образования знания и его получением в развитых обществах, напротив, может послужить на пользу менее категоричному анализу. Массовые университеты, осуществляющие включение в процесс приобщения к знанию большого числа индивидов, вряд ли могут также быть рассмотрены как замкнутые на экономической динамике реальности. Не только статья расходов

позволяет говорить о них как о более или менее развитых, но и тот факт, что трудно обосновать тезис, согласно которому, университеты в развитых обществах, ставящие себе целью принять около половины среднего класса на обучение, имеют задачу формирования интеллектуальной элиты для производства знания высокого уровня как эксклюзивную цель университетов.

Конкуренция между учреждениями, где знание формируется, становится все больше и больше, а повышение структурной и человеческой стоимости исследований делают необходимыми значительные финансовые вложения, которые непосредственно связаны с экономической динамикой. Вне финансовой области ставится также вопрос эффективности получения знания и формирования самого знания в рамках академического пространства, отныне подчиненного логике рынка. Не становится ли академическая рациональность экономической рациональностью при существующих у нее способах производства квалифицированных профессионалов и эффективных знаний по аналогии с экономическим полем, которое производит богатства в условиях конкурентного рынка и требует рационализации способов производства этого богатства?

Такой трансформации академической рациональности сопутствует соответствующая трансформация экономической рациональности, опять же выявляющая детали их различия. С одной стороны, переход от постиндустриальных экономик, для которых характерен рост сферы обслуживания, умножает спрос на высоко образованных профессионалов. Поддержка экономического роста, существенно важного для динамики капитализма, должна быть обеспечена массовыми инвестициями в область образования, что является, таким образом, требованием рынка как такового. Впрочем, это инвестирование нельзя понимать сугубо в финансовом плане, поскольку речь идет в равной степени и об интеллектуальном инвестировании, что важно для осмысления эволюции ожиданий от экономики, а также о приведении к соответствию образования и рынка труда. С другой стороны, научный прогресс является условием технических инноваций и экономического развития. Исследование высокого уровня, таким образом, связано в

большей степени именно с экономическими структурами, и, согласно логике правильно понятого интереса, может извлечь выгоду из средств, которыми эти структуры могли бы воспользоваться в собственных интересах.

Это сочетание академической и экономической логик все-таки не позволяет избежать некоторых важных оговорок. Могут быть приведены два типа возражений. Прежде всего, не все области знания составляют предмет экономического интереса. Как не опасаться того, что академическая рациональность, вновь открытая экономическим возможностям, не оставит в стороне области, менее полезные для экономики? Что касается областей, непосредственно связанных с экономической динамикой, то возникают вопросы о том, в каком виде и до какой степени было бы возможно надеяться на достижение согласия между потребностями рынка и логикой формирования знания и получения знания. Наделяя университеты профессионализирующей функцией, нет ли риска исказить знание, делая его исключительно полезным, отказавшись от культивации человека во имя формирования его исключительно в качестве профессионала-практика? Ожидая от научного прогресса, что он сделает более эффективным экономическое развитие, не предполагает ли это привилегированное положение прикладного исследования в ущерб исследованию фундаментальному, чья непосредственная экономическая полезность менее очевидна?

Эти два типа проблем приводят к необходимости определенной рефлексии о возможности сближения академической и экономической рациональностей, исходя из им присущих логик. Порожденные независимо друг от друга современностью, рыночная экономика и университет достигли прогресса во взаимоотношениях в том смысле, что отныне нет более необходимости задаваться вопросом о трудностях, которые их встреча может породить. Однако встает много новых вопросов, среди которых принципиальное значение имеет следующий: способны ли эти два типа рациональности прийти к какому-то общему знаменателю в ситуации перманентной смены их конфликта и примирения?

**СПРАВЕДЛИВОСТЬ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
ПОЛИТИКИ В ГЛОБАЛЬНОМ МАСШТАБЕ**
Север и Юг. Возможности сотрудничества

Ж. МАРТЕН

Вторая половина XX столетия отмечена настоящей революцией в области высшего образования: в течение трех последних десятилетий число студентов вузов выросло более чем в два раза: с 28 млн. в 1970 г. до более 61 млн. в 2008 г. Причем, число это растет как в развитых, так и в развивающихся странах, где система высшего образования практически осталась без изменений с 1960-х гг.¹ Так, число студентов увеличилось в 8 раз в южноафриканских странах; в 6 раз в Восточной Азии, в районе Тихого океана и в арабских странах; в 4,5 раза в Латинской Америке и на Карибах; в два раза в Южной Азии. В мировом масштабе процент молодежи от 18 до 23 лет, посещающих высшие учебные заведения, увеличился с 8,5% до 13% в период с 1970 до конца 1980-х гг., что сохранялось вплоть до 1990-х гг., а затем изменилось до 37,9% в развитых странах и до 6,9% в развивающихся². Несмотря на увеличение числа учащихся, пропасть между этими странами углубляется при оценке состояния высшего образования и исследований, ибо исследовательская функция университетов практически не реализуется в странах третьего эшелона, в частности, в африканских государствах. Исследователи нередко указывают на различие в отношении к интеллектуальному труду в разных странах. Так, теоретический анализ свойствен, по преимуществу, развитым странам, тогда как интеллектуалы других государств вынуждены лишь использовать их результаты, т.е. эти знания не отражаются в их дипломах. В 1995 г. южноафриканский регион выдал лишь 5.839 свидетельств и из них 90% дипломов были выданы развитыми странами³.

В условиях экономики, основанной на знаниях, это «*knowledge gap*» ставит вопрос о реальной способности развивающихся стран (в особенности южноафриканских) справиться с проблемой бедности. Знание, становящееся «все более и более важным и определяющим элементом в обес-

печении национального богатства»⁴, способствует тому, что экономика отныне вступает в новую эру своего развития, где ее рост обеспечивается производством не столько материальных, сколько духовных благ.

Согласно универсальной Декларации прав человека (1948 г.), фундаментальным правом каждого человека является его доступ к высшему образованию⁵. С конференций 1962 г. на Тенерифе и в Аддис-Абеба началась реализация программы по обеспечению этого права, в частности, был разработан проект создания в 1961 – 1980-х гг. 32-х новых университетов, финансирование которых должно было осуществляться под эгидой ЮНЕСКО и ЮНЕКО.

С момента их возникновения, университеты африканских стран находились в ситуации финансовой и технической зависимости от северных стран, как их прежних метрополий. Ненадежность этого положения, доставшегося от колониального прошлого, является одной из главных причин их сегодняшней бедности в той степени, в какой благодаря отсутствию достаточного экономического роста африканские государства не смогли избавиться от необходимости получать внешнюю чрезвычайно нестабильную помощь⁶ и направить развитие своего образования в сторону обеспечения высокого уровня предоставления базовых знаний. Разрыв между богатыми и бедными странами только углублялся по мере того, как в северных странах демократизация вела к всеобщности доступа к образованию, в отличие от южных стран.

В мире производства новых знаний такая ситуация неравенства порождает беспокойство по поводу способности большинства развивающихся стран интегрироваться в новую экономику. Если эффективное функционирование высшего учебного заведения действительно является одним из важнейших условий борьбы с бедностью, то необходимы инвестиции в высшее образование и развитие университетов, которые наряду с трансляцией знания должны быть способны к его производству. Это обуславливает необходимость философской рефлексии о глобальной справедливости и об универсализации норм и процедур, направленных на достижение справедливого распределения социальных благ, в частности, высшего образования.

Государственная опека: от одной зависимости к другой

Обычно государственная помощь в развитии высшего образования оказывалась в двух формах: первая связана с заботой о солидарности, что способствует возникновению некоторых негативных убеждений (например, постколониальное чувство вины, «бремя белого человека» и т.д.); вторая более утилитарна и соответствует частным интересам стран, оказывающих такую помощь (культурное влияние, доступ к некоторым ресурсам, управление миграционными рисками). Принципы легитимации помощи варьировались в соответствии с политическими принципами определенной эпохи.

а) От колониального периода к независимости

Логика колониализма определяет источники помощи высшему образованию. Для того чтобы иметь возможность административной власти над колониями, необходимы небольшие группы местных хорошо образованных людей, способных говорить сразу на двух языках – колонизатора и колонизируемого. Теория «ассимиляции», целью которой было сделать из африканцев «настоящих французов», на самом деле никогда не проявлялась во всей своей полноте в той или иной политической форме. В 1943 г. создание FIDES сопровождалось инвестициями в экономическое и социальное развитие. Тогда был разработан 10-летний план (1947 – 1956), реализация которого требовала бюджетные ассигнования вплоть до 1958 г. и который должен был предотвратить невнимательное отношение со стороны колониальных руководителей к развитию образования высокого уровня в целом, и к техническому образованию, в частности. Тем не менее, только начиная с 1950-х гг. влияние образованной элиты позволило создать более или менее эффективные высшие учебные заведения во франкоязычной южной Африке.

Сначала в Дакаре (1950), затем на Тенерифе (1955) появились учебные заведения, напоминающие университеты, которые вошли в постколониальную эру как только получили частичную независимость. Соглашение о сотрудничестве, подписанное 5 августа 1961 г., оговаривало, что «французская республика вступает в отношения сотрудничества с республикой Сенегал для того, чтобы осуществлять поддержку и развитие в Сенегале высшего образования, по уровню сопоставимого с

французскими университетами и иными высшими учебными заведениями. Степени и дипломы, выдаваемые университетом Дакар, в соответствии с французскими требованиями, имеют равную силу и одинаковую ценность, как в Сенегале, так и во Франции». Другими словами, африканские университеты были ни чем иным, как французскими университетами за рубежом, т.е. Франция диктовала содержание образования, обеспечивала преподавательский состав и выдавала дипломы государственного образца.

в) Кризис 1970 – 1990 гг.

Эта помощь в конечном итоге оказалось не действенной и способствовала недостаточному развитию университетов в Африке как минимум по двум основаниям. С одной стороны, она не была адаптирована к нуждам развивающихся стран. Навязывая старым колониям собственную модель высшего образования, великие державы не задавались вопросом об уместности этой системы, равно как и о соответствии образования реальным нуждам этих обществ. Очень быстро теория человеческого капитала, согласно которой, «наиболее действенный способ национального развития всего общества основывается на его силе производства и человеческих ресурсах», потерпела неудачу перед лицом возрастающей безработицы среди молодежи развивающихся стран, получившей дипломы о высшем образовании.

С другой стороны, эта система способствовала показательному увеличению стоимости высшего образования⁷. Сам факт экспатриации французских кадров и импортирования научного материала (например, в виде книг) еще с эпохи старых метрополий привел к тому, что во франкоговорящей южной Африке обучение в начальных классах стало стоить в 60 раз меньше, чем получение высшего образования.

Появилось сомнение в способности университетов Юга к самостоятельному росту. Странники теории «человеческого капитала»⁸, такие, как М. Фридман, говорили о неадекватности того, что «высшее образование получает социальные льготы, помимо преимуществ, получаемых самими студентами». Напротив, с их точки зрения, есть основания предполагать, что определенное состояние высшего образования может способствовать «социальным волнениям и политической нестабильности»⁹. В рамках различных учений был предпринят

ряд попыток выявить те возможные последствия, которые такого рода образование будет иметь на экономическое развитие развивающихся стран. Так, Дж. Псахаропулос и Г. Патринос проанализировали 98 стран в период с 1960 по 1997 гг. и сделали вывод, что доходность начального образования значительно превышает доходность высшего¹⁰. Традиционный анализ доходности основан исключительно на финансовых преимуществах, приобретаемых индивидами в дальнейшем.

Парадоксальная ситуация, складывающаяся в связи с порой урезанными, порой чрезмерно увеличенными бюджетами, повлекла за собой внедрение с начала 1980-х гг. программы структурного урегулирования (PAS). Университеты отныне не рассматривались как имеющие некое преимущество ни со стороны обескровленных африканских государств, ни международными организациями помощи (Всемирный банк, FMI, региональные банки развития). С 1985 по 1989 гг. только 17% расходов Всемирного банка на образовательный сектор во всем мире был выделен на высшее образование. Эта сумма уменьшилась после международной конференции по образованию в Джомтьене в 1995 – 1999-х гг. до 7%, а центр интереса сместился в область начального образования¹¹. Как подчеркивают Д. Блум, Д. Каннинг и К. Чан, «в течение нескольких десятилетий африканские страны и их партнеры по развитию особенно много внимания уделяли начальному образованию, и значительно меньше среднему. Они небрежно относились к высшему образованию как к одному из средств достижения экономического роста и преодоления проблем, связанных с безработицей. Итог Дакара в 2000 г. – это «Образование для всех», которое превозносило начальное образование как единственный способ достижения социального благосостояния¹².

Вернуть смысл «сотрудничеству»:

высшее образование как глобальное общественное благо

В современном языке часто понятия «сотрудничество» и «помощь» отождествляются. Тогда как, на наш взгляд, необходимо вернуть его первоначальный смысл, в основе которого лежит идея «глобального общественного блага». Эта идея служит обоснованием той помощи, которую оказывают выше упомянутые международные организации в развитии университетов Юга.

а) Является ли высшее образование общественным благом?

Концепт глобального общественного блага возник в конце XIX в., а в XX в. стал ключевым в теории общественных благ Самюэлса¹³, Кайндлеберга¹⁴ и И. Кола¹⁵. Рассматриваемые ими коллективные блага как интернациональные или как всеобщее достояние, *формируются* как результат рыночной глобализации при отсутствии транснационального авторитета. В отчете по реализации Программы развития объединенных наций (PNUD) в 1999 г. были выделены 4 мировых общественных блага: окружающая среда, здоровье, знание и информация, мир и безопасность. В этом списке высшее образование отсутствует, что не удивительно, поскольку в национальном масштабе спецификация университета как общественного блага (что делает его формой «общественной службы»¹⁶) составляет предмет долговременных дискуссий.

Согласно Самюэлсу, общественное благо должно отвечать двум важным критериям: отсутствию соперничества в его потреблении (потребление этого блага одним индивидом не должно мешать его потреблению другим) и не исключению его потребителей (никто не может быть лишен возможности его потреблять). Другой способ рассмотреть общественные блага — принять во внимание их эффективность, что может обусловить необходимость их контроля со стороны государства. В какой мере высшее образование может быть рассмотрено как общественное благо и *a fortiori* как глобальное общественное благо?

Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо, прежде всего, определить, какова миссия высшего образования. Высшее образование и университет, в частности, с тех пор, как они в известном смысле были теоретически обоснованы в Германии в середине XIX в. в работах В. Гумбольдта и во Франции в работах Л. Лиара, обладают тремя основными функциями: образовательная, исследовательская, и, наконец, третья состоит в том, что университет — это социальный институт.

Что касается образовательной функции, то университеты не удовлетворяют критерию неисклечения. Существует соперничество в потреблении образовательных услуг не только в связи с их стоимостью, но и в связи с возможностью исключения некоторого числа индивидов из их потребления. Относительно исследовательской функции можно сказать, что научные и технические знания являются в определенном смысле характеристиками общественного блага: они удовлетворяют частич-

но принципам отсутствия соперничества и неисключения, которые ограничивают и даже мешают его достижению лишь рыночными средствами. Таким образом, не существует минимальной цены для индивида, получающего доход от знания. Это подчеркивал еще Спиноза, когда писал, что «знание есть единственное благо, которое не уменьшается, когда его делят». То есть речь идет о благе вне соперничества. Конечно, большая часть знания находится в открытом доступе, тогда как существует целый ряд патентов и документов, которые защищают и исключают некоторых индивидов из области знания. Рассматриваемые как экономические блага в узком смысле слова, знания имеют производственную стоимость, хотя и не являются рыночной ценностью (например, математические теоремы). Третья функция университета состоит в том, что он является социальным институтом. Однако эта «служба» не предполагает непосредственного вознаграждения и носит эксклюзивный характер.

б) Мировое общественное благо?

Исходя из сказанного, высшее образование не является общественным благом, согласно строгому определению, которое ему дают экономисты-неоклассики. Тем не менее, достаточно ли этого аргумента для того, чтобы сделать вывод о его социальной бесполезности? Только государственное вмешательство в образовательный процесс делает высшее образование социальным благом в той мере, в какой государство нуждается в образованных гражданах, и тогда польза получения высшего образования выходит за рамки личной выгоды.

Важность расходов на высшее образование, исследования, развитие человеческого капитала и неудача частного капитала в их инвестировании проявляется в необходимости государственной помощи в развитии частного сектора. Экономисты-неоклассики (например, Р. Нозик), идеи которых основываются непосредственно на либеральных философских концепциях, настаивают на том, что государство должно руководить рынком, если он слабеет. Иными словами, даже в случае, когда высшее образование рассматривается как частное благо и когда рынок мыслится как единственный гарант этого блага, государство имеет законное право вмешаться, если это необходимо для поддержания его развития. Возникновение «экономики знаний» предполагает соответствующие инвестиции и

в область исследований. И тогда невмешательство государства в высшее образование — достаточно редкое явление, которое, тем не менее, может способствовать достижению как частного блага, так и общественного блага. Эта двойственная позиция предполагает, что если существует рынок высшего образования на государственном уровне, этот рынок строго регламентируется, по меньшей мере, в Северных странах, той политикой, которая направлена на достижения справедливости в обеспечении доступа к этому благу.

В 1986 г. Кайнлебергер вводит два дополнительных измерения глобальных благ: географические пределы их распространения (например, тот факт, что некоторые блага могут быть доступны и другим странам) и межпоколенная взаимосвязанность. Возможно ли обосновать получение статуса глобального общественного блага высшим образованием? Что касается «международных границ распространения», то этот критерий, очевидно, соблюдается. С момента своего возникновения университет был интернациональным учреждением, привлекая студентов со всей Европы и используя общий язык — латынь. Даже когда в XIX в. концепции отдельных университетов стали носить более национальный характер (как, скажем, в Германии или Франции), международное университетское пространство продолжало существовать. Из стран вроде Японии и Китая постоянно посылались студенческие делегации, чтобы получить западные знания и участвовать по возвращении в страну в процессе ее модернизации. Американские студенты приезжали в Европу (особенно в Германию) получать дипломы. Феномен «*brain drain*» тоже вовсе не новый: начиная со Средневековья, профессора постоянно переезжали, создавая порой в их собственных странах сложную ситуацию, находясь при этом в поиске лучших условий существования и работы. Феномен интернационализации высшего образования не перестает разворачиваться сегодня и может быть рассмотрен как одно из проявлений глобализации, определенной Гидденсом, «как мировая интенсификация социальных отношений — таков феномен, обеспечивающий связь между различными местностями таким образом, что локальные события имеют место под воздействием других событий, происходящих на дистанции в несколько километров и *vice versa*»¹⁷.

Болонский процесс, начатый в Европе в 1999 г., единственный в своем роде, который нацелен на гармонизацию мира

высшего образования. Он выявил сложную тенденцию к коммерциализации высшего образования, благодаря появлению частных предпринимателей, которые под вывеской «университета» предоставляют образовательные услуги на мировом образовательном рынке. Эта «пространственная реорганизация деятельности университета сопровождается формированием рыночной культуры, для которой университетские образования экспортируют знание, продают или извлекают пользу из предоставляемых ими экспертных услуг, открывают кампусы-филиалы за границей, развивают свои рыночные конкурентные стратегии для привлечения иностранных студентов (...) и все это в более общем контексте уничтожения тарифных барьеров»¹⁸. Это критическое по своей сути суждение не теряет своей актуальности сегодня. Например, недавно такой институт, как Сорбонна, экспортировал в Абу-Даби свои ноу-хау.

Вместе с тем, поскольку описанный выше феномен все более очевиден, результаты этого производства блага, каковым является высшее образование, фактически могут быть рассмотрены в глобальном контексте. Это явление принесло свои положительные плоды в северных странах, где высшее образование более развито. Привлекательность северных университетов порождает важные миграционные феномены: Африканская экономическая комиссия (СЕА) и Международная миграционная организация (ОИМ) насчитывают в самой Африке до 20000 африканских ученых (где их требовалось бы около миллиона), что составляет лишь 3,6% от мирового состава. Треть африканских ученых живут и работают в развитых странах, главным образом, в Европе, в США, в Канаде и Австралии. Как было показано выше, наличие серьезного разрыва в уровне доступности университетского образования между странами Севера и Юга говорит об очевидной слабости его в странах Юга, что проявилось, в частности, в сложностях с набором студентов на второй и третий циклы обучения по сравнению с развитыми странами.

Теперь кратко о второй характеристике мирового общественного блага, которая предполагает временное измерение межпоколенной взаимосвязанности. Нетрудно увидеть, в какой степени высшее образование, когда оно выполняет функцию производства знания, способствует формированию «общего культурного наследия», потребителями которого являются как современные, так и будущие поколения, на-

следия, угрозу которому составляет глобализация, а также тип предписаний, которые осуществляют крупные международные инстанции. Как двусмысленным выглядит рассмотрение высшего образования в качестве социального блага на национальном уровне, так и в мировом масштабе трудно избежать его двойственного характера.

с) Какими могут быть последствия сотрудничества между университетами Севера и Юга?

Такая ситуация стимулирует развитие важных этических и политических дискуссий. Если на практике знание и наука существуют в международном контексте, то университетские системы и способы организации университетской жизни остаются по преимуществу национализированными как в кредитовании программ и узнавании дипломов, так и в плане материальной поддержки студентов. Проблема состоит в согласовании этих национальных систем регулирования высшим образованием с выше обозначенными глобальными процессами.

Еще одна проблема — институциональный дефицит глобального пространства высшего образования. Не стоит ли рассмотреть возможность осуществления интернационального управления высшим образованием по образцу других секторов жизнедеятельности — таких, как международное право или окружающая среда? Если экстраполировать на глобальное пространство утверждение, согласно которому «шансы приобрести образованность и технические компетенции не должны зависеть от принадлежности к тому или иному классу»¹⁹, то возникает необходимость в пересмотре политических законов и норм для обеспечения принципа равенства возможностей при доступе к образованию.

Это требование предполагает выход за пределы национальных рамок во имя выработки университетской политики и изменяет радикальным образом условия спора о международном сотрудничестве, что придает определенный смысл идее создания международного образовательного пространства. Эта идея была провозглашена в 1948 г. на конференции в Утрехте под эгидой ЮНЕСКО, участники которой согласились с тем, что роль университетов до сих пор

в большой степени зависела от национальной концепции, при этом каждое государство настоятельно рекомендовало университетам «рассматривать самих себя как играющих новую роль в экономическом и социальном воспитании.., а поскольку большое число студентов, достойных получения высшего образования, по-прежнему лишены такой возможности.., то университеты имеют широкие социальные обязанности по отношению к нации и за ее пределами, по отношению к *человечеству в целом*»²⁰.

Примечания

¹ См.: *Lulat Y. G.-M.* A history of african higher education from antiquity to the present, a critical synthesis, Greenwood publishing, 2005; *Ajayi, Goma & Johnson.* The african experience with higher education. Аккра, Association of african universities, 1996; *Leney K.* Decolonisation, independence and the politics of higher education in West Africa. Edwin Mellen press, 2003.

² См.: *Mayor F.* La mémoire de l'avenir. UNESCO, 1994.

³ См.: *Bloom D., Canning D., Chan K.* L'enseignement supérieur et le développement économique en Afrique.

⁴ Ibid.

⁵ Статья 26 Конвенции: «Доступ к высшему образованию должен быть открыт как равный каждому в зависимости от его личных достоинств».

⁶ См.: *Orivel F.* French aid and the crisis of higher education in francophone Africa // *Buchert L.* (dir.), Learning from experience: policy and practice in aid to higher education. La Haie. CESO, 1995.

⁷ *Orivel F.* La crise des universités francophones d'Afrique subsaharienne. Perspectives, Vol. XXI. № 3, 1991. С. 79.

⁸ В соответствии с классическим определением теории человеческого капитала, развитой особенно Г. Беккером в работе «Human capital: a theoretical and empirical analysis» (1964), чем выше уровень образования индивида, тем больше у него шансов на социально-экономический успех. Для государств-наций теория предусматривает корреляцию между общим уровнем образования и социально-экономическим уровнем государства. Именно эта теория способствовала тому, что образование получило приоритет в плане получения государственной помощи в развитии в 1960-х гг.

⁹ *Friedman M. & Friedman R.* Free to choose: a personal statement. New-York, Harcourt. Brace & Jovanovich, 1980. P. 34.

¹⁰ Средства, выделяемые государственными структурами на начальное образование, составляли около 18,90%, тогда как на высшее образование только 10,8%. Возвращение инвестиций в начальное образование: 20–30 детей могут быть образованы на те средства, которые выделяются для обучения 1 студента магистратуры в течение 1 учебного года. Государственное инвестиро-

- вание в университеты давало преимущества значительно большие отдельным студентам, нежели обществу в целом (см.: Cf. *Pasacharopoulos G. & Patrinos H.* Retours sur investissement dans l'éducation: Une mise a jour approfondie. Document de travail de recherche de la Banque mondiale 2881. Septembre 2001).
- ¹¹ *Bloom D., Canning D., Chan K.* L'enseignement supérieur et le développement économique en Afrique.
- ¹² *Ibid.* P. 4.
- ¹³ См.: *Samuelson P.A.* The pure theory of public expenditure, The review of economics and statistics. Vol. 36, № 4. Novembre 1954.
- ¹⁴ См.: *Kindleberger Ch.P.* The International Economic Order. Essays on Financial Crisis and International Public Goods. Berkeley: University of California Press. 1986.
- ¹⁵ См.: *Kaul I., Grunberg I. et Stern M.A.* Global public goods: International cooperation. New-York: Oxford University Press, 1999.
- ¹⁶ См.: *Thiaw-Po-Une L.* L'Etat démocratique et ses dilemmes: le cas des universités. Paris: Hermann, 2007.
- ¹⁷ *Giddens A.* Modernity of Self-identity: Self Society in the Late Modern Age. Cambridge: Polity press, 1991. P. 64.
- ¹⁸ *Бретон Ж.* От интернационализации к глобализации высшего образования (лекция, прочитанная по итогам конференции «Глобализация: какие цели для университетов?» 10 сентября 2002 в университете Лавала. Квебек, Канада).
- ¹⁹ *Rawls J.* Théorie de la justice (1971), tr. fr. Audard C., Paris, Seuil, 1987. P. 106.
- ²⁰ Высшее образование и развитие: www.unesco.org/education/nfsunesco/brochure/F_24.PDF. Эта чрезвычайно важная конференция имела своей целью достижение международного сотрудничества и привела к созданию нескольких организаций для осуществления этого сотрудничества, в частности, Международной ассоциации университетов (AIU).

Перевод с французского А.В. Ястребцевой

СТРАТЕГИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

М. ОБРИ-ЛЕКОНТ

*Как сегодня определить конечные цели университетов?
Каковы правомерные критерии их оценки?*

Радикальные изменения, произошедшие в университетах за последние десятилетия, делают весьма затруднительным дать ценностное суждение о политике в области высшего образования. Процессы глобализации и конкурентная среда, в которой должны развиваться институты, требуют ясности их ценностных оснований, чтобы можно было эти позиции разделять и сравнивать.

Любое оценочное суждение о политике изначально является эмблематичным, поскольку исходит из системы государства и рассматривается как вспомогательный инструмент публичных решений. Возникшая как ответ на потребность в рационализации и в поддержке управления, сосредоточенного в государственных службах, оценка университетской политики и то, каким образом она формируется, может также оказаться одним из условий возможности автономного управления университетами. На протяжении истории эта оценка состояла в том, чтобы определять значение университетов применительно к целям политики. Университет же как таковой оценивался исключительно с этих позиций.

Таким образом, вопрос может быть сформулирован следующим образом: можно ли применять к университетам некие общие критерии, имеющие место в разнообразных их политических оценках? Если эксперты согласны с критериями действенности, эффективности и столкновения политических взглядов, чтобы о них судить, то как их применять в случае Университета? Разве нельзя оспорить действенность и эффективность и являются ли эти критерии такими же простыми и очевидными в области образования, как в других областях? Не должны ли в современном открытом демократическом обществе эти критерии быть уравновешены, или, по меньшей мере, проблематизированы, наряду с другими университетскими нуждами?

Истоки оценочного суждения

Университет как во Франции, так и в большинстве других современных государств, являясь хотя бы отчасти социальным институтом, оценивался в масштабах политики целого и был естественным образом вписан в схему общей оценки деятельности Государства по отношению к подчиненным структурам.

Однако оценочный анализ публичной политики, если понимать под ним волю выносить ценностное суждение о политике, опирающееся на определенные методы и точные знания, не является оригинальным изобретением демократии. Напротив, оценочная позиция была, прежде всего, навеяна желанием обосновать власть через знание. От Платона до Конта и Маркса стойко сохранялось убеждение в том, что прогресс в организации знания позволил бы рационализировать жизнь обществ, более того, он способен регулировать большинство политических проблем. Для этого те, кто принимал политические решения, обычно пытались расширять знание сферы их действий, назначая экспертов.

Два направления в определении ценностей

Стремление использовать экспертов и ученых на государственной службе для повышения эффективности управления не является новым. Однако в шестидесятые годы эта оценочная позиция была институционализована, благодаря развитию социальных наук и созданию Ч. Мерриамом, профессором политических наук Университета Чикаго, «науки о политике». Он стремился сделать политическое действие власти легитимным предметом социального знания. С этого момента стало принято различать два крупных направления¹ в оценке политики в области высшего образования и научных исследований, соответствующих двум мировым направлениям ценностного анализа публичной власти.

Первое направление:

оценка университета с позиции рационального его управления

Оно зарождается в 1960-е гг. в США и во Франции в условиях относительного экономического благополучия и сильного вмешательства Государства в управление соци-

альными институтами. В этой ситуации оценочная позиция характеризуется скорее заботой о распространении и улучшении государственных служб, нежели заботой об эффективности и доходности.

В 1957 г. запуск советского спутника привел к полному пересмотру американской системы образования и научных исследований. Под влиянием Г.Д. Лассуэлла, лучшего ученика Ч. Мерриам и ярого сторонника мультидисциплинарности в исследованиях социальной политики, была осуществлена первая критическая оценка американской системы высшего образования. Вдохновленный прагматистскими теориями, Лассуэлл, который был учеником Д. Дьюи, видел в идеях «опытного знания» и «научного предсказания» ключ к развитию социальной политики.

Критическая оценка теперь предвещала политический выбор. Так, большинство политических действий планировались для решения конкретных проблем, которые ранее подвергались анализу методами социальной науки, и в соответствии с возможными следствиями политических действий для общества. Специальные программы были внедрены в некоторых учреждениях, чтобы сравнить их результаты с результатами тех учреждений, в которых программы не внедрялись. Социальные науки пополнялись в то время методами, которые казались объективными для обнаружения причин и следствий политического действия. Как об этом рассуждает Б. Перре на конференции в Брюсселе в 1996 г.², «с эпистемологической точки зрения, оценочная позиция понималась изначально по аналогии с протоколами, используемыми для измерения эффективности экспериментальных медицинских методов».

Итогом внедрения во Франции американской модели стала реформа 1968 г., названная реформой «Рационализации бюджетного отбора» (RCB), которая исходила из принципа, что предложения расходов должны рассматриваться в свете целей организации, утвержденных правительством. Критическая оценка здесь оказалась близка по своей сути к контролю, и ее существование стало возможным внутри вертикали управления: «ячейки» RCB заняли место в министерствах, чтобы проверять и координировать управление об-

шественными расходами. Критическая оценка осуществлялась исключительно на количественном уровне. Она понималась, прежде всего, как деятельность количественных измерений, слабо согласующаяся с качественными аспектами политики.

На уровне университетов программа была реализована как оценочное исследование, осуществляемое администрацией под контролем государства, сконцентрированном в учреждениях, не свободных в определении своих целей. Так, с момента своего появления критическая оценка понималась как инструмент рационализации и властного контроля Государства над социальными институтами. Тип особой рациональности в оценочных исследованиях имел стратегический характер. Все проведенные исследования имели целью исключительно измерение экспертами соответствия между политикой и предписанными ей целями. При этом никогда сама оценка этих целей не становилась проблемой.

Доминировавшая в это время структура в большей степени близка политической концепции М. Вебера, нежели Д. Дьюи, который полагал, что практическая необходимость конечных целей должна быть просто и ясно поставлена под вопрос. По Веберу, с «разочарования в мире», а значит и с началом процесса рационализации, характерного для современных обществ, начинается только стратегическая рациональность или «рациональность целей», которая может иметь значение как для науки, так и для политики. Политическое действие состоит главным образом в выборе средств для достижения желаемой цели, которая не согласуется с рациональностью. С этой точки зрения, аксиологическая нейтральность реформ представляется их существенной характеристикой. Кроме того, позитивистская концепция объективности как независимости и безразличия ученого привела к уменьшению числа тех, кто оценивает. Их роль заключалась в том, чтобы предоставлять аналитическую информацию тем, кто принимает решения, об изменениях в суждениях и оценках относительно целей.

Однако, как отмечает Ж.-Л. Кермонн, бывший Президент Университета Гренобля, в своей статье «Критические замечания об университетах» 1991 г.³, первое поколение пре-

зидентов университетов восприняло критическую оценку как условие возможности их автономии, о чем они заявляли как о своем стремлении, начиная с 1970 г. Ж. Фрезаль, медик, бывший президент университета Париж V, обозначил термином «мениск» инстанцию, которая, оценивая эффективность системы, основанной на самостоятельности составляющих ее частей, могла бы служить связующим элементом между централизованным бюрократическим управлением и автономными университетами. Все, в том числе и требование автономии, осталось только на бумаге.

