

## Оглавление

<i>Предисловие</i> .....	7
<i>Вместо введения</i> Российский гуманитарий перед лицом коммуникативных перемен и охранительных задач ( <i>Е.Н. Ивахненко</i> ) .....	9
<i>Глава 1</i> Цели и ценности современного образования: постановка образовательных задач и создание культурных смыслов ( <i>Н.И. Кузнецова</i> ) .....	29
<i>Глава 2</i> Проблемы образования в истории русской философии: концепция университета в философии образования С.И. Гессена ( <i>В.В. Сербиненко</i> ) .....	53
<i>Глава 3</i> Эстетическое измерение философии образования ( <i>Л.С. Ершова</i> ) .....	72
<i>Глава 4</i> Концептосфера культуры в гуманитарном образовании ( <i>И.В. Кондаков</i> ) .....	87
<i>Глава 5</i> Западная философия и незападные философии ( <i>С.Д. Серебряный</i> ) .....	123
<i>Глава 6</i> Дух как специфическое измерение человека ( <i>В.Д. Губин, Е.Н. Некрасова</i> ) .....	142

<i>Глава 7</i>	
К вопросу об онтологизме русской философии: Флоренский и другие ( <i>О.В. Марченко</i> ) .....	158
<i>Глава 8</i>	
Религия без Абсолюта: радикализация герменевтики в современной философии религии ( <i>С.А. Коначева</i> ) .....	177
<i>Глава 9</i>	
Суждение и чувство: к типологии коммуникативных пространств ( <i>В.И. Молчанов</i> ) .....	199
<i>Глава 10</i>	
Материализм и философское понимание сознания ( <i>В.П. Филатов</i> ) .....	223
Сведения об авторах .....	244

## *Предисловие*

Сборник представлен авторами – философами и культурологами РГГУ, – каждый из которых стремится войти в диалогические отношения с читателем. В центр исследовательского интереса поставлена современная гуманитаристика, которую авторы анализируют, обращаясь к теоретическим и практическим сторонам заявленной темы. Тексты, размещенные в сборнике, выстроены по двум исследовательским направлениям.

Первое направление включает в себя обращение к гуманитарным проблемам преподавания и обучения в университете, к традициям прошлого и образовательным новациям наших дней, с опорой на отечественное и зарубежное культурное наследие. Авторы предлагают рассмотреть современное образование под разными углами: как поиск моделей (Е.Н. Ивахненко) и практик (Н.И. Кузнецова) гуманитарной университетской подготовки студентов; как обращение к отечественному опыту построения университетского образования с опорой на принцип неразрывной связи педагогики с ее философскими основаниями (В.В. Сербиненко); как ретроспективный обзор европейских и российских художественно-эстетических традиций педагогики высшей школы (Л.С. Ершова); как гибкую и мобильную концептосферу философии культуры, повернутую в сторону современной философии образования и просвещения (И.В. Кондаков); а также – как возможность включения в гуманитарный цикл истории понятий, почерпнутой из неевропейских культурных паттернов (С.Д. Серебряный).

Второе направление исследования отдано фундаментальным теоретическим вопросам, актуальность которых определяется не временными рамками сегодняшнего дня, а фундаментальностью сопутствующих всей истории культуры и образования философских проблем: духовности как абсолютной точки отсчета человеческого существования (В.Д. Губин, Е.Н. Некрасова); познания и понимания истины с позиций эпистемологии сознания (В.П. Филатов) и поиска онтологических оснований в отечественной философии (О.В. Марченко); осмысления религиозного опыта в рамках концепции «безусловного» (С.А. Коначева); а также обращения к базисным феноменам человеческого сознания и коммуникации (В.И. Молчанов).

*Вместо введения*  
Российский гуманитарий  
перед лицом коммуникативных перемен  
и охранительных задач

Бодро начатое в 2010-е гг. реформирование российского высшего образования, судя по всему, зашло в тупик. На протяжении последних 10–15 лет вузовское сообщество активно обсуждало перспективы развития университета. В дискуссии были вовлечены публицисты, политики, академики, преподаватели, администраторы, студенты<sup>1</sup>. В наши дни на страницах отечественных журналов и в социальных сетях по инерции еще продолжается обсуждение «каким быть российскому вузу»<sup>2</sup>, но эти дискуссии все больше отдаляются от практической стороны вопроса. Дальнейшие судьбы высшего образования целиком переданы в руки правительственных чиновников, теперь уже наце-

---

© Ивахненко Е.Н., 2018

<sup>1</sup>Идея университета: вызовы современной эпохи // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 35–63; 2012. № 8. С. 26–42. *Ивахненко Е.Н.* Философский факультет в условиях наступления академического капитализма // Высшее образование в России. 2013. № 2. С. 63–73.

