

Литвинский Вячеслав Михайлович

DOI 10.31483/r-74120

СОБЛАЗН ПРОСТОТЫ В ЭПОХУ ТРАНЗИТА

Аннотация: автор уделяет особое внимание классической модели университетского образования как системе трансляции знаний, связанных с надеждой повысить эффективность преподавания философии в формате истории идей, что в условиях перехода от письменной культуры эпохи классики к использованию современных информационных технологий воспроизводит ряд устойчивых стереотипов мышления. Автор подчеркивает, что соблазн простоты абстрактного введения в компетенции, включающие критическую рефлексию, исключает использование современного дискурса в философском анализе современности. Автор приходит к выводу, что сама современность как область философско-научного исследования, интеграции дисциплинарных подходов и образовательных программ остается по ту сторону смыслополагания.

Ключевые слова: современность, философское учение, компетенции, формирование компетенций, критическая рефлексия, дискурс.

Abstract: the author pays a special attention to classical model of university education as a system of knowledge transfer that is connected with the hope of increasing the effectiveness of teaching philosophy in the format of the history of ideas, that in the transition from a literacy of the classical era to the application of modern information technologies is associated with a number of persistent thinking stereotypes. The author points out that the temptation to simplicity of abstract introduction into competences, including critical reflection, excludes the use of modern discourse in the philosophical analysis of modernity. The author comes to conclusion that modernity itself as an area of scientific research, the integration of disciplinary approaches and educational programs remains on the other side of the conceptualization.

Keywords: *modernity, system of philosophy, competences, formation of competencies, critical reflection, discourse.*

Работа выполнена при поддержке РФФИ грант №18-511-00015 Бел_ а «Антропологические и аргументологические основания межкультурной коммуникации и диалога культур» (2018–2020).

Один из глубинных парадоксов философской мысли состоит в том, что, обращаясь к своему современнику, она содержит и то, что станет месседжем и для последующих поколений людей, образуя традицию, которую представлять в качестве истории идей было бы сильным упрощением. Но именно эта абберация – сведение истории философской мысли к истории идей – происходит там и тогда, когда философская мысль становится учебным предметом в системе образования. В движении от интеллектуально-психологического состояния, индуцирующего философскую мысль – будь то удивление, тревога, открытость и т. п. – система образования акцентирует внимание на сознательной компетентности, полагая, что философское учение само по себе каким-то волшебным образом трансформирует систему интеллектуально-психологических установок человека, меняет его «мировоззрение» [4, с. 11]. Как известно, эта иллюзия, или, скажем так, *соблазн простоты*, иллюзорность такого рода надежд стала предметом блестящего анализа замечательного французского философа Ж-П. Лиотара в его знаменитой работе «*Состояние постмодерна*», закрепив за современностью название постмодерна.

Укорененность философии в своем времени, позволившая, как известно, К. Марксу назвать ее «живой душой культуры», детерминирует исторически преходящие представления об индивидуальном мышлении, систему настроек мышления, определяемую прежде всего технологиями получения, хранения и использования информации. Технологически определяемая система настроек мышления позволяет расширить круг участников философской коммуникации, выводя из тени признанных философов повседневную работу университетских преподавателей, авторов учебных курсов, учебных программ, переводчиков, и

множество всех тех, без кого невозможна вся система образования, издательское дело, а значит и современная культура.

Способы трансляции философских учений детерминированы ближним кругом контекста культуры, его технологическими составляющими. Как известно, благодаря Вальтеру Онгу и его критикам, технологии языка предполагают интеллектуально-психологический контент, определяемый либо как совокупность психических феноменов в их объективном историческом существовании, либо как совокупность требований, предъявляемых к образу мысли, исходя из современности. Соблазн реконструкции форм психической жизни, ориентированный «по ту сторону языка», доступных нашему современнику способов выражения, чреват, с одной стороны, опасностью предельного отчуждения, философской заумью, а с другой – предельной профанацией давно всем известных общих мест культуры. Между духом времени, как «эпохой, схваченной в мысли», и используя выражение Осипа Мандельштама, «шумом времени» с огромным многообразием разнородных событий – дистанция огромного размера.