Второе направление:

оценка университета как предприятия

Оно возникает в начале 80-х годов под влиянием консерваторов либерального толка, пришедших к власти в англосаксонских государствах (Р. Рейган, М. Тэтчер). Доминирующий количественный аспект оценок был усилен влиянием принципа сокращения социальных расходов и необходимостью экономии средств налогоплательщиков. Волна либерализации привела к освобождению оценки от контроля, что стало одним из условий возможности независимости социальных институтов. Самостоятельно оценивая свои расходы и делая управление прозрачным, учреждение могло бы законно претендовать на смягчение давления со стороны Государства. Понятия действенности и эффективности занимают теперь центральное место. Эффективность политики оценивается через использование индикаторов успеха.

Во Франции в это время не стоял вопрос о том, чтобы вводить рыночные механизмы для обеспечения действенности социальных организаций. Однако возникает неопределенная идея о том, что цели Государства не могут иметь ничего общего с целями какого-нибудь иного предприятия, иначе это повлечет за собой развитие «менеджеральных» и «предпринимательских» теорий государственной власти в его отношении. Все как на предприятии: государство должно способствовать эффективному управлению материальными и человеческими ресурсами. Необходимость конъюнктурного управления расходами Государства означает окон-

чание оценочных исследований в рамках RCV и вынуждает переосмыслить цели и методы. Именно с этого времени критическая оценка университетской политики переживает настоящий взлет во Франции и приобретает характер систематических исследований, после издания закона Савари от 26 января 1984 г., о создании Национального Экспертного Комитета по делам науки, культуры и профессионализации (CNE).

Экспертиза оценочных практик, о чем свидетельствует создание CNE, демонстрирует новую концепцию критического оценивания публичной политики. Этой уловкой правительство хотело одновременно усилить ответственность должностных лиц и поддерживать общественные дискуссии. Эти перспективы приносят значительные изменения в оценочные практики и методы:

– во-первых, теперь оценка практикуется главным образом *ex post* или иначе «тут же», что позволяет, сопоставив реальные следствия политики, оценить и ясно распознать ответственных;

– во-вторых, поддерживается многообразие оценочных позиций. Идея о том, что объективность оценки должна быть итогом работы независимого эксперта, вновь оказалась под угрозой. В других сферах политической жизни те, кто прямо или косвенно имеют какой-либо политический интерес, начинают включаться в процесс критической оценки.

– и, наконец, в-третьих, отношения должны стать публичными.

Критическая оценка теперь понимается как инструмент рационализации, более того, она способствует улучшению демократических практик, подпитывая общественные дискуссии. Тип оценочной экспертизы, инициированный CNE, позволил установить отличное, по сравнению с простым контролем, отношение между Государством и Университетом. Его оценки близки скорее к аудиту, чем к оценочному, демократическому в своем основании суждению о направлении университетской политики. Кроме того, в отличие от англо-саксонских стран, оценочные экспертизы могут и не использоваться министерством в определении направления ресурсов учреждений. Это объясняет, что отношения, уста-

новленные между СNE и государственной властью, говорят о крайне слабом влиянии первого на последнюю и мало используются самими учреждениями.

Конституция и финансовое законодательство, принятые в 2006 г., стремятся решить эту проблему, однако возникает вопрос о том, что означает бюджетная ответственность, когда учреждения не распоряжаются самостоятельно большей частью своего бюджета? Если учреждение, о котором идет речь, не имеет возможности самостоятельно выполнять свои задачи, какова стоимость экспертизы? Критическая оценка сталкивается теперь с актуальными практиками управления общественной деятельностью. На самом деле, управление телом трудно соотносимо с управлением человеческими ресурсами посредством целей и результатов. Если не будет восстановлен статус государственного служащего, экспертиза обяжет университеты нести большие расходы и учитывать личные заслуги и усилия в оплате труда и карьерном росте. Иначе для чего стоило бы вводить культуру результата? Очевидно, однако, что если нет автономии без независимой оценки, последняя не имеет смысла без возросшей автономии университетов.

Критическая оценка и глобализация

Новый импульс, связанный отчасти с ослаблением ООН, был дан критическим исследованиям университетской политики в 90-х гг. Процессы экономической и культурной глобализации обнаруживают необходимость пересмыслить новые рамки международной регуляции высшего образования. В 1999 г. Болонская Декларация повлекла за собой рефлексии о критериях и методах критической оценки, применимых к совокупности учреждений высшего образования и науки государств-участников. Пятая из шести главных целей этой декларации касается «Роста европейского сотрудничества в сфере оценки качества образования, в перспективе создания схожих критериев и методологий». В течение 2000 г. была создана Европейская Ассоциация по обеспечению качества высшего образования (ENQA) с целью содействия европейскому обмену, обеспечения качества и установления взаимосвязей между сообществами. Она

присоединилась к Болонскому процессу на Берлинской Конференции 2003 г., и на конференции в Бергене в 2005 г. В мае 2007 г. был утвержден принцип включения каждого национального экспертного агентства в общий регистр, и тем самым подтверждалось признание общеевропейских отношений. Планировалось, что на протяжении 2008 г. это мета-экспертное агентство будет внедряться. Однако в этой ситуации определение оценочных критериев сталкивается с рядом проблем.

Определяя договор через понятие «качество»⁴, многозначное и субъективное, Евросоюз вызвал к жизни дискуссии по поводу противоположных интерпретаций этого понятия. Чем определяется качественный Университет? Тем, что он производит большое количество дипломов? Или тем, что выпускники Университета возглавляют крупные предприятия? Или же такой Университет должен обеспечивать равенство возможностей? Невозможность согласия и единодушия по этому сущностному вопросу в скором времени стала очевидной. И только на государственном уровне удалось добиться максимального согласия, определив качество через действенность, реалистичность и соотнесенность. Говорят о качестве процесса или учреждения, если оно выполняет задачи, которые ему предписаны. 20 рекомендательных стандартов, предложенных Европейской Ассоциацией по обеспечению качества высшего образования в 2005 г., могут быть сведены к обязательству каждой страны закреплять цели за университетами, делать их общественными и учредить агентства, которые определяли бы их эффективность. Каждый институт также должен обеспечить компетентность персонала и соответствие образовательных ресурсов, предлагаемых студентам, тем, которые записаны в соответствии с ясными общественными критериями.

Заключение

Введение на нескольких уровнях культуры качества и результата в управление высшими учебными заведениями составило безусловный прогресс. Кто может сегодня спорить, что средства налогоплательщиков должны быть использованы с максимальной выгодой? Но если критическая оценка

будет осуществляться только на основании количественных измерений, вся система вновь рискует оказаться недействительной из-за несоответствия реальным институтам и от нее придется отказаться. Многие специалисты⁵ подчеркивают обратные следствия количественных исследований в случае их противоречивости, тогда как их согласованность имеет огромное значение. Они рискуют, в частности, преобразоваться в «сверхценные цели действия»⁶ в ущерб всему проекту. Также важно и то, что количественные исследования не дают возможности углубленного анализа и участия в политической дискуссии. Назначение качественной оценки не в том, чтобы заменить контроль на управление, и не в том, чтобы совпадать с финансовым контролем. Специфика качественной оценки по отношению к этим двум практикам в том, что она не должна довольствоваться стратегическим измерением разрыва между планами и результатами или отношением между средствами и целями, но должна главным образом выносить ценностное суждение о правильности политики в целом. В этом смысле может ли быть оправдано совпадение общественных сил с силами, финансирующими качественные исследования, определяющими методы и делающими соответствующие выводы?

До настоящего времени во Франции единственным типом прикладных оценочных исследований университетской политики были административные исследования, когда власть контролирует каждый этап исследования. В Англии, в США, во Франции в сферах распределения и здравоохранения появился новый тип исследований, названных демократическими. Какими бы результативными ни были «продвинутое» исследования, используемые исключительно в гражданском обществе, в случае с университетами они не способны привлечь во внимание не только их экономическую функцию. Ряд аргументов убеждает в оправданности увеличения участников оценочных исследований и в первую очередь в необходимости более ощутимого включения университета в исследования.

Первый аргумент. Прагматический

Если один из первых упреков в адрес оценочных исследований состоит в недостатке влияния на само учреждение,

то включенность многих участников (дирекция, преподавательский состав, студенты, персонал) позволила бы облегчить его проведение и обеспечить наилучшее использование результатов.

Второй аргумент. Эпистемологический

Уменьшение исследователей до небольшого числа независимых и свободных от какого бы то ни было политического интереса экспертов базируется на ложной позитивистской концепции объективности. Как показал К. Поппер, в частности, в «Объективном знании», миф о безучастном и незаинтересованном ученом неразумен и наивен. Он утверждает: «...наивное представление о том, что основой научной объективности является умственная или психологическая установка отдельного ученого, его опыт, тщательность и научная беспристрастность, вызывает, в качестве реакции, скепсис в отношении способности ученых к объективности»⁷. Каждый индивид пристрастен и подвержен эмоциям, и эта пристрастность играет в науке ключевую роль. Научная объективность может быть обоснована возможностью подвергнуть нечто критике с разных точек зрения, которые, разумно противостоя друг другу, могут добиться разносторонности как признака объективности, понятой теперь как интерсубъективность и как идеальный регулятор. Множество критиков, исследователей и их влияние на людей прямо или косвенно вовлеченных в политику университетов являются необходимыми условиями в определении по-настоящему содержательного суждения.

Третий аргумент. Политический

Процесс демократизации современных обществ делает все более сложным установление норм посредством вертикали государственной власти. После выборов, решения, которые принимаются публичной властью так или иначе избранной демократическим путем, являются спорными. Благоприятствуя обсуждению, предшествующему политическому решению больше чем последующим переговорам и торгам, качественные исследования университетской политики позволили бы наметить горизонт более компромиссных и менее конфликтных решений проблем, которые переживает университет. Установление публичного информа-

ционного пространства, благодаря открытости качественных исследований оценочной позиции всех тех, кто включен в университетскую политику, нисколько не заменило бы функций депутатов в обсуждении законов в парламенте, но, напротив, способствовало бы усилению легитимности их действий.

Четвертый аргумент. Методологический

Поскольку а priori достижение согласия в вопросе выбора неизменных критериев, относительно которых можно судить об университетской политике, весьма проблематично, о чем свидетельствуют трудности, возникшие на европейском уровне по поводу определения качества, должно ли это с необходимостью вести к выводу о том, что только критерии эффективности, касающиеся средств, но не целей, подошли бы для рационального соглашения? Есть ли надежда на то, что помимо сущностного и действенного обоснований, можно было бы наметить и третий путь через демократическую легитимацию таких критериев? Предлагая выбор показателей для рационального обсуждения среди всех заинтересованных и взвешенно сопоставляя реальные возможности, плюралистическая практика оценочных исследований позволила бы легитимировать нормы, следуя которым стоит судить об университетской политике. Если ни логики рынка, ни логики тех, кто принимает решения, не достаточно, чтобы легитимировать университетскую политику, обсуждение оценочных критериев было бы решением, утверждающим возможность разумного согласия относительно конечных целей Университета.

Пятый аргумент. Этический

Если независимая оценка — одно из условий внешней автономии учреждений, то обращение к дискуссии относительно их целей могло бы гарантировать и их внутреннюю автономию, или, как говорит А. Рено в *«Революции Университета»*, автономию сферы частных интересов. Плюрализм оценок университетской политики учитывает также характеристики эффективности и рациональной экономии средств. Как показывает К.-О. Апель⁸, экономические требования следует рассматривать как фактические условия, которые необходимо принять, и сквозь которые надо по-

пытаться приблизиться к этическому идеалу в конкретном решении проблем. Таким образом, стратегическая рациональность не теряет своей значимости, она служит для оп-ределения обществом, которое рассуждает и спорит, норм практической рациональности.

Примечания

- ¹ См.: *Perret B.* L'évaluation des politiques publiques. Paris: La Découverte, 2001.
- ² См.: *Перрет Б.* Оценка, управление и процедура экспертизы (доклад на семинаре «Современные трансформации процедуры искусства направления», организованного Ячейкой перспективно-го прогнозирования Европейской комиссии (Брюссель, 27 марта 1996 г.).
- ³ См.: *Quermonne J.-L.* Libres propos sur l'évaluation des universités // *Savoir.* Juillet-septembre 1991. P. 461 – 478.
- ⁴ См.: Cf. *Perellon J.-F.* La qualité dans l'enseignement supérieur. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes. 2003.
- ⁵ См.: *Brunetiure J.-R.* Les indicateurs de la LOLF : une occasion de débat démocratique? // *Revue française d'administration publique.* 2006. № 117. P. 95 – 112.
- ⁶ См.: *Perret B.* De l'échec de la rationalisation des choix budgétaire a la loi organique relative aux lois de finances // *Revue française d'administration publique.* 2006. № 117. P. 40.
- ⁷ *Popper K.* Misère de l'historicisme (1956) / Trad. par Hervé Rousseau révisée par Renée Bouveresse. Paris: Presse Pocket. 1988. P. 194 – 195.
- ⁸ См.: *Apel K.O.* La réponse de l'éthique de la discussion au défi moral de la situation humaine comme telle et spécialement aujourd'hui (2001) / Trad. par M. Canivet. Louvain: Peeters, 2001.

Перевод с французского Е.К. Карпенко

**ФИЛОСОФСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО
«УНИВЕРСИТЕТА ГУМБОЛЬДТА»**

А.И. ЗАВАЛЕЙ

Общая идея и набросок институциональной структуры немецкого университета Просвещения (Aufklärung) представлены в сочинении И. Канта *Спор факультетов* (Der Streit der Fakultäten, 1798). Университет для Канта является инструментом решения стоящей перед человечеством (Menschheit) исторической задачи – просвещения, которое Кант видел как выход человека из состояния своего несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине. Освобождение от авторитета и использование собственного рассудка – вот задача и обязанность человечества. Более реалистичным Канту представляется просвещение не отдельной личности, а всего общества. Условием выхода человечества из состояния несовершеннолетия является правильное применение свободы мысли и свободы слова: «...публичное пользование собственным разумом всегда должно быть свободным, и только оно может дать просвещение людям. Но частное пользование разумом нередко должно быть очень ограничено, но так, чтобы особенно не препятствовать развитию просвещения. Под публичным же применением собственного разума я понимаю такое, которое осуществляется кем-то как ученым, перед всей читающей публикой»¹. Приведенное выше определение частного и публичного применения разума необычно. Человек осуществляет частное применение своего разума, являясь «частью некой машины», т.е. исполняя социальную роль налогоплательщика, священника или чиновника. Публичное применение разума имеет место тогда, когда человек размышляет как разумное существо (а не как часть социальной машины), как член разумного человечества. М. Фуко отмечает, что Кант употребляет здесь глагол «rezonieren»: «Слово это, употребляемое также и в «Критиках», оказывается, соотносится не с каким угодно употреблением разума, а с таким, при котором последний не имеет иной цели, кроме себя самого...»².

Таким образом, круг субъектов, способных к публичному применению разума, сужается – это по преимуществу ученые, а среди последних – философы.

Политическим условием публичного употребления разума выступает власть, призванная поддерживать повиновение и быть сообразной всеобщему разуму. Инструментом, при помощи которого просвещенная власть может осуществить переход к совершеннолетию, является университет, и, прежде всего, философский факультет. Именно поэтому Кант подчеркивает, что университет основан на разуме; разум является имманентным объединяющим принципом университета.

Структура университета должна отражать запросы просвещенной разумом власти: «Согласно разуму (т.е. объективно) побудительные причины, которые может использовать правительство для [достижения] своих целей, идут в следующем порядке: сначала вечное благополучие каждого, затем гражданское благополучие каждого как члена общества и, наконец, физическое благополучие (жить долго и быть здоровым)»³. Эти цели достигаются посредством соответственно высших факультетов – богословского, юридического и медицинского. Правительство сохраняет за собой право контролировать содержание образовательных программ высших факультетов. Учения, излагаемые тремя высшими факультетами, исходят из воли начальства, следовательно, не имеют своего источника в разуме, иначе эти уставы не могли бы требовать утвержденного правительством беспрекословного подчинения. Три высших факультета выполняют функции социальной интеграции: основываясь на традиции и авторитете, они воспитывают граждан.

Кроме трех высших факультетов существует факультет низший – философский, чья работа строится не на предписанном высшими властями учении, а на разуме. Философский факультет контролирует три высших факультета и проверяет истинность всех учений, – это по преимуществу факультет критики. Каким же образом философский факультет исполняет возложенную на него обязанность – просвещение народа? Философский факультет ведет публичный, основанный на автономии разума, спор с высшими факультетами. Спор между факультетами может касаться

только теоретических вопросов, а не должностных уставов, так как нельзя наносить ущерб престижу правительства. Спор подготавливает отмену всяких ограничений свободы общественного мнения со стороны правительственной власти.

Политическим условием спора факультетов является автономия университета, что порождает парадокс: одна из функций университета исключает другую. Воспитание граждан и будущих чиновников требует надзора за «уставами» трех высших факультетов и обратное, контроля факультетов над применением знаний чиновниками; с другой стороны, воспитание граждан как принадлежащих не государству, но человечеству требует автономии разума, а следовательно, и университета как структуры, на разуме основанной.

Человек не склонен осуществлять моральную цель, диктуемую ему разумом, — создание «всеобщего правового гражданского общества». Однако у природы существует собственная цель относительно человечества как класса животных — совершенное и целесообразное развитие всех задатков людей. Осуществляя собственную цель, природа одновременно достигает и цели, вмененной человеку практическим разумом.

Таким образом, Кант приходит к компромиссу: эмпирический опыт нравственности обретает легитимность посредством действий разума; прогрессивное движение природы должно подкрепляться действиями практического разума.

Решение Кантом проблемы институализации автономного разума в гетерономном университете неординарно — он предлагает создание фикции автономного разума. Как просвещенный деспот может править согласно либеральным законам и в республиканском духе (даже если его подданные не изъявляют регулярно свои желания), так и университетская власть может утверждать автономность разума. Таким образом, университет Канта представляет собой некий утопический проект: государство разума должно дать образование человечеству, тогда как основание подобному государству может положить только образованное человечество.

Кант, основывая университет на идее разума, наделяет его следующими функциями: а) обеспечение прогресса человечества через прогресс знаний и легализацию морали;

б) обеспечение гражданской социализации. Объединяя две эти функции в одной, подчиненной правительству институции, Кант делает возможным их слияние – представление о первой цели лишь как о продолжении второй, – что влечет за собой подмену власти автономного разума властью правительственной.

Противоречие, на котором Кант построил свой проект университета, получило разрешение в работах немецких идеалистов. Решение, говоря кратко, являет собой культуру, понятая как процесс эстетического воспитания. Именно культура позволяет перейти от природы к разуму, не разрушая при этом саму природу. Так, искусство устраняет из природы момент случайного (чтобы дать место морали), однако оно не дает разуму полного освобождения от природы. Образование стало пониматься как процесс развития моральной личности, в которой красота является промежуточной ступенью между хаосом природы и четкими априорными структурами чистого разума»⁴.

Однако если основной целью университета Канта было воспитание человека как принадлежащего человечеству, то для последователей Канта обретение рационального самосознания означает и обретение национальности: культура понималась не только как инструмент построения государства разума (Шлейермахер), но и как средство формирования национальной идентичности. Культура способна обеспечить эволюционный переход к самосознанию и самоопределению. Таким образом, немецкий университет оказывает двойственную поддержку государству: с одной стороны, противостоит разрушению и революции, с другой стороны, «вручает народу идею нации-государства как жизненный ориентир, а нации-государству – народ, способный жить согласно этой идее»⁵.

Кроме того, культуре свойственна самотождественность. Она гарантирует единство всех знаний (Wissenschaft), являющихся объектом изучения в университете посредством национального языка. Процессом постижения подобного единства является образование как культивация личности, ее облагораживание. Образование обучает приобретению знания как процессу, как критической способности, а не преподает его как результат.

Планы создания университета в Берлине существовали с самого начала эпохи прусских реформ [см.: Фихте. Сводный план создания в Берлине высшего учебного заведения (1807); Шлейермахер. Мысли, касающиеся университетов, как их понимают в Германии, с приложением о новом университетском заведении (1808); Штеффен. Об идее университета и Шеллинг. Лекции о методе академической учебы (1803)], но реализовал их Вильгельм фон Гумбольдт.

В проекте Берлинского университета [*О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине* (Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, 1810); *Предложение к учреждению Берлинского университета* (Antrag auf Errichtung der Universität Berlin, 1809)] Гумбольдт пытается создать сбалансированную систему, отвечающую интересам как «чистой идеи науки» («объективной науки»), так и государства [«субъективного образования» (subjective Bildung)]. Сущность высших научных заведений состоит в развитии духовной жизни людей, которых досуг или внутреннее стремление приводят к науке и исследованию. Гумбольдт подчеркивает, что для обучения в университете предлагается «учебный материал, не специально подобранный, но по самой своей природе пригодный для духовного и нравственного образования». Таким образом, постижение всей совокупности знаний, несоизмеримых с индивидуальной способностью понимания, заменяется изучением сущностного единства знания (Фихте), легитимирующего и организующего все знание в целом. Роль университета в государстве не ограничивается функцией гражданской социализации, которую призван был исполнять университет Канта. «Университет должен был принять на себя [по плану Гумбольдта] опосредующую, культурную функцию, возложенную на нее государством: поиск объективного культурного смысла государства как исторической величины и одновременно субъективное нравственное воспитание граждан-субъектов как потенциальных носителей этой идентичности»⁶. Связь между государством и университетом становится гораздо крепче, так как основание университета — культура — не является больше трансцендентным для государства; оно само воплощает ее, как университет Просвещения воплощал идею чистого разума.

«Наука в чистом виде», с одной стороны, требует уединения и свободы, с другой стороны, «духовная деятельность человечества может развиваться только как взаимодействие». Таким образом, когда речь идет о научном аспекте деятельности высших учебных заведений, вмешательство государства должно быть только формальным. Но «совершенно чуждые» институциональные формы, которые государство налагает на науку, воздействуют отрицательно и «низводят духовное и возвышенное до уровня материальной действительности»⁷. Для исправления возможных недостатков

«государство должно прежде всего представлять себе внутреннюю сущность [науки]». Кроме того, государство должно осуществлять «правильный выбор»⁸ людей, занимающихся научной деятельностью, и гарантировать свободу их деятельности, которой угрожает «определенный дух» самих учреждений. Такой способ комплектации должностей обеспечивал со стороны министерства защиту от предвзятости мнений факультета.

Основной целью государства является «духовное и нравственное образование», так как «государству, как и человечеству, нет дела до знаний и речей, а есть — до характера и действий человека»⁹. Таким образом, стремления власти и высших научных учреждений в своих главных целях не совпадают. Однако Гумбольдт вслед за Кантом утверждает следующее: «... государство не должно требовать от них [высших научных заведений] ничего, что непосредственно и напрямую относилось бы к нему, но сохранять внутреннюю убежденность в том, что, когда они достигнут своей конечной цели, они выполнят и его задачи, причем в намного более широкой перспективе, с большой шириной охвата»¹⁰.

Занятие наукой требует «тройственного устремления духа», способного предотвратить негативное влияние власти. Ученый должен, во-первых, выводить все из некоего первоначального принципа, во-вторых, стремиться к идеалу, и, в-третьих, стремиться объединить и принцип, и идеал в единую идею. Подобное стремление духа чаще всего выражается в философии¹¹ и искусстве, откуда посредством логики и математики проникает в другие отрасли познания.

Самое известное требование, предъявляемое Гумбольдтом к высшим учебным заведениям, — это требование неразрывности исследования и преподавания. Необходимость этого требования проистекает из недопустимости односторонности и экстенсивного накопления наблюдений. Принцип единства преподавания и исследования исключает любую форму обязательства перед внешним авторитетом и однозначно фиксированным знанием. Свободное общение и возобновляющееся постижение наук, возникающие при преподавании, являются вспомогательными средствами исследования; в этом смысле все представители университета должны быть исследователями. Единство исследования и преподавания гарантировалось фигурой университетского преподавателя-исследователя, свободой выбора лекций для студентов, институтом семинаров и связью университета с другими научными учреждениями, в первую очередь с академией.

Проект университета Гумбольдта выглядит как дополнение к государственному аппарату, как институт диалога с властью. «Университет стремится воплотить мысль как действие, направленное к идеалу; государство должно реализовать действие как мысль, как идею нации. Государство берет под свою защиту деятельность университета, университет хранит мысль государства. И оба они стремятся

реализовать на практике идею национальной культуры»¹². Между тем социальная функция университета не ограничивается образованием будущих служащих государства. Университет и власть тесно связаны единым конституирующим элементом – национально укорененной культурой. Таким образом, естественной функцией университета становится формирование национальной идентичности.

Университетский проект Гумбольдта – не единственный проект вписанного в структуру власти образовательного учреждения. И.Г. Фихте (1762 – 1814) предлагал более радикальное единение университета и государства. Фихте вслед за Кантом понимает воспитание и образование как средство для достижения высшей цели человечества – совершенства. Последняя цель человечества имеет как правовой аспект (создание правового государства), так и морально-эпистемологический (нравственное облагораживание человека). Вторая необходимая цель человечества – чтобы природа была подчинена власти научного понятийного аппарата с тем, чтобы не препятствовать целям культуры.

Проект университета Фихте носит подзаголовок *«Понятие высшего образовательного заведения, как оно требуется обстоятельствами эпохи»* (Begriff einer durch die Zeitbedürfnisse geforderten höheren Lehranstalt überhaupt, 1807). Кроме термина «университет», Фихте часто использует для определения высшего образовательного учреждения понятие «академия» (Akademie), оговаривая при этом, что понимает академию в античном смысле. Именно поэтому основным методом обучения становится сократический диалог, при этом ученик должен сам постигать материал, – данный ему преподавателем (§7)¹³. Основная цель университета – практическая – научить применять знания в жизни и претворять их в дело (§5). Выпускники университета становятся по преимуществу высшими государственными чиновниками (§42). Университет должен обучать искусству критики (§6), став, таким образом, «школой искусства научного употребления рассудка (Verstand)» (§5); а кроме того, осуществлять «общее воспитание» нации (§17). Университет как институция тесно связан с государством-нацией (§§45, 46): во-первых, Фихте настаивает на немецком языке как языке академической жизни; во-вторых, между отдельными областями государства и студентами должны складываться патронажные и клиентские отношения на основании денежного содержания областями студентов. Кроме того, Фихте рекомендует монарху выделять места в университете для студентов-

иностранцев из других немецких государств; это должно свидетельствовать о «прусской заботе о немецком братстве» (§47). Студенты из других (не немецких) государств не могут обучаться в Берлинском университете.

В своем проекте университета Фихте уделяет много внимания особенностям академической жизни студентов и преподавателей, но вопросы академической свободы им не рассматриваются. Однако одна из публичных лекций, прочитанных двумя годами раньше написания проекта Берлинского университета, «*О сущности ученого и ее явлениях в области свободы*», посвящена этому вопросу. Академическую свободу Фихте понимает не как свободу научного поиска, а как личную свободу учащихся. Исторически возникновение академической свободы связано с различием между «приготовительными школами» и университетами. Государство, заботясь о благе учащегося, «должно поэтому не просто предоставлять ему, как и всякому другому гражданину, возможность нравственного образования, но должно... ставить учащегося перед внешней необходимостью усвоить себе это образование»¹⁴.

Проект университета Фихте разительно отличается от рассмотренных нами проектов. Во-первых, основной функцией университета является прагматическая функция образования будущих чиновников, что сближает его с моделью Императорского университета, учрежденного Наполеоном. Во-вторых, фихтеанский университет укоренен в государстве — цели этих институций совпадают уже в настоящее время. Государство обеспечивает материальную свободу университета и контролирует воспитание студентов¹⁵. В-третьих, университет этнически укоренен именно в прусском государстве: прусский университет существует именно для родины (§40). В-четвертых, университет образован по принципу монашеского ордена, что сближает его с современными Фихте университетами Англии¹⁶.

Проблема прогресса естественнонаучных дисциплин волнует Фихте гораздо меньше, чем вопрос об условиях прогресса нравственности народа. Университет в большей степени является воспитательным, а не научным заведением. Фихте создает платоническую образовательную структуру, которая трансформирует понятие *Bildung* просто в педагогическую теорию с заранее определенным патриотическим содержанием.

Примечания

- ¹ Кант И. Что такое просвещение // Соч. в 6 т. Т. 6. М., 1966. С. 28.
- ² Foucault M. What is Enlightenment? (Qu'est-ce que les Lumieres?) // Rabinow P. (ed.). The Foucault Reader. New York: Pantheon Books, 1984.
- ³ Кант И. Спор факультетов // Цит. соч. С. 317.
- ⁴ См.: *Readings B.* The University in Ruins. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press, 1996.
- ⁵ Ibid. P. 65.
- ⁶ Ibid. P. 68.
- ⁷ Гумбольдт В. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Неприкосновенный запас. 2002. № 2 (22). С. 7.
- ⁸ В описываемый период государство имело решающий голос при назначении на профессорские должности уже существующих кафедр и решало вопрос о создании новых. При назначении на должность профессора факультет предлагал министерству образования несколько кандидатур, иерархически упорядоченных по трем группам (*primo, secundo et tertio loco*). Эти кандидатуры не являлись обязательными для министра, который мог назначить другого профессора вопреки мнению и рекомендациям факультета.
- ⁹ Гумбольдт В. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине.
- ¹⁰ Там же. С. 8.
- ¹¹ В университете Гумбольдта руководство взял на себя философский факультет, институционально воплотив тем самым представление Канта о назначении «низшего» факультета. Философский факультет объединяет в себе — помимо теологии, юриспруденции и медицины — все естественные науки. Только к середине XIX в. самостоятельность естественнонаучного факультета в немецких университетах становится обычным явлением.
- ¹² *Readings B.* The University in Ruins. P. 69.
- ¹³ Цит. по: *Fichte I.G.* Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt. Fichte in Context. — Werke CD-ROM. — 2te Auflage.
- ¹⁴ См.: *Фихте И.Г.* О сущности ученого и ее явлениях в области свободы // Наставления к блаженной жизни. М., 1997. С. 222.
- ¹⁵ По существу, для реализации воспитательного проекта Фихте требуется монарх-философ: «Тот, кто берется руководить и упорядочивать свою эпоху и ее порядки, должен стать выше их, не только исторически знать их, будучи пленником этого знания, но и вполне понимать их и постигать в понятии» (*Фихте И.Г.* О сущности ученого и ее явлениях в области свободы // Наставления к блаженной жизни. М., 1997. С. 233). Те же самые характеристики отличают, по Фихте, и истинного ученого.
- ¹⁶ «В самопрезентациях университета Гумбольдта его концепция восхвалялась как золотая середина между английской и французской университетской моделью» (*Шнедельбах Г.* Университет Гумбольдта // Логос. 2002. № 5 — 6 (35). С. 3).

**Из истории университетской
философии**

**ТРИ ИПОСТАСИ КНЯЗЯ С.Н. ТРУБЕЦКОГО:
педагог, общественный деятель и философ***

А.Т. ПАВЛОВ

Университет не может процветать на всякой почве и во всякой атмосфере. Чтобы привлечь к себе лучшие силы страны и развить всю свою мощь, он нуждается прежде всего в нравственном уважении со стороны общества и признании его самостоятельности.

С. Трубецкой

Князь Сергей Николаевич Трубецкой вошел в историю русской мысли, русской культуры, в историю России не только как крупный и оригинальный мыслитель, философ, профессор и ректор Московского университета, но и как известный общественный деятель, активно отстаивавший идеалы свободы личности, академические свободы и автономии университетов, преподававший взгляд на образование не только как способ получения знаний, но как на процесс формирования личности, гражданина, человека, способного активно создавать свой духовный мир, расширять свой творческий потенциал.

Не случайно первый печатный сборник, посвященный его памяти и вышедший вскоре после его смерти, был озаглавлен «Князь Сергей Николаевич Трубецкой, первый борец за правду и свободу русского народа». Уже в первой статье этого сборника говорилось: «Официально князь только ректор и профессор Московского университета. Неофициально же имя Сергея Николаевича Трубецкого для России и русского общества окружено ореолом славы вождя и проповедника гражданской свободы и любви, истинного патриота своей родины и крупного общественно-

* Статья подготовлена в рамках проекта РГНФ «Профессорская философия в Москве после восстановления кафедр философии университета (1861-1905)», грант № 06-03-90306а/Б.

го деятеля на пути настоящего освободительного движения России. <...> Он первый стал бороться за свободу духа и знаний, за автономию университетов, их самостоятельность и независимость академической жизни от произвола администрации»¹.