<sup>2</sup>*Ивахненко Е.Н.* Новации вузовского обучения в оптике инструментальных и коммуникативных установок // Высшее образование в России. 2011. № 10. С. 39–46; *Белоцерковский А.В.* Российское высшее образование: о вызовах и рисках // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 3–9; *Кирабаев Н.С., Глостанова М.В.* Модели современного гуманитарного образования // Высшее образование в России. 2009. № 1. С. 24–32; *Тхагансов Х.Г.* Университет в современной России: технология как стратегический горизонт? // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 58–61; *Хагуров Т.А.* Высшее образование: между служением и услугой // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 47–57 и др.

ленных на разворот вектора развития образования и исправление «ошибок» прежних руководителей, ответственных за реформу. Остается только ожидать, что пройдет каких-то 5–6 лет и на место нынешних чиновников заступят другие, которые также возьмутся за исправление ошибок предшественников. Принцип «тяни-тол-кай» начинает работать тогда, когда все дело образования в стране утрачивает свой внутренний стержень и переподчиняется другим доминантам общественной жизни.

Такая зависимость, видимо, не должна исключаться полностью. Дело не только в величине такого влияния, а в том, что в качестве доминанты развития системы выступают внешние по отношению к образованию факторы. Есть основания утверждать, что образовательный процесс в условиях его послушного следования за приоритетами, навязанными внешней целесообразностью, перестает эволюционировать и переходит в режим метания. Иначе говоря, если система образования не развивается на основе собственного интеллектуального ресурса (самореференции), то ее судьба будет определяться той социальной установкой, к которой ее примкнули – будь то ситуация во внешней или внутренней политике, интересы церкви или армии, экономическая целесообразность и т. д. По этой причине ситуация в российском образовании, сложившаяся на сегодняшний день, получает хороший шанс по прошествии определенного времени оказаться в том же положении, из которого его пытались вывести реформаторы первой волны начала 1990-х гг. Тем, кто работает в российском образовании больше 30 лет, все это знакомо и напоминает «день сурка».

Сужая поле анализа проблемы образования в целом, выделим его часть – гуманитарное вузовское образование. На сегодняшний день ситуация такова, что наибольшую тревогу за университетское образование России вызывает состояние его гуманитарной составляющей<sup>3</sup>. Таким образом, содержание данной главы сосредоточено не на внешних, «влияющих на», условиях воздействия, а внутренних имманентных факторах, способствующих органическому росту конкурентоспособного гуманитарного

---

<sup>3</sup> *Агронович М.Л.* Индикаторы достижения устойчивого развития в сфере образования и национальная образовательная политика // Вопросы образования. 2017. № 4. С. 242–264; *Бессуднов А.Р., Куракин В.Ю., Малик В.М.* Как возник и что скрывает миф о всеобщем высшем образовании // Вопросы образования. 2017. № 3. С. 83–109; *Глостанова М.В.* Контуры университета XXI века в контексте кризиса модерна // Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 24–36 и др.

образования (ГО) в российском университете. Их можно также назвать *императивными* условиями развития вузовской гуманитаристики. Но прежде необходимо кратко высветить два аспекта. Это – изменение миссии университета в мировых образовательных практиках XX в. и, в этой связи, определиться с трансформацией судеб университета российского.

В первой половине 1990-х гг. вышла посмертная книга Билла Ридингса с тенденциозным названием «Университет в руинах»<sup>4</sup>. С тех пор мнение о том, что университет гумбольдтовой конфигурации превратился в руины, стало общим местом в высказываниях большинства теоретиков образования на Западе. Очевидным фактором для России 2000-х гг. стала частичная руинизация (с задержкой на 30–40 лет по отношению к странам Европы и Америки) не университета как такового со всеми его факультетами, а высшего ГО. Инженерные факультеты и факультеты фундаментальных наук продолжают испытывать большие трудности с оборудованием и кадрами, финансированием и трудоустройством выпускников, но их положение в предложенной рыночной конфигурации все-таки существенно отличается от того положения, в которое поставлены гуманитарные факультеты и гуманитарии в целом.