Одним из таких событий стала та, по существу, гуманитарная катастрофа, которая произошла в начале прошлого учебного года, когда руководством Санкт-Петербургского Университета был осуществлен переход к преподаванию философии в режиме online для всех факультетов университета, независимо от профиля студентов. Неискушенный адресат официального информационного сообщения свяжет происходящее в СПбГУ с развитием современных информационных технологий. И сделает вывод, что происходящее вполне отвечает духу времени, и, следовательно, неизбежно. Однако, называть философией отныне читаемый с экрана монитора наспех составленный в прошлом году единый курс и при этом ссылаться на современные технологии – значит заведомо исказить дело.

Представьте себе два диаметрально противоположных образа. Вот Вы в одной из лекционных аудиторий СПбГУ, где звучит живой голос преподавателя философии, которого Вы слушаете и слышите вместе с другими, со всеми,

кто вместе с вами поверил, что СПбГУ – это пространство свободы, которое вы осваиваете, как пространство живой мысли. Потому что философия, как писал, говорил и учил замечательный отечественный философ М.К. Мамардашвили, есть – *«усилие, чтобы случилась мысль»*. Та мысль, в которой и благодаря которой бытие открывается.

А вот теперь Вы перед дисплеем, на экране которого тоже звучит голос, но этот голос уже обращен не к Вам, не к *конкретному другому* с его индивидуально неповторимой автобиографией, и даже не к аудитории, в которой Вы собрались все вместе и объединены друг с другом чувством общности избранного призвания, а к любому абстрактному и анонимному *Другому*, о существовании которого Вы только догадываетесь, но которого не чувствуете и на поддержку которого Вам рассчитывать не приходится.

Курс философии в режиме online *абсолютно одинаков* для всех факультетов и институтов СПбГУ: для юристов, биологов, историков, математиков, психологов ... Это один и тот же материал, который размещен в формате видеозаписи лекций для всех студентов университета. Само выражение *«учебная аудитория»* приобретает виртуальный характер, объединяя всех тех, кто вошел по электронному адресу на соответствующую страницу в сети. Как если бы его составитель обладал всей полнотой знаний о современности, которая делает этот курс актуальным, жизненно важным для представителей столь различных специальностей и образовательных программ, востребованных обществом. Говоря на жаргоне современной эпохи, как если бы его составитель не только выбрал в качестве ника, или аватары *«субъект Абсолютного знания»*, но и хотя бы отчасти, идентифицировал себя с ним.

Очевидно, что идею философии в режиме online, придумали не сами руководители Института философии СПбГУ. Иерархия руководителей, образующих пирамиду власти, уходит и высоко, и далеко. И вероятно, на каждом этаже этой пирамиды у ее представителей есть своя мотивация принимаемых решений, связанная не только с сокращением профессорско-преподавательского состава, всем тем, что деликатно называется повышением эффективности учеб-

ного процесса, его оптимизацией и другими выражениями с ускользящим смыслом. Но совершенно очевидно так же, что когда в случае с философией маску субъекта Абсолютного знания, маску Большого Брата начинает примеривать на себя руководитель среднего или более высокого уровня, далекий от создания систем мышления, идеологий, философских учений, тогда общество – разумеется, если оно все еще стремится к идеалам гражданского общества – не может не почувствовать тревогу. Возможность управлять людьми от лица государства, определять их судьбы, не может и не должна становиться для руководителей институтов образования и культуры любого уровня источником соблазна определять от лица государства, что есть Истина.

По-видимому, авторы единого курса философии испытывали чувство ностальгии по тем уже далеким временам, когда единство философии обеспечивалось или универсальным историческим проектом выражаемого ею духа времени, как в случае с университетской традицией немецкой классической философии, или ее идеологическим содержанием – как в случае с марксистско-ленинской философией. Как говорилось неоднократно, философы не пророки, обращающиеся к грядущим поколениям через головы своих современников, и не литераторы, которые могут писать в стол, в надежде на будущее признание. Философы обращаются прежде всего к читателям своих произведений. Вспомните красноречивую легенду о знаменитом Лао Цзы, который отправился посмотреть мир и на таможне ему был задан вопрос, что он везет с собой. Как известно, шустрый ученик опередил своего наставника с ответом: «Ну, разве вы не видите, что он везет мудрость?!». «Пусть предъявит», – таможенник был неумолим. Так Лао Цзы – гласит легенда – был вынужден написать Дао Дэ Цзин. Философия нуждается в предъявлении, скажем мы! И только в атмосфере этой несокрытости возможен процесс легитимации Истины. Призвание философской мысли, ее содержательность определяется месседжем своему современнику. К современной учебной аудитории – если речь не идет о историко-философских штудиях в собственном смысле слова – преподаватель может обращаться прежде всего от лица современной философии. Проблема, однако, в