А вот его коллега по университету, выдающийся русский ученый, профессор В.И. Вернадский, подчеркнул значение С.Н. Трубецкого для развития русской философской мысли, назвав его «одним из первых оригинальных, чисто русских философов», который «в то же время являлся крупным ученым, владеющим всем аппаратом ученого XX в.». В.И. Вернадский отметил в своей речи, что само время деятельности С.Н. Трубецкого вынуждало каждого честного и порядочного человека отдавать свои силы и время не только своей профессиональной деятельности, но и борьбе за гражданские свободы и свободу преподавания. «В тяжелое и мрачное время нам приходится жить, – говорил Вернадский, – но его время было еще безотраднее. Свинцовыми, беспросветными сумерками была охвачена университетская жизнь – отражение жизни России»².

К началу XX века приват-доцент Н.С. Трубецкой освоил чтение курсов истории древней и истории новейшей философии, курс германской философии средневекового и реформационного периодов, философию отцов церкви и историю христианской мысли в первые века; для классического отделения историко-филологического факультета он читал курс «Платон и Аристотель».

В 1900 г. он защитил докторскую диссертацию «Учение о Логосе в его истории», получил звание экстраординарного профессора и в 1901 – 1902 учебном году стал читать курс «Религия древних греков» для 3-го курса классического и исторического отделений историко-филологического факультета. Как видим, диапазон интересов С.Н. Трубецкого был достаточно широк, но основные его интересы сосредоточивались в области античной философии и формирования монотеистической христианской религии. И лекции его по этим проблемам пользовались особой популярностью у студентов, о чем говорят почти все слушавшие его лекции и оставившие свои воспоминания о них.

Педагог-новатор

С.Н. Трубецкой обладал необычайным педагогическим талантом, он умел вовлечь студентов в активное обсуждение рассматриваемых философских проблем, делая их как бы участниками тех философских споров, которые разворачивались в различные периоды истории.

Вот, например, как отзывался Б.А. Фохт о лекциях С.Н. Трубецкого: «Как никто умел он увлечь своих учеников и поощрить их к строгому научному исследованию... Кто бывал на его лекциях, и особенно на его практических занятиях, никогда не забудет того искрометного воодушевления и захватывающего, проникновенного пафоса, с которым он говорил об основных моментах развития античной философской мысли и характеризовал ее величайших представителей»³. А вот как описывает в своих воспоминаниях лекции С.Н. Трубецкого Андрей Белый, который вообще не очень лестно отзывался о профессорах историко-филологического факультета, называя их «серой компанией» по сравнению с профессорами физико-математического факультета. Скорее всего, причиной такой оценки было негативное отношение некоторых профессоров, особенно Лопатина и Трубецкого, к декадентским увлечениям сына уважаемого профессора математики Н.В. Бугаева. Андрей Белый с обидой вспоминает, например, что Лопатина и Трубецкого «ужаснула» попытка А. Белого в своем реферате рассмотреть принцип сохранения энергии в жизни искусств. Но совесть все же не позволила Андрею Белому не отметить талант С.Н. Трубецкого как преподавателя, хотя Л.М. Лопатина он описывает прямо-таки карикатурно. В присущем ему художественном стиле Андрей Белый так описывает лекции С.Н. Трубецкого, выделяя его из «серой компании» профессоров факультета. «Был исключением курс философии, читанный нам Сергеем Трубецким, — пишет А. Белый, — этот длинный, рыжавый, сутулый верблюд с фасом мопса на кафедре вспыхивал: из некрасивого делался обворожительным; он не судил по Льюису, Новицкому, Целлеру или Виндельбандту; купаясь в источниках, заново переживал Гераклита, Фалеса или Ксенофана; бросая указку, он импровизировал над материками, их, а не «школу» вводя в поле зрения курса.

В стиле таком он вел и семинарий свой по Платону; мы, взявши диалог, осилив источники, в ряде живых рефератов и прений знакомимся с мыслью Платона; профессор не гнул линии, лишь дирижируя логикой прений»⁴.

Будучи прекрасным педагогом, С.Н. Трубецкой много сил и внимания уделял проблемам организации просвещения в России, особенно проблемам высшей школы. Он был активным пропагандистом идеи такого университета, в котором учащие и учащиеся составляют единый коллектив, проникнутый идеей освоения научных знаний. Эту свою идею С.Н. Трубецкой начал осуществлять уже в 1894 – 1895 учебном году, когда организовал на факультете студенческий исторический кружок. Но это было только начало грандиозных планов неформального общения преподавателей и студентов. В конце 1898 г. на факультете, по инициативе С.Н. Трубецкого возник еще один кружок более широкой проблематики, на котором читались и обсуждались рефераты, темы которых не укладывались в узкие рамки специальных факультетских требований. Правда, кружок этот из-за студенческих беспорядков весной 1899 г. перестал собираться. Но С.Н. Трубецкой не прекратил усилий по организации неформального общения со студентами. Он встал во главе группы студентов, которые в противовес радикальным студентам, выдвигавшим политические требования, решили объединиться для обсуждения научных проблем. В январе 1902 г. на квартире Трубецкого состоялось обсуждение устава рождающегося студенческого общества. Князь Трубецкой лично выезжал в С.-Петербург, чтобы добиться разрешения на создание студенческого общества. 16 марта 1902 г. С.Н. Трубецкой был единогласно провозглашен председателем общества, которое стало называться «Историко-филологическое студенческое общество». Товарищем председателя (то есть заместителем) был избран приват-доцент юридического факультета П.И. Новгородцев, секретарем – студент А.И. Анисимов. Торжественное публичное открытие общества состоялось 6 октября 1902 г. в Большой физической аудитории. Историко-филологическое общество стало быстро развиваться и в течение 1902 – 1903 учебного года количество его членов превысило тысячу человек. «Мы собирались чуть ли не ежедневно», – говорил Трубецкой через год после начала работы общества⁵.

В работе общества участвовало более двух десятков профессоров и приват-доцентов, в том числе Л.М. Лопатин, А.А. Мануйлов, А.А. Кизеветтер, Н.В. Давыдов, И.Ф. Огнев, Н.Г. Попов и др. Среди участников общества были студенты юридического факультета И.А. Ильин, историко-филологического факультета В.Ф. Эрн

и др. Как вспоминал много лет спустя участник этого общества Ив. Херасков, «внутри несвободного университета оно явилось маленьким островком свободы, живым символом подлинного академизма. Это был университет в университете — «университет» в первоначальном значении слова, как корпорация или братство учащихся и учащихся: полная свобода мысли и слова, высокий уровень духовной культуры, живая академическая общественность»⁶. С.Н. Трубецкой называл это свое детище «наш вечерний университет». Об отношении С.Н. Трубецкого к созданному им обществу и о планах его развития хорошо говорит письмо Трубецкого к Б.Н. Чичерину. Весной 1903 г. он писал ему: «Дорогой Борис Николаевич! Студенческое Историко-филологическое общество, которого я состою председателем, избрало Вас своим почетным председателем и просит Вас оказать ему высокую честь Вашим согласием. В настоящее время Общество насчитывает четыре секции: философскую, историческую, историческо-литературную и секцию общественных наук. Философская секция (под председательством Лопатина) к осени надеется приступить к печатанию своих «трудов» — перевода метафизики Аристотеля, отчасти уже изготовленного под моей редакцией, и латинской диссертации Канта — под редакцией Лопатина. Кроме того, мы надеемся осенью же выпустить целый сборник статей студентов и профессоров — членов нашего общества. Цель общества служить для студентов оплотом академической свободы. Они приглашают, кого хотят, слушают, кого хотят, занимаются, чем хотят. Забастовки и «обструкции» против общества не должны иметь места, оно создано самими студентами, и во время беспорядков его деятельность не должна прекращаться. Общество создало уже свою маленькую библиотеку, может быть, и Вы дадите ей что-нибудь из Ваших изданий. Товарищем председателя состоит Новгородцев, который заменит меня по отъезде моем за границу...»⁷.

В августе 1903 г. С.Н. Трубецкой организовал поездку почти полутора сотен студентов в Грецию по местам деятельности выдающихся мыслителей античности. Эта поездка оставила неизгладимый след в сердцах его участников, но Трубецкому стоила немалых усилий, и здоровье его после возвращения было не в лучшем состоянии. Врачи рекомендовали ему поехать на лечение за границу, и С.Н. Трубецкой вынужден был отказаться от председательства в Историко-филологическом обществе. Но и за границей мысли о судьбе общества, судьбе университета не оставляли С.Н. Трубецкого. В январе 1904 г. он пишет из Дрездена статью «Татьянин день» в «Русские ведомости», в которой в очередной раз подчеркивает значение автономии университета для процветания высшего образования в стране.

Естественное право университета — его автономия

«Цель университета довлеет себе, — пишет Трубецкой, — она в полном смысле этого слова самостоятельна, автономна, и вот почему автономия составляет как бы *естественное право* университета, при нарушении которого он процветать не может и по необходимости колеблется между противоположными и одинаково чуждыми ему внешними стремлениями.

Университет не может процветать на всякой почве и во всякой атмосфере. Чтобы привлекать к себе лучшие силы страны и развить всю свою мощь, он нуждается прежде всего в нравственном уважении со стороны общества и признании его самостоятельности. <...>

Урок 1884 года⁸ не может пройти даром. Теперь всем стало ясно, что авторитетом университета надо дорожить, что его попирать нельзя, что одна внешняя учебно-административная власть, как бы сильна она ни была, не в состоянии заменять собою *авторитет* самостоятельной ученой коллегии университета»⁹.

О неспособности бюрократического аппарата руководить высшим образованием свидетельствовали непрекращающиеся студенческие волнения, в результате которых в конце 1904 г. все университеты в стране были закрыты. С.Н. Трубецкой очень сильно переживал такую ситуацию. Он постоянно выступал в печати с критикой существующего положения в стране, и хотя в начале 1905 г. состояние его здоровья ухудшилось, начались сердечные и головные боли, он продолжал активно бороться за введение в стране свободы слова, печати, собраний. Особенно большой резонанс в стране имела его речь 6 июня 1905 г. на съезде городских и земских депутатов в присутствии Николая II, в которой он призвал государя созвать избранных народа для установления в стране внутреннего мира, затронул он и проблемы высшего образования. Николай II попросил Трубецкого составить ему докладную записку об университетском вопросе и передать ее непосредственно ему через министра двора барона Фредерикса. 21 июня записка была готова и передана императору. В записке С.Н. Трубецкой писал, что основной порок устава 1884 г. — отстранение профессорской корпорации от управления университетами и что восстановление универси-

тетской автономии является единственным средством спасения университетов от деградации. «В школе — все будущее России, — писал Трубецкой, — и никакие жертвы, необходимые для ее устройства и подъема, не должны останавливать правительства, которое хочет блага страны и пожелает поднять свой авторитет»¹⁰.

Николай II внял доводам С.Н. Трубецкого, и 27 августа газеты опубликовали правительственное сообщение о введении «Временных правил об управлении высшими учебными заведениями Министерства народного просвещения», которые восстанавливали выборные начала в университетской жизни.

В Московском университете все заговорили о кандидатуре кн. С.Н. Трубецкого на пост ректора. Совет университета 2 сентября 56-ю голосами против 20-ти избрал 43-х летнего профессора философии ректором Московского университета. Это было ярким свидетельством того уважения, которым пользовался С.Н. Трубецкой в коллективе университета.

Несмотря на появление во главе университета всеми уважаемого и любимого профессора студенческие волнения не прекратились. В аудиториях продолжали проходить митинги с участием посторонних университету лиц. И тогда новый ректор 22 сентября принял решение закрыть университет, чем еще больше накалил обстановку. Профессорский Совет после нескольких дней заседаний решил просить правительство допустить «узаконение свободных общественных собраний и обеспечение личной неприкосновенности, составляющие насущную потребность страны», с тем, чтобы оградить высшую школу «от наплыва лиц, стремящихся удовлетворить эту потребность». Дело в том, что университетские аудитории стали использоваться для митингов потому, что вне университета такие общественные собрания были запрещены, а их участники подвергались преследованиям. Дабы оградить университет от наплыва посторонних лиц, Совет университета и обратился с просьбой разрешить такие собрания вне стен университета.

28 сентября 1905 г. С.Н. Трубецкой выехал в С.-Петербург, чтобы доложить о решении Совета университета. Утром 29-го

после беседы с министром тот попросил князя принять участие в заседании комиссии по выработке нового университетского устава. В ходе заседания С.Н. Трубецкому стало плохо. Консилиум врачей ничего не смог поделать. В 11 часов вечера кн. С.Н. Трубецкой скончался¹¹.

Суть философии – поиск истины

Князь С.Н. Трубецкой действительно отдавал все свои силы университетским делам, много внимания уделял он и вопросам общегражданского состояния России, но в памяти потомков он остался прежде всего как философ. Философия, как верно отмечает его брат, была его любимым делом. Он сам объяснял свое увлечение философией тем, что для человека влечение к истине составляет самую суть его существования, а философия и есть поиск Истины. Но истина, подчеркивал он, не есть плод ощущений, а потому истина не может быть результатом деятельности ума одного человека. Вся история философии, говорил С.Н. Трубецкой, свидетельствует о том, что отдельная философская система, каким бы философским гением она ни была создана, не может быть истиной в последней инстанции. Борьба различных точек зрения в философии есть свидетельство того, что истина не раскрывается целиком одному человеку. Вот почему философию можно изучать только в ее истории, в истории борений различных философских теорий. «В таком изучении, – писал он во введении к «Курсу истории древней философии», – мы найдем ответ и на тот вопрос, который ставится нами различиями и противоречиями отдельных учений: эти различия и противоречия отдельных философий свидетельствуют об истинности самой философии в них, о ее неподдельности и правдивости. Изучая их, мы убеждаемся в том, что эти различия и противоречия не случайны и не сводятся к простым особенностям умственного склада отдельных мыслителей, но что они коренятся в самой природе человеческого разума, в его отношении к конечному предмету его познания»¹².

В своих более ранних размышлениях С.Н. Трубецкой уточнял, что противоречия между различными философскими системами есть не только результат особенностей умственного склада отдельных мыслителей, но являются от-

ражением противоречий в самой действительности. «Истинная метафизика должна приходить к противоречию и нисколько не пугаться этого, — писал он, — потому что противоречие лежит в сущности вещей. Метафизика — наука отвлеченная, чисто рациональная, не может выйти за пределы этих противоречий, потому что идеал, в котором они примирены, есть нечто абсолютно конкретное. Философия есть вообще умозрение о противоречиях — определение парадоксальное, хотя и не новое. Разве объяснимы иначе противоречия философских систем, составляющие самую историю философии? <...> Нет философа, который был бы согласен безусловно с другим философом <...> Итак, еще раз, философия есть умозрение о противоречиях»¹³.

Но подчеркивая невозможность игнорирования существующих в действительности противоречий, необходимость не обходить эти противоречия, а научиться учитывать их в процессе движения к Истине, С.Н. Трубецкой приходит к убеждению, что философствовать без знания истории философии — пустое дело. «Мы уже теперь *не можем философствовать без истории*, — писал Трубецкой, — если не хотим *философствовать в анекдоте*. <...> Философия должна считаться со *всею* историей. <...> И в самом историческом изучении философии, то есть в самой истории мысли заключается своя философия, которую волей-неволей приходится усвоить»¹⁴.

И С.Н. Трубецкой настойчиво внедряет мысль, что в наше время философствовать без глубокого знания истории философии, без знания всех нюансов решения философских проблем принципиально невозможно. Он и саму философию стал рассматривать не как плод индивидуальной мысли, а как результат совокупной деятельности всего человечества, как продукт всечеловеческого сознания.

«Задача научного изучения философии, — пишет он, — состоит прежде всего в том, чтобы понять объективные основания, внутреннюю необходимость этих форм и направлений (то есть идеализма и реализма, материализма и спиритуализма, дуализма и монизма, эмпиризма и рационализма, скептицизма и др. — А.П.). <...> Надо понять *философию* этих философий, их действительное, жизненное отношение к Истине. Надо рассматривать их не с точки зрения

того или другого учения, признаваемого нами за истинное, а стремиться к пониманию возможно более объективному, имманентному, стараясь понять, каким образом те или другие философы видели образ сущей и всеединой Истины в своих концепциях»¹⁵.

Приведенная цитата С.Н. Трубецкого говорит о задачах историка философии, который не создает своей философской системы, а пытается осмыслить движение мировой философской мысли к идеалу. Но изучение истории философии, как его понимает С.Н. Трубецкой, не самоцель, а средство формирования собственной философии, своего философского мировоззрения.

С.Н. Трубецкой пишет: «В сознательном усвоении истории, в сознании коллективной природы человеческой науки и философии заключается для каждого философа начало здравого исторического критицизма по отношению к собственным умозрениям и вместе высокий регулятивный принцип. С одной стороны, философ должен сознавать неизбежные границы своей системы и признавать законность, необходимость других философий. С другой стороны, он не будет смущаться этими неизбежными границами: ибо веря в историю человеческой мысли, в органическое единство ее развития, он будет сознавать и свою философию в этой истории. Он будет уверен в том, что в истории восполнена односторонность и недостатки его личной философии. <...> Мы, взятые в отдельности не познаем абсолютной истины, мы познаем ее, взятые вместе»¹⁶. И Трубецкой приходит к мысли, что философию человечества следует понимать не как простую совокупность философских теорий, систем и направлений, а как единую «неизмеримо крупную, необъятную величину, как продукт коллективного творчества — *соборного сознания*»¹⁷.

Природа человеческого сознания

Понимание С.Н. Трубецким философии как совокупного результата деятельности всечеловеческого сознания опирается на его понимание природы человеческого сознания. В своей работе «О природе человеческого сознания» он с первых страниц формулирует свое понимание органической соборности человеческого сознания и всеми свои-

ми рассуждениями показывает, что личное сознание ограничено и предполагает сознание общее, коллективное.

Опираясь на всю историю развития жизни на Земле, как она описана в современных ему естественнонаучных исследованиях, С.Н. Трубецкой рассматривает процесс возникновения сознания как результат развития жизни: «Сознание есть существенное проявление жизни. Первоначально оно как бы сливается с прочими ее отправлениями; затем оно дифференцируется и развивается в связи с общей организацией физиологической и социальной жизни. Оно дифференцируется и развивается вместе с нервной системой и вместе с прогрессом социальных отношений, с организацией общения между существами»¹⁸.

Он рассуждает о том, что чувственность, как элементарная форма сознания, не рождается из ничего, а есть продолжение и развитие жизни протоплазмы. То есть сознание, как и жизнь, есть наследственный процесс и имеет родовую природу. Но родовая природа сознания не исключает того факта, что развитие этого родового начала сознания идет через развитие индивида и его сознания, которое совершенствуется в процессе эволюции человеческого рода. «Каждое индивидуальное человеческое сознание, пробуждаясь к жизни, развивает в себе свои врожденные способности и навыки при помощи старших, то есть развитых зрелых человеческих индивидов»¹⁹.

Подчеркивая роль человеческого рода в развитии индивидуального сознания, роль воспитания, С.Н. Трубецкой анализирует процесс возникновения индивидуального сознания и отмечает, что начинается оно с индивидуальных ощущений. Но эти индивидуальные ощущения сами по себе не способны дать человеку возможность перейти к пониманию общего. От индивидуальных ощущений, подчеркивает он, мы никак не сможем перейти к чему-либо всеобщему, отдельный индивид никогда на основе своих личных ощущений не сможет придти к убеждению в реальном бытии внешнего мира, даже в своем собственном существовании. Между тем все мы убеждены в реальном существовании внешнего мира, мы сознаем его существование во времени и пространстве. Это убеждение есть результат общего

сознания, результат соборности сознания вообще. «Если мы имеем ее (реальности. — *А.П.*) подлинное сознание, если мы сознаем ее так же, как нашу собственную реальность, то сознание наше соборно по существу: раз я могу подлинно сознавать другие существа, сознание есть не только мое, но общее, то есть возможное сознание всех»²⁰.

Эта соборность сознания, подчеркивает С.Н. Трубецкой, осуществляется через слово, речь. Каждое наше слово свидетельствует о коллективности сознания, именно в слове мысль объективно обобщается. Таким образом, «слово есть воплощение соборного сознания, ибо не было бы слов, если бы они были непонятны и невняты для других, если бы незачем и не с кем было говорить»²¹.

Через слово, речь человек приобщается к общечеловеческим ценностям, но «для того чтобы овладеть словом и рассудком, — напоминает Трубецкой, — человек должен быть воспитан людьми. С одними врожденными способностями, имея язык и разум, он никогда не выучился бы говорить и думать. Ибо органическая соборность человеческого сознания предполагает не только родовое единство, но и личное живое общение между людьми, — и не только род и индивид, но особое сверхличное начало, в котором примиряется родовое с индивидуальным»²².

С.Н. Трубецкой как бы мимоходом в связи с характеристикой соборного сознания упоминает о сверхличном начале, в котором примиряется родовое и индивидуальное, а между тем, некоторые его рассуждения о соборном сознании приводят к мысли, что это сознание не актуально, а потенциально и осуществляется только в будущем «совершенном обществе».

Он рассматривает все развитие мира, историю человечества как движение к идеалу, к совершенному обществу, в котором все противоречия единичного и общего, конечного и бесконечного, свободы и природы, личности и вселенной найдут практическое, а не теоретическое примирение. «Осуществление такого идеала, — пишет С.Н. Трубецкой, — все-таки остается задачей, которая не подлежит теоретическому разрешению»²³. То есть философия, как теоретическая дисциплина, не в состоянии разрешить противоречие

между индивидуальным и родовым, она может указать лишь пути к примирению этого противоречия. «Познание наше безусловно только по своей идее, по своему идеалу полной, абсолютной истины. В действительности оно обладает возможной, формальной общностью, чисто логической универсальностью, которой противостоит всегда ограниченное, эмпирическое содержание. Чтобы стать абсолютным и полным, всеобъемлющим не по форме только, но по существу, по содержанию, — сознание должно обнять в себе все, стать сознанием всего и всех, *сделаться* воистину вселенским и *соборным* сознанием (курсив мой. — А.П.). Достижима ли эта цель или нет — она во всяком случае не может быть задачей чисто теоретической. Сознать себя во всем и все в себе, вместить полноту истины в реальном абсолютном союзе со всеми — это конечный религиозный идеал жизни, а не знания только. Задача философии состоит в *возможно* конкретном познании идеала и указании пути к его осуществлению»²⁴.

Как видим, понимание соборного сознания приобретает здесь у С.Н. Трубецкого значение не столько существующего коллективного, всечеловеческого сознания, сколько цели, идеала, к которому движется человечество.

Соборное сознание у С.Н. Трубецкого, с одной стороны, рассматривается как родовое, коллективное сознание человечества, под влиянием которого формируется и в рамках которого развивается индивидуальное сознание. С этой точки зрения С.Н. Трубецкой рассматривает философию как продукт соборного сознания²⁵. Но, с другой стороны, соборное сознание рассматривается С.Н. Трубецким как абсолютное, в котором не теоретически, а практически примирены все существующие противоречия, в том числе и роковое, по словам Трубецкого — противоречие между родом и индивидом, которое «уже Аристотель сознал как безысходную задачу онтологии»²⁶. С этой точки зрения, философия не может быть продуктом соборного сознания, ибо человеческое сознание еще *должно* «сделаться воистину вселенским и соборным»²⁷. Поэтому и задачей философии, как пишет С.Н. Трубецкой, должно стать познание идеала и указание пути к его осуществлению, хотя осуществление такого идеала теоретическому разрешению не подлежит.

Практическое же примирение противоречий сознания человечество может осуществить только в совершенном обществе, только обретя бессмертие, а ведет к такому обществу религиозная вера. «Очевидно также, — пишет Трубецкой, — что сам по себе человек не может его (то есть противоречие между родом и индивидом. — А.П.) примирить, и если когда-нибудь он искал такого примирения, то не иначе как на практически-религиозной почве, в том или другом церковном *богочеловеческом* организме»²⁸.

То есть в реальной действительности человечество не может разрешить противоречия между родом и индивидом и другие подобные противоречия, которые могут быть примирены только в богочеловеческом церковном организме, в котором человечество становится бессмертным, а «учение о бессмертии, — пишет Трубецкой, — есть религиозное, церковное учение, которое вне церкви никогда не может быть обосновано и претендовать на научное значение»²⁹.

С.Н. Трубецкой поясняет, почему философия не способна решить, примирить противоречия человеческого сознания. Это, пишет он, является следствием того, что в современном обществе человеческое сознание соборно лишь формально, имеет потенциальный характер, а потому и неспособно примирить противоречия нашего сознания. С.Н. Трубецкой поясняет это свое соображение анализом антиномии причинности, сознание которой в одно и то же время идеально и эмпирично, объективно и субъективно, истинно и ложно. А «чтобы разрешить основные противоречия сознания, нужно сделать его действительно всеобщим, соборным сознанием, осуществить его внутренний идеал»³⁰. Но пока что наше сознание соборно по своему истинному существу, но еще несовершенно, не достигло своей идеальной цели³¹. Неактуальность соборного сознания, его возможность, а не действительность обуславливает несовершенство философии, ее неспособность решить, примирить противоречия. «Но так как самая соборность нашего сознания есть еще нечто осуществляющееся, нечто возможное, хотя и долженствующее быть, — пишет С.Н. Трубецкой, — то и самое наше знание реальности и причинности внешне, формально и не вполне действитель-

но. Отсюда объясняются все наши частные погрешности в определении причинной связи явлений <...>. Отсюда же вытекают многочисленные противоречия и антиномии, заключающиеся в наших понятиях. Все эти антиномии нашего разума обуславливаются потенциальным характером нашего сознания, противоречием или несоответствием между его формой, его идеальной возможностью и его эмпирическим содержанием³².

Таким образом, окончательное решение основного, с точки зрения С.Н. Трубецкого, философского вопроса о природе человеческого сознания, который разделил философию на два основных направления — одно из которых опирается на убеждение в реальном существовании лишь единичного, частного, индивидуального, а другое признает только сверх-индивидуальное, общее, универсальное в качестве источника всего единичного — станет возможным лишь тогда, когда наше сознание станет действительно всеобщим, соборным не только по форме, по своей идеальной возможности, но и в действительности, по существу. А это может произойти лишь в совершенном богочеловеческом обществе, то есть при осуществлении высшего религиозного идеала, к которому ведет истинная религиозная вера.

Итак, подведем итоги. Опираясь на данные естественно-научных исследований о процессе возникновения и развития человеческого сознания, С.Н. Трубецкой говорит о коллективном характере человеческого сознания, о его родовой природе и без оговорок говорит о его соборности как о состоявшемся факте. Но когда в его рассуждениях возникают соображения о противоречивости процесса познания, он приходит к мысли, что соборность человеческого сознания еще не действительность, а только возможность, которая находится в процессе осуществления и обретет действительность лишь в богочеловеческом организме. Хотя его учение о конкретном идеализме есть попытка преодоления тех противоречий сознания, которые получили четкое оформление в учениях номинализма и реализма и получили развитие в концепциях эмпиризма и германского идеализма. Но вопрос о конкретном идеализме — предмет особого разговора.

Примечания

- ¹ Князь Сергей Николаевич Трубецкой, первый борец за правду и свободу русского народа. В отзывах русской повременной печати, речах и воспоминаниях его последователей и почитателей. СПб., 1905. С. 5 и 6.
- ² Сборник речей, посвященных памяти князя С.Н. Трубецкого. Издание студенческого научного общества памяти кн. С.Н. Трубецкого. М., 1909. С. 12 и 9.
- ³ Фохт Б.А. Памяти кн. С.Н. Трубецкого // Вопросы философии и психологии. 1906. Кн. 81. С. 132, 133 – 134.
- ⁴ Белый А. Начало века. Воспоминания. В 3-х кн. Кн. 2. М.: Худож. лит. 1990. С. 383.
- ⁵ Трубецкой С.Н. Собр. соч. Т. 1. М., 1907. С. 74.
- ⁶ Московский университет. 1755 – 1930. Юбилейный сборник. Париж, 1930. С. 446.
- ⁷ Цит по: Трубецкая О.Н. Князь С.Н. Трубецкой. Воспоминания сестры. Нью-Йорк, 1953. С. 213 – 214.
- ⁸ Под уроком 1884 г. С.Н. Трубецкой имеет в виду принятие в 1884 г. нового университетского устава, согласно которому была отменена выборность на все руководящие должности в университетах, а также избрание профессоров. Все назначения были прерогативой попечителей учебных округов и Министерства народного просвещения, а ректоров утверждал император.
- ⁹ Трубецкой С.Н. Собр. соч. Т. 1. С. 78, 79.
- ¹⁰ Там же. С. 411 – 412.
- ¹¹ См.: Князь Сергей Николаевич Трубецкой, первый борец за правду и свободу русского народа. С. 25 и след.
- ¹² Трубецкой С.Н. Курс истории древней философии. М., 1997. С. 29.
- ¹³ Трубецкой С.Н. Чему надо учиться у материализма // Вопросы философии. 1989. № 5. С. 105 – 106.
- ¹⁴ Там же. С. 108.
- ¹⁵ Трубецкой С.Н. Курс истории древней философии. С. 29.
- ¹⁶ Трубецкой С.Н. Чему нам надо учиться у материализма. С. 109.
- ¹⁷ Там же. С. 107.
- ¹⁸ Трубецкой С.Н. Соч. М.: Мысль, 1994. С. 548.
- ¹⁹ Там же. С. 494.
- ²⁰ Там же. С. 579.
- ²¹ Там же. С. 497.
- ²² Там же. С. 498.
- ²³ Там же. С. 563.
- ²⁴ Там же. С. 546.
- ²⁵ Трубецкой С.Н. Чему нам надо учиться у материализма. С. 107.
- ²⁶ Трубецкой С.Н. Соч. С. 563.
- ²⁷ Там же. С. 546.
- ²⁸ Там же. С. 564.
- ²⁹ Там же. С. 577. Прим.
- ³⁰ Там же. С. 586.
- ³¹ Там же. С. 589 – 590.
- ³² Там же. С. 583.



**МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД
К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ
ПРАКТИКЕ ФИЛОСОФСТВОВАНИЯ**

Н.В. ГРОМЫКО

*Я неоднократно писал и сейчас повторяю,
что реальность философии – в педагогике,
потому что через педагогику
воспроизводится мышление людей.*

Г.П. Щедровицкий

О смысле и задачах трансляции философского знания в школу в последнее десятилетие ведется немало споров – как в России, так и за рубежом. Они связаны главным образом с обсуждением следующих вопросов:

1) Что важнее – передавать знание об истории философии или учить детей самих философствовать?¹

2) Какое содержание должна включать в себя философская пропедевтика в школе на разных этапах возрастного развития ребенка?²

3) Как должно выстраиваться взаимодействие процесса преподавания философии в школе и в вузе?³

4) Каково должно быть назначение курса философии в школе по отношению к другим учебным дисциплинам?⁴

5) Можно ли преподавать философию детям в информационном ключе или тут становится обязательным использование технологии дебатов (особенно при обсуждении обществоведческих вопросов)?⁵ деятельностного подхода?⁶

6) Какими должны быть модели обучения детей философии? Насколько необходимо тут ориентироваться на модель классического гимназического образования?⁷

7) Какие при трансляции философского знания в школу должны использоваться педагогические технологии и учебники, как должны быть выстроены образовательные программы?⁸

Поставленные вопросы вряд ли будут в скором времени однозначно решены в пользу того или другого варианта преподавания философии в школе. Но уже немаловажно то, что сложилось богатое поле для самоопределения специалистов, желающих обучать детей философии.

На наш взгляд, преподавание философии в школе в лучших своих образцах представляет практику формирования у детей теоретического мышления, опирающуюся на четкие концептуальные представления о содержании образования и оснащенную педагогической технологией. Таких образцов в России и за рубежом выращено совсем не много (Э.В. Ильенков, В.В. Давыдов, В.С. Библер, И. Лакатос, М. Липман). Мыследеятельностный подход представляет собой один из вариантов построения такой практики. Ниже мы хотели бы познакомить читателя с мыследеятельностной моделью обучения старшеклассников философии.

* * *

I. Немного истории. В 1989 – 1990 гг. временный научно-исследовательский коллектив Лаборатории психологических проблем управления НИИ Управления, экономики и развития образования АПН СССР подготовил проект «Разработка и внедрение деятельностного содержания образования на экспериментальных площадках»⁹. Одним из первых практических результатов реализации данного проекта стало создание в 1990 г. первой экспериментальной образовательной площадки – гуманитарно-методологической школы № 1314 «Проектный колледж». Она была открыта специально для разработки нового содержания образования на мыследеятельностных основаниях.

С самого начала коллективу разработчиков и педагогов школы № 1314 было ясно, что новое содержание образования должно включать в себя обучение детей теоретическому мышлению, одной из форм которого является философско-методологическое мышление. Во всяком случае, таково было самоопределение разработчиков, молодых ученых, многие из которых уже имели за плечами опыт участия в целой серии ОДИ и семинаров Г.П. Щедровицкого, посещение лекций В.В. Давыдова. Собственно у Г.П. Щед-

ровицкого и В.В. Давыдова, этих выдающихся российских мыслителей, которых мы считаем своими учителями, и была перенята установка на то, что учить теоретическому мышлению можно и нужно всех детей без исключения, прививая им радость практики философствования.

II. Мы говорим, впрочем, о необходимости формирования у детей не просто философского, но философско-методологического мышления, поскольку считаем: то, что было наработано в рамках ММК при участии Г.П. Щедровицкого, Н.Г. Алексева, О.И. Генисаретского, В.А. Лефевра, В.В. Жегалина и др., является существенным развитием классических форм философствования.