К числу основных трендов современного университета, претендующего на лидерские позиции в мировом образовательном пространстве, следует отнести превращение его в бизнес-корпорацию по производству и продаже образовательных услуг. В англоговорящих странах, захвативших лидерство в высшем образовании, назначение образования теперь уже не позиционируется в качестве приоритета отдельной нации или государства, как это было сформулировано два столетия тому назад В. фон Гумбольдтом. Законной целью успешного университета становится завоевание глобального рынка образования. Успешный университет (проактивный / инновационный / эффективный) – это организация, которая конкурирует на мировом рынке образовательных услуг, борется за ресурсы, расширяет свое влияние – финансовое, социальное, когнитивное – формирует образ своего «товара» и потребность в нем со стороны потенциальных покупателей. Такой вуз напрягает все свои ресурсы в конкурентной борьбе за платежеспособного и талантливую студента, а его выпускник обретает преимущества в получении престижной

---

<sup>4</sup>Ридингс Б. Университет в руинах / Пер. с англ. А.М. Корбута. М.: Изд. ГУ–ВШЭ, 2010.

и высокооплачиваемой работы. Современный университет, по определению Джиджи Роджеро, призван отвечать за качество «когнитивной рабочей силы» – конкурентоспособной в предложении своих компетенций на рынке интеллектуального труда<sup>5</sup>.

По сути, за последние 30–40 лет ситуация в мире образования изменилась настолько кардинально, что гуманитарный факультет и ГО в целом, включенные в структуру такого университета, уже не в состоянии полностью устраниться от оценки его деятельности по рыночным критериям академического капитализма. На этом фоне траектория развития университетского образования в России несколько отличается от того, как развивались университеты в Германии, Великобритании и США. В дореволюционный период (до 1917 г.) построение российского вуза в основном сближалось с немецкой (гумбольдтовой) моделью университета, воплощая при этом только часть ее основных принципов<sup>6</sup>. Здесь важно отметить, что российская наука (и система образования) на рубеже XIX–XX вв. на основании комплексной оценки (по числу ученых, научных журналов, публикаций, университетов, открытий и т. д.) американских науковедов занимала пятое место в мире после Германии, США, Англии и Франции<sup>7</sup>.

Советский период характеризуется переносом акцента от служения национальному государству к служению идеологии победившего большевизма с полной ликвидацией какой бы то ни было автономии университета. Тем не менее важную часть его миссии применительно к задачам, которые ставились перед ним отгороженным железным занавесом советским государством, оно выполняло вполне исправно.

На рубеже XX–XXI вв. наметилась тенденция сближения российского высшего образования с мировыми трендами, которые в основном были сориентированы на успешность англо-американской бизнес-корпоративной модели. На сегодняшний день

---

<sup>5</sup>Роджеро Дж. Из руин в кризис: об основных трендах в жизни глобального университета. URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2011/3/po7.html>

<sup>6</sup>Гумбольдт В. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине / Пер. Л. Григорьевой // Современные стратегии культурологических исследований: Труды Ин-та европейских культур. Вып. 1. М.: РГГУ, 2000. С. 62–84.

<sup>7</sup>Forman P., Heilbron J., Weart S. Physics circa 1900: Personnel, Funding, and Productivity of the Academic Establishments. Princeton University Press, 1975. P. 20–30.



можно сказать, что наиболее ощутимым результатом реформы российского образования, спорадически подталкиваемой минором в течение последних десяти лет, судя по всему, следует считать административную и когнитивную дезориентацию работников образования на местах. До 2014 года недопонимание того, куда движется реформа, в основном копилось снизу, на местах в среде преподавателей и администрации вузов. Сегодня ситуация изменилась настолько, что уместно поставить вопрос: а в том ли направлении мы двигали российское высшее образование, когда подстраивали его под англо-американскую рыночную модель? Постепенно приходит осознание, что политика санкций, последовательно и неуклонно продвигаемая Западом, в какой-то момент затронет и сотрудничество в области образования. Не стоит сомневаться, что двери зарубежных инновационных исследовательских центров для наиболее даровитых и перспективных выпускников российских вузов всегда будут оставаться открытыми. Но какая в этом польза для нашей страны, которая вкладывает средства из своего бюджета на всей траектории подготовки специалиста – от детского сада до вуза? По сути, при сохранении существующей конфронтации с Западом и недостаточной привлекательности работы в стране для собственных выпускников, в этом секторе интеллектуальной экономики стоит лишь рассчитывать на сетевое сотрудничество университетов: заключение договоров об обмене студентами, двойные дипломы, стажировки и обмен преподавателей и т. д. Но если случится такое, что в этом сотрудничестве откроются более выгодные для России и российского образования стороны (движение талантливой молодежи в обратном направлении), то есть основания полагать, что эти двери плотно прикроют.

Вернемся к ГО в России. Уместно поставить вопрос: есть ли в наличии российского ГО собственный ресурс, чтобы не только достойно ответить на вызовы времени, но органично развиваться всей системе, создавая конкурентоспособную среду? В историческом аспекте следует признать, что отечественный гуманитарный факультет, несмотря на значительный исторический опыт, не располагает в сложившейся ситуации проверенным набором средств и подходов, позволяющих опереться на прежние решения, чтобы обрести достойное место в меняющихся условиях геополитики и конкуренции, в рамках современных мировых образовательных трендов.