том, что адресат современного философского месседжа прочно интегрирован в общество потребления, в тот тип экономики, существование которой определяется технологиями производства не только вещей и услуг, но и желаний человека. Как бы парадоксально это ни звучало, современная капиталистическая экономика возможна лишь как производство самого человека. Если для Сократа и его последователей легитимация истины была непосредственным результатом индивидуальных усилий, собственного образа жизни, то для нашего современника – это процесс, опосредованный системой научного знания и технологиями, прежде всего информационными, включенными в систему современного капиталистического производства. В этих условиях рассчитывать, что единое послание в формате философских учений (в СПбГУ по преимуществу историко-философского характера) каким-то чудесным образом сформирует «мировоззрение» универсантов, посвятивших себя столь различным областям и проблемам современной когнитивистики более чем наивно.

Абсолютно одинаковый курс философии, один и тот же материал, размещенный в формате видеозаписи лекций для всех студентов разных факультетов и институтов университета, является теоретически и практически несостоятельным. Вся технологическая составляющая – не более чем инструмент на службе старой классической модели образования как института передачи знаний; передачи знаний от того, у кого они есть, к тому – у кого их нет. От преподавателя, научного руководителя, наставника – студенту, учащемуся, ученику, но без одной, но очень важной, быть может, главной составляющей этой передачи – непосредственного влияния наставника на ученика. Влияния, которое осуществляется огромным спектром самых разнообразных аспектов вербальной коммуникации вместе с выразительными возможностями экзистенциальной ситуации, или *дискурса*, частью которого становится используемое вербальное выражение. Разумеется, речь не идет о принципиальных возможностях, открываемых новыми информационными технологиями в процессе образования. Речь идет о том, как эти технологии были использованы в одном из ведущих университетов России. Новое технологическое обличье позволило пред-

ставить классическую модель образования как *передачу знания* в качестве модели *формирования компетенций*.

На первый и весьма поверхностный взгляд переход к концепту формирования компетенций может показаться частью универсального процесса развития современной культуры и общества, что создает иллюзию его обыденности; глобализация, интеллектуально-психологическая революция, делает этот процесс неизбежным, иначе система образования, а вместе с нею и вся система управления любой страны, в том числе и нашей – рискует пройти точку невозврата в состязании геополитических миров.

Может показаться парадоксальным, но наиболее очевидно необходимость трансформации классической модели образования, а вместе с нею и важность осмысления путей и способов этой трансформации, предстают в юридическом образовании. Деятельность юриста, а вместе с нею и юридическое образование для стороннего наблюдателя предстают как та почва, в которую своими корнями уходят устойчивые стереотипы мышления, связанные с соблазном простоты.

Некоторое время назад на портале zakon.ru был размещен материал под названием «*9 тезисов о юридическом образовании*», автор которого стремился начать дискуссию о состоянии отечественного юридического образования в момент его перехода от модели образования как передачи знаний к модели формирования компетенций [3]. Содержание опубликованных тезисов представляло реферативный пересказ статьи Дж. Белла «*Юридическое образование*», опубликованной в Оксфордском справочнике юридических исследований [1].

С одной стороны, очевидно, что квинтэссенцией права является верховенство закона, используемое в юридическом дискурсе преимущественно в формате понятия. А теперь зададим себе вопросы: должен ли юрист в процессе обучения запоминать то кажущееся невероятным количество законов, которые связаны с законодательством, различными отраслями права, с различными правовыми системами, с процессами изменения законодательства, все более и

более разрастающимися видами деятельности, которые предполагают юридическое сопровождение, а вместе с тем делают все более разнообразным перечень профессий, которые требуют юридической подготовки. И это в условиях, когда современные технологии необычайно упрощают поиск необходимой информации. Становится понятным, почему в Гарварде, если верить источникам, уже не требуют от студентов запоминать закон.