В качестве основных характеристик философско-методологического мышления мы выделяем следующие:

а) рефлексивность, которая проявляется в способности видеть и описывать собственный способ деятельности (метод), выделять ограничения разных предметных полей знания, а также имеющихся институциональных форм;

б) средствальность, проявляющаяся в умении использовать разные мыслительные образования (понятия, схемы, модели, различения и т.д.) как средства организации процесса мышления;

в) проблемность, связанная с постановкой разного типа проблем (социокультурных, естественно-научных, практических), с самоопределением к ним;

г) возможность включаться не только в деятельность исследования, но также и в другие типы деятельности: в проектирование, конструирование, управление и т.д.;

д) полипроцессуальность: умение работать не с одним, а одновременно с несколькими процессами;

е) проблемно-проектный тип универсализма, представленный в принципах системной организации мышления.

Несмотря на всю сложность этого типа теоретического мышления, его основы, как то показывает опыт преподавания в ГОУ № 1314, могут закладываться и успешно воспроизводиться уже в школе.

III. Нам было ясно, что в рамках имеющихся предметных форм обучения культивировать практику философствования с детьми и воспитывать у них интересующий нас тип

мышления невозможно. Поэтому были разработаны и созданы *метапредметы*.

Метапредметы – это новая образовательная форма, которая выстраивается поверх традиционных учебных предметов. Это – учебный предмет нового типа, в основе которого лежит мыследеятельностный тип интеграции учебного материала и принцип рефлексивного отношения к базисным организованностям мышления – «знание», «знак», «проблема», «задача». В соответствии с этими организованностями и были сконструированы сами метапредметы.

Изучая *метапредмет «Знание»*, учащиеся получают знание об устройстве знания как такового – независимо от его предметной специфики. В то же время они учатся понимать особенности разных типов знания (прежде всего – предметного), рефлексировать, где проходят границы между разными предметными действительностями и в чем эти границы выражаются. Они учатся выделять границы собственного незнания при решении конкретных проблем и задач. Они осваивают разные техники и способы получения нового знания. С обсуждением этих и ряда других вопросов, касающихся природы знания и передовых направлений его развития, связан тип методологического философствования учащихся в рамках данного метапредмета.

Изучая *метапредмет «Знак»*, учащиеся постигают искусство схематизации. Теоретическое мышление без работы на схемах и моделях сегодня вряд ли возможно. Осуществляя акты мыслительной свободы, школьники учатся выражать их с помощью разного типа знаков. Тип философско-методологического философствования учащихся в рамках этого метапредмета связан с обсуждением вопросов, касающихся природы разных знаков, используемых в разных учебных предметах, принципов и техник визуализации, соотношения искусственного и естественного языков, особенностей состояния сознания, когда происходит видение новых идеальных принципов устройства бытия, которые собственно и подлежат схематизации и т.д.

Изучая *метапредмет «Проблема»*, школьники учатся обсуждать вопросы, которые носят характер открытых, по сей день неразрешимых проблем. Мы считаем, что именно

в этих бездонных проблемах-воронках — тот импульс философско-методологического развития, который учащиеся могут получить на всю жизнь. На метапредмете «Проблема» учащиеся получают соответствующее оснащение для работы с проблемами: они осваивают техники позиционного анализа, умение организовывать и вести полипозиционный диалог с использованием техник проблематизации и самоопределения, деятельностное (не вербальное, осваиваемое практически) знание про разные типы логик (формальную, диалектическую, содержательно-генетическую), которые определяют разные варианты оформления проблем и т.д.

На *метапредмете «Задача»* учащиеся получают знание о разных типах задач и способах их решения. Они учатся распознавать эти типы, находить аналоги в разном предметном материале, осваивать культурные образцы решения конкретных задач, строить новые модели и способы их решения. Тип философско-методологического философствования учащихся в рамках этого метапредмета связан с процессом постановки задач, поиском и рефлексией средств их решения, с освоением техник перевода проблем в задачи и т.д.

Метапредметы преподаются в старших классах школы (с 7-го по 11-й) наряду с обычными предметами. Они не вытесняют и не замещают последние: учащиеся ни в коей мере не ограничены в своих возможностях дальнейшей социализации. Более того, успешное обучение по метапредметам предполагает хорошее знание материала традиционных учебных предметов. Это — та основная база, по поводу которой учащиеся могут рефлексивно-методологически философствовать. Но если на обычных учебных предметах превыше всего ценится знание «пройденного» учебного материала, то на метапредметах — акты спонтанно осуществляемого мышления, свободного мыслительного дела-действия, осуществляемого индивидуально и всеми вместе, с равной ответственностью — и учениками, и учителями.

Технология преподавания метапредметов представлена в наших учебниках по метапредметам¹⁰, а также в ряде сборников¹¹ и статей, где опубликованы сценарии педагогов традиционных учебных предметов, осваивающих метапредметную технологию преподавания. Ряд сценариев по

метапредметам разработан нами также на материале классических философских текстов¹².

IV. Чтобы философствование школьников не протекало в стиле полного культурного произвола и пустого резонерства, чтобы дети напрасно не обманывались и не считали, что их малопродуманные мнения есть великие научно-философскими открытия, в дополнение к метапредметам в школе № 1314 читаются лекции по истории философии. Они носят проблемно-методологический характер и сопровождаются сократическими диалогами. Задача этих занятий состоит в том, чтобы вызвать у школьников интерес к самостоятельному изучению классических образцов философско-методологической работы, обнаружить для них как актуально наличные другие стили мышления, привить вкус к освоению сложных философских понятий на мыследеятельностных основаниях, задать нормативность по отношению к тем креативных философским ходам, которые школьники осуществляют на метапредметах. Эти занятия позволяют также восстановить в сознании школьников единство того, что происходит на уроках по предметам и по метапредметам, рефлексивно выявить для них взаимную необходимость этих образовательных форм на материале их собственной учебной деятельности.

В 2000 г. вышли в свет три книги Ю.В. Громыко, сделанные на основе этих занятий¹³. В настоящее время к печати готовится новая книга – курс лекций по современным теориям сознания и диалоги с учащимися, состоявшиеся во время лекций в 2005 – 2007 гг.

V. Таким образом, наш подход к обучению детей философствованию противостоит, с одной стороны, вербально-риторическому, с другой – информационно-ознакомительному подходам. Для нас равно неприемлемы современные перекосы в ту и другую сторону – как постмодернистские увлечение всевозможными коммуникативными экзерсисами, открывающими безграничную свободу самовыражению и замещающими, вытесняющими собой процесс напряженного мышления, так и высушенная академичность, педантично шлифующая мышление современных школьников строго в соответствии с канонами дореволюционного фор-

мального образования — безотносительно к вызовам современного мира.

Далеко не всякий диалог можно считать сократическим, приводящим к развитию теоретического мышления. Использование коммуникативных форм мы считаем обязательным при трансляции всякого теоретического, в том числе, философского знания, но при этом считаем, что коммуникация должна быть полностью подчинена задачам трансляции, а не наоборот. Для этого сама коммуникация должна быть диверсифицирована¹⁴. Опираясь на мыслительный подход, мы различаем в своей работе в классе не просто мышление и коммуникацию, но также мыслительную коммуникацию и коммуникативное мышление. Каждый из этих процессов организуется по-разному и запускается в разной последовательности в зависимости от типа образовательных задач. В случае задачи трансляции философского знания — последовательность будет выглядеть следующим образом: коммуникация, мыслительная коммуникация, коммуникативное мышление, мышление. Расслоить и увидеть все эти процессы в живом общении с детьми нам позволяет методологическое знание, которое в данном случае является обеспечивающим по отношению к трансляции философского знания. Но сама методология педагогической работы на определенном этапе также может становиться для учащихся предметом их рефлексии («Что мы сейчас вместе с Вами проделывали?»), и тогда будет транслироваться методологическое знание. Вот почему мы говорим об обучении детей не просто философской, но философско-методологической работе.

Что же касается академических стандартов при преподавании философии в школе, то эта тема связана для нас не только с ограниченностью информационного подхода, до сих пор господствующего в отечественных и зарубежных гимназиях, но и с вопросом о современном типе универсализма.

Преподавание философии всегда было ориентировано на то, чтобы внести универсализм в практику школьного образования. Дореволюционная классическая гимназия обеспечивала универсализм через работу с определенной формой мышления, выделенной еще Аристотелем и воспро-

изводимой в Европе в течение многих веков посредством преподавания формальной логики, риторики, латыни и древнегреческого языка через обращение к классическим парадигмальным текстам. Но возможны разные понимания формы и разные способы работы с ней. Возможны разные типы логик. Универсализм классических парадигмальных текстов не единственный. Он может быть *дополнен* сегодня проблемно-проектным энциклопедизмом. Такого типа энциклопедизм связан со знанием основных социокультурных, фундаментально-научных и мировоззренческих проблем, от которых сегодня реально зависит дальнейшее развитие разных областей знания и сфер практики и которые могут быть решены только проектным образом. XXI век диктует новые правила. В ситуации постоянных реформ и кризисов необходимо иметь несколько профессий, уметь в них входить. Это возможно только тогда, когда есть проблемно-проектный тип энциклопедизма. Таким образом, обучая детей философствованию, мы не готовим их к профессиональному занятию философией (хотя такие дипломированные специалисты среди наших выпускников уже тоже есть), но выращиваем граждан, готовых осваивать сразу несколько перспективных типов занятости и складывать общество развития в России на основе прорывных проектных инициатив.

VI. С этой точки зрения, огромную роль в нашей школе имеют проекты, которые преподаются наряду с предметами традиционного цикла и метапредметами. Под проектом мы подразумеваем не факультатив и кружок, но образовательную форму нового типа, где происходит обучение детей деятельности проектирования. Данный тип деятельности в наступившем столетии является очень перспективным. Соответственно, мы не согласны с М. Липманом, американским разработчиком программы «Философия для детей», и его последователями в России, которые ориентированы на включение школьников только в исследовательскую деятельность. Мы считаем, что в XXI веке должно осуществляться обучение детей разным типам деятельности – исследованию, программированию, конструированию, управлению, прогнозированию, проектированию и т.д.

Разные формы их конфигурации собственно и определяют сегодня деятельностьную специфику разных типов научности, которая может становиться предметом самостоятельного философско-методологического осмысления со старшеклассниками. Пока это осуществляется у нас на занятиях по проектам, где наряду с проектной деятельностью (доминирующей) школьники осваивают элементы других типов деятельности.

VII. Развитием проектной формы обучения школьников, разработанной в школе № 1314, для нас стала Школа генеральных конструкторов им. П. Кузнецова (далее — ШГК) — сетевая форма обучения, созданная нами в 2007 г. в СЗАО г. Москвы уже не для одной, а для целого пула экспериментальных образовательных площадок¹⁵. ШГК была разработана и создана уже специально для того, чтобы вводить учащихся одновременно в разные типы деятельности, перечисленные выше, а не только в исследовательскую или проектную. Посещая ШГК, старшеклассники, работая вместе с учеными, конструируют отрасли, которые сегодня до сих пор почему-то отсутствуют в России — ядерно-водородную энергетику, мусороперерабатывающую отрасль, отечественную микроэлектронику, фармакологическую отрасль, строят проект «Региональный самолет». (Список этих направлений открыт.) Осуществляя эту деятельность, учащиеся благодаря ученым знакомятся с результатами новейших научных открытий, которые затем пытаются использовать при конструировании отраслей. Данная работа заставляет учащихся рефлексировать те имеющиеся институциональные формы, которые на сегодня сложились в России, выделять их ограничения.

Согласно мысли Корнелиуса Касториадиса, автора книги «Воображаемое установление общества», социальные институты, в том числе — когнитивные социальные институты устроены так, что их генезис скрыт от людей¹⁶. Подавляющее большинство людей тратит свою жизнь главным образом на то, чтобы наиболее удачно вписаться в имеющиеся социальные институты и занять в них господствующее положение. Ведь господствующее положение делает человека независимым по отношению к другим людям и

самому институту. Однако, как правило, в процессе восхождения по социальной лестнице и адаптации к имеющейся социальной институции человек оказывается настолько пропитан и пронизан всеми ее стереотипами, что в результате никакого стратегического преобразования он ни сам проделать, ни другим предложить не может. Так, философ, проделавший путь восхождения к вершинам академического Олимпа и на собственной шкуре вкусивший все политические «шероховатости» и «загогулины» этого пути, становится очень часто, сам не замечая того, adeptом этих же самых «загогулин».

Чтобы такого не происходило, происхождению и устройству институтов можно учить, как и всему остальному, еще в школе. Только не информационно, но деятельностно, через введение участников образовательной практики (и учащихся, и учителей, а также управленцев образования) в проектирование новых институциональных форм. Эта задача — деятельностного разъяснения сложившихся в обществе институтов — требует в первую очередь формирования философско-методологического, рефлексивного мышления и складывания нового типа теоретизма: чтобы проектировать новые институциональные формы, нужно обладать способностью интеллектуально видеть, прозревать устройство новых цивилизационных порядков, рефлектируя ограничения уже имеющихся. Обучение такому типу теоретизму может составить суть прорывной образовательной практики, которая будет реально организовывать развитие общества. «Поскольку если происхождение институтов становится понятно, то, во-первых, можно создавать новые институты, во-вторых, можно менять и преобразовывать существующие институты. Подобные преобразования позволяют преодолеть возникшие типы господства и подчинения»¹⁷. Обучение подростков в ШГК, связанное с рефлексией имеющихся институтов, — это тоже есть обучение философии, хотя оно проводится совсем неклассическим образом.

VIII. Наконец, нам хотелось бы совсем кратко упомянуть еще одну форму обучения детей философско-методологической работе. Это — эпистемотека. Она создана в Ин-

тернете и является своеобразным развитием метапредметной технологии работы со знаниями¹⁸. Эпистемотека построена для того, чтобы учить детей работе со знаниями в насыщенной информационной среде, вызывая у них наблюдение над тем, как по-разному может осуществляться работа со знанием и с информацией, а также рефлексию различия самих методов информационной и эпистемической работы. На наш взгляд, Интернет при правильном его использовании может стать эффективным средством трансляции детям теоретического, в том числе, философского знания.

IX. В заключение нам хотелось бы ответить тем, кто считает, что для обучения российских школьников философствованию лучше всего использовать западные модели. Так думают, например, некоторые энтузиасты, активно внедряющие в России программу М. Липмана «Философия для детей». «Среди множества педагогик, фигурирующих сегодня в мире, философско-педагогическая стратегия “Философии для детей” представляется предпочтительнее, — пишет Н.С. Юлина, — В особенности для России, не имеющей давних и глубоких критических и демократических традиций»¹⁹. Данную программу предлагается сделать базисной при преподавании философии, чтобы больше не попадать «в капкан прошлого», поскольку для России, «культура которой всегда была традиционистской, авторитарной и фундаменталистской», постоянно, по мнению автора, существует опасность скатиться обратно в тоталитаризм.

Мы согласны с автором в том, что, заимствуя зарубежные модели обучения школьников философии, мы заимствуем зарубежные модели развития общества. Но мы не согласны с тем, что нам непременно надо перенимать чужой вариант развития (хотя программа М. Липмана нам в силу ее деятельностного характера очень близка). Развитие общества может осуществляться только на собственных основаниях — этно-культурных, конфессиональных, социально-экономических и в первую очередь философско-методологических. Иначе это будет не развитие, а плагиат чужого развития, не защищенного, кстати, от своих собственных тупиков и катастрофических ошибок²⁰.

Примечания

- ¹ См.: *Знепольский Б.* Как преподается и как должна преподаваться философия// <http://www.strana-oz.ru/?numid=3&article=179> («Отечественные записки»); <http://magazines.russ.ru/oz/2002/2/zner.html> («Русский журнал»). Статья посвящена кризису преподавания философии в современных гимназиях Франции.
- ² См.: *Борисов С.В.* Философская пропедевтика в средней школе: история вопроса// <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/46402>
- ³ См. *Борисов С.В.* Там же; *Миронов В.* О школе// <http://www.strana-oz.ru/?numid=3&article=167>
- ⁴ См.: *Юлина Н.С.* Педагогическая стратегия философии для детей. О школьной программе «Философия для детей» // <http://www.philosophy.ru/iphras/library/deti/ch1.html>; *Марголис А.А.* Программа «Философия для детей» // <http://www.p4c.ru/487>
- ⁵ http://scholar.urf.ac.ru/Teachers/Classes/School_102/debat.html.ru; <http://www.kursknet.ru/~inclub/phil.o.htm#deba>; http://www.social.school-11.ru/plan_raboty_kafedry_obschestvennyh_distiplin.html
- ⁶ *Марголис А.А.* Указ. соч. // <http://www.p4c.ru/487>
- ⁷ См.: *Знепольский Б.* Указ. соч.
- ⁸ См.: *Lipman M.* Thinking in Education. Cambridge; N.Y.: Melbourne, Sydney. 1991; *Малабу К.* Преподавание философии во Франции: прошлое и будущее // *Философские исследования.* 1993. № 2. С. 81 – 93; *Философия для детей.* М., 1996.
- ⁹ Главными инициаторами и участниками разработки проекта выступили О.И. Глазунова, Д.Б. Дмитриев, Ю.В. Крупнов. Научный руководитель разработки – Ю.В.Громыко, тогда – директор лаборатории психологических проблем управления НИИ управления, экономики и развития образования АПН СССР. Данный проект опубликован в одноименном сборнике «Разработка и внедрение деятельностного содержания образования на экспериментальных площадках» (М., 2000. С. 5 – 30).
- ¹⁰ *Громыко Ю.В.* Метапредмет «Проблема». М., 1998; *Громыко Ю.В.* Метапредмет «Знак». М., 2001; *Громыко Н.В.* Метапредмет «Знание». М., 2001; *Громыко Н.В.* Обучение схематизации. М., 2005.
- ¹¹ *Новое содержание образования.* М., 2001; *Мыследеятельностная педагогика в старшей школе: метапредметы.* М., 2004. В настоящее время метапредметную технологию работы осваивают педагоги разных экспериментальных образовательных площадок г. Москвы, входящих в сеть «Мыследеятельностная педагогика». Об этом – новый сборник: «Из опыта освоения мыследеятельностной педагогики» (М., 2007).
- ¹² В качестве примера тут можно привести сценарии, разработанные на материале «Государства» Платона (см.: *Громыко Н.В.* Метапредмет «Знание». С. 265 – 292), «Рассуждения о методе...» Р. Декарта (см.: *Громыко Н.В.* Метапредмет «Знание»), полемики Э. Роттердамского и М. Лютера (см.: *Громыко Н.В.* Метапредмет «Знание». С. 370 – 384), «Города» Макса Вебера (*Громыко Н.В.* Метапредмет «Знание». С. 337 – 369) и т.д.

- ¹³ См.: *Громыко Ю.В.* Введение в теорию мышления и деятельности. М., 2005; *Громыко Ю.В.* Введение в методологию. М., 2005; *Громыко Ю.В.* Онтологии Нового времени. М., 2005.
- ¹⁴ После работы Ю.Хабермаса «Теория коммуникативного действия» трудно притворяться, будто философское знание об устройстве процессов коммуникации не развивается. Вопрос состоит в том, как втянуть это новое знание инструментальным образом в пространство школьного обучения детей философии. У нас есть своя версия устройств коммуникативных процессов и способов работы с ними — кстати, не только в образовательной практике (см.: *Громыко Ю.В.* Век МЕТА: Современные деятельностные представления о социальной практике и общественном развитии». М., 2006).
- ¹⁵ См.: *Громыко Н.В.* Школа генеральных конструкторов им. Побиска Кузнецова в СЗАО. (К вопросу о новых способах трансляции теоретического знания). Северо-Западный округ — стратегическая инициатива: интеграция науки, промышленности и образования. М., 2006. С.59 — 64; Московская школа будущего (альбом). М., 2007. С.4 — 12; 123 — 128.
- ¹⁶ Доказательству данного тезиса посвящена третья глава первой части книги Корнелиуса Касториадиса, озаглавленная «Институт и воображаемое: первое приближение» (см.: Корнелиус Касториадис. Воображаемое установление общества. М., 2003. С. 131 — 185).
- ¹⁷ См.: *Громыко Ю.В.* Век мета: современные деятельностные представления о социальной практике и общественном развитии. М., 2006. С. 169.
- ¹⁸ Подробно об этом: *Громыко Н.В.* Способы обновления знаний. Эпистемотека. М., 2007; *Громыко Н.В.* Что такое эпистемотека // Вопросы философии. 2008. № 7; *Громыко Н.В.* Пространство эпистемотеки // Знание — сила. М., 2008. № 6. С. 30 — 36.
- ¹⁹ *Юлина Н.С.* Педагогическая стратегия философии для детей. О школьной программе «Философия для детей» // <http://www.philosophy.ru/iphras/library/deti/ch1.html>
- ²⁰ В случае с США мы имеем здесь в виду введение американских войск в Ирак в марте 2003 г. и все сопутствующие события, связанные с нарушением прав человека в самих США в ходе борьбы с терроризмом, а также «ипотечный кризис» 2008 г. и т.д.

ВОЗОБНОВЛЕНИЕ МИФА В ОБРАЗОВАНИИ, НАУКЕ И ИСКУССТВЕ*

В.М. РОЗИН

Постановка проблемы. Разговоры о мифах в гуманитарной и социальной науках давно стали модой. Так и тянет везде увидеть миф, и дальше включить удобный двухсторонний дискурс. *Одна позиция:* на самом деле реальности, о которой пишет такой-то имярек, не существует, все это миф, превращенная форма чего-то другого, а раз миф, то все-таки в какой-то степени иллюзия и т.д. *Другая позиция* (сегодня не менее распространенная): миф более развитая форма жизни культуры, чем наука, он несет в себе символические и духовные ресурсы, столь нужные нам сегодня и пр.¹ Именно так, две противоположные трактовки мифа, причем иногда даже у одного и того же автора. Однако как удостовериться, существует некоторая реальность или нет, и какое символическое содержание скрывает в себе миф? Одна трактовка мифа и реальности тут же сомневается или зачеркивается другой, а эта следующей.

Вот всего лишь одна иллюстрация – доклад Георгия Сатарова «Мифы общественного сознания и мифы об общественном сознании» и оживленная дискуссия по его поводу, в которой принимали участие Юрий Афанасьев, Эмиль Паин, Лев Гудков, Игорь Клямкин, Александр Ахиезер, Людмила Алексеева, Мариэтта Чудакова, Александр Коновалов². Разговор шел очень характерный и типичный. С одной стороны, везде мифы и мифологизация, с другой – каждый следующий оратор деконструирует реальность, на которой держится миф предыдущего «мифолога». Что-нибудь понять становится невозможным. Но почти все выступающие зафиксировали какие-то верные, отдельные характеристики современного мифа. Например, недоумения Алексеевой по поводу Путина можно переформулировать в вопрос о том, почему мифы, несмотря на постоянное разоблачение,

* Статья подготовлена в рамках проекта РГНФ «Динамика ценностей в глобализирующемся мире», грант № 06-03-90306а/Б.

упорно воспроизводятся. Скажем, известная всем «Плащаница Христова». Уже, кажется, были проведены не одна экспертиза и доказано, что эта ткань относится к значительно более позднему периоду, тем не менее снова и снова нас убеждают, что именно в нее было завернуто тело Христа.

А вот пример из области современной науки — геномики. С легкой руки генетиков получил распространение привлекательный миф о том, что все особенности человека можно якобы понять, зная, как устроен геном. Я говорю «якобы», поскольку «данные одних ученых зачастую не подтверждаются другими «охотниками за генами», к тому же у психологов и философов нет согласия, что вообще считать «гениальностью», «лидерством», «самоубийством», «гомосексуальностью» и многими другими феноменами человеческого духа и жизни³. Но если ученые не могут точно и однозначно очертить и выделить эти феномены, то как, спрашивается, их можно опознать, каким образом установить связи между данными сложными явлениями и определенными частями генома?

Понятие «миф». В статье «Миф как понятие и реальность», разбирая две центральные дилеммы мифа (первая — *миф задает реальность для человека, которым миф овладел и миф — это превращенная форма сознания для того, кто знает, что речь идет о мифе*, и вторая — *миф существовал только в древнем мире, когда люди верили в сверхъестественные силы и существа, и миф — неотъемлемая универсалия любого времени культуры, не исключая и современности*), я охарактеризовал понятие «миф» следующим образом. Было предложено различие трех смысловых пространств: «**миф-лянина**» (для него миф — это реальность), «**носителя истины**» (он, с одной стороны, осуществляет критику мифа, отказывая в существовании заявленной в мифе реальности, а с другой — объясняет, как такое могло получиться, что мифолог верит в эту реальность; первую процедуру я назвал «разоблачительной реконструкцией», а вторую — «идентифицирующей»), и «**методолога**» с культурологической ориентации (позиция исследователя, обсуждающего само понятие мифа).

Понятие «миф» сложилось не раньше античной культуры, в которой впервые формируется двухчастное про-

странство, включающее в себя традиционные, религиозные представления о мире и новые, рациональные, разрабатываемые философами и учеными. Одним из первых Платон начал обсуждать религиозные построения с точки зрения философии, создавая первые образцы «разоблачительных» и «идентифицирующих» реконструкций. Но понимает он их пока в рамках философской реальности, поэтому получается, что построения мифлянина – это миф, а собственные мифы Платона – скорее недостаточно точное и полное знание. Тем не менее, Платон отчасти уже осознает, что и его знание может быть истолковано как миф, поэтому он и говорит о «правдоподобном мифе».

В данном случае двухчастное ментальное пространство образуется религиозными и философскими представлениями, но в общем случае эти представления могут быть любыми, важно лишь, чтобы они основывались на разных позициях и реальностях существования. Например, в нашей цивилизации это могут быть представления, принадлежащие разным культурам или субкультурам, разным конфессиям, разным сферам деятельности, даже разным личностям. Понятно также, что по поводу некоторого ментального пространства могут быть развернуты не одно, а много отличных от данного, ментальных пространств. Иначе говоря, некоторое повествование мифлянина в контексте соответствующих реконструкций может быть истолковано как множество разных мифов, как «пучок мифов».

Ясно и то, что разоблачительные и идентифицирующие реконструкции в свою очередь могут быть истолкованы как мифы. Осознавая этот момент, К. Юнг в ответ на возможную критику реконструкции своих сновидений и мистических переживаний писал: «Конечно, можно с самого начала объявить, что мифы и сны, связанные с тем, что происходит после смерти, не что иное, как компенсаторные фантазии (т.е., по Юнгу, те же самые мифы. – *В.Р.*), заложенные в самой природе: всякая жизнь желает вечности. Я могу возразить лишь одно – и это тоже миф»⁴.

Мысля понятийно, я в указанной статье сделал вывод о том, что до античной культуры мифа как реальности, т.е. до того, что дано в понятии мифа, не существовало, поскольку

еще не сложились два ментальных пространства, без которых невозможно создание разоблачительных и идентифицирующих реконструкции. С точки же зрения современной культуры, мы все же можем говорить о мифах древнего мира, понимая, однако, что имеется в виду: а именно ретроспективный взгляд, превращающий немифологические повествования в мифы модернити. Миф как реальность формируется, начиная с античности, пучки мифов складываются не раньше XIX – XX вв.

Кроме того, я утверждал, что и мифлянин и обладатель истины понимают существование традиционно, поэтому ничего кроме «экзистенциального скандала» из их общения проистекать не может (каждый настаивает на своей реальности, по сути, отрицая реальность другого). Другое дело, позиция методолога: он, с одной стороны, признает реальности разных представителей культуры (мифлян, обладателей истины, собственную реальность), с другой – уверен, что все мы живем и взаимодействуем в условиях единого мира, с третьей стороны, занимает не созерцательную, а активную позицию. Она состоит в том, чтобы способствовать сохранению жизни, поддерживать все живые культурные тенденции, противостоять антикультурным, разрушительным процессам, вносить в жизнь идеалы, работающие на человека и культуру. Существование, с точки зрения методолога, это мир как он видится и творится в рамках данной аксиологической картины и жизненной позиции⁵.

В чем же особенности современного мифа? Их, по меньшей мере, три. Во-первых, в настоящее время значительно ослабла, а в некоторых случаях и просто стала невозможной позиция «носителя истины», которая выступала необходимым условием мифологизации. Это связано с разными моментами: критикой натурализма философского мышления и сциентизма, развитием методологии, сменой европоцентрического мироощущения на культурологическое, развитием методов истолкования текстов и историко-культурологического анализа, позволяющих понять отдельную культуру как осмысленную, развитием коммуникаций и общения и пр. Однако в тех случаях, когда позиция

«носителя истины» культивируется, например, в фундаменталистских конфессиях или в рамках идеологии (политической, научной и т.д.), миф продолжает не только жить, но и расцветает.

Во-вторых, сформировались разнообразные социальные практики, удостоверяющие и воспроизводящие мифологическую реальность. Это образование, идеология, церковь и эзотерические сообщества, реклама и другие масс-медиа, искусство и этот перечень можно продолжать. Например, миф Путина успешно поддерживается с помощью хорошо финансируемого пиара, телевидения, отдельных продуманных мероприятий (точечного повышения зарплаты пенсионерам, организации выборов, созданием групп и партий поддержки, контроля за инакомыслящими и т.д.). Рассмотренный выше миф генетической детерминации удостоверяется успехами генной инженерии, воспроизводству этого мифа способствует современное естественнонаучное образование и те направления философии науки и техники, которые тоже ориентированы естественнонаучно. При этом имеет смысл различать воспроизводство культурных явлений и их возобновление. В рамках воспроизводства культуры игнорируются все различия условий, и ставится задача точного повторения вновь и вновь всех культурных реалий. Напротив, возобновление культуры — это реакция на изменившиеся условия, на новые возможности. Да, культурные реалии воссоздаются, но заново, иначе, в других условиях. Возобновление культуры — это возможность длить культурную жизнь, хотя многое изменилось и препятствует. Так и по отношению к мифу. Мифолог прибегает к творчеству, чтобы возобновить миф.

В-третьих, имеют место две прямо противоположных тенденции: к воспроизводству и возобновлению мифа и к его деконструкции, к созданию дискурсов и практик, позволяющих обойтись без мифов. Например, культурологическая и методологическая традиции — это тенденция критики мифологического сознания, выращивание способов объяснения, в рамках которых мифы истолковываются как исторически и культурно обусловленные способы концептуализации и осмысления действительности. За счет этого

миф частично лишается своей почвы. Обратимся еще раз к обсуждению доклада Сатарова. Заметим, что никто из выступавших не мог претендовать на окончательную истину, жестко утверждать, что только его позиция является правильной. Да, и как это было возможным без объявления своих оппонентов заблуждающимися, а себя самого носителями подлинной истины. Более того, многие разбирали методологию, на основе которой можно сделать высказывания о мифах более убедительными или, напротив, отказаться от такого способа мышления и видения. Например, Лев Гудков предлагал истолковать интерпретацию Сатарова не как мифологизацию, а как моделирование.

Сегодня миф существует как реальность, в которую нередко встроена рефлексия мифа, ведь мифолог часто пользуется теми или иными осознанными понятиями мифа. В результате он получает возможность различать и обсуждать процедуры конструирования реальности, разоблачительные и идентифицирующие реконструкции. С одной стороны, это позволяет сознательно проектировать мифы, но, с другой — в отдаленной перспективе подрывает саму мифологизацию.

Мифологизация в современном искусстве. Почти общим местом стали утверждения о том, что в современном обществе миф по отношению к социуму уже не может выполнять свою прежнюю нормативную роль, что он вытеснен в эстетическую сферу — в литературу и искусство, где «новая» мифология призвана компенсировать неустроенную современную действительность, восстанавливая душевное равновесие⁶. Яркий пример — творчество Толкина. Исследователи почему-то уверены, что он не столько писатель, сколько новый мифолог⁷.

«Мир профессора Толкина, — пишет С. Лихачева, — настолько многогранен, что «вовлекает» в себя людей крайне несхожих — от любителей мечевого боя до приверженцев эзотерических откровений. Но произведения Толкина — не философская аллегория и не практическое руководство по обращению с оружием; это — миф в лучшей и наиболее чистой его форме, составными элементами которого являются и первое, и второе — и многое другое»⁸.

Но разве воображаемый мир Толкина не относится прежде всего к художественной реальности? Разве мы можем сказать, как обычно это делаем по отношению к мифам, что на самом деле мира Толкина нет, что это просто иллюзия или превращенная форма сознания автора? Безусловно, не можем. Мир Толкина вполне реален, но не в физическом или историческом смысле, а как реальность психическая и культурная. В качестве художественной, эстетической реальности мир Толкина и не должен отражать реальный мир, зато выполнять другие важные функции: предъявлять реальность и события, которые современный человек можно полноценно про-живать и пере-живать, рефлексирова и реализуя себя, экспериментируя, заглядывая в прошлое и будущее и прочее. Кстати, отчасти сами искусствоведы это понимают⁹.