Очевидно, что прямая (линейная, односложная, безоглядная и т. п.) коммерциализация гуманитарного образования, его перепрофилирование на оказание «гуманитарных услуг» приме-

нительно к исторически сложившимся в России условиям, может повлечь за собой крайне негативные последствия. Вот только несколько сравнений. В международных практиках гуманитарные факультеты имеют возможность (через конкурсы) привлекать средства для исследования из региональных и федеральных бюджетов. Кроме того, в современных западных обществах вузовская гуманитаристика получает на порядок бóльшую, чем в России, финансовую поддержку со стороны многочисленных общественных организаций, размещающих (опять-таки на конкурсных условиях) свои заказы на исследования. В России количество подобных заказов и контрактов ничтожно мало по сравнению с такими странами, как, например, Германия, Франция или Великобритания. Нет ничего странного в том, что ГО в балансовых отчетах российских академических менеджеров неопределенно долго будет фигурировать в графе «убытки».

Если мы ставим вопрос о переосмыслении современного ГО при одновременном сохранении его идентичности, то что тогда можно считать ядром этой идентичности? В данном случае фокус рассмотрения проблемы необходимо перенести с задач ГО по отношению к государству и национальной культуре на его миссию по отношению к обучающемуся в вузе студенту. Что призван обретать / порождать / воспроизводить студент, получая гуманитарную вузовскую подготовку? Разумеется, ответ на этот вопрос не может быть однозначным. Тем не менее есть нечто такое, что маркирует ГО как таковое. Если же в качестве предмета рассмотрения взять философию, которая наряду с филологией, историей и лингвистикой составляет ядро университетской гуманитаристики, то можно сказать, что со времен Сократа до наших дней философия определяет существо того, что мы называем *критическим мышлением* – по отношению к политике, власти, религиозной вере (где критическое – в наше время вовсе не означает атеистическое, скорее – постсекулярное) и т. д. Так, еще И. Кант в «Споре факультетов» (1798) писал о «вольном умствовании низшего (философского. – *Е. И.*) факультета», которое «подчинено только законодательству разума, а не законодательству правительства»<sup>8</sup>. Эта мысль великого кенигсбержца вполне актуальна в контексте проблемы, поставленной в настоящем тексте.

Если мы утверждаем, что университет гумбольдтовой конфигурации утратил прежнюю миссию, которую он исправно

---

<sup>8</sup>Кант И. Спор факультетов // Соч.: В 6 т. Т. 6. М.: Мысль, 1966. С. 319, 324.

воплощал в течение двухсот лет, то что в таком случае потеряло ГО в его отношении к формированию критического мышления? Сохранило ли оно за собой какую-то свою особую задачу в образовании, которая не может быть решена без него? На первый взгляд, ответ лежит на поверхности: существуют курсы, которые традиционно читаются только преподавателями гуманитарных специальностей и больше никем. Но сохранилась ли тогда за ГО задача формирования какой-то специфической, уникальной мыслительной культуры, которая по своей направленности и выбору объекта отличается от мыслительной культуры, формируемой на других факультетах?

Ответы на поставленные таким образом вопросы связаны, на наш взгляд, с прояснением того, что мы подразумеваем под *фундаментальностью* современного гуманитарного образования. Следуя предложенному подходу, прежде всего необходимо расстаться с представлением о фундаментальности как о чем-то непоколебимом и неизменном. Стремление к неизменности распространяется только на ценностную составляющую образовательного процесса, связанную с воспитанием: Родину нужно защищать, дружбу не предавать, семью хранить... Другое дело познание мира и человека в нем. В случае приобретения квалификации гуманитария с высшим образованием «следование единому принципу», «незыблемость оснований» или чего-то подобного, вовсе не являются признаком профессионализма.

Таким образом, поставленная в заголовок главы проблема одной своей составляющей связана с *познавательным* интересом к человеку и обществу, другой – демонстрирует важность *аксиологической* составляющей жизни человека – убеждений, традиций и ценностей. При первом приближении складывается впечатление, что эти две установки с необходимостью вступают в конфликт друг с другом. Но так ли на самом деле?