«Сильмариллион», – миф в его совершеннейшей и чистой форме, миф, который является реальностью для поверивших в него, так же как и для автора, именно в силу своей убедительности и совершенства, и становится частью истории, не переставая оставаться мифом. Причем для каждого эта реальность – разная; многие усматривают в произведениях Толкина то, что недоговорил или вовсе не имел в виду автор. Именно на этой ноте заканчивается эссе «О волшебных историях»: «Все сказки могут когда-нибудь сбыться – и тогда они будут так же похожи и не похожи на все наши разговоры о них, как Человек, окончательно спасенный, будет похож и не похож на того падшего, которого мы знаем»... Ответ на эти вопросы Толкин дает в стихотворной форме, адресуя стихотворение К.С. Льюису и возражая против его характеристики мифа как «посеребрянной лжи»... Толкин выражает важнейшую мысль – человек имеет право творить, создавать «вторичные миры», ибо сам сотворен по Образу и Подобию Творца неба и земли. Иногда человек обращает во зло возможности своей фантазии, но *abusus non tollit usum* – «злоупотребление не отменяет употребления»¹⁰.

Если исходить из понятия «миф», произведение искусства – это не миф и Толкин – не мифолог. Чтобы сделать свои утверждения понятнее, приведу пример из собственного творчества. Однажды я задумался и стал размышлять,

каким образом я мог бы донести до читателя свои мысли и идеи. Вспомнил, как я сам анализировал других авторов. Старался реконструировать культурную ситуацию, в которой они создавали свои произведения, а также жизненное кредо авторов. Нельзя ли, подумал я, применить этот подход к себе самому? Ведь что не хватает читателю, чтобы он мог понять новое философское произведение? Читатель не знает, чем был озабочен, озадачен автор, не знает автора, не видел, как автор шел к своим идеям, путался, сбивался с пути, возвращался назад, чтобы снова искать решение и, в конце концов, найти его. Почему бы, подумал я, не рассказать читателю о своих поисках, не приложить к научным идеям рассказ о жизни их творца?

Однако легче это сказать, чем сделать. Нужно было найти форму, в которой данный замысел можно было реализовать. Изложить сначала свои философские концепции, а затем рассказать, как я к ним пришел? Рассказать о себе в контексте философского поиска? Я перебирал вариант за вариантом, но не мог ни на чем остановиться. Наконец, после месяца мучений, я решил, что напишу роман, где будет все это, а также некий сюжет, где буду я сам, но как герой, будут все те, кто оказал на меня влияние (мои учителя, соратники, друзья, любимые), но тоже как герои романа. Я приступил к реализации замысла и примерно через год в свет вышел методологический роман «Беседы о реальности и сновидения Марка Вадимова».

В 20-м номере методологического и игротехнического альмана «КЕНТАВР» недавно трагически ушедший из жизни главный редактор Геннадий Копылов так анонсировал роман.

«Вряд ли кто-нибудь сомневался, что книга В. Розина получится достойной в научном (философском, методологическом) отношении; но весьма приятной неожиданностью оказалось то, что «Беседы» захватывающе интересны литературно, точнее, бытийно. Хорошо зная научное творчество В. Розина, мы, казалось бы, не найдем в этой книге ничего существенно нового: природа сновидений, знаковые реальности и их место в жизни человека, эзотерические миры, учение о психических реальностях – работы по этим темам уже неоднократно публиковались автором. Однако здесь эти (и другие) размышления включены в контекст жизнен-

ного пути героя книги, они служат вехами его самостроительства. По аналогии с «романами воспитания» эту книгу можно назвать «романом образования», продолжающегося для методолога всю жизнь»¹¹.

Скоро я понял, что мне хочется продолжить начинание и, действительно, перевести его в плоскость образования. Я стал писать вторую книгу в том же духе, которая появилась в 2002 году (переиздана в 2006). Она называлась «Проникновение в мышление. История одного исследования Марка Вадимова». Философский роман-эссе.

Примерно в тот же период написания обоих романов я начал читать лекции «Введение в философию» в новом тогда «Государственном университете гуманитарных наук». Размышляя о том, как можно построить подобный курс, задался принципиальным вопросом: можно ли вообще преподавать философию, если преподавание понимать в обычном смысле слова. Вспомнил дискуссию еще конца 80-х годов. На Круглом столе, посвященном преподаванию философии в творческих вузах, одна из живо обсуждавшихся точек зрения состояла в следующем. В наших вузах и университетах философия и другие общественные науки преподаются не как наука, а как схоластика; «философия», которую изучают студенты, уже давно является «мертвым знанием», не имеющим отношения ни к философии, ни к жизни. Правда, отдельных талантливых педагогов слушают, но это заслуга не учебного курса по философии, а самого преподавателя.

При этом крайняя точка зрения высказывалась такая. В определенном смысле философию вообще нельзя преподавать, нельзя научиться философствовать, но философской мыслью можно заразить, к ней можно подтолкнуть сознание, склонное к раздумьям. К тому же, размышляя я, современная философия мало похожа на традиционную. На смену классическим всеобъемлющим философским системам, с которыми мы связываем имена гениальных мыслителей-философов (Платона, Аристотеля, Плотина, Ф.Бэкона, Локка, Декарта, Канта, Гегеля и др.), пришли частные философские концепции и осмысления. Их много, они строятся на разных ценностных и онтологических основаниях. Как правило, представители этих философских течений

ний полемизируют друг с другом. Многие объекты философской мысли (человек, культура, язык, наука, природа, техника) анализируются другими гуманитарными науками – в истории, культурологии, социологии, языкознании и т.д., в результате в настоящее время неясно, где проходит граница между философией и гуманитарными науками.

Обдумывая все эти вопросы, я решил воспользоваться опытом преподавания культурологии, который у меня сложился к этому времени. Так же, как в учебном курсе культурологии, в курсе философии нового поколения не имеет смысла пересказывать основные философские системы и взгляды крупных философов. Цель должна быть другая: ввести в реальность философской мысли и работы, сориентировать студента в «ментальном пространстве» философии, т.е. обрисовать основные подходы и направления философской мысли, основные темы и проблемы, обсуждаемые в философии. При этом нужно иметь в виду, что философия не только теоретизирование, но и особый образ жизни и мышление, причем не раз менявшиеся в истории.

Вот здесь, решил я, и пригодятся мои романы. Пусть студенты не только слушают, как нужно анализировать философские произведения, но и сами попробуют сделать это на материале моих романов. Перед ними и новые философские идеи, и рассказ о жизни их автора, реконструкция творческого пути, который автор прошел. Однако, подумал я, не получится ли обычная история: два-три человека будут писать, а остальные у них спишут. Меня это не устраивало. Вот тогда мне пришла в голову мысль разбивать студентов на небольшие группы, и предлагать им не просто отнестись к моим романам, а ответить на вопросы по их поводу. При этом форму текста, жанр изложения они должны придумать сами; это, предположил я, будет подталкивать их к творчеству. Первые два-три года я фактически экспериментировал и отлаживал новый подход. Сегодня вполне можно говорить, что эксперимент удался. Кратко курс *«Введение в философию»* строится так.

Выбираются четыре базисных философских произведения: «Пир» Платона, «О душе» Аристотеля, «Исповедь» Св. Августи-

на, «Вопрос о технике» М. Хайдеггера. Каждое произведение прочитывается дома студентами. На лекции они «проблематизируются». К проблематизации относится: обсуждение непонятных мест, выявление противоречий, сравнение высказываний комментаторов (подбираются по возможности противоположные подходы и точки зрения), постановка собственно проблем. Проблема-тизация позволяет поставить вопрос о том, как можно понять, что собой представляет данное философское произведение, какие идеи хотел провести его автор. В качестве решения я предлагаю провести культурно-историческую реконструкцию данного произведения. При этом формулируются три основные цели: *понять, что собой представляет данное произведение, познакомиться с образцами философской работы, войти в реальность философии.*

Затем я демонстрирую непосредственно культурно-историческую реконструкцию произведения. Эта реконструкция включает в себя: анализ социокультурной ситуации, в контексте которой было создано произведение, и воссоздание целей, задач, методологических установок и способов решения, которые предположительно были характерны для автора произведения. Параллельно с реконструкцией идет обсуждение «рефлексивных содержаний», например, что такое проблема, чем она отличается от задачи, какую роль выполняет проблематизация, что такое культурно-историческая реконструкция и ее отличие от исторического исследования, почему необходимо реконструировать методологию и мироощущение автора, создавшего произведение и т.д. Одновременно я начинаю обсуждение вопроса о сущности философии, путях ее формирования, фигуре философа.

Групповая работа (в группу входит от двух до четырех студентов) заключается в написании совместного произведения по материалам двух моих методологических романов. Участники группы не должны пересказывать в реферативной форме содержание романа, а совместно ответить на поставленные по его поводу вопросы. Примерно следующие: какие темы обсуждаются в данном романе, каковы отношения между автором и героем романа, кто такие космогалы (по версии Черного, одного из героев романа, — это сгустки энергии, прилетевшие из космоса, питающиеся психоизлучениями людей, и что существенно, направляющие всю их деятельность, развитие и творчество; поскольку космогалы, заинтересованы в получении максимума психоизлучений, они способствуют развитию и совершенствованию человечества), существуют ли они на самом деле, как автор понимает, что такое философия, какие проблемы вы видите в современном мире, и может ли философия помочь в их решении (год от года вопросы варьируются). Форму и жанр своего произведения студенты определяют сами, она может самой разной (монологическое повество-

вание, диалог, строго научный дискурс, научно-художественное построение и прочее).

Одна из целей написания мною методологического романа состояла как раз в том, чтобы ввести неподготовленного человека в философию, объяснить ему, какие жизненные ситуации и проблемы подвинули нормального человека заняться не совсем нормальным для обычного человека делом. Но, безусловно, только образовательным контекстом дело не ограничивается. Философский роман-эссе – это, если и не совсем обычное художественное произведение, но все же, на мой взгляд, настоящий роман.

Один из вопросов, на который отвечают мои студенты, имеет прямое отношение к нашей теме. Я их спрашиваю, что собой представляют «космогулы», это что – миф или реальность? Думаю, на месте студентов искусствоведы ответили бы однозначно: «Розин, подобно Толкину, создает миф». Но большинство моих студентов отвечает иначе: это не миф и не реальность, а скорее художественное построение или семиотическая схема. Вот типичный ответ из реферата студентов первого курса Государственного университета гуманитарных наук (ГУГН).

«Интересно, зачем авторы довольно часто создают в своих произведениях мифы, свои мифы, которые не встречались раньше и не было даже и намека на подобные? Зачем Платон создал миф об андрогинах? Он хотел объяснить доступным способом естественную потребность каждого человека к любви, причем эта потребность его собственная, никем не навязанная, уж тем более богами. А зачем Розину космогуалы? Скорее всего, это, как и у Платона – схема. С помощью нее Розин еще одним способом посягает свое стремление отделить мышление от человека и посмотреть на него иначе, чем раньше. Раньше мышление было частью человека, чем-то обычным, само собою разумеющимся и не требующим объяснения. Но, когда мир встал с ног на голову, вернулся к тому, с чего начал, мышление как раз таки потребовало объяснения, необходимо было начать с самого начала. И Розин посвящает целый роман своей трактовке мышления...

Как и любая схема, космогуалы не дают ни общей картины взглядов автора, ни мира, зато прекрасно дополняют роман. И то, что они погибают, когда Вадимов перестает писать роман (роман в романе), показывает, с одной стороны, их эфемерность, с дру-

гой — власть автора над героями в данном романе, которая показывает отличие этого романа от тех, к которым мы привыкли. Герои других романов продолжают жить в нашем воображении, а здесь автор лишает и нас и героев возможности «общаться» друг с другом в дальнейшем. Автор прямо говорит, что это всего лишь схема, которую он создал, а что есть на самом деле — решать нам, но космогалы все равно — его вымысел. Возможно, что они существуют, но не для всех. Возможно, есть эта реальность у некоторых людей, в которой космогалы существуют, но они — всего лишь способ трактовки реальности» (*Анастасия Сметанкина, Ксения Ермакова*).

Только один студент Д. Левкин написал, что космогалы, очевидно, существуют на самом деле. Зато методолог В. Марача утверждает в своей рецензии, что оба романа являются не чем иным, как художественно-методологической схематизацией.

«В этом контексте весьма интригующее продолжение получает теория о космогалах, которая разворачивается в романе по детективно-мифологическому сценарию. Обретя независимое существование, космогалы замышляют поработить человечество, сделав в своих расчетах ставку именно на Вадимова, на его творческое мышление, для чего был даже разработан претенциозный проект «Вадимус». Но вдруг космогалы неожиданно обнаруживают, что все они — не более чем плод воображения Вадимова, пишущего об этом роман. Вполне в духе представлений о рефлексивном знании, процесс написания романа становится элементом сюжета самого романа. А космогалы, узнав о своем подлинном происхождении, уже не могут, обладая этим знанием, жить «по-старому». В конце концов, Вадимов раскрывает тайны мышления, что позволяет ему закончить свой роман, и это делает невозможным дальнейшее существование космогалов.

По структуре эта история о космогалах действительно очень напоминает миф, правда, весьма «методологизированный», и форма методологического романа-схематизации очень подходит для его художественного выражения. Этот выбор формы вполне сознателен — ведь сам автор настаивает на том, что уже в рамках архаического сознания мифологические знания получались на схемах. То есть *схемы — более древний и «первичный» способ получения нового знания, чем даже мышление.*

Проходя этот путь и осуществляя *схематизацию (в форме методологического романа)*, автор дает читателю уникальный шанс совершить вместе с ним удивительное путешествие по мирам и

эпохам, встретиться с философами прошлого и настоящего, сформировать на основе представленных точек зрения собственное представление о мышлении. Ведь разрешая тайны мышления, автор признает, что здесь существуют и вечные, «неразрешимые» проблемы. Поэтому кому-то романы В.М. Розина помогут найти ответы на загадки мышления и реальностей его собственного Я. А кого-то они научат задавать самому себе *трудные вопросы*, по-сократовски выявляя границы собственного знания. Кто-то приобщится к мышлению автора и, может быть, даже всерьез заинтересуется методологией. А кто-то, почувствовав вкус творческого мышления, впервые в жизни попробует *мыслить самостоятельно*¹².

Здесь, конечно, требуется пояснение. Схема – это двухслойное семиотическое образование, где один слой выражает другой. Возьмем для примера схему метро, она описывает пересадки и маршруты движения, помогает понять, как человеку эффективно действовать в метрополитене; именно схема метрополитена задает для нас образ метро как целого. Семиотических анализ показывает, что схемы выполняют несколько функций: помогают понять происходящее, организуют деятельность человека, собирают смыслы, до этого никак не связанные между собой, способствуют выявлению новой реальности¹³. Необходимым условием формирования схем является *означение*, то есть замещение в языке одних представлений другими; в данном случае необходимо было определенные действия человека (входы и выходы из метро, пересадки с одной станции или линии на другие и т. п.) представить в качестве действий с графическими символами (кружочками, цветными линиями, стрелками и пр.).

Так вот, схематизация не предполагает критику и отрицание реальности, представленной в схеме, как в случае мифологизации. Напротив, утверждая, что данное образование есть схема, мы указываем на то, что схематизируемая реальность является не только естественной, но и искусственной, созданной человеком с определенной целью. Например, схема метро была создана с целью оптимальной организации потоков в метрополитене, схема космогалов с целью демонстрации возможности разных интерпретаций и скрытой критики натуралистического мышления.

Наконец, еще один автор, а именно культуролог Екатерина Дайс, которая недавно в РГГУ с успехом защитила диссертацию по творчеству Джона Фаулза (я был ее оппонентом), действительно, из своей рецензии по поводу моих романов создала настоящий миф.

«И, прежде всего, — пишет она, — в романе поражает единство магического миропереживания, характерное для современного человека. Поясним, что здесь имеется в виду. Розин описывает ритуальные практики, которые его герой — Марк конструирует вместе со своим другом и еще одной девушкой — армянкой Адой. Прежде, всего, о девушке. Характерно, что имя Ада в контексте магических практик, переживаемых любовным треугольником (где любовь носит не столько физический, сколько метафизический характер), используется и культовым украинским писателем Юрием Андруховичем в романе «Перверзия», причем, судя по всему, абсолютно независимо от Розина. В «Перверзии» Ада — украинка, жена проктолога, к которому главный герой испытывает не менее нежные чувства, чем к героине. Финальная сцена запечатлевает мистический сексуальный акт, проделываемый всеми участниками «тройственного союза», в результате которого герой растворяется, исчезает в водах венецианского Большого канала, уплывает, как рыба. Ритуальные практики Марка, Ады и Зуна в романе Розина кончаются трагически. Виктор Зун погибает, кончает жизнь самоубийством. Кстати, и насчет Стаха Перфецкого, героя Андруховича, выдвигается подобная версия... Склонность к суициду была у Виктора изначально. Как послесловие Анны Карениной, он гибнет от электрички, не в силах стерпеть напряженность дружбы с магом... Маг, его друг и женщина — воплощение гностической Софии и мистериальной Персефоны — это то, что нужно, чтобы возгорелась искра эзотерического огня»¹⁴.

Для меня нетрудно показать, что это миф. Я сам замыслил романы и сознательно вкладывал в них совершенно другие идеи. Возможный аргумент, что через меня действуют бессознательные структуры, которые Е. Дайс как раз и выявила, мне не кажется убедительным в силу современной критики подобного рода реконструкций.

Резюмируя, я бы еще раз подчеркнул следующее. Художественная реальность не может быть истолкована как миф. В настоящее время возобновление мифа предполагает сознательное использование понятия «миф» и понимание, что

имеют место две противоположные тенденции — расширение и экспансия мифологизации, с одной стороны, и ее критика и деконструкция (демифологизация) — с другой. Если в современной мифологизации огромную роль играют социальные практики, удостоверяющие и возобновляющие миф, то в ее критике — методология, посмодернизм и культурология.

Примечания

¹ «В действительности, — пишет Р.И. Кабаков, — происходит нечто обратное: мощная ремифологизация сознания и культуры, противостоящая всему демифологизирующему процессу в целом (Е.М. Мелетинский). Одна из основных причин этого явления заключается, по-видимому, в том, что современный человек сохраняет способность к «мифомышлению», то есть «к восприятию иллюзорных идеологических или художественных построений и вере в них» (Кабаков Р.И. «Повелитель колец» Дж. Р.Р. Толкина и проблема современного литературного мифотворчества. Авторефер. дисс. Л., 1989).

² <http://www.nmnby.org/pub/0704/28a.html>

³ См.: Тарантул В.З. ГЕНОМ ЧЕЛОВЕКА: энциклопедия, написанная четырьмя буквами. М., 2003. С. 208.

⁴ Юнг К. Воспоминания, сновидения, размышления. Киев, 1994. С. 300.

⁵ См.: Розин В.М. Миф как понятие и реальность // Мир психологии. 2003. № 3.

⁶ В двадцатом веке миф не только возвращается в литературу, но и становится мощным фактором ее движения к новым формам. Общая тенденция заключена в стремлении писателей «заставить мир архаики и мир цивилизации объяснять друг друга» (С.С. Аверинцев). Возникает несколько типов художественного мифотворчества (см.: Кабаков Р. Цит. соч.).

⁷ См.: Тихомирова Е. Альтернативная мифология для Англии, или Квест Профессора Толкина // Вікно у світ. Вып.: Литература западной Европы. Великобритания. Ирландия. 2001. № 3 (<http://www.nto-ttt.ru/et/altmyth.shtml>).

⁸ Лихачева С. Миф работы Толкина 1993 (http://dr-tolkien.narod.ru/stat_03.html).

⁹ См.: Тихомирова Е. Цит. соч.

¹⁰ Лихачева С. Цит. соч.

¹¹ КЕНТАВР. 1998. № 20. С. 64.

¹² См.: Вопросы методологии. 1999. № 1 — 2. С. 168 — 175.

¹³ Розин В.М. Семиотические исследования. М., 2001. С. 119 — 131.

¹⁴ Дэйс Е. Выступление на «Круглом столе Вадима Розина» // Личность и общество в современной художественной литературе. Международный Интернет-семинар (<http://www.apdavydov.com/rus/>).



ФИЛОСОФИЯ И КУЛЬТУРА В КОНТЕКСТЕ ВРЕМЕНИ



Миф и реальность



МИФОТВОРЧЕСТВО: ДВЕ СТРАТЕГИИ

Мифотворчество всегда было глубоко и интимно связано с религией, искусством, моралью, а в современной политике мифотворчество является главной ее технологией, альфой и омегой политического «творчества». Впрочем, так было в политике всегда. Но в наши дни мифотворчество определяет и содержание таких утилитарных и прозаичных видов деятельности, как маркетинг, брендинг.

Осмысление опыта традиционных культур и его сравнение с опытом современной массовой культуры выявляет, по крайней мере, два основных вектора, две стратегии мифотворчества.

Первая стратегия связана с тем, что человек не может жить в неупорядоченном мире, парализующем отсутствием ориентиров, непредсказуемостью, иллюзорностью. Как конечное существо, оказавшееся в бесконечности, он стремится найти в этой бесконечности некую структуру, порядок, устойчивость, закон. Отсюда и попытки прорывов в трансцендентное, в иное, к сверх- и метареальному, к тому, что задает и упорядочивает эту реальность. Именно в этом заключена природа любой мифологии – обыденной, религиозной, политической, научной. Миф открывает человеку большую реальность, чем сама реальность, то, что, собственно, делает реальность реальностью. Сама реальность предстает лишь проявлением чего-то более реального, истинно реального, сакрального. Природа, «естественное» оказывается выражением чего-то «сверхъестественного», неразрывно с ним связанным.

«Повествуя о том, как вещи возникли, миф объясняет сущность этих вещей и косвенно отвечает на другой вопрос: почему они появились на свет? «Почему» всегда встроено в «как».

Такова вся традиционная мифология.

Вторая стратегия связана с общей маркетизацией культурной жизни и формированием универсальной (тотальной) массовой культуры, втягивающей в свою инфраструктуру практически всю ткань общественной жизни, все формы проявления общественного и индивидуального сознания.

Массовая культура не интересуется нематериальным, потусторонним бытием, иным его планом. Ценности массовой культуры, реализуемые в ее артефактах (продуктах), выражают представления о жизненном комфорте, социальной стабильности и личностном успехе. Они адресованы всем и каждому. Если что-то сверхъестественное и фигурирует в ней, то, во-первых, описывается конкретно и буквально подобно описанию потребительских качеств товара, а, во-вторых, это сверхъестественное подчинено вполне земным целям и используется в решении самых что ни на есть земных потребностей.

Массовая культура задает матрицу материального мира и поведения в нем. В предлагаемых ею артефактах заложен не только практический утилитарный потребительский смысл. Но в первую очередь, — готовность принимать перемены, «упоение новизной». В этих условиях артефакты (явления, предметы) культуры приобретают характер брендов, которые в социальной практике выступают ни чем иным, как новыми мифами. Бренд — имиджево-репутационная составляющая марки товара — это не товар, фирменный стиль, логотип или упаковка. Бренд существует всегда в сознании потребителей. Он выражает чаяния, надежды потребителя, в конечном счете, его представления о том, «каким бы он хотел стать хорошим». Современный «раскрученный» бренд (не только товарный или корпоративный, но бренд страны, артиста, политика) это всегда миф, волшебная история о магическом артефакте, обладание которым открывает дверь в царство мечты. Именно это и продается на современном рынке: не просто товар или услуга, не столько некий «симулякр», сколько миф о стиле жизни, имиджевые и статусные ожидания. Недаром современные бренды порождают новые субкультуры, выступая новым фактором идентичности.

Поэтому было бы полезно рассмотреть «механику» мифотворчества подробнее, что особенно любопытно в рамках дискурса философии и теории культуры. Как сочетаются две очевидные тенденции современности: с одной стороны, все более интенсивное и всепроникающее мифотворчество, с другой — не менее очевидные тенденции демифологизации, деконструкции традиционных и новейших мифов? Не ведет ли практика технологии разработки и продвижения новых, «частичных» мифов к размыванию целостности синкретичных мифов, коренящихся в традиционной культуре и предыстории человечества? Не деонтологизируется ли тем самым основание современной культуры? Именно этому и посвящена предлагаемая подборка материалов.

**АНТИЧНЫЙ МИФ И ЕГО РОЛЬ
В ВОЗНИКНОВЕНИИ ФИЛОСОФИИ**
(изучая наследие Ольги Михайловны Фрейденберг)

Н.С. МУДРАГЕЙ

*Собирая мир,
Создатель выдал на-гора массу выдающихся
и в высшей степени оригинальных идей.
Однако сделать мир понимаемым в его задачу не входило.*
Терри Пратчетт

Столь тяжеловесные и громоздкие заголовки давно вышли из моды, но, перебрав несколько вариантов, я пришла к выводу, что именно этот заголовок в полной мере способен отразить суть предлагаемой читателю статьи. Суть же ее состоит в том, чтобы рассмотреть концепцию выдающегося ученого О.М. Фрейденберг – концепцию античного мифотворчества – и определить роль мифотворчества в возникновении философии. Отсюда понятно, что речь в статье пойдет не о мифе как таковом и не о философии самой по себе, а о том, обязана ли философия своим возникновением и если да, то в какой степени, мифу?

Методологические установки Фрейденберг

Прежде чем начать наши изыскания, рассмотрим те методологические принципы Фрейденберг, которыми она руководствуется в своих исследованиях. На первых же страницах «Мифа и литературы древности» О.М. четко обозначает свои позиции. Исследовательница утверждает: чтобы понять все своеобразие этой культуры, нужно изменить установку, доминирующую в антиковедении, а именно – недостаточно знать исследуемый материал, надо понять *механику конструирования* этого материала. Статика *отвоплощенных* античностью форм не может раскрыть ее особенности. Никто не сомневается, пишет О.М., что античные структуры – канон, традиции и т.п. – имели место быть, но хотят, чтобы они были сами по себе, а тот материал, в котором они найдены, сам по себе. Но что такое античные структуры, канон, как не указание на нечто прошлое, *не преодо-*

ленное настоящим? Значит, задача ученого — в этом настоящем (античной ли драме, трагедии, в художественном образе, понятии и т.п.) отыскать следы прошлого. С исторической точки зрения, утверждает Фрейденберг, античность есть та эпоха, когда одно историческое качество обращается в совсем другое — когда племя и род превращаются в государственную форму, мифология принимает характер фольклора, мышление образами преобразуется в мышление понятиями. «Античность, — заявляет Фрейденберг, — есть эпоха претворения, перевозникновения явлений одной категории в другую — и в этом ее теоретически непревзойденная ценность... Античность — такая историческая эпоха, когда все строится, все возникает впервые, все подвижно, все в периоде установления. Тем самым и ее «строительный материал» особенно имеет важное значение»¹. Но откуда античность берет свой «строительный материал», «строительный кирпич»? Из самой же себя, отвечает исследовательница. Все старое она **перекаливает** в новое, а потому происходит *не эволюция* форм, но *переход* форм. То, что было внешним, лежащим во вне, античная эпоха делает своим внутренним конструктивным материалом: «Ни одна эпоха в мире не была столь конструктивна, как античность. И поэтому ни для какой другой эпохи так не велико значение и смысл этого конструктивного материала, а также и *принципа самой реконструкции*» (курсив мой. — Н.М.)². Но здесь, отмечает О.М., встает первостепенный, теоретической важности вопрос: куда же уходят старые формы, старые идеологии, в частности, куда же девалось все имажинарное богатство мифотворческой эпохи? Разные ученые отвечали на этот вопрос по-разному (исследовательница упоминает Фрезера и его школу, Дюркгейма, Марра, вульгарных социологов). Я же, пишет Фрейденберг, «придерживаюсь того общего философского взгляда, по которому природа безостановочно одно делает другим: материал — выражением, выражение — материалом... Античность характеризуется тем, что ей приходится быть эпохой возникновения европейской культуры. Она prepares материал своей работы сама для себя. Она берет, не отбрасывая и не сортируя, все, что выработали мифотворческие эпохи, и придает ему

новое качество (новое содержание). Эта задача выпадает на долю Греции»³. Итак, установка: найти в настоящем античной культуры следы ее прошлого. На четкое понимание методологического принципа построения «Мифа...» нацеливает читателя и весьма значимое для Фрейденберг высказывание Рабиндраната Тагора, выбранное исследовательницей в качестве эпиграфа к своему труду: «...Возможно, что этому примера нет, как нет цветка в семени. И все же в семени есть неизбежность цветка».

Следует заметить также, что «Миф и литература древности» не есть теоретический анализ Древнего мира с позиций современной науки, неизбежно ведущий, по мнению О.М., к столь ненавистой ею модернизации и, следовательно, к искажению мифотворчества. Метод «Мифа...» — систематическое исследование феноменов древней культуры, имеющее целью максимально достоверно и полно выявить специфику культурной картины Древнего мира.

Слово — вещь — действие

Для начала определим то общее, что объединяет философию и миф: и миф и философия являются *мировосприятием*. Относительно философии это утверждение не вызывает сомнений. Но миф? Фрейденберг категорически заявляет: миф есть произвольная форма первобытного мировосприятия. Это утверждение — альфа и омега ее концепции мифотворчества. Мифы, пишет исследовательница, не были ни мифографической историей, ни чистым сказом, «они не были такими самостоятельными рассказами, какие мы привыкли находить у позднейших античных писателей; не были они и рассказами-вставками, как у Гомера»⁴. Древний человек не слагал сказки, легенды и пр. Он *познавал мир* и выражал это познание в столь причудливой для нас форме — форме мифа. Всякий человек, пишет О.М., начиная с первобытного дикаря, функционирует в системе биологических, трудовых, социальных сил. Он преломляет их совершенно произвольно всей своей биологической, производственной и общественной натурой, а потому и результат, формы таких реагирований имеют для всех веков самую первостепенную ценность. В противном случае их не сто-

ило бы изучать, ими не стоило бы дорожить и подбирать их по крупинкам. «Нет, это раннее зеркало мира, имеющее абсолютную ценность; это картина правды, документально доказанной. Это история. Это культура. Непроизвольная форма мироощущения, она так же объективна и для своего времени доказательна, как замыслы Ньютона и Шекспира»⁵.

Итак, миф, как и философия, является мировосприятием древнего человека. Однако на этом их сходство заканчивается. Если философия как мировосприятие задается вопросом о природе объективного бытия (независимо от понимания этого бытия в той или иной философской системе), то миф как конструкция мира сам создает свою реальность. Фрейденберг пишет: чтобы понять природу древнего мифа, нужно полностью отрешиться от наших современных взглядов и понять, что первобытный человек образительно жил в особом мире, не нашем реальном. Этот особый мир создавался специфическим мифотворческим мышлением, для которого нет разделения субъекта и объекта, нет причинности, но есть антикаузальность и есть построенные особыми способами мироощущения пространство и время. Здесь – первое радикальное отличие мифа от философии. (Однако, повторю, созданный в воображении древнего человек мир не есть сказка, но именно бытие, *так* воспринимаемое. Ив Бонфуа в одном из своих рассказов пишет: вот-вот разорвутся узы «моего всегдашнего разумения и неполнота знания обернется наконец полнотой бытия»⁶. Неполнота знания древнего человека, с нашей, современной точки зрения, сторицей возмещалась полнотой бытия, невыразимо красочного и фантазийного.) Второе радикальное отличие – древний миф не ограничен повествованием, но есть *единство слова, вещи, действия*. «Восприятие времени в виде вещи, причинности в форме тождества причин и следствий – эти восприятия, облеченные в слово, создают миф, облеченные в поступок – создают действие... Первоначально никаких повествовательных функций миф в себе не несет. Это чистейшая условность, что мы называем мифом только словесно выраженный рассказ. На самом деле таким же мифом служат и действия, и вещи, и речь, и «быт» первобытного человека, то есть все его сознание и все

то, на что направлено его сознание. Потому то и принято такое сознание называть мифотворческим, а эпоху, порождающую мифотворческое сознание, — мифотворческой»⁷.

Почему, задается вопросом О.М., первобытный человек репродуцирует свои представления? Почему он не носит их в себе, а лепит *вовне*? Этот вопрос, по Фрейденберг, имеет решающее значение, ибо явление репродукции не случайно. Тотемистическая образность говорит человеку о тождестве его жизни с жизнью окружающего. Редуцирующее мышление повторяет все, что попадает в его орбиту, в нем творец и творимое отождествлены. «Все видимое вокруг конкретно воспроизводится и вновь создается в слове, вещи, действии»⁸. Подобное положение вещей обусловлено помимо всего и тем, что мифологическое сознание имеет цельный, нерасчлененный характер. Если, пишет О.М., мы имеем дело с вещными, словесными, действительными оформлениями мифа, то это не значит, что каждая из таких форм циркулирует разобщено от другой. Напротив, они параллельны: слово, действие, вещь семантически дублируют друг друга. По Фрейденберг, недвижимая одновременность событий, обусловленная отсутствием причинно-следственной конструкции, и составляет душу антикаузальной системы мышления. Отсюда — необходимость повторения в различных формах одного и того же содержания. Создаются многочисленные воспроизведения, семантически и морфологически повторяющие друг друга, сливающиеся между собой, переходящие друг в друга.

Итак, миф — это не вещь, действие, слово, но сплав, единое целое *вещьдействиеслово*, сплав, части которого можно рассмотреть только под микроскопом абстрактного, понятийного мышления. Понять неразрывность этих трех сторон мифа значит понять его исключительную специфику.

Однако по мере развития общества, обусловленного разложением родоплеменных отношений, меняется тип мышления и соответственно мировосприятие. Мышление уже не является репродуцирующим и отождествляющим, субъект и объект отделяются, хотя далеко не полностью. Вот тут-то, по Фрейденберг, впервые в поле зрения человека начинает попадать уже не «космический», но земной чело-

век. Космизм вообще угасает; нарождается элементарное видение земной, уже не космической Земли, возникает интерес к земному миру, к внешним связям, к вещам и предметам, к внешнему человеку. В сознание первобытного человека все сильнее вторгаются элементы реализма.

Итак, мифы приобретают характер вполне откристаллизованной формы. «Это значит, что они, теряя свою исконную генетическую суть, становятся независимыми от прямого смысла, их создавшего, и обращаются в разрозненные, самостоятельные, стабильные куски повествования»⁹. И вот на что еще обращает наше внимание исследовательница: миф сакрализуется, он подвергается каузализации и этизации. Между персонажем и его действиями вводится *формально-причинная* связь, заменяющая прежнее антикаузальное тождество. И это — большой *мыслительный* сдвиг.

Образ и понятие

Наиболее важным для понимания природы понятия в контексте проблемы возникновения философии является четкое осознание *историчности понятия*. Понятия, утверждает Фрейденберг, *изменчивы*. Они не только по содержанию меняются, но меняются и структурно, меняются по способности открывать более глубокие и более новые стороны и связи явлений. О.М. категорически возражает против утверждения, что понятия искони присущи человеку и что разговор об истории становления понятия уводит нас к порочному «дологическому» мышлению. Уже не раз указывалось, отмечает исследовательница, что выражение «дологическое мышление» имеет условный характер и не имеет в виду мышление без логики. Проблема *возникновения и истории* понятий, по Фрейденберг, не только правомочна, но и актуальна. «Явления или историчны — и тогда они возникают, изменяются, переходят в другие формы, или они извечны и априорны. Потому-то в этом принципиальном вопросе нужна решительность ответа. Да, было время, когда понятий не было. Да, понятия имели свой момент возникновения. Они имели и имеют длинную и очень сложную историю. Понятие — категория историческая, как и все, из чего слагается мышление. <...> «Понятия» в обывательском

смысле (суммарное представление), конечно, были у человека всегда. Но в науке термин «понятие» означает отвлеченный способ мысли¹⁰. Для нас все эти рассуждения Фрейденаберг чрезвычайно важны, поскольку философия и понятия – единое целое. Нет философии без понятия, и говорить о возникновении философии значит говорить о возникновении понятия. Найдя искомую точку возникновения абстрактного мышления, инструментом которого является понятие, мы найдем точку возникновения (или зарождения) философии, во-первых, во-вторых, уясним, какова роль мифа в этом возникновении.

Понятия, по Фрейденаберг, обязаны своим возникновением образу. Обширная научная литература XIX и XX вв., пишет исследовательница, показывает, что античные отвлеченные понятия, несмотря на всю их новизну и полную перестройку смыслов, не только восходили к конкретным образам, но и продолжали сохранять эти образы внутри себя и опираться на их семантику. В самом мифологическом образе, отражавшем структуру познания, раздвинулись границы между тем, что образ хотел передать, и способами его передачи. «В этом отношении история античных идеологий представляет собой историю преодоления конкретно-образной стихии»¹¹. Мифологический образ – предметное, чувственное мышление, понятие – отвлеченное мышление. Здесь нужно подчеркнуть три принципиально важных для концепции Фрейденаберг момента. Во-первых, для нее, бесспорно, миф – это не просто фантазия, воображение, но прежде всего – *мышление*. Оно конкретно, нерасчлененно, образно, но, как всякое мышление, логично (не по законам формальной логики, постоянно подчеркивает О.М.). Во-вторых, хотя первобытное мышление не знает отвлеченных понятий и основано на мифологических образах, само по себе оно не является «мифичным»: «Действительность является фактором всякого мышления, и мышление образами выражает объективную действительность. Первобытный человек имеет очень условную систему пониманий этой действительности, но он ее имеет. Его образные, конкретные представления еще далеки от способности обобщения, но они умеют различать предметы схематически, приблизи-

тельно и без частностей»¹². В-третьих, мифологический образ не картинка, говорит Фрейденберг, его в Эрмитаже не повесишь (исследовательница постоянно напоминает, что мифотворчество не есть искусство, поэзия, тем более фантастика, но имеет реальную морфологию). Мифологический «образ» — это «отображение» предметного в умственном, и он вовсе не стоит в глазах и памяти, подобно «образу» возлюбленного, не витает, как «образ» во сне. Он — познавательная категория. Мифотворческий образ есть производное именно *мифотворческого мышления* со всеми законами мифотворческого восприятия пространства, времени и причины, с его слитностью субъекта и объекта¹³.

Итак, мифологический образ и понятие — это два *исторически* различные метода мировосприятия. По Фрейденберг, образ также логическая познавательная категория, но ее сущность в том, что образная мифологическая мысль *не отделяет* познающего от познаваемого, предмет от его свойства, понятие же «отвлекает» от явлений их свойства («признаки»), представляемое от представляющего. Суть взаимосвязи понятия и образа, по Фрейденберг, состоит в том, что понятие и образ — различные средства познания — на определенном историческом этапе взаимно обуславливали друг друга. Не было в античности «вылущенных», чистых отвлеченных понятий, которые наследовали бы отмершим чувственным образам. Дело в том, поясняет О.М., что слитность субъекта и объекта, познаваемого мира и познающего этот мир человека вела к смысловому *тождеству образов*. Конкретное мышление, вызывавшее мифологическое мировосприятие мира, было таково, что человек мог представлять себе предметы и явления только в их единичности, без обобщения. В мифологическом мышлении «свойство» предмета мыслилось живым существом, двойником этого предмета. (Как говорил Потебня, вспоминает Фрейденберг, признак мыслился вместе с субстанцией.) «Мифологический мир, таким образом, в основе мифологического мировосприятия — качественные определители, суммарность и тождественность. Суммарность и тождественность вели к делению мира на два противопоставленных явления, общих между собой (жизнь и смерть, тепло и холод, свет и

мрак и т.п.). Они персонифицировались в двух «подобных» одно другому существах. Такое разделение на два тождественных и одинаково конкретных начала распалось, как только наметилось разграничение субъекта и объекта, познающего человека и познаваемой действительности.

Однако необходимо помнить, что возникновение и становление понятия как результата отделения субъекта от объекта было очень длительным процессом, продолжавшимся еще и в начале античности. Если бы понятия, пишет О.М., пришли на смену уже отжившим мифологическим образам, если бы *сперва* были образы, а *потом* понятия, мы имели бы перед собой картину такого отвлеченного мышления, которое могло появиться не раньше новых веков. Но образ не исчез, он остался внутри понятия с не полностью снятой конкретностью. Этим объясняется и тот факт, что новые понятийные явления нарекались старой образной лексикой, т.е. отвлеченное обозначалось конкретным, например, закон — «пастбищем», страдание — «родильными болями» и т.п.

И еще важный момент на пути становления понятия: поначалу отделение субъекта от объекта носило форму восприятия субъекта в категориях объекта и перенесения объекта на субъект. Постепенно, шаг за шагом шло разделение субъекта и объекта, с исторической необходимостью вызывающее к жизни понятия. В своих лекциях Фрейденберг подробно и убедительно показывает и ту колоссальную роль, которую сыграли в формировании отвлеченного мышления мифологические образы, эпитеты, сравнения, иносказания, атрибуты, мимезис, наррация. Завершить работу по «строительству» понятия «понятие» выпало на долю художественным образам. О.М. утверждает: «Я не знаю, как шел процесс образования понятий на древнем Востоке, но в Греции понятия рождались как форма образа, и их отвлеченность заключала в себе еще не снятую конкретность... античные понятия возникали в категориях художественного образа»¹⁴. Свою роль в возникновении понятий образ сыграл и благодаря такой его особенности, как *иносказание*. Образ «иначе сказывает» то, что видит, и передает конкретность так, что она обращается в свое собственное иносказание, т.е. в такую конкретность, которая оказывается от-

влеченным и новым смыслом. Это объективно порождает возникновение переносных смыслов — *метафор*. Фрейденберг разъясняет: метафора возникала сама собой, объективно как форма образа в функции понятия. Для того чтобы появиться метафоре, необходимо было одно условие: два тождественных конкретных смысла должны были оказаться разорванными, и один из них продолжал бы оставаться конкретным, а другой — его собственным переложением в понятия (например, «путь» в конкретном понимании и «путь» в переносном понимании). Впоследствии, отмечает О.М., любая метафора характеризуется «фигуральностью» смыслов, но между античной и последующей метафорой имеется принципиальная разница: гносеологическая предпосылка античной переносности имеет ту особенность, что специфицирует все античные переносные смыслы, а именно — под античным перенесением обязательно должно лежать бывшее генетическое тождество *двух* семантик (семантики того предмета, с которого «переносятся» черты, и семантики другого предмета, на который они переносятся).

Какое-то время сосуществуют два образа — новый и старый. Старый образ, пишет Фрейденберг, — это образ мифологический, конкретный, с одномерным единичным временем, с застывшим пространством, неподвижный, бескачественный и результативный, т.е. «готовый» без причинности и без становления. Однако определенные старые образы начинают получать еще и второе значение, «иное». «Иное» сказывание образа — иносказание образа — уже носит понятийный характер: конкретность получает отвлеченные черты, единичность — черты многократности, бескачественность окрашивается в резко очерченные качества, пространство раздвигается, вводится момент движения от причины к ее результату. Прежний мифологический образ приобретает «иной» смысл самого себя. В любой античной метафоре, отмечает исследовательница, переносный смысл привязан к конкретной семантике мифологического образа и представляет собой ее *понятийный дубликат*.

Итак, историческое изменение мифологического образа (через художественный образ, наррацию, эпитеты, метафоры и т.п.) дает неожиданный результат — возникает поня-

тие. Понятия возникли не *после* исчезновения образов, но *в результате* их эволюции. И это же спасло понятия от голой абстракции — то, что в основе античных понятий лежал образ. Эта мысль дорога исследовательнице, ее она повторяет в статье «Утопия»: «Мифологический план (речь идет о «Политике» Платона. — Н.М.) вытесняется понятиями и прогрессирует в этический и политический; но древний остаток не исчезает, а неизменно находится здесь же, в составе нового содержания; и в этом сохранении древнего варианта внутри нового — своеобразие и аромат античного произведения»¹⁵.

Однако своим появлением понятия обязаны не только образу, но и *действию*. Вот истоки одного из важнейших философских понятий «созерцание». Зрительный характер античных таинств (например, елевзинских), пишет Фрейденберг, хорошо известен: после прохождения через зрительные ужасы подземного мира мисту «открывались» двери, за которыми появлялось некое *visio* («видение»), состоящее из сияния блестящих священных одежд, из потоков яркого света, среди которого «появлялся» жрец. Есть сведения, продолжает О.М., что елевзинский мист, блуждая по страшным переходам из мрака в свет, «осматривал» и «взирал» по пути на чудовища и всякие иные пугающие изображения, пока не попадал в царство света. Высшей, заключительной формой посвящения в мистерии была эпоптея — «взирание», «смотрение». Этот акт зрительного восприятия света, отмечает исследовательница, «получил впоследствии понятийное значение “созерцания”, т.е. взирания духовного»¹⁶. Выяснив процесс возникновения понятий, пора переходить к философии.

Родом из балагана — это о философии

(от «народной» философии — к «профессиональной»)

Начнем издалека. Историческое движение мифотворчества привело, как известно, к самым различным видам искусств — мим, балаган, античные комедия и трагедия и пр. Начало же этого движения, по Фрейденберг, в особых мифах и действиях. Еще в глубокой древности, пишет О.М., мифологические представления породили особые мифы и действия, в которых изображались сияние Солнца и его временное помрачение. Основой таких действий служила *зритель-*

ность: часть общины изображала в лицах «сияющую красоту», а другая часть взирала на изображаемое. Сюжет и действие отсутствовали, имели место лишь «появление» или «уход» световых инкарнаций.

Эти мифологические зрительные представления, связанные с семантикой сияния и помрачения, заняли огромное конструктивное место в последующих, уже понятийных переработках обряда и мифа, где зрительность была замещена *зрелищностью*. Вместо зрительных образов появляются зрелищные, построенные уже не на словесном «показе» и на актах «смотрения», а на *действии*. «Речь идет, — пишет Фрейденберг, — о балаганных представлениях, которые можно условно назвать иллюзионом. Такие представления-сценки назывались мимами: они восходили к мимезису, то есть к разыгрыванию мнимого под настоящее»¹⁷. Разыгрывали мимы фокусники, шуты, акробаты, жонглеры, престижитаторы, назначение которых заключалось в имитации огня, воды, воздуха и прочих стихий. Здесь, отмечает исследовательница, мы сразу наталкиваемся на одну особенность античного мима: в нем поражает появление полной аналогии к таким формам, которые встречаются в античной философии. Так, те стихии, которые в древней философии получают значение первоэлементов и «начал», в балагане служат непосредственным предметом имитации. Больше того, «творение чудес», теургия составляют специфику и балагана, и древнейших философов. Архаичные философы, отмечает О.М., «в натуре» изображали себя теургами и целителями. Совпадение балаганных зрелищ и первых философий, конечно, не случайно: древних людей *интересовал космос*. В балаганных выступлениях фигляры, фокусники и т.п. «показывали» космос в субъектно-объектных мифологических образах, философы ставили вопросы происхождения космосов, т.е., по выражению Фрейденберг, — вопросы понятийной космогонии. Почему, задается вопросом О.М., философию интересовало именно рождение вселенной? Да потому, что вселенная мыслилась погибавшей — в воде или главным образом в огне, — а затем только еще начинавшей вновь созидаться. Фрейденберг утверждает: «Научная понятийная античная философия (или, как

сами греки называли ее, учение о природе) носила в себе мифологические представления о космосе; в теории периодической гибели и зарождения природы она восходила к народным формам космогонии, к эсхатологическим и космогоническим образам»¹⁸.

Концепция происхождения философии из балагана может смутить лишь того, кто древнюю философию начинает с философов из Милета и из Элеи, которых Фрейденберг называет основателями законченных «профессиональных» систем. Однако им предшествует длинный путь становления философской анонимной мысли. Да и первые «профессиональные» философы еще очень архаичны. Парменид, например, также не ощущал своего авторства, как эпические или лирические певцы. Собственная поэма воспринимается им как божественное откровение: он только слушает и запоминает.

Таким образом, чудеса, свет истины и призрачность мнимого подобия истины — образы, *одинаково* ставшие объектом «показа» в миме и объектом теории в философии. На определенном отрезке времени единый комплекс образов, объединявший балаган и философию, разошелся по философии, религии, драме и пр. Но вот история делает нам неожиданный подарок: появляется зрелое (т.е. уже строго философия, а не философия в начале своего становления) философское произведение, построенное исключительно по законам балаганного жанра (композиция, персонажи, образы и т.д.). Это — «Пир» Платона. В нем единый комплекс балаганных и философских образов представлен Сократом. «Вот фигура, в которой сливаются связи мистерии, философии и мима!»¹⁹. Сократ, инкарнация «истины» и «обмана», одновременно является и фольклорным философом, и философом реальным, и персонажем философского мифа, и маской балаганного шута, и воплощением мистериальных идей, и героем древней комедии. Фрейденберг пишет: «С точки зрения смысловой конструкции весь этот «Пир» построен на идее раздвоения — того раздвоения, которое по-разному варьируется и философией и балаганом»²⁰. «Пир» толкует о двух противоположных Эросах — об Эросе возвышенном («небесном») и об Эросе низменном («гибристе»).

Диалог ведут различные действующие лица, но вся тема целиком — тема «истины-призрака» — воплощена Платоном в фигуре Сократа. То, что говорит Диотима (персонаж, олицетворяющий истину), и то, что говорит Алкивиад (олицетворение «призрачности»), отождествляется в лице Сократа: Сократ есть *и* гибрист, *и* небесная мудрость. Снаружи Сократ безобразен и «сокрыт», он «прикидывается», соответствуя природе балаганного диссимулятора. Философская сторона Сократа, отмечает Фрейденберг, заключена в том, что у Сократа безобразна лишь наружность, внутри же у него находится небесный Эрос, он уже стал двойным философским олицетворением обманчивого «вида» (реальности) и «скрытой» сути (идеального мира). «Оппозиция мнимого и подлинного, призрачного и зримого, внешнего безобразия и внутренней красоты составляла душу и мистерии (философии), и мима»²¹. В долитературном состоянии они еще не отделены, представляя собой два соуживающихся, двуединых плана. Понятийное мышление разграничивает их и, конечно, «Пир» уже давно пережил это разделение на два обособленных жанра.

Платоновский «Пир» важен в понимании становления философии и потому, что он ярчайшим образом демонстрирует *мифологическую подпочву* философии. Конечно, философия Платона — это уже высокая абстракция, это — давно миновавшее мифологические образы отвлеченное мышление. Но Платон владеет мифологией столь искусно, столь изысканно и так глубоко внедряет в свою философию мифологические образы, что без расшифровки этих образов практически невозможно адекватно постичь мысль философа: у Платона, пишет О.М., нельзя вскрыть содержания понятий, не вскрывая его мифов и образов. От чего Платон мог бы отказаться: от нравственного понятия об Эросе или от образной его дефиниции? Ни от того, ни от другого, утверждает О.М.: «Метод платоновской мысли все свое своеобразие получает именно в этом отсутствии альтернативы. Он заключается в построении «отвлеченного» непосредственно на конкретном. В этом отношении достоверность мифа, мима и всякой образной архаики изумительна у Платона; однако она равна новизне не существовавшей до Платона абстракции»²².

Проведенный Фрейденберг анализ, возникновения таких понятий, как «сущее» и «не-сущее», «бытие» и «небытие», «ареталогия» и «этология», «время» и «пространство» и др., их связи с мифологическими образами, чрезвычайно важен и интересен. Однако уже все вышеизложенное позволяет нам ответить на вопрос — находятся ли истоки философии в мифотворчестве? Безусловно. Несмотря на принципиальное и кардинальное отличие этих двух форм человеческой деятельности, следует признать, что мифы Древней Греции подготовили ту почву, на которой произошло не менее, чем мифы грандиозное явление — философия.

P.S. Внимательный читатель резонно задается вопросом — какое отношение к статье имеет эпиграф? Дело в том, что, к несчастью для человечества, ни миф с его мифологическими образами, ни философия с ее абстрактными понятиями не раскрыли нам тайны бытия. Да еще Б. Парамонов подливает масло в огонь: «Есть гениальные философы, но люди *понимающие* давно уже догадались, что философия есть род художественной игры, что строится она не на поиске истины, а на создании мифа»²³.

Примечания

- ¹ Фрейденберг О.М. Миф и литература древности. М., 1978. С. 11.
- ² Там же. С. 16.
- ³ Там же. С. 88.
- ⁴ Там же. С. 61–62.
- ⁵ Там же. С. 107.
- ⁶ Бонфуа Ив. Америка // Иностранная литература. 2003. № 12. С. 6.
- ⁷ Фрейденберг О.М. Цит. соч. С. 28.
- ⁸ Там же. С. 73.
- ⁹ Там же. С. 117.
- ¹⁰ Там же. С. 174.
- ¹¹ Там же. С. 181.
- ¹² Там же. С. 19 – 20.
- ¹³ См. там же. С. 27, 21.
- ¹⁴ Там же. С. 182.
- ¹⁵ Фрейденберг О.М. Утопия // Вопросы философии. 1990. № 5. С.151.
- ¹⁶ Фрейденберг О.М. Миф и литература древности. С. 239.
- ¹⁷ Там же. С. 234.
- ¹⁸ Там же. С. 240.
- ¹⁹ Там же. С. 240.
- ²⁰ Там же.
- ²¹ Там же.
- ²² Там же.
- ²³ Парамонов Б.М. Портрет еврея // Конец стиля. СПб., 1997. С.435.

СОВРЕМЕННЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ МИФ КАК ПРОЕКТ

А.В. УЛЬЯНОВСКИЙ

Мифология является одной из наиболее осмысленных и артикулированных тематических областей философии и базовой областью культурологии.

Текст современности изобилует мифологическими аллюзиями, включая такие практики, как реклама, пиар, рынок и политика как инсталляция. Не говоря уже о неуклюжем применении классических мифов в постмодернистском ёрничестве. Однако, если еще в критике этих практик традиционная методология философского и культурологического осмысления мифологии достаточно результативна, то в проектировании этих практик она оказывается практически бесполезна. Почему те или иные образы оказываются более привлекательными и эффективными? Какими из них выгоднее репрезентировать товар, услугу, артефакт культуры и почему? Почему в одних случаях больший резонанс вызывают иносказания и аллегории, или героизм и вечная молодость, а в других – ужас и отчаяние? Почему иногда запретное путешествие на седьмое небо менее привлекательно, чем простое автономное счастье?

Указанные вопросы хорошо схватываются инновационными подходами социального мифотворчества, мифодизайна. Речь идет о новом интеллектуальном инструментарии философско-культурологической мысли, органично дополняющем традиции концептуальным аппаратом актуальной современности. Мифодизайн хорошо определяется философской антропологией с ее специфической практически-деятельностной объективацией в адекватно-культурной форме и антропологической редукцией. Редуцированные до форм зримого, слышимого и телесно-сенсорного идеи философии человека обнаруживают не только тотальную ангажированность реальности, но и их интенцию как ипостась своей проектной сущности. Современные социальные мифы бытуют проектами, хотя и воспринимаются людьми, живущими в этих мифах в качестве самой непосредственной реальности.

Ниже представлены некоторые ключевые идеи, глоссы и графы современности, помысленной именно в подобном ракурсе. Объем статьи позволяет лишь конспективно охватить совокупность главных реперных точек.

Эмпирические подходы к социальной мифологии

Описать проект, значит задать исходные и желаемые условия, наметить путь достижения желаемого, т.е. создать некое концептуальное растяжение для преодоления зазора между наличным и желаемым. Такие подходы продуктивны на основе обобщения эмпирических данных в области выявления долговременных тенденций массового сознания. При этом тенденции, применительно к большой политике — практически недоступны для широкой междисциплинарной дискуссии, так как любая власть склонна скрывать свою эффективную механику, которая, в данном случае, «дороже денег».

В области же социально-экономической сама особенность этой подсистемы общества позволяет при наличии финансового ресурса или при существовании «в потоке» ресурса получить доступ к некоторым важнейшим эмпирическим обобщениям (тут существует традиция выставлять многое на продажу). Эмпирические обобщения здесь объединены в совокупности концепций коммерческого социального «мифостроительства» — по сути своей, свод правил и моделей долговременного управления массовым сознанием в области потребительского поведения, когда объектом управления выступает идея или концепция, укорененная в сознании избранных для этой цели социальных групп. В России подобные данные доступны не более шести–восьми лет — область является зоной интенсивных инноваций. Осмысление современных коммерческих и социальных мифов потребовало разработки новых подходов, ориентированных на технологии современных массовых коммуникаций¹. Если правильно организовать междисциплинарный перенос обобщений относительно эмпирики укоренения смыслов (коммерческое социальное мифостроительство) в философию, то профессиональному сообществу будет предоставлен новый и важный в современных условиях ракурс социального мифа. Принципиальной особенностью такого эмпирического подхода выступает прагматизм — внимание привлекается к наиболее эффективному, эмпирически проверенному.

Понимание социального мифа на основе эмпирики коммерческого социального мифа, прежде всего — в форме брен-

да, не может обойтись без описания важнейших параметров социального мифа. В современном массовом обществе именно бренды и выступают социальными мифами, а брендинг — технологией мифотворчества, преследующего вполне конкретные экономические или политические цели. Поэтому эмпирические исследования временной и пространственной локализации коммерческих социальных мифов основываются на выявлении изменений параметров бренда.

В этом плане особенно интересны исследования движения коммерческого социального мифа во времени, проводимые компанией Young&Rubicam (или Y&R) начиная с 1993 г. За это время проведено более 121 глобальная оценка бренда, в которой приняло участие около 184 тысяч человек в 40 странах мира, оценено было 19.000 брендов². На основе полученных данных были выявлены *четыре ключевых параметра движения коммерческого социального мифа* во времени: отличие (differentiation), уместность (relevance), уважение (esteem), знание (knowledge). Эти параметры соответствуют стадиям становления бренда и описывают имманентное бренда.

Отличие — показатель, отражающий отличие данного бренда от брендов конкурентов, основа для выбора потребителем товара. Товар должен быть отличен от других (физически и эмоционально), чтобы потребитель мог выделить его среди множества других очень (или более-менее) похожих.

Уместность — показатель значимости (актуальности) бренда для респондента — значим ли коммерческий социальный миф лично для него — фундамент построения любого бренда. Только если потребитель считает, что этот товар уместен в его повседневной жизни, бренд имеет шанс состояться. Бренд должен доказать, что без него жизнь потребителя будет не совсем комфортной.

Уважение — показатель, определяющий, насколько высоко ценится бренд и считается ли он лучшим в своей товарной категории. Тесно связан с воспринимаемым качеством и уровнем роста популярности бренда, степенью выполнения брендом своего обещания потребителю.

Знание — показатель знания и понимания потребителем того, что стоит за данным брендом — для чего он предназначен; результат маркетинговых действий по развитию бренда.

Многие достижения успеха бренды «начинают расширять свое жизненное пространство за счет простого увеличения объемов, при этом образ размывается, бренд-менеджеры теряют видение того, за что борются, теряют понимание настоящих целей»³. При этом бренд теряет отличие, может потерять и уместность — за счет снижения возможности адаптации. «Отличие» и «уместность» составляют «силу» бренда. «Уважение» и «понимание» образуют «достоинство» бренда. Зачастую уважение бренда связано с его качеством и популярностью, сам факт популярности бренда способствует его уважению⁴.

Таким образом, обобщая временную динамику социального мифа, связанную с его становлением по ряду содержательных показателей, можно отметить, что новый социальный миф, т.е. выдвинувший новое для живущих в мифе понимание сообразной формы нормы, необычно репрезентировавший ценность в нормировании связи ценности и потребности людей оказывается перед задачей сформировать доверие живущих в мифе к пониманию уместности именно такого имманентного проявления нормы в их жизни. При этом социальный миф должен репрезентировать отличие его формы нормы от существовавших ранее.

Отметим, что, в отличие от коммерческих социальных мифов, уместность которых формируется как принятие чего-то нового, необычного в качестве уместной инновации, подчеркивающей индивидуальность покупателя, для **социальных мифов**, в общем случае, уместность связана, наоборот, в согласованности доверительной формы нормы социального мифа с естественным, природным положением вещей.

Существуют и другие эффективные методологии. Как справедливо отмечает В. Перция, «в мире существует огромное количество методов и инструментов для построения брендов... Из опыта зарубежных стран можно видеть, что знания по теории брэндинга не приходят просто так. Для овладения ими нужна большая работа совместно с обработкой огромного массива статистических данных, касающихся развития экономики и рынка»⁵. Так или иначе, но эмпирический характер практически-деятельностной объективации области изучения брэндинга важен тем, что каждая

модель и трактовка значимы настолько, насколько они эмпирически подкреплены.

Приведенные выше эмпирически обоснованные данные релевантного для понимания коммерческих социальных мифов позволяют выявить (на основе осознанных осей смыслового переноса понимания коммерческого социального мифа на миф социальный) составляющие части социального мифа. Прежде всего, необходимо отметить, что многоуровневые структуры брендов позволяют сделать вывод о наличии по сути дела совокупности связанных целесообразностью заказчика доверительных форм социальных норм – сообразных субъектам репрезентаций ценностей.

Некоторые уровни, более близкие к форме визуальных, звуковых, тактильных воплощений репрезентируют социальные мифы визуальности – в виде формы соответствующей проявленной нормы, другие нормы разворачиваются в синхронических и диахронических стилях репрезентации ценностей, третьи нормы находят воплощение в материальных продуктах, четвертые – в персонификациях социального мифа⁶ и т.д. Воля субъекта движущего становление мифа определяет целесообразность в связности всей этой совокупности норм. Целесообразность проявляется в усилении, синергии самое себя от конкретного воплощения композиции всех социальных норм, составляющих содержание мифа.

Таким образом, главной составляющей социального мифа является композиция ценностей, фундирующая имманентную синергию мифов данного социального мифа и являющаяся нормативным основанием – для живущих в мифе.

То огромное внимание, которое уделяется лояльности, доверию к бренду объективирует параметр доверия живущих в мифе – данному социальному мифу. Важно, что речь идет о синергии – добровольном единении живущих в мифе с нормами социального мифа. Это, в свою очередь, определяет значимость такого параметра, как жизнестойкость социального мифа – целесообразную протяженность [социального мифа] быть целесообразным.

Персонификации социального мифа выявляют параметр персонифицированности / индивидуальности соци-

ального мифа — характерного антропоморфного личности человека, с которым ассоциируется данный миф⁷. Коммерческий социальный миф как образ, существующий в сознании живущего в мифе, «формально не обладает никакими человеческими характеристиками — это проекция внутренних содержаний и представлений потребителя на внешний объект. Однако только таким способом он может быть описан. В некотором случае можно считать такого рода описание развернутой метафорой, переносящей качества человека на все, что нас окружает»⁸.

Последний из ключевых параметров, выявляемых эмпирической объективацией в адекватно-культурной форме брендов, составляет подъемная сила социального мифа (brand leverage). Она является одним из важнейших показателей его способности к пространственной и смысловой экспансии и определяется как способность распространяться за счет увеличения количества пользователей, распространения на новые группы продуктов, новые рынки и в новом качестве. Объективированный параметр подъемной силы социального мифа мыслится в качестве его сущностной силы, которая есть способность умножать число живущих в мифе.

Четыре рассмотренных параметра социального мифа — *доверия, жизнестойкости, персонифицированности, подъемной силы* — можно отнести к аксиоматике социального мифа, помысленной на основе объективации социального мифа в адекватно-культурной форме брендинга.

Факторы расширения живущих в мифе

Практическая объективация социальных мифов в формах брендов позволяет осмыслить движение социального мифа в социальном пространстве, например, как вертикальное растягивание бренда⁹. При этом «растягивание» вверх подразумевает повышение цены товара бренда, а «растягивание» вниз — снижение цены за единицу товара. Для того чтобы установить смысловые оси переноса понятия растягивания с коммерческого социального мифа на социальный миф, примем во внимание, что чем выше цена — тем сильнее движение экзистенции и ошутимее дуновение трансценден-

тного для живущего в мифе при принятии решения и покупке. В имманентном плане — повышение цены связано с необходимостью большей воли живущего в мифе к покупке.

Таким образом, мы приходим к пониманию первого механизма реализации социальным мифом воли, движущей его становление. В растягивании социального мифа вверх (вниз) проявляется более сильное (слабое) воление, сопряженное с реализацией в социальном пространстве новых усиленных (ослабленных) норм и ценностей.

Эмпирические исследования брендов подсказывают, что растягивание социального мифа вниз часто приводит к ослаблению сущностной силы социального мифа, которая есть способность умножать число живущих в мифе. Растягивание социального мифа может привести к кратковременному росту количества живущих в нем, но затем — к девальвации репрезентируемой данным мифом доверительной нормы: живущие в мифе уже не будут склонны прикладывать большие волевые усилия для поддержания своей сообразности транслируемому в мифе (бренде) ценностно-нормативному комплексу.

В этих же эмпирических исследованиях подчеркивается, что растягивание социального мифа вверх является практически сложным предприятием — живущие в мифе не готовы добровольно увеличивать свои волевые усилия в границах социального мифа. Однако, если живущего в мифе усиленно заставлять действовать в русле соблюдения норм социального мифа, т.е. вызвать резкое усиление воления живущего в мифе в прямой связи с нормой социального мифа — то, впоследствии, он способен укрепиться в правильности данной нормы.

Другим видом растягивания бренда является его применение за пределами того товарного ряда, к которому он применялся изначально, с сохранением начальной композиции ценностей и норм мифа¹⁰. Тем самым в рамках прежних норм достигается увеличение спектра форм удовлетворения потребности и аспектов идентичности живущих в мифе.

На эмпирическом материале расширения коммерческих социальных мифов в форме брендов выявлен ряд возможностей их пространственной экспансии путем:

- географической и (или) языковой экспансии;
- расширения социолектов, в которых перекодирован и представлен социальный миф;
- формальной адаптации мифа к требованиям иных информационных каналов.

Еще одна возможность динамики социального представлена в собрендинге – вхождении бренда в другую товарную категорию не путем расширения, а как марочного ингредиента другого брендируемого товара. Собрендинг репрезентирует симбиоз социальных мифов – взаимовыгодную интеграцию ценностей и норм двух социальных мифов, с сохранением оригинальных композиций ценностей обеих мифов. И, наконец, динамика социальных мифов может быть связана с комбинацией брендов – соединение оригинальных композиций ценностей и норм двух и более социальных мифов. Для облегчения движения становления социального мифа – если облегчение становления происходит путем скорейшего снятия вопрошание эксцентричности и бессмысленности существования живущими в мифе.

Развитие социального мифа содержит в себе противоречие: экспансия социального мифа чревата его ослаблением, что ставит естественные пределы этой экспансии. Более того, становление социального мифа сопровождается необходимостью опережающего увеличения информационных потоков, а значит и привлечения дополнительных ресурсов¹¹.