Рассмотрим первоначально познавательную составляющую ГО. Здесь мировые образовательные практики демонстрируют отход от фундаментальности в классическом смысле этого слова: как поиска «начала, на котором держится все остальное», «вечно-го назначения», «неизменной миссии» и т. п. Применительно к практикам вузовского гуманитарного образования, его анализу и интерпретации, такое понимание фундаментальности становится все более неприемлемым. Поиск неизменных сущностей – общества, человека, истории и т. д. – уступает свое место коммуникативному подходу. И это знаковое событие коммуникативного поворота имеет свою предысторию.

Со времен Античности традиция аподиктического дискурса (с опорой на силлогизмы) развивалась параллельно традиции дискурса риторического (с опорой на неполные силлогизмы – энтимемы). В основание первого было заложено представление о идеале логически выверенной доказательности знания, претендующего на истину. В европейской философии традиция утверждалась и доминировала более двух тысячелетий. Ее также называют традицией *нормативного разума*, который всегда нацелен на постижение вписанной в мироздание сущности (источка, фундамента, исходного начала и т. п.). Однако в гуманитаристике XX в. с очевидностью наметился поворот в сторону первенства вероятностного риторического дискурса, прежде всего нацеленного на изучение отношений с участием человека: человек–человек, человек–общество, человек–природа. Этот переход, который называют переходом «от нормативного разума к разуму коммуникативному»<sup>9</sup>, в полной мере распространяется и на университетское ГО.

Принимая данное положение, необходимо принять и его следствия: коммуникация не предопределяется какой-то изначальной природой вещей; на каждом этапе ее развития выявляются те способы действия, которые мы (в зависимости от наших возможностей в данной ситуации) определяем как «рациональные», «наиболее подходящие», «верные» и т. п. Другими словами, наши действия и решения признаются или не признаются успешными или неуспешными только применительно к данной конкретной ситуации, а не в результате сверки с чем-то неизменным, Истиной или Абсолютом. Не существует какой-то предустановленной рациональной коммуникации на все времена, существует только *коммуникативная рациональность*, с которой мы соглашаемся или не соглашаемся, подыскивая те или иные аргументы в споре с другими участниками коммуникации. Такой подход к изучению и преподаванию гуманитарного знания предполагает отказ от опоры на какое бы то ни было метафизическое основание. При этом *в каждом отдельном случае* основания предполагаются, но они должны быть не принятыми на веру, а результатом аргументированной дискуссии. Гуманитарное знание, будучи обращенным к динамичной смене общественных проблем, безостановочно формулирует и переформулирует, защищает и отстаивает границы своих собственных оснований. Оно не зависит над обществом и миром, как

---

<sup>9</sup>См.: *Огурцов А.П.* От нормативного Разума к коммуникативной рациональности // *Этос науки* / Отв. ред. Л.П. Киященко, Е.З. Мирская. М.: Academia, 2008. С. 48–86.

некая самодостаточная истина, наподобие платоновского царства идей, а всегда являет собой *определенный этап* критически осмысленного знания людей о себе самих и мире, который их окружает. Применительно к высшему образованию, гуманитарное знание предстает своего рода пространством, в котором молодые люди получают возможность конструировать собственный жизненный мир, попутно сопоставляя его с жизненными мирами своего окружения, привлекая для поиска *собственных оснований* опыт отечественной и мировой литературы и культуры в целом.

В каких явленных формах представляется коммуникативная рациональность в системе ГО? Прежде всего – со стороны «критического мышления» гуманитария, в приведенном выше смысле. Включение такого рода коммуникативного фактора в исследовательские и преподавательские практики гуманитария переводит их в режим непрекращающегося гуманитарного диалога между исследователями, преподавателями, студентами, слушателями, администраторами и всеми теми, кто осознанно или неосознанно входит в его пространство. Такой диалог ставит гуманитария перед необходимостью соблюдения, по меньшей мере, трех условий: он не вкладывает в него смысл окончательного снятия аргументов научного спора; не стремится перевести все остальные идиомы в одну, его собственную; не навязывает жестко и беспепелляционно гомогенную шкалу, призванную расставить по ранжиру притязания других участников диалога. Гуманитарий включается в диалог на равных, без заранее полагаемого превосходства заготовленной авторитетной системы знаний и прочего методологического багажа, предназначенного изначально быть поставленным *над* мнениями других его участников. Ситуация такой «встречи» гуманитария-профессионала с другими участниками диалога – это всегда проверка на прочность его коммуникативных гуманитарных навыков и способностей. Перед ним только открывается (всегда заново) возможность инициировать и осуществлять взаимное восхождение в ходе разворачивания коммуникативных практик общения со студентами. Само по себе умение обнаружить и развить продуктивный режим диалога – когнитивный, этический, общекультурный... – являет собой суть профессиональной компетентности гуманитария.