Таким образом, если социальный миф, в своем стремлении достичь 100% лояльности всех потенциально доступных членов общества все-таки будет стремительно расширяться и растягиваться – это подорвет его сущностную силу – подъемную силу, и он скоро потеряет уважение, понимание и знание. Тогда возможно только применять власть и насилие для дальнейшего становления социального мифа, но примененные власть и насилие незамедлительно снижают уважение к нему и он «увядает»¹². Отсюда следует, что социальные мифы антитоталитарны по своей природе и тяготеют к ненасильственным формам своего.

Агрессивность социальных мифов

Как уже отмечалось, становление социального мифа сопровождается необходимостью опережающего увеличения информационных потоков. При этом, исходя из логики нелинейного увеличения затрат, по мере становления социального мифа, становление коммерческого социального мифа в демократическом обществе не может привести к уровню популярности репрезентируемых им норм свыше 80 – 85%.

Стратегия развития бренда предполагает его становление как сильного бренда. Между тем, проводимые в России замеры уровня спонтанного знания брендов показывают, что «на любом рынке товаров массового спроса есть место для 5 – 6 развитых брендов – не больше»¹³. При этом, развитым (strong) считается такой бренд, который знают и могут отличить от других марок по ключевым элементам более 60% потребителей данной товарной категории¹⁴. Развивающимся считается такой бренд, который знают и отличают от 30 до 60% потребителей, а эти же параметры менее 30% целевой аудитории выявляют слаборазвитый бренд.

Перенос эмпирические данные по коммерческой социальной мифологии на социальные мифы в целом, мы получаем количественные данные по конкурентному полю социальных мифов. В обществе – в его географических границах или общности, выделенной потреблением тех или иных коммуникационных каналов (интернет-сообщества, например), – может существовать не более 5 – 6 социальных мифов, насчитывающих более 60% живущих в мифе, добровольно принимающих нормы, – если общество стабильно существует (многие десятки и сотни лет). В обществе может существовать 3 – 4 развитых социальных мифа – в случае неустойчивых общественных ситуаций и недолгого срока развития (годы – первые десятки лет) конкурирующих за норму связи декларируемой ценности и потребностей живущих в мифе. Такое положение вещей, конечно же, справедливо для случая ненасильственного становления социальных мифов и добровольного вхождения живущих в мифе в тот или иной миф! То есть области конкуренции социальных мифов ограничиваются семантически идентичными акцентированными ценностями. При этом каждый зре-

льный лидирующий миф обязательно имеет совокупность связанных с ним нишевых мифов.

Высоких параметров отличия и уместности должен достичь с течением времени и борющийся миф, который движим пассионарными силами и оспаривает общепринятые нормированные смыслы лидирующего мифа и предлагает свое понимание должного, полезного, естественного. С течением времени, — чаще всего период времени составляет многие десятки, а то и сотни лет, — борющийся миф заменяет лидирующий. При этом именно нормы борющегося мифа теперь кажутся живущим в мифе соответствующими естественному порядку вещей. Это означает, что он не только стал уместным для живущих в мифе, но, во-первых, живущие в мифе уже очень хорошо понимают, что стоит за нормами социального мифа и уважают его за то, что и другие люди его уважают, а, во-вторых, — он дает им возможность идентифицировать себя в качестве «правильных» людей. Прежний же лидирующий миф с течением времени теряет понимание живущими в мифе. Более того, нормы прежнего лидирующего мифа уже кажутся неуместными (устаревшими, смешными, глупыми, наивными). В итоге лидирующий миф теряет отличие и уместность — «размывает»¹⁵ свой потенциал, «увядает».

Интересно, что в модели Y&R 2/3 из коммерческий социальный мифов «размытой» группы (все еще высокое понимание и уместность, но уже низкие уважение и знание) по показателю «уважение» оценены ниже, чем по параметру «понимание / знание», а у 90% — рейтинг по показателю «отличие» ниже, чем по «уместности».

В случае стабильных обществ и высококонкурентных областей выявляется конкуренция коммерческих социальных мифов уже не внутри одной товарной группы, а между товарами из разных групп. При этом коммерческий социальный миф определяется как сумма накопленного потребителями опыта¹⁶. То есть в условиях устоявшейся социальной мифологии конкуренция за сохранение лояльности к доверительно сообразной субъектам репрезентации ценности развивается в противоречии между долгим опытом соблюдения нормы одной ценности и долгим опытом со-

блюдения нормы другой ценности. При этом верх одерживает более адаптированный как имманентному, так и экзистенциальному живущих в мифе социальный миф — тот миф, который более уважаем живущими в мифе и более понимаем в аспекте выстраивания при помощи этого мифа идентичности живущего в нем.

К тому же в условиях устойчивого сосуществования социальных мифов преимущество получают социальные мифы, отвечающие не традиционной эстетике простой визуальной неизменности — идентификации одного социального мифа, а обеспечивающие множественность визуального, но понятую в широком диапазоне форм проявления связности элементов, отдельных проявлений социального мифа. Эта мысль поясняет выводы Ролана Барта о большей изощренности буржуазных социальных мифов по сравнению с мифами пролетарскими — именно в силу большей изощренности в связности мифов буржуазных. Это также коррелирует с нашим пониманием связности коммуникативно-предметного поля в методе мифодизайна, в серии публикаций 1992 — 1995 гг.

Осмысляя эстетическое социального мифа, дающее ему преимущество в конкурентном поле социальных мифов, необходимо упомянуть необходимость соблюдения гармонии, баланса между ориентированным на бессознательное и осознанное «сверх-я» живущих в мифе. То есть эстетика социального мифа строится на балансе между яркостью и вседозволенностью с одной стороны и традиционностью, социальной ответственностью — с другой. Этот баланс и образует гармоничную норму социального мифа.

Важные аспекты существования социальных мифов в конкурентном поле выявляются из рассмотрения системы мифологем, составляющих тот или иной социальный миф. Структура социального мифа объективно отсутствует — она ризоморфна, существует виртуально в качестве целесообразной проектной модели разработчиков и социальных технологов. Цель такой виртуальной структуры — нормировать сам процесс разработки и осмыслить собственные действия.

Если социальный миф состоит из синергии некоторого количества социальных мифов, то конкуренция между

социальными мифами происходит на различных уровнях их смысловой глубины и формальной репрезентации. Ценности, проявляясь через каноны, образцы и репрезентирующие социальный миф биографии выдающихся личностей, конкурируют между собой, обещая свои нормы в формах снятия вопрошания эксцентричности и бессмысленности живущего в мифе. Персонификации социальных мифов обладают разной степенью доверия и привлекательности для живущих в мифе.

Тексты социального мифа тоже воспринимаются и понимаются живущими в мифе с разной мерой доверительности. Вероятно, что исход конкуренции проявляется как результат локальной конкуренции за релевантность общей картины мира живущего в мифе множества социальных мифов, составляющих тот или иной миф благодаря волею его становления.

Было бы ошибочно думать, что конкуренция мифологем социального мифа разворачивается только за лидерство соответствующих норм живущих в мифе — среди основных мифов устанавливается некоторое равновесие, в котором лидирующая, борющаяся, нишевая мифологемы находят послушных их нормам живущих в мифе. Если правила конкурентного равновесия на развитом рынке справедливы и для области социальной мифологии, то лидирующий миф среди мифов одной акцентированной ценности находит около 50% почитателей своих норм, борющийся — около 25%, самый развитый нишевый миф — около 10%, а остальные нишевые мифы охватывают своими нормами оставшихся 15% живущих в мифе.

Конкуренция социальных мифов в социальном пространстве выражается в целесообразной репрезентации должного в пространстве и времени, поддержании синергии социального мифа и усилиям по сохранению релевантности картины мира живущих в мифе.

Мы рассмотрели важные аспекты эмпирического подхода к социальной мифологии. Но, рассмотренная вне связи с мифологией классической, не теряет ли социальная мифология свое обаяние? Приятно ли *так* мыслить о *таких* мифах в минуты творческого вдохновения, и возмож-

но ли вдохновение без творческой разминки памяти на великих текстах прошлого? Так ли это интересно или, более того, — нужно? Лишившись статуса теории естественного порядка, представ проектной практикой, сможет ли утилитаристская теория социальной мифологии именно в России претендовать и на деонтологический статус, или ей суждено остаться полезной, но не правильной?

Примечания

- ¹ *Ульяновский А.В.* Мифодизайн рекламы. СПб.: Институт Личности, 1995; *Ульяновский А.В.* Мифодизайн: коммерческие и социальные мифы. СПб.: Питер, 1995. Автор исходит из тезиса сильной экзистенциальной задолженности волюнтаристских областей экономики по отношению к философии и культурологии. Взращенные на социально-гуманитарной мысли, экономисты-прагматики моментально забывают о материнском лоне наук, как только добираются до Советов Правлений или министерских кресел.
- ² *Перция В.* Кухня брэндинга // YES!. 2001. № 4. С. 13.
- ³ Там же.
- ⁴ *Аакер Д.* Создание сильных брендов. М., 2003. С. 367.
- ⁵ *Перция В.* Указ. соч.
- ⁶ *Ульяновский А.В.* Вымышленные существа эпохи масс-медиа: Россия. 21 век // Энциклопедия для социально-гуманитарной интеллигенции. СПб.: Книжный Дом, 2008.
- ⁷ *Аакер Д.* Указ. соч. С. 178.
- ⁸ *Домнин В.Н.* Брендинг: новые технологии в России. СПб.: Питер, 2002. С. 82.
- ⁹ *Аакер Д.* Указ. соч. С. 330; см. также: *Гусева О.* Концепция брэндинга // YES! 1998. № 3.
- ¹⁰ *Аакер Д.* Указ. соч.
- ¹¹ *Моисеева Н.К., Рюмин Н.Ю., Слушаенко М.В., Будник А.В.* Брендинг в управлении маркетинговой активностью / Под ред. проф. Н.К. Моисеевой. М., 2003. С. 217.
- ¹² *Перция В.* Указ. соч.
- ¹³ *Рюмин М.* 13 принципов сравнительно честного отъема денег у населения // Реклама и жизнь. 2001. № 3. С.23–30.
- ¹⁴ *Моисеева Н.К., Рюмин Н.Ю., Слушаенко М.В., Будник А.В.* Брендинг в управлении маркетинговой активностью. С. 78.
- ¹⁵ *Аакер Д.* Указ. соч.
- ¹⁶ *Капферер Жан-Ноэль.* Торговые марки: испытание практикой. Новые реальности современного брэндинга. М., 2002. С. 126.

МИФЫ И ИХ РОЛЬ В ЭЛЕКТОРАЛЬНОМ ПОВЕДЕНИИ

А.П. СИТНИКОВ,

Е.В. ГРИШИН

Общество переходного периода, который переживает современная Россия, имеет потребность в новых мифах.

В обществе существуют определенные социальные ожидания, потребности в таких представлениях об окружающем мире и социальной среде, которые бы помогали человеку выживать в новых условиях. Эти представления необходимы для осмысления новой ситуации и тех процессов, которые происходят в обществе. Они позволяют найти на сложные вопросы простые и ясные ответы.

Мифы заложены глубоко в подсознании людей, нуждающихся в ясных, понятных образах, доходчиво объясняющих им те процессы, с которыми они сталкиваются ежедневно. Мифы имеют преимущества перед реальностью. Во-первых, они созвучны нашим представлениям и эмоциям. Во-вторых, они виртуальны. В-третьих, в отличие от реальной действительности, их можно легко изменять. Эти преимущества и свойства мифов делают их универсальным инструментом влияния на массовое сознание.

Кто же больше нуждается в мифах – власть или общество? С одной стороны, мифотворчество должно присутствовать в деятельности государства, особенно в том случае, если общество ограничивается в доступе к политической информации. Каждое государство должно иметь свои мифы, а уже их направленность и содержание определяются формой политического режима. Мифологизации требуют все – основные направления политики, идеи, интересы и ценности.

Но не в меньшей степени в мифах нуждается и общество: оно стремится освободиться от анализа и переработки политической информации и заинтересовано получить готовые и оптимистические прогнозы будущего. Итак, в мифах нуждается как власть, так и общество, что означает – по мере развития демократии политические мифы не исчезают, меняется лишь роль, механизмы формирования и сте-

пень воздействия их на общество. В этом смысле разговоры о виртуальности нашего мира, «виртуальных» политиках и партиях являются реальностью.

Виртуальный мир создается в обществе с помощью манипулирования информацией и общественным сознанием. Соккрытие информации, дозированная информация, дезинформация, выборочная информация, слухи, намеки — все это приемы и технологии создания мифов и виртуальной реальности. С помощью мифов можно мобилизовать общество, высвободить энергию масс и направить ее в нужном направлении. Замечено, что чем более искусственные задачи ставят правители перед обществом, тем большее количество мифов они вынуждены конструировать и навязывать обществу.

В идеологии нового времени понятие мифа используется для обозначения различного рода иллюзорных представлений, оказывающих воздействие на массовое сознание. Поэтому политический миф может трактоваться как статичный образ, опирающийся на верования и позволяющий упорядочить и интерпретировать факты и события, структурировать видение коллективного настоящего и будущего. Х.Г. Тхагапсоев пишет, что одна из важных особенностей мифа заключается в том, что она выполняет функции моделирования социального бытия, его феноменов и процессов: истории, культуры и политики, настоящего, прошлого и будущего, размывая и стирая при этом границы между реальным и виртуальным. Он считает, что миф является действенным средством социально-ментального конструирования, а значит — средством манипулирования сознанием людей; миф в наше время выступает как неотъемлемый элемент политики, ее идей и технологий. Особое место занимает политический миф, в котором знание и понимание политики замещается образами, символами, вымыслами, легендами и верой в них¹.

Занимаясь политическими технологиями и работой с массовым сознанием, мы всегда задавались вопросом о том, существуют ли мифы, воздействие которых на массовое сознание имеет универсальный характер. Ответы на эти вопросы привели нас к рассмотрению различных подходов к пониманию мифов, в частности к объяснению мифов и ми-

фологии представителями психоанализа и аналитической психологии.

В бытовом понимании мифы – это, прежде всего, античные, библейские и другие «старинные» сказки о сотворении мира и человека, а также рассказы о древних деяниях греческих и римских богов и героев. Одно из распространенных научных определений мифологии звучит так: «Мифология – это фантастическое отражение действительности в первобытном сознании, воплощенное в характерном для древности устном народном творчестве, а миф – это возникшее на ранних этапах истории повествование, фантастические образы которого были попыткой обобщить и объяснить различные явления природы и общества»².

Человеку с самых ранних времен приходилось осмысливать окружающий мир. Мифология и выступает как наиболее ранняя, соответствующая древнему и особенно первобытному обществу форма восприятия, понимания мира и самого себя первобытным человеком. Х.Г. Тхагапсоев считает, что миф, который принято трактовать как форму и способ понимания природы и социальной действительности на ранних этапах развития общества (т.е. как нечто рудиментарное и периферийное в ментальном мире человека), на самом же деле относится к числу важнейших продуктов сознания и социального творчества, определяющих жизнь, духовный мир и поведенческие диспозиции современного человека. Смысловые границы мифа настолько широки и подвижны, а его функции и структурные формы так многообразны, что трудно дать видовое, содержательное и операциональное определение мифу – приходится ограничиваться констатацией его принадлежности к самой общей форме духовной активности человека, к сознанию («миф – это форма общественного сознания»), что уже само по себе указывает на его всеобщность³. Мифология выражается в конструировании виртуального пространства, которое повторяет первоначальное устройство мира. В виртуальном пространстве реактуализируются мифы, что способствует возрождению готового исторического опыта. Изучение широкого круга мифов позволило установить, что в мифах различных народов мира – при чрезвычайном их многообразии – целый ряд тем и мотивов повторяется.

Мифы во все времена требовали разъяснений, потому что в мифах и сказках, каковы бы ни были их содержание и смысл, мы имеем дело с продуктами чистой фантазии.

О. Ранк писал, что самая важная заслуга психологии, особенно психоанализа, заключается в том, что они раскрыли мощные бессознательные инстинктивные силы, которые толкают к созданию фантастических образов. А также в исследовании того психического механизма, который принимает участие в их возникновении и, наконец, в разъяснении тех преимущественно символических форм, в которых они выражаются⁴.

Первым наиболее важным и во многих отношениях примечательным шагом в этом направлении было разъяснение Фрейдом античного мифа об Эдипе.

Психоанализ не только предлагает известное разъяснение мифа, но вместе с тем обосновывает необходимость разъяснять мифы, учитывая ту роль, которую играет бессознательное при создании мифов. О. Ранк считал, что понятию о бессознательной душевной жизни, первоначально связанному с индивидуальной психологией, психоанализ находит приложение применительно к мифам первобытного времени, что и является самым блестящим подтверждением правильности и ценности метода. Он говорил, что главным мотивом создания мифов и существенным их содержанием оказался конфликт, заложенный еще в психологии детской жизни, в отношении к родителям и семье со всеми его разнообразными оттенками (сексуальное любопытство и т.д.)⁵. О. Ранку удалось даже показать, что развитие мифических представлений в их широком объеме отражает культурную дисциплину личности в семье и семьи в роду и племени. В этом он видел важнейший основной принцип психоаналитического понимания мифов.

Психоанализ сталкивается со сравнительным изучением мифов и сказок, но задается при этом целью не восстановить первоначальную форму мифа, а открыть его бессознательное значение, которое и в самой первоначальной форме не совсем прозрачно. Потребность в создании и рассказывании мифов появляется только с отказом от известных реальных источников наслаждения и с необходимостью компенсировать их фантазией. Этот реальный отказ, по-видимому, филогенетически аналогичен нашему психическому вытеснению и принуждает фантазию создавать подобные же, быть может, только не такие утонченные видоизменения, какие создает вытеснение. Психоанализ восстанавливает когда-то сознательно приемлемые, позже запрещенные и только в форме мифа допущенные к сознанию желания, отказ от которых дает толчок к созданию мифа.

Надо отметить, что у Фрейда бессознательное выступает как место скопления именно вытесненных содержаний. С этой точки зрения бессознательное имеет личностную природу. Хотя Фрейд уже понимал архаико-мифологический характер бессознательного способа мышления. К. Юнг писал, что поверхностный слой бессознательного является в известной степени личностным и называл его личностным бессознательным. «Однако этот слой покоится на другом, более глубоком, ведущим свое происхождение и приобретаемом уже не из личного опыта. Этот врожденный более глубокий слой и является так называемым коллективным бессознательным»⁶. Он считает, что коллективное бессознательное имеет не личную, а всеобщую природу. «В личном бессознательном это по большей части так называемые эмоционально окрашенные комплексы, образующие интимную душевную жизнь личности. Содержанием коллективного бессознательного являются так называемые архетипы»⁷. Известным выражением архетипов являются мифы и сказки. По существу архетип представляет то бессознательное содержание, которое изменяется, становясь осознанным и воспринятым. То, что подразумевается под «архетипом», проясняется через его соотнесение с мифом, сказкой. Юнг считает, что мифы – в первую очередь психические явления, выражающие глубинную суть души. Дикарь, говорил Юнг, не склонен к объективному объяснению самых очевидных вещей. Напротив, он постоянно испытывает потребность или, лучше сказать, в его душе имеется непреодолимое стремление приспособлять весь внешний опыт к душевным событиям. Субъективность первобытного человека столь удивительна, что самым первым предположением должно быть выведение мифов из его душевной жизни. Познание природы сводится для него, по существу, к языку и внешним проявлениям бессознательных душевных процессов. Их бессознательность представляет собой причину того, что при объяснении мифов люди обращались к чему угодно, но только не к душе. Недоступным пониманию было то, что душа содержит в себе все те же образы, из которых ведут свое происхождение мифы, что наше бессознательное является действующим и претерпевающим действия субъектом, драму которого первобытный человек по аналогии обнаруживал в больших и малых природных процессах⁸.

Таким образом, глубинная психология раскрыла многие тайны мифов, показав их архетипическую природу. Именно побудительной энергии архетипа обязаны своей влекущей силой многие мифологические сюжеты и герои. Юнг писал: «Архетипы создают мифы, религии и философии»⁹. Это говорит о том, что в слу-

чае наших далеких предков миф был столь же реален, как и все вокруг, и в этом главная особенность символической действительности, поскольку она претендует на статус реальной. Это означает, что миф никуда не исчезает из жизни человека, он живет не только в прошлом, миф с человеком всегда.

Пространство политики стало самым активным пространством мифов и мифологии.

Специалисты по политтехнологиям все чаще обращаются к знаниям глубинной психологии. Именно знания тонкостей работы с мифами помогает успешному проведению избирательных кампаний.

Например, учитывая знание мифов и их свойств, можно подготовить такую форму и содержание сообщений, которые позволят обойти все «фильтры восприятия» избирателей и непосредственно повлиять на их поведение. Одно из главных свойств мифа заключается в том, что в нем вообще отсутствует причинно-следственная иерархия. Это размывает и снимает всякие грани между причиной и следствием, желаемым и действительным, реальностью и иллюзией, фактом и вымыслом.

Еще одним важным свойством мифа является то, что его нельзя проверить. Надо отметить также, что в мифе события происходят вне рамок логического и рационального суждения, и при этом все события в мифе значимы и взаимосвязаны. По мнению ряда исследователей, миф представляет собой особые условия коммуникации, поскольку в нем есть слушатель, но нет автора сообщения. По этой причине миф становится неопровержимым, так как не с кем спорить. Миф можно рассматривать как определенный оператор универсальности, поскольку он подтверждается фразами типа «так все говорят, считают», «все так думают», «все знают это»¹⁰.

Главная функция мифа заключается в том, что он для избирателей, как когда-то для архаичного человека, вносит порядок в хаос, вносит предсказуемые линии в совершенно непредсказуемый окружающий мир. Миф также завышает стабильность окружающего мира, порождая положительные и отрицательные линии. В любом обществе миф и сказка

часто являются самой важной информацией. Одной из задач массовых коммуникаций является создание определенного (требуемого) образа человеку, организации, государству и т.д. Эта задача решается наиболее эффективно, когда воздействие происходит на подсознательном уровне. Надо понимать, что эффективная коммуникация не столько задает новые сообщения, сколько подключается к уже имеющимся в массовом сознании представлениям. Миф – это именно тот тип информации, который на глубинном уровне присутствует в каждом из нас, и задача состоит в том, чтобы активизировать эту символику на выгодном для коммуникатора направлении.

Учитывая, что массовое сознание приемлет только четкие картины мира, в период предвыборной борьбы партии и политики подстраиваются под определенные мифы. Левые партии активно эксплуатируют мифологию социализма. Правые активно используют мифологию западного мира. Правящие партии включают в свой арсенал государственные мифы. Мифологизация образов политиков на выборах также усиливает воздействие на массовое сознание.

Так существуют ли универсальные архетипические мифы, подключение к которым принесет наибольший успех в политике?

Наши исследования¹¹ и наблюдения в рамках избирательных кампаний различных уровней показывают, что большинство предвыборных сюжетов и сценариев вписываются в семь основных архетипических мифов. И подключение именно к этим мифам является наиболее эффективным с точки зрения воздействия на массовое сознание. Это мифы о заговоре, о золотом веке, о герое-спасителе, о единстве, о справедливости высшего существа, об отце народов и о героическом прошлом нации.

Мы представляем краткое описание этих мифов в современной интерпретации.

Миф о заговоре истолковывает негативно воспринимаемые явления как результат тайного действия сил тьмы. Это могут быть «враги народа», агенты тайных спецслужб, сект, заговорщики и т.д. Скрытые действия представителей этих коварных организаций обязательно направлены на завоевание или уничтожение

группы, общества, государства, персон. Поскольку заговор творят демонические силы, противостоять им можно, используя любые средства борьбы. Для борьбы с темными силами нужно объединяться.

Миф о единстве основан на противопоставлении «друзья» — «враги», «свои» — «чужие», «мы» — «они». Они или, иначе, враги — причина всех наших бедствий и несчастий. «Они» стремятся отобрать наши ценности и потому спасение в единстве и противостоянии «им». Мы должны объединиться и вместе прийти к счастливой жизни.

Миф о золотом веке либо призывает вернуться к истокам светлого прошлого, где царили любовь, равенство, братство, где мир был прост и понятен, либо зовет в светлое будущее, рассматривая предыдущие периоды как «предысторию», существование которой оправдано лишь в той мере, в какой она подготавливала это идеальное будущее. В золотой век нас может привести герой.

Миф о герое-спасителе наделяет конкретные персонажи харизматическими чертами. Герой должен обладать даром пророка, непревзойденным талантом полководца-воителя, высочайшими моральными качествами. Он действует, подает пример, внушает стойкость, преобразуя определенный национальный типаж, образец. Он отличается огромной силой, но эта сила не количественная, а качественная, причем физическую силу сопровождает сила нравственная. Он обладает такими качествами, как спокойствие, стойкость, простота, благодушие, скромность, сдержанность характера, внутренняя свобода. Он воплощает любовь, доброту к людям, внушает даже милосердие к побежденным врагам. Главная задача героя — бороться с врагами и преодолевать препятствия.

Миф об отце народов рассказывает нам о справедливом и добром политике (отце), который заботится о своем народе. Он подробно знает о проблемах людей, об их тяжелой доле и готов им помочь. Он борется со своим лживым и продажным окружением ради счастья народа. Он символ сознания, разума, искушенной мысли. Он настоящий стратег.

Миф о справедливом высшем существе основан на том, что Бог все видит и обязательно нам поможет. На небе у нас есть покровители и они не оставят нас в беде. За наши страдания они нас вознаградят.

Миф о героическом прошлом нации, народа говорит о том, что на этой земле жили наши великие предки. Они были особенными людьми, они совершали подвиги, доблестные деяния. Они отличались умом, смекалкой и находчивостью. Мы гордимся ими, они делали все, чтобы будущим поколениям (нам) жилось лучше.

На наш взгляд, эти семь мифов являются универсальными для использования их в любой избирательной кампании. С помощью этих мифов можно «перевести» большинство избирательных сюжетов на картинки упрощенного порядка. Мифологические интерпретации существенно облегчают для массового сознания оперирование с образом политика, делают его более понятным и предсказуемым.

Таким образом, анализ закономерностей и форм коммуникации с помощью «подключения» к архетипическим мифам в избирательной кампании заслуживает пристального внимания и изучения. В теоретическом плане он может внести существенный вклад в разработку подходов к избирательным технологиям, объяснить причины прихода к власти определенных политических сил, помочь понять психологию масс, а в практическом – успешно разрабатывать стратегию, тактику и отдельные сообщения в рамках избирательных кампаний.

Примечания

¹ См.: *Тхагансов Х.Г.* Мифогенез в новейшей истории российских этносов. http://www.kavkazonline.ru/csrip/elibrary/uro/uro_24/uro_24_12.htm

² *Философский словарь* / Под ред. И.Т. Фролова. М.: Политиздат, 1987. С. 286; *Цуладзе А.* Политическая мифология. М.: Эксмо. 2003.

³ См.: *Тхагансов Х.Г.* Указ. соч.

⁴ См.: *Ранк О.* Миф о рождении героя. М.: Рефл-бук, 1997. С. 50 – 51.

⁵ См. там же.

⁶ *Власов А.* Виртуальная политика – реальность сегодняшнего дня. <http://www.kreml.org/opinions/115871675>

⁷ Там же.

⁸ Там же.

⁹ *Калинина Н.Ф., Тимошук И.Г.* Основы юнгианского анализа сновидений. М.: Рефл-бук. 1997. С. 213.

¹⁰ *Почепцов Г.* Имиджелогия: теория и практика. Киев, 1998. С. 100; *Кольев А.Н.* Политическая мифология: Реализация социального опыта. М.: Логос-М. 2003.

¹¹ См.: *Гришин Е.В.* Идеальный образ политического лидера в сознании избирателей как фактор, определяющий имидж. Социальная психология: практика, теория, эксперимент, практика. Ярославль: МАПН, 2000. Т. 1. С. 157 – 162; *Гришин Е.В.* К вопросу о качественных исследованиях: слухи // Информационный бюллетень «Контакт». М. 2001. № 9. С. 56 – 61.



НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ



Рецензии, аннотации, отзывы



ДВА ТИПА БЫТИЯ, МЕНТАЛЬНОСТИ, КУЛЬТУРЫ

В книге Н.В. Мотрошиловой «Мыслители России и философия Запада» поднимаются проблемы взаимодействия российских и западных философских традиций, и одновременно выходящие за рамки их имманентного для философии диалога. Ведь речь идет также о встрече совсем не простой и не всегда понятной обеим сторонам – двух типов бытия, ментальности, культуры.

Философы России, о которых идет речь в книге Н.В. Мотрошиловой, всегда анализировали философию Запада, свое отношение к ней (неизменно критическое) в контексте социально-исторических, цивилизационных, культурных проблем и изменений. Вот почему представляет особый интерес то, как *сегодня* воспринимаются эти темы, подходы в разных контекстах – в российской, с одной стороны, и в западной, с другой. И нам показалось важным и любопытным опубликовать две рецензии на книгу Мотрошиловой, которые «встретились» в нашем редакционном портфеле. Одна написана отечественным специалистом по истории русской философии – С.Б. Роцинским, другая – Зигрунд Билфельд, которая живет и работает в Мюнхене и тоже давно исследует историю русской философии. Существен и отраден тот факт, что исследования отечественных авторов все-таки бывают замечены на Западе – несмотря на ту досадную «асимметрию», о которой справедливо говорит З. Билфельд в конце своей рецензии.

Нам кажется, что различие проблемно-тематических и мировоззренческих акцентов в подходах обоих рецензентов к взаимодействию, диалогу российской и западной философии и схождения в оценках равно представляют интерес для отечественных читателей.

От редакции

Н.В. МОТРОШИЛОВА.
МЫСЛИТЕЛИ РОССИИ И ФИЛОСОФИЯ ЗАПАДА
(В. СОЛОВЬЕВ, Н. БЕРДЯЕВ, С. ФРАНК, Л. ШЕСТОВ). —
М.: Республика; Культурная революция, 2006. — 477 с.

3. БИЛФЕЛД

Философ из России, Н. Мотрошилова, ставит перед собой тот кардинальный вопрос общей темы «Мыслители России и философия Запада», ответит на который совершенно необходимо, чтобы судить и писать о происхождении и конституции русской философии. А вопрос сформулирован так: в чем проявляется присутствие западной философии в произведениях русских мыслителей?

Н. Мотрошилова собрала свои написанные в разное время работы в четырех монографических разделах, посвященных В. Соловьеву, Н. Бердяеву, С. Франку, Л. Шестову — и сделала это с полным правом, ибо тут вопросы о смысле русской философии со всей четкостью вырываются из тени более разработанных философий Запада.

Так, Н. Мотрошилова анализирует магистерскую диссертацию В. Соловьева (1874) «Кризис западной философии».

Во «Вступлении» она подробно характеризует отношение русских философов к Западу. В. Соловьев, в частности, стремится к тому, чтобы с помощью критической позиции по отношению к западной мысли придать русской философии определенные преимущества. Но, говоря о кризисе западной философии, Соловьев не прибегает по отношению к ней к одной только негативной аргументации. Его цель: опираясь на критику, найти новые варианты «философии жизни» (с. 48). Эти варианты философии жизни Н. Мотрошилова рассмотрела в цикле лекций, прочитанных в 2002 г. в городе Иваново и получившая отражение в анализируемой здесь книге. К данному материалу примыкают размышления автора о соловьевской концепции всеединства — в сопоставлении с учениями Спинозы, Гегеля и Шеллинга. Часть книги, посвященная В. Соловьеву, заканчивается в высшей степени увлекательным разделом «Соловьев и Кант», где речь идет также об отношении русской философии к Канту (с. 195 — 219) — раздел, к которому мы еще вернемся. Завершает первую часть детальная соловьевоведческая библиография (где солидный блок образует западная литература разных лет).

В монографической части книги о Николае Бердяеве, о его книгах «Философия свободы» (1911) и «Смысл творчества» (1916) также имеется анализ бердяевской критики философии Канта. А в следующей главе Н. Мотрошилова поднимает органически важную проблему: «Спор о России. Самостоятельность “русского пути”»? Третья монографическая часть книги посвящена Семену Людвиговичу

Франку и его новой онтологической концепции, запечатленной в «Предмете знания» (1915). В рамках исследования философии Франк тоже имеется глава, связанная с Кантом — «С. Франк и его интерпретация “Критики чистого разума”» Льва Шестова, о котором речь идет в последней части книги, Н. Мотрошилова расценивает как философа, предвосхитившего новую эпоху; его предчувствия в особенности ярко запечатлелись в книге «Достоевский и Ницше. Философия трагедии» (1903).

Как Н. Мотрошилова движется в своем анализе вопроса о сложном отношении русской философии к философии западной? В коротком «Предисловии» специально не разрабатывается вопрос о методологии. И мы скоро узнаём, почему это не стало возможным. Н. Мотрошилова относительно поздно (где-то двадцать лет назад) начала активно публиковать работы по русской философии; до этого ее систематический мыслительный опыт был связан с «классической» философией Запада. Этой философией она занималась основательно и с большой отдачей. И сначала, скорее всего, возникал конфликт, — когда Мотрошилова начала специально работать над русской философией, которая со своей стороны демонстрировала негативные чувства в отношении так называемой классической философии Запада.

Переход к русской философии, должно быть, означал для нее «драму бытия» — подобную той, которую она в начале книги (скорее не в духе философии школы, а в «личностном» анализе — с. 53) раскрывала применительно к драме жизни Соловьева. Н. Мотрошилова применяет два способа подхода, с помощью которых она исследует идеи избранных ею русских мыслителей. Во-первых, она выделяет и осмысливает своего рода аффективный импульс, направленный на осмысление философских проблем. Во-вторых, для нее важна деятельность критического, свободного от предрассудков сознания. Оба подхода — сильные стороны анализа Н. Мотрошиловой: они позволяют ей сформулировать настоятельные вопросы в бесконечно открытом пространстве философии; одновременно автор книги снова и снова возвращает такие вопросы в зону критического рассмотрения.

К примеру, именно так она ставит, в чрезвычайно интересной специальной главе (с. 44 — 55), наивный, на первый взгляд, вопрос: «Почем Владимир Соловьев избрал для своей диссертации тему кризиса западной философии?». Вместе с тематикой кризиса Соловьев, как показывает автор, находится в центре проблематики, характерной не только для него самого, но и для всей русской философии. Ибо аксиома о кризисе западной философии остается основополагающей для философии Соловьева и одновременно — для дальнейшего развития русской мысли. Фактически никто не требовал ни ставить *quaesto iuris*, ни предоставлять доказательства в пользу ут-

верждений о кризисе — оно оставалось заведомо принимаемой «преамбулой и творческим импульсом» для всей русской мысли.

В исторических подтверждениях относительно идей русской мысли о кризисе Запада нет недостатка. Н. Мотрошилова указывает, например, на постепенно овладевшее умами мнение славянофилов о «загнивании» Запада. Однако есть и другое обстоятельство, которым в российском контексте чаще всего пренебрегают, но которое отчетливо акцентирует Н. Мотрошилова: на Западе в то же время уже разработали инструментарий самокритики; соответствующую аргументацию в России охотно перенимали, не указывая на западные источники, что имело место и у Соловьева. Например, критика Шеллинга в адрес Гегеля и наук разума оказала мощное влияние на Соловьева и других российских мыслителей, на что обратил внимание Е. Трубецкой, которого Н. Мотрошилова в этом случае цитирует (с. 46). Я хотела бы обратить внимание на другие источники, ибо они редко обсуждаются в российских исследованиях: критика рационализма у Ф.Г. Якоби оказала сильное воздействие на российских философов из духовных академий. Она предоставила мощный аргументативный и метафорический потенциал — в смысле приписывания России, ее ментальности духовных способностей, лежащих по ту сторону разума. Западная философия с ее имманентной склонностью к критике культуры, следовательно, предоставила русской мысли богатейший арсенал средств для ее борьбы. И ведь речь шла не только о средствах, но и о подбадривании к такой борьбе. Представление о том, что штаб западного мышления переместился к молодым славянским нациям, нашел своих сторонников и на Западе. Незадолго перед своей смертью, 16 апреля 1854 г., Шеллинг писал королю Максимилиану, что коренной славянский род «сцитов» (Scythen) объединяется, что нужно обращать внимание на Россию и перенимать элементы ее поэзии, что он, Шеллинг, и будет заниматься тем, чтобы сделать «доступным нам что-то из русской поэзии». Правда, тут речь идет не о философии, а о вновь разгорающейся и на Западе вере в его культурное обновление благодаря России или [вообще] славянским народам.

Борьба за самостоятельность русской философии базируется, как сказано, на двух примечательных явлениях: на творческих аффектах, эмоциях в отношении западной философии и на критическом напряжении, которое вступает в силу тогда, когда негативному аффекту суждено приобретать *систематическое* теоретико-философское значение. Н. Мотрошилова в таком ключе и рассматривает условия формирования русской философии. Чтобы дать читателю представление об этом, она, в частности, выбирает в высшей степени интересную тему — отношение русских мыслителей к философии Иммануила Канта. В каждой из упомянутых монографических

частей речь идет также о том, как соответствующий мыслитель выражает свое отношение к Канту. Резюмируя, Н. Мотрошилова говорит о том, что критика в адрес Канта проходит [порой] агрессивно, через все исследования русской религиозной метафизики (с. 294)¹. В раздел о В. Соловьеве включен текст «Отношение русской философии к Канту» (с. 292 – 299), к которому примыкает глава «В. Соловьев о Канте» (с. 214 – 219). В разделе о Н. Бердяеве рассматривается тема «Н. Бердяев и его критика философии Канта»; наконец, в интерпретацию идей С. Франка включено рассмотрение этим философом «Критики чистого разума» (с. 371 – 377).

Особенно напряженно написан текст «Апология или синдром ненависти? Рецепция Канта в России в свете современных дискуссий» (С. 195 и далее). Описательные (апологетические) работы противостоят тем, в которых проявился «активный синдром ненависти» по отношению к этому великому философу. Н. Мотрошилова говорит ясно: для русских философов Кант должен был выступить представителем впавшего в кризис Запада. Кант стал в России примером для исследования того, в чем, собственно, состоит ценность западной философии. На Западе, если говорить кратко, заслугу Канта видели в том, что он освободит философию от обязанности быть служанкой теологии. Русская философия, напротив, никогда не доводила до конца такое освобождение и вследствие этого не была независимым просветительским мышлением. Однако западный упрек в отсутствии просветительского подхода русская философия обернула по-своему: она упрекала Канта за то, что он неоправданно выступил в защиту «чистого» рационализма – вместо того, чтобы выступать на стороне веры. Тот факт, что знание и вера не исключают, а дополняют друг друга всегда трудно давался русской философии.

Н. Мотрошилова цитирует (на с. 197) статью А. Ахутина (Вопросы философии. 1990. № 1), который исследует эту рецепцию Канта в крайней форме; статья озаглавлена «София и черт (Кант перед лицом русской религиозной метафизики)». Тезис статьи: «Символист; тонкий и экзистенциально опытный богослов – в один голос и, видимо, не сговариваясь, свидетельствуют: Кант – черт!», «искуситель, враг, высвеченный в своей сущности отсветами адского огня».

Как оценить этот «благоговейный ужас»? Для «людей Запада» такие пренебрежительные оценки могут выглядеть чем-то курьезным. А для русских мыслителей философия Канта была своего рода «пробным камнем», на котором они могли пробуждать творческие эмоции и который мог способствовать формированию тех самостоятельных, серьезных суждений (с. 200), какие следовало положить в основу новой философии. Знаменательна в этом отношении энциклопедическая статья В. Соловьева «Кант» (Брокгауз и Эфрон), которая, как пишет Н. Мотрошилова, написана с полной «симпатией

и глубоким пониманием трудностей жизненного пути, избранного великим немецким философом» (с. 205).

Соловьев не отклоняет кантовской критики познания, но он полагает, что эта критика завела философию в тупик. В «Философии цельного знания» (с. 98 – 101), Соловьев опирается на кантовские разъяснения, касающиеся вещи самой по себе как идеи разума. Что касается идей разума, то Соловьев для их толкования парадоксальным образом избирает понятие «мистицизма», которое поясняется следующим образом: «Согласно этому воззрению, истина не заключается ни в логической форме познания, ни в эмпирическом его содержании, вообще она не принадлежит к теоретическому знанию в его отдельности и исключительности — такое знание не есть истинное. Знание же истины есть лишь то, которое соответствует воле блага и чувству красоты» (с. 210). Н. Мотрошилова считает этот тезис Соловьева основополагающим для его «философии жизни».

Применительно к Н. Бердяеву автор также оценивает его рецепцию философии Канта как «индикатор» (с. 293) отношения этого мыслителя к философии Запада. У Бердяева достигает высшего выражения, так сказать, его отторжение от критической философии Канта, которую он в «Философии свободы» (1911) называет «всеобъемлющей секуляризацией теоретической философии». Бердяев пишет о том, о чем думали многие представители русской религиозной метафизики: «Кантианство целиком направлено против христианского реализма, христианского материализма, против самой возможности утверждать христианскую церковь как *natura creata creant*». Анализируя рассуждения Бердяева, следует принять во внимание упомянутое ранее парадоксальное различие западных и русских интерпретаций: в то время как западные мыслители оценивали кантовский запрет употреблять «излишние», «чрезмерные» понятия в теоретической философии как импульс, ведущий к свободе, Бердяев понимал ограничивающую категоричность учения о познании как полицейскую работу в философии». Она-де утратила традиции «священного гнозиса» и стала наводить «полицейский распорядок отвлеченной мысли» (с. 293). «Только безумие рационализма могло превратить бытие в категорию» (с. 296). В другой ранней работе «Смысл творчества» (1916), Бердяев, согласно Н. Мотрошиловой, упрекает Канта в том, что кантовская философия свободы осталась непоследовательной и вылилась в философию послушания. «Критическая философия, — писал Бердяев, — есть послушное сознание необходимости не природы, а самого сознания, не материи, а разума, есть послушание необходимости через послушание категориям» (там же).

Бердяев снова и снова упрекает Канта в проведении в жизнь максим протестантизма. Под этот упрек попадают также панлогизм Шеллинга и Гегеля. В более поздние периоды Бердяев смягчает свои

творческие нападки на Канта. Он делает это в то время, когда достигает известной ясности в вопросе о «самостоятельности русского пути» (с. 300). Во всяком случае тогда, по мнению Н. Мотрошиловой, русская философия движется между «миссианизмом и мессианизмом» (там же).

Симпатии Н. Мотрошиловой как исследователя отданы С. Франку, который, будучи российским философом, находился в центре европейских философских дискуссий неокантианства, феноменологии уже в начале XX века, а затем и в те десятилетия, когда он жил в эмиграции. Программа Франка простиралась от «онтологизации гносеологии» до «абсолютного реализма» (с. 371). Очевидно, что Франк пребывал не на уровне аффективного отторжения, а двигался вперед на почве, расчищенной Кантом. В своем фундаментальном труде «Предмет знания» (в 2000 г. он вышел на немецком языке в рамках 8-томного издания издательства «Альбер» — как раз под редакцией Н. Мотрошиловой) Франк самостоятельно, но, вместе с тем, не отвергая Канта, развивал проблемы трансцендентализма. «Монистический замысел идеализма, последовательно продуманный, требует не суждения всего бытия до пределов “субъективного” сознания, а, напротив, расширения сознания до пределов всего мыслимого “бытия”», — пишет Франк (с. 373).

Такое расширение сферы бытия свидетельствует о принятии Франком понятия сознания, которое охватывает все предметные сферы. «Знание может быть направлено на *предмет*, т.е. на известное бытие, именно потому, что *неизвестное, как таковое нам “известно”* — известно не через особое знание о нем (что неизбежно приводило бы к противоречию, а совершенно непосредственно, в качестве самоочевидного и неустранимого бытия вообще, которое мы ближайшим образом не “знаем”, а *есмы*, т.е. с которым мы слиты не через посредство сознания, а в самом нашем бытии» (с. 374). Н. Мотрошилова отмечает, что и в поздний период своего творчества Франк ведет диалог с Кантом, и именно под зонтиком понятия «непостижимое». Автор считает формулировку «непостижимого», которую дает Франк, вполне оправданной. «Мы формулируем, — пишет Франк, — это положение так: всякая вещь и всякое существо в мире есть нечто большее и иное, чем все, что мы о нем знаем и за что его принимаем, — более того, есть нечто большее и иное, чем все, что мы когда-либо сможем о нем узнать; а что оно подлинно есть во всей своей полноте и глубине — это и остается для нас непостижимым». Удивительно то, что С. Франк для подтверждения своего тезиса ссылается не на Канта, а на поэзию — на русского поэта Тютчева (он был «личный знакомый Шеллинга», напоминает Тютчев). Франк цитирует также Рильке, из его сонетов к Орфею: «Но бытие еще по-прежнему волшебю; во множестве мест оно рождается из своего

источника, есть игра чистых сил, к которым никто не соприкоснется, кто не умеет преклонить колена и восхищаться. Слова нежно исходят из не сказанного» (с. 375).

Что о непостижимом может, в конечном счете, говорить только искусство, а не философия, — то было идеей позднего Хайдеггера. А раннего Хайдеггера С. Франк полностью принял к сведению, что подтверждается ссылкой русского философа на хайдеггеровскую «фундаментальную онтологию» (там же). Н. Мотрошилова вообще придерживается того мнения, что С. Франк воплотил новые «онтологические» идеи много раньше, чем М. Хайдеггер — еще в «Предмете знания». Вместе с С. Франком русская философия возвращается назад к Европе — уже после того, как эта философия предприняла мощные творческие, а также и систематические усилия с целью продемонстрировать свою самостоятельность.

Густав Шпет как-то сказал (в 1922 г.), что тема России — легитимная для русской культуры, ибо никакой другой нации не довелось вести столь отчаянную борьбу за «незаинтересованный» дух — перед лицом совершенно специфического бытия русского народа. Поэтому и эмоциональные отторжения («Кант как черт») от западной философии необходимо оценивать как силу, основу, движущую к самообретению русской философской мыслью ее специфики. Но чем яснее выступал негативный аффект — против Запада — и рефлексия концентрировалась на этом, тем больше должны были отпадать систематические Тео усилия.

Задача Н. Мотрошиловой состояла в том, чтобы представить эту мучительную и вместе с тем триумфальную историю русской философии. В соответствии со своим формированием как философа автор книги шла от западной философии, затем — к мыслителям своего отечества. Она солидарна с теми великими русскими философами, которые находят свой путь только в страстном диалоге с «другими». Ее работа «Мыслители России и философия Запада» должна быть воспринята и на Западе — и это поможет преодолеть асимметрию в западном отношении к русской философии. Ибо только в живом взаимодействии рождается новое.

* * *

С.Б. РОЦИНСКИЙ

Н.В. Мотрошилова известна прежде всего как признанный специалист по истории европейской философии. Можно вспомнить немало случаев, когда наши историки философии, будучи долгие годы погруженными в западную мысль и подвергшись ее очарованию, обращаются к отечественному философскому наследию с большой неохотой, подобно платоновским узникам, прикованным

к символической пещере. А некоторые если и поворачивают взор, то для того, чтобы высказать в адрес русской философии что-нибудь уничтожительное. Поворот же Н.В. Мотрошиловой к отечественной философии был вовсе не за тем, чтобы с высоты европейской классики порицать русских философов за религиозность, иррациональность, мистицизм и прочие грехи. Да и поворот этот не был случайным и неожиданным, поскольку заниматься изучением русской мысли Неля Васильевна начала еще в те времена, когда книги наших философов-идеалистов находилась под идеологическим запретом. «Со студенческих лет, изучая западную философию, я убедилась в ее глубине и величии, — пишет автор в предисловии к своей книге. — И исследованием философской мысли своего отечества я могла специально заняться не прежде, чем убедилась в ее высоких качествах, по крайней мере, сопоставимых с западной философией» (с. 3 — 4). И на всем протяжении книги, явно или между строк, звучит мысль о том, что место русской философии не где-то на обочине мировой культуры, что лучшие ее образцы вполне достойны сопоставления с достижениями европейской мысли. Важно подчеркнуть, что это не возвышенные восторги ультрапатриотического свойства, а квалифицированные суждения специалиста, обоснованные глубоким и тонким анализом исследуемых текстов.

В названной книге творчество четырех крупнейших наших мыслителей рассматривается в содержательном контексте западной мысли и «по вертикали», и «по горизонтали». С одной стороны, показывается генезис их философских воззрений, густо насыщенный рецепциями из западной мысли различных эпох, и, с другой, прослеживается связь теоретических построений этих мыслителей с идеями их западноевропейских современников.

Несомненно, главный герой философского повествования — Владимир Соловьев, которому автор отвел половину объема своей книги. Первое, чем привлекает этот философ исследователя в ракурсе ее темы — это то, «что в орбиту оригинального и глубоко внутреннего философского опыта Соловьева по существу втянуты самые главные творения мирового философского духа» (с. 14). Однако отношение русского философа к западной мысли не сводилось лишь к влияниям или заимствованиям, хотя они, разумеется, имели место и у Соловьева, и у других его соотечественников, что подробно прослеживается в книге. Но если бы дело ограничивалось только этим, то автор вряд ли рискнул бы делать выводы о «сопоставимости» лучших образцов русской философии с философией западной. Поэтому в книге особо выделяется и обосновывается такой тип связи, как «спонтанная параллельность» (термин немецкого философа Р. Отто). Это, поясняется в книге, «равноправная» переключка идей, объек-

тивная синхронность творческих поисков и их результатов, когда «без видимого взаимного влияния, но равно испытывая воздействие реальных исторических потребностей, трудностей, новых целей философского развития, некоторые авторы начинают двигаться (относительно) сходными мыслительными путями» (с. 81). Такая синхронность обычно происходит тогда, когда возникает объективная потребность в поиске новых философских парадигм.

Одной из таких парадигм была тема кризиса западной философии, прозвучавшая уже в магистерской диссертации Вл. Соловьева. В этой юношеской работе не только дается глубокий анализ целого ряда учений европейских философов, но и содержатся первые серьезные наброски оригинальной версии «философии кризиса» – учения о кризисе философии, выступающей в виде отвлеченного, «исключительно теоретического» познания. Конечно, Соловьев не был первооткрывателем этой темы, тем не менее, считает Н.В. Мотрошилова, соловьевская версия не просто встроилась в ряд других концепций, но встроилась оригинально, с ясно выраженной претензией на «новый синтез», на восстановление разрушенного единства философии и религии. Причем религии не на какой-либо конфессиональной основе, что многократно предлагалось и раньше в истории западной и русской мысли, а на основе христианства «универсального», преодолевшего конфессиональное размежевание.

Тема кризиса философии развивалась также в творчестве Н. Бердяева, С. Франка, Л. Шестова, других русских мыслителей. В европейской мысли в русле критики претендующего на самодостаточность рационализма появляется новая «философия бессознательного», происходит переосмысление классических парадигм в неокантианстве, формируются первые образцы гуссерлевской феноменологии. В этот же период в работах Ницше, Бергсона, Дильтея происходит зарождение различных вариантов философии жизни.

Именно философское осмысление феномена *жизни*, по мнению автора книги, является другим важнейшим парадигмальным новшеством философии Вл. Соловьева, которое оказалось созвучным соответствующим параллелям в западной мысли. Русский философ стремился создать такую философию, которая имела бы своим предметом не отвлеченные стороны действительности, а саму эту действительность во всей ее полноте, трактуемую как «жизнь». Соответственно, «в противовес абстрактно-отвлеченным, по преимуществу теоретическим вариантам классического западного философского мышления Нового времени, В. Соловьев ставит задачу создать *философию жизни*, притом также совершенно нового, неклассического образца» (с. 120).

Читающий книгу без труда сможет убедиться, что тема философии жизни представляет собой важнейший момент концептуализа-

ции Н.В. Мотрошиловой философских построений Вл. Соловьева. «Говоря более конкретно, — пишет исследователь, — в ряде работ этой книги я стремлюсь доказать, что Соловьев — синхронно с рождением философии жизни на Западе и в унисон с некоторыми учениями отечественных мыслителей — противопоставил философии «отвлеченных начал», а также недавно господствовавшему позитивизму *новый и оригинальный вариант «философии жизни», насыщенной глубоким метафизическим содержанием»* (с. 15).

Можно предположить, что отнесение построений Соловьева к разряду «философии жизни» является неким концептуализаторским перебором исследователя или редукцией не к истинному сущностному основанию философских построений Соловьева. Прежде всего, если иметь в виду, что сам тип философствования русского мыслителя не вписывается в ту парадигму философии жизни, которую определили западные ее представители, поскольку категория «жизнь» у них наполнена содержанием (пусть с известными вариациями), с которым плохо согласуется предмет философии Вл. Соловьева и его последователей.

Однако обоснование автором своей концепции представляется достаточно аргументированным и убедительным. Говоря о категориальной стороне вопроса, Н.В. Мотрошилова подчеркивает, что жизнь в понимании Соловьева существенным образом отличается от известных характеристик этого понятия в западной философии. Для него жизнь не ограничивается витально-биологическими трактовками, а мыслится как философская категория, которая применяется «для обозначения *реальности, действительности, полноты, изначальности существования и развития всего, что есть в мире, что объединено в такие типологические единства, каковы природа, человек, Бог, и что может находить проявление в конкретных дробных разновидностях жизни (таких, как духовная, личная, лично-общественная, историческая, религиозная, нравственная и другие, выходясь словами Соловьева, жизненные формы)*» (с. 123).

Среди аргументов в пользу такой характеристики воззрений русского мыслителя важнейшим, видимо, следует считать тот, который исходит от него самого. Ибо Вл. Соловьев сам отождествлял свое учение с «философией жизни» — в отличие от «философии школы», к которой он относил прежде всего не находящие между собой согласия отвлеченные эмпиризм и рационализм. «...Для философии школы, — писал он в этой связи, — от человека требуется только развитой до известной степени ум, обогащенный некоторыми познаниями и освобожденный от вульгарных предрассудков; ...для философии жизни — требуется, кроме того, особенное направление воли, т.е. особенное нравственное настроение, и еще художественное чувство и смысл, сила воображения, или фантазии»¹.

Феномен жизни как единства всей полноты человеческого существования Н.В. Мотрошилова выделяет в качестве особого предмета философии не только у Вл. Соловьева, но и у других героев своей книги.

Если Вл. Соловьев философские размышления на тему жизни мог почерпнуть только у Ницше, то Н. Бердяев обращает внимание прежде всего на сочинения А. Бергсона, которые получили у русского философа весьма высокую оценку. Бердяев видит в бергсоновской «Творческой эволюции», как и в работах У. Джемса и Э. Леруа, симптоматический знак для философии XX века – знак возврата к жизни, к «жизненной полноте знания». Будучи принципиальным защитником философского иррационализма, Бердяев приветствовал то, что Бергсон явился в определенном смысле предшественником и провозвестником того поворота философии к целостной «жизни духа», который связан с решительной критикой «отвлеченной философии самодовлеющего рассудка», предлагая взамен вне-рациональные формы духа. Но в воззрениях этих мыслителей выявляются не только точки соприкосновения, но и линии расхождения. «...Принципиальное размежевание Бердяева с Бергсоном, – подчеркивает Н.В. Мотрошилова, – касается коренных вопросов понимания «жизни»: «жизнь» в философии, согласно Бердяеву, следует понимать не в «сциентистском» ключе – не при подражании естествознанию, а исключительно в связи с темой «жизни духа» и в плоскости не ухватываемой никакой наукообразной аналитикой специфики философского анализа» (с. 258). Примерно с тех же позиций Бердяев дискутирует и с Ницше, настаивая на необходимости перевести философский анализ жизни в русло философии духа.

Важно отметить, что методологическую основу анализа автором творчества русских мыслителей составляет не одна лишь компаративистика, как может показаться на первый взгляд, если иметь в виду название книги. Принципиально важным для Н.В. Мотрошиловой был анализ содержательный, такой, чтобы не упустить главного в характеристике того или иного мыслителя. В этом плане интересной представляется реконструкция «системных измерений» философии Вл. Соловьева. Столь обстоятельной работы ранее никто не делал, да в описаниях самого Соловьева не содержится синтезирующей «сборки» его системы в полном виде.

Системный подход предпринят и к анализу творчества С.Л. Франка, прежде всего к его философской трилогии «Предмет знания», «Душа человека» и «Духовные основы общества», в которой метафизические, гносеологические, психологические и социально-философские идеи мыслителя приведены, по мнению автора, в стройную и детально разработанную систему. Разбирая названную трилогию, Н.В. Мотрошилова исходит из того, что мыслитель,

опираясь на традицию и новейшие тогда достижения философии, задал тему *предмета знания* в оригинальной для Запада мыслительской перспективе *онтологизации гносеологии*, которая, с одной стороны, была насыщена интерпретациями, зачастую критическими, популярных на Западе идей, а с другой — органично вписывалась в традиции российского философствования, заложенные Вл. Соловьевым. Философская система Франка, помимо прочих ее аспектов, представлена в книге и в ипостаси «философии жизни». В частности, характеризуя теоретическое значение книги Франка «Предмет знания», автор подчеркивает, что работа «содержит *системно разработанный вариант онтологически ориентированной метафизики (или философии) жизни начала XX в., новаторство и оригинальность которого — в попытках ее органического синтеза с гносеологией, логикой, психологией нового типа и в (позже реализовавшемся) намерении пронизать философию этическими, социально-философскими измерениями*» (с. 341).

Раздел, посвященный жизни и творчеству Л. Шестова, занимает в книге в некотором смысле особое место. Особенность эта — в драматизме, которым наполнены многие сюжеты. С одной стороны, как отмечает Н.В. Мотрошилова, в работах Л. Шестова идет «переключка-спор» великих умов и самого автора этих работ с великими умами. Персонажами диалогов становятся Пушкин, Толстой, Достоевский, Соловьев, Сократ, Платон, Аристотель, Лютер, Кант, Гегель, Шеллинг, Кьеркегор, Гуссерль. С другой стороны, в «переключку-спор» с целым рядом идей и суждений философа вступает и автор книги.

О Шестове можно сказать, пишет Н.В. Мотрошилова, что он знал «одной лишь думы власть», что им владела «одна, но пламенная страсть». И дума, и страсть его были направлены против все того же рационализма. Как и его предшественник С. Кьеркегор, Л. Шестов острее своей критики направляет прежде всего против философии Гегеля и вообще немецкой классики, которая заклеяна им как собрание «мертвых речей мертвых сущностей».

Уже в подходе к этому вопросу у автора книги возникает оппозиция между «за» и «против». С одной стороны, Н.В. Мотрошилова безоговорочно солидаризироваться с такой оценкой немецкой классической философии, конечно, не согласна: «Как и всякий заинтересованный в историко-философской истине гегелевед, я без труда найду тексты Гегеля, опровергающие «одномерные» обобщения Л. Шестова». Но, с другой стороны, и отметить «с порога» шестовские инвективы исследователь не спешит. Более того, «перемещающая спор в более широкую плоскость, — говорит далее автор книги, — вынуждена признать также и историческую правоту Шестова» (с. 393). Прежде всего потому, что свой критический счет Шестов предьявляет не разуму как высшей способности человека,

а идолопоклонству перед *культурой разума*. Мыслитель выносит на суд нравственной совести разум и науку за то, что они, возомнив о своей самодостаточности, отмежевались от этических истин и ценностей, от проблемы добра и зла. В этой своей критической позиции Шестов выступает как ученик и последователь Достоевского, в чем он не раз признавался. «Историческая правота» Шестова, подчеркивает Н.В. Мотрошилова, становится особенно понятной и объяснимой в наше время, когда самодовлеющий человеческий разум предстает уже не в ипостаси своей отвлеченности, а как реальная, могущественная сила. Сам научный разум, конечно, не есть зло, но та «равнодушная сила», которая с его помощью воцаряется, оказалась причастной к трагедии современного человечества.

И еще немало подобных «за» и «против» и в творчестве Л. Шестова, и в его суждениях о других мыслителях обнаруживает и подвергает детальному разбору автор книги. Поэтому «историко-философские эссе Л. Шестова, — считает она, — требуют постоянно критического отношения, проверки, что нелегко как раз из-за того лучшего, что есть в этих шестовских работах — таланта автора, яркости и страстности полемики» (с. 394). Что же касается отношения автора к своему герою, то не будет ошибкой сказать, что здесь «за» все же берет верх над «против». Потому что в философии Л. Шестова Н.В. Мотрошилова усматривает вполне законный позитивный поворот в сторону нового типа философствования — философствования о человеке, его свободе, его духе. Собственно, это и есть поворот к тому типу *философии жизни*, который для автора книги является общим основанием воззрений целого ряда русских мыслителей. «Во всяком случае, — со всей определенностью заявляет Н.В. Мотрошилова, — я лично стремлюсь такой вариант философии жизни разрабатывать. И опору нахожу также и в философских учениях В. Соловьева, Н. Бердяева, С. Франка и многих других российских философов. От доводов и соображений Шестова тоже не считаю возможным отмахиваться» (с. 444).

Разумеется, затронутыми здесь темами и сюжетами не исчерпывается содержание рассматриваемой книги. Отдельного рассмотрения достоин каждый из ее разделов, где глубокий, в сущности, феноменологический анализ основоположений философских построений русских мыслителей органически сочетается с их личными судьбами. Одной из магистральных является тема восприятия и интерпретации идей Канта русскими мыслителями. В жанровом и стилевом отношении выигрышно оживляет строгий исследовательский контекст цикл лекций «Философия В. Соловьева и западная мысль конца XIX — начала XX в.: созвучия и параллели», прочитанный Н.В. Мотрошиловой в Иванове на постоянно действующем Соловьевском семинаре. Информативно обогащает книгу обширный библиографи-

ческий материал о книгах русских философов и посвященной им литературе, изданных как на русском, так и на иностранных языках.

Исследование Н.В. Мотрошиловой исполнено не только глубокими и тонкими анализами, сопоставлений и новых концептуальных подходов, но и искреннего чувства сопереживания — как драме жизни ее героев, так и трагической судьбе нашей отечественной философии. И первые, и вторая в свое время подверглись несправедливым гонениям и запретам, уничтожению и замалчиванию. Все это вызывает у неравнодушного человека, коим, несомненно, является Неля Васильевна, естественное чувство горечи и желание хоть как-то компенсировать ущерб, причиненный и русской культуре, и лучшим ее представителям. Поэтому исповедальным эпилогом звучат ее заключительные слова: *«Всей своей книгой я пыталась доказать и продемонстрировать, что философия России рассматриваемого времени была на равных правах включена в диалог с мировой философией. В наши дни этот диалог только-только начал восстанавливаться, причем пока в масштабах весьма скромных, что неудивительно, если учесть теоретический изоляционизм, существовавший долгие годы. Можно ли надеяться, что история чему-то научит нас, россиян, заставив беречь, хранить, ценить свою культуру и ее творцов, среди которых всегда были и философы? Вопрос, на который и сегодня, к сожалению, нельзя дать утвердительного ответа...»* (с. 461).

Примечания

- ¹ Соловьев В.С. Философские начала цельного знания // Соловьев В.С. Соч.: В 2 т. Т. 2. М., 1988. С. 179. Понятие «жизнь» является одним из ключевых и в других сочинениях мыслителя, в особенности таких, как «На пути к истинной философии», «Красота в природе», «Оправдание Добра», «Теоретическая философия», что достаточно полно представлено в книге Н.В. Мотрошиловой. А.Ф.Лосев также приходит к заключению, что «всю философию Вл. Соловьева нужно представлять как философию жизни, сконструированную в виде системы категорий» (Лосев А.Ф. Вл. Соловьев, М., 1983. С. 149). Акцентирование Соловьевым понятия жизни не осталось без внимания и со стороны автора этих строк (см.: Роцинский С.Б. «Философия жизни» Вл. Соловьева: на логическом языке — синтез, на нравственном — примирение // Отечественная философия: опыт, проблемы, ориентиры исследования. Вып. XIX. Владимир Соловьев. М., 1996).

CONTENTS

EDUCATION AND SOCIETY

University Education: ■

Forming a Personality and a Citizen

International Experience

<i>THE EDITORIAL</i>	The University Mission; the Philosopher's Point of View	5
<i>A.V. YASTREB'TSEVA</i>	Republican Egalitarianism and the Principle of Equality in France in the time of the Third Republic	7
<i>G. LAUVAU</i> (France)	University and Market Economy: Can We Correlate Scientific and Economic Reason?	21
<i>J. MARTIN</i> (France)	Justice and Educational Politics in the Global Scale	27
<i>M. AUBRY-LECOMTE</i> (France)	How to Evaluate the Higher Education Politics: Strategic or Practical Arguments?	39
<i>A.I. ZAVALEY</i>	Philosophical Premises of the Research "Humboldt University"	51

From the History
of University Philosophy ■

<i>A.T. PAVLOV</i>	Three Hypostases of Prince S.N. Trubetskoy: Educator, Public Figure and Philosopher	60
--------------------	---	----

School of Philosophizing ■

<i>N.V. GROMYKO</i>	Mind-creating approach to education of children in philosophizing	76
<i>V.M. ROZIN</i>	Revival of Myth in Education, Science and Art	89

PHILOSOPHY AND CULTURE: THE TEMPORAL CONTEXT

Myth and Reality ■

<i>THE EDITORIAL</i>	Myth Creation: Two Strategies	105
<i>N.S. MUDRAGEY</i>	Antic Myth and its Role in the Birth of Philosophy	107
<i>A.V. ULYANOVCKY</i> (Saint Petersburg)	Today's Social Myth as a Project	122
<i>A.I. SITNIKOV,</i> <i>E.V. GRISHIN</i>	Mythes and their Role in Electorate's Choice	135

SCIENTIFIC LIFE

Reviews, Annotations, and Feedback ■

<i>THE EDITORIAL</i>	Two Types of Being, Mentality, and Culture	144
<i>S. BILFELD</i> (Germany), <i>S.B. ROTSINSKY</i>	N.V. Motroshilova. "Thinkers of Russia and Western Philosophy" (V. Solovyov, N. Berdyaev, S. Frank, L. Shestov)	145

■	On Our Authors	159
---	----------------	-----