Сама идея коммуникации в стенах университета не нова. Она была высказана еще в начале XIX в. применительно к новой модели немецкого университета. Фихте, Шлейермахер, Гумбольдт и другие мыслители того времени с разных сторон описывали свой подход к «самораскрытию студентов перед профессорами и

профессоров перед студентами». Творцами университета нового типа закладывалась идея бесконечного диалога, который построен на уточнении по поводу того, с чем его участники принципиально согласны. В этом диалоге не предусматриваются радикальные и непреодолимые разногласия между его участниками. Даже лекция, с позиции того же Шлейермахера, – это не средство передачи положительного знания, а процесс как *Bildung*. Семантика этого слова включает одновременно несколько значений, которые на русском языке выражаются словами: «образование», «формирование», «зарождение», «воспитание» и др. В чем тогда заключается различие коммуникации в ГО, которое провозглашено 200 лет тому назад в рамках гумбольдтовой модели университета и коммуникативным подходом, поддерживаемым в данном тексте?

Попробуем спроецировать предлагаемую коммуникативную модель на сцену преподавания гуманитарных наук. На этой сцене находятся, по меньшей мере, три действующих лица: *профессор* – тот, кто призван делиться своими знаниями; *студент*, который озадачен получением знаний и компетенций, способствующих его будущему трудоустройству и успеху в жизни; *администратор*, который осуществляет организационную и финансово-экономическую возможность самой встречи студента и профессора. Сегодня ситуация такова, что каждый из участников стремится поставить свой интерес в центр образовательного процесса. Синтез интересов, который бы устраивал всех участников диалога одновременно, представляется лишь фрагментарным, а на сколько-нибудь длительном промежутке времени – маловероятным. Маловероятно, что попытки объединить в единое целое потоки знания (профессор), экономики (администратор) и желания (студент) приведут к согласию всех сторон. Очевидно, что интересы каждого из участников будут оставаться в значительной степени автономными и походить на пересекающиеся и попеременно расходящиеся в глубине леса тропы.

Обозначенная перспектива расхождения интересов трех сторон-участников делает наиболее приемлемой стратегией децентрализации педагогической и гуманитарной ситуации в целом. В этом случае речь идет не о поиске нового центра, в котором все согласятся со всеми. Если невозможно консенсусное сообщество, то почему бы не работать с диссенсусным сообществом, как на то намекает в упомянутой книге Б. Ридингс. Под диссенсусным сообществом подразумевается непрерывность и постоянная незавершенность ситуаций, разворачивающихся в современном университете и гуманитарном образовании в целом. Другими сло-

вами, в процессе освоения студентом гуманитарного знания, оно не подается и не открывается перед ним как набор «конечных истин», совпадающих с реальностью, такой, «как она есть на самом деле». Напротив, обнаруживается, применительно к данной педагогической ситуации, апорийная природа наличного разногласия и согласия, которая в каждом шаге своего развития нуждается в профессионально выверенной «тонкой подстройке» – проблематизации и перепроблематизации, интерпретации и переинтерпретации. Нужно быть готовым к тому, что асимметричные обязательства сторон – участников университетского образования всегда будут оставаться проблематичными и постоянно требовать расширения коммуникативного участия как тех, кто получает образование, так и тех, кто наделен полномочиями транслировать знания и организовывать их трансляцию. При таком подходе будет явно недостаточно сказать, что гуманитарии-профессионалы – это «учителя мудрости», призванные передавать студентам усвоенные или созданные ими когда-то системы знаний. Скорее они призваны быть конструкторами разрастающегося коммуникативного поля «студент–преподаватель», в котором критическое, поисковое мышление всех его сторон-участников разрастается, в том числе за счет непрекращающегося диалога с достижениями мировой гуманитарной культуры – от древности до наших дней. Понятно, что эффект от таким образом организованной подготовки молодого гуманитария во многом определяется профессионализмом, опытом, желанием, трудолюбием и честностью гуманитария-наставника. Иначе говоря, в каждом состоявшемся общении со студентами он призван конструировать такую конфигурацию «встречи», которая заставляет студента и его самого заново апеллировать не только к сильным, но и слабым сторонам собственного гуманитарного опыта. Примерно так, как формульно высказался Марк Тейлор в своем обращении к студентам: *«Не делай того, что я делаю; лучше возьми что-то из того, что я могу предложить, и сделай с ним то, что я никогда не мог бы себе вообразить, затем вернись и расскажи мне об этом»*<sup>10</sup>.

Таким образом, коммуникативная парадигма ГО ставит участников диалога в ситуацию взаимного обучения. На разных уровнях непрерывно учатся все, как те, кто поступил в вуз, чтобы по определению получить образование, так и те, кто призван его

---

<sup>10</sup> *Taylor M.C.* End the university as we know it // The New York Times. 2009. April 26. URL: [http://www.nytimes.com/2009/04/27/opinion/27taylor.html?\\_r=1](http://www.nytimes.com/2009/04/27/opinion/27taylor.html?_r=1)

воспроизводить и транслировать. Здесь к месту вспомнить майевтический («родовспомогательный») метод Сократа, его известное поучение о том, что лучший способ научить чему-либо – это помочь ученику самостоятельно «родить» знание, а не передавать его в готовом виде. Другими словами, подлинные знания не даны и не передаются в готовом виде, а представляют собой проблему и предполагают поиск.

На безостановочное воспроизводство мысли и нацелено подлинное гуманитарное образование. В слово «образование», в данном случае, вкладывается прежде всего его глагольное звучание – как *создание, строительство, органическое разрастание*, которое, разумеется, несет в себе свое содержание и устанавливает свои границы. По большому счету, преподаватель-гуманитарий призван делиться со студентом не столько усвоенной или выстраданной им когда-то системой, сколько собственной неявной и не всегда артикулированной способностью<sup>11</sup> продуцировать свою коммуникативную и профессиональную компетентность, оригинально мыслить, демонстрировать образцы поискового мышления, привлекать собеседника к созданию новых смысловых пространств, критически важных для всех участников диалога.

Итак, представленная сцена преподавания с тремя участвующими в ней сторонами не может быть сведена к единому знаменателю. Консенсус, конечно, возможен, но он всегда временный. Адекватный способ постижения / проблематизации такого объекта – это коммуникативное включение в него гуманитария на правах одного из участников процесса, в котором несовпадения и неопределенности по мере усложнения общества будут только возрастать. Схожая ситуация переносится как на ситуацию преподавания, где расширяется пространство диалога и сужается пространство монолога, так и на организацию и планирование учебного процесса в целом.

В этом случае организация учебного процесса на факультете, отделении и кафедре за небольшим исключением должна стать делом самих гуманитариев. Администрация устанавливает только рамочные условия – штатные нормативы, параметры оплаты, рамки возможностей привлечения сторонних специалистов и т. д. Как это может выглядеть на практике? Прежде всего, необходимо проблематизировать саму дисциплинарность: что значит группировать курсы и модули определенным образом? что

---

<sup>11</sup> *Ивахненко Е.Н., Атнаева Л.И.* Приключения неартикулированного интеллекта // Знание. Понимание. Умение. 2007. № 1. С. 60–68.



значила та или иная их группировка в прошлом? Следует также отказаться от телеологически сформулированной и принятой миссии образовательной программы и гуманитарного факультета «на все времена». Как правило, в течение 7–8 лет накапливаются изменения: рождаются новые идеи и теории в гуманитаристике, выдвигаются на передний план молодые и перспективные ученые, происходят поколенческие сдвиги в студенческой среде и т. п. Все это, применительно к ГО, не может быть оставлено без внимания. Программы должны эволюционировать. Периодически в установленные сроки каждая программа должна оцениваться, а по итогам экспертной оценки либо продолжаться, либо подвергаться существенной переработке, либо отменяться вовсе.

Разумеется, периодическое обновление учебного плана хотя и несет в себе неудобства для работников деканата и преподавателей, однако делает ГО более чувствительным к собственным границам воспроизводства критического мышления. Здесь важна поддержка на уровне факультета в том числе и краткосрочных групповых проектов (проблемно-фокусных программ) преподавания и исследования. При этом не следует поспешно и необдуманно менять испытанные курсы на аморфное межпредметное пространство. Лучше, если преподаватель находит несколько тем и вопросов, по которым на семинарах разгорается публичный спор, агон – все то, что будоражит интеллектуальное воображение молодых людей. Хуже, если студенческие семинары уподобляются конференциям с камерными докладами и хроническим пустословием.

В заданных условиях от преподавателя требуется не только профессиональная компетентность, но и коммуникативная сноровка, ибо нужно быть готовым к тому, чтобы иметь дело с несколькими (возможно, конфликтующими) дискурсами одновременно. В такой ситуации студент перемещается в креативную образовательную среду – место навязанного разногласия, «организованного скептицизма» (по Р. Мертону). Обретение непосредственного опыта спорности как таковой сегодня можно считать базовым условием приобщения студента к коммуникативной рациональности и гуманитарному образованию в целом.

Обозначенная имманентная составляющая гуманитаристики дает ощутимые преимущества только при условии, что университетские и преподавательские полномочия не будут замещаться мелочной регламентацией, отстраненно разрабатываемой администраторами. Если давление административного аппарата и вертикали управления в российском университете и ГО в целом

будет нарастать, а управленческие решения высших инстанций чиновники будут продолжать расписывать к неукоснительному исполнению «что, кому и как делать», то инициативе и предприимчивости участников образовательного процесса просто не останется места.

Далее речь должна пойти об *императивах культуры* в системе ГО. Включение в коммуникацию императивов культуры – это неперемное условие защиты коммуникации от саморазрушительных ее порождений. В культуре за тысячелетия выработаны императивные требования, охраняющие ее саму и общество от необратимых катастрофических разломов и разрушений. Если настаивать на одном только принципе коммуникативности ГО, то закономерно возникает сомнение: не приведет ли развитие коммуникации в итоге к саморазрушению основ того фундамента, на котором оно строилось и стоит до сих пор? Механизмы коммуникации не так просты, как может показаться при первом приближении. Они несут в себе, применительно к гуманитаристике, не только преимущества по сравнению с метафизическими установками, но и очевидные риски. К примеру, коммуникация, сама по себе, даже в границах гуманитарного образования не гарантирует сохранение этических рамок своего распространения. Напомним, что коммуникация эволюционирует по принципу первичности операции (Н. Луман), а не какой-либо единой идеи, субстанции или сущности, которые можно присвоить и использовать в тех или иных целях. Коммуникация реактивно, контингентно (через ситуативную случайность) продолжает себя в отношениях людей и сообществ. Коммуникация, взятая в широком смысле слова, как то, что поддерживает общество и порождает в нем новации, не может быть направлена в строго определенное предписанием политиков (экспертов, идеологов, интеллектуалов, проповедников...) русло. Перформативный характер коммуникации (от англ. *performance* – исполнение, представление, выступление, публичное действие) порождает инновации смыслов, которые в своем практическом (перформативном) продолжении умножают непредсказуемые последствия в обществе. Вступая на путь коммуникации, мы должны быть готовы к тому, что на каком-то ее этапе можем прийти к смыслам, о которых первоначально не догадывались вовсе. Можно привести немало примеров из практики преподавания на гуманитарном факультете, когда инициаторы и организаторы университетских дискуссий и лекционных курсов по проблемам либерализма в итоге, по прошествии 2–3 лет, становились убежденными консерваторами и традиционалистами.

Несколько упрощенно ситуацию можно представить так: вступая в подлинную коммуникацию, мы не знаем, чем она может закончиться для нас самих, так как новации смыслов, порожденных в ней, непредсказуемы. В коммуникации «послушная случайность» («послушная контингентность») недостижима.

Неудивительно, в этой связи, что Никлас Луман в своей фундаментальной системной теории коммуникации практически не находит места какому бы то ни было обоснованию в ней таких понятий, как *стабильность*, *предсказуемость*, а также *моральное сознание* и *этика*. То, что принято называть социальным действием нравственным или безнравственным, по Луману, всего лишь один из выборов, осуществленный в ходе примыкания одной коммуникативной операции к другой, следующей за ней. В системной теории коммуникации социальное действие – нравственное или безнравственное, моральное или аморальное – представляется лишь одним из приоритетов, на который вывела кривая и непредсказуемая траектория аутопоэзиса<sup>12</sup> коммуникативного примыкания. В этом отношении социология в лице системной теории коммуникации осуществила чрезвычайно важную диагностику того, как развивается и усложняется социум. Однако то, как привести социум к приемлемому состоянию и к желаемой, с точки зрения конкретных ценностей, управляемости, – со всем этим системная теория Н. Лумана практически никакими своими положениями и выводами не связана.

Попытку привнести моральное сознание в коммуникацию предпринял немецкий философ Юрген Хабермас, создав «Теорию коммуникативного действия» (ТКД). Так, согласно Хабермасу, коммуникация, если она не искажена (“undistortion communication”), с неизбежностью ведет к повышению моральной значимости суждений ее участников. Таким образом, участники и творцы «неискаженной коммуникации», по Хабермасу, приходят к лучшему моральному состоянию, поддерживая диалог в своеобразной чистоте и незамутненности со стороны идеологий и прочих привключений. Так оптимистично представляется победа морального сознания в духе категорического императива Канта, следование которому, согласно ТКД, являет собой высшую ступень коммуникативного восхождения. Хабермас в пользу своего основного тезиса разворачивает многосложную систему

---

<sup>12</sup> Аутопойезис (от греч. *αυτος*– сам, *ποιεις*– создаю, произвожу, творю) буквально означает само-строительство, само-производство, а также само-настраивание механизма своего же собственного развития.

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

[e-Univers.ru](http://e-Univers.ru)