Следующий шаг в нашем рассуждении поможет сделать определение права как *определенности*, которую оно вносит в отношения между людьми. И эта определенность проявляется в том числе и в отношении к профессиональному языку как совокупности лексических значений, предполагающих однозначное определение. Именно в отношении к языку, используемому на службе права, его наиболее важным инструментом становится письменный текст, письмо как таковое. А вместе с ним и такая итоговая форма знания как *понятие*. И именно здесь обнаруживается, что юридическое образование в наибольшей степени приближается к классической модели образования как трансляции знаний.

Субъект знания – тот, кто может сформулировать правильные определения соответствующих понятий. Тогда субъект знания и образованный человек – почти синонимы, потому что образованный человек – это тот, кто может правильно использовать язык. Правильно использовать язык на службе правильного мышления с тем, чтобы принять решение, определенность которого выражена самым недвусмысленным образом: так как это делает судья, вынося свой окончательный вердикт подсудимому – виновен / не виновен.

Именно здесь *определенность права* коррелирует с доминирующей установкой современной культуры, культивирующей психологический соблазн двух взаимоисключающих позиций по отношению к точке зрения другого – согласия с ним или ее неприятия, отрицания. Только весьма специализированные виды деятельности – искусство, профессиональная коммуникация, например, психологическое и психотерапевтическое консультирование культивируют чуткость человека к голосу другого, не только к тому, что человеку удастся выразить с помощью вербальных значений, но и тому, *что именно он имеет в*

виду на самом деле. Когда-то меня поразила глубина формулировки названия одной из глав книги Э. Эриксона «Молодой Лютер» – «*Что значит «иметь в виду»?»*», как и рассказ о том, что начиная новую лекцию о Псалмах, Лютер пытался установить, что же именно он хотел сказать на предшествующей лекции, но что ему тогда так и не удалось [5, с. 306–398].

Концепт – *компетенций* отсылает прежде всего к навыкам и ценностям, необходимым ученому и специалисту, компетентному в своей области, в том числе включает в себя *критическую рефлексию* необходимую там, где присутствует рациональность. Обращение к формированию компетенций, а вместе с ними – развитию способности к самообучению в по-настоящему современной высшей школе, было связано с тем, что абстрактное введение в навыки, а уж тем более – в критическую рефлексию, является неэффективным. Для авторов и исполнителей курса философии в режиме online компетенции остались навыками, которые каким-то непостижимым образом формируются в процессе трансляции знаний от тех, у кого они есть, профессорско-преподавательского состава, к тем, у кого их нет, т. е. к студентам (с коррекцией на ленинскую мысль о важности искусства кино).

Проблема, однако, в том, что все мы родом из детства, и усвоение языка ребенком происходит непонятным образом в процессе использования языковых выражений в определенных, хотя и самых многообразных ситуациях. Значение языкового выражения определяется его использованием в экзистенциальных ситуациях, как когда-то писал Л. Витгенштейн, в «языковых играх», или как теперь принято говорить – в дискурсе. С помощью языка мы не только адаптируемся к сообществу, частью которого являемся, но и хотим выразить себя определенным образом. Человек не только тот, кто говорит, но тот, кто *хочет* сказать, если желание выразить себя определенным образом все еще живет в нем. Более того, осуществляя все это, человек отдает себе отчет, насколько ему все это удастся – насколько его понимают другие, а над чем еще стоит подумать и поработать; и все это вместе с многообразием тех оттенков мысли, чувств, настроений, из которых, если повезет, иногда рождаются иные миры.

Помните у поэта: *Мне нужен мир второй, огромный как нелепость, а этот мир маячит, не маня...*

Термин «компетенции» включает в себя и эти *рефлексивные аспекты активной вовлеченности человека в образовательный процесс, а позднее и в профессиональную деятельность, с помощью языка*. Упрощая и используя несколько архаический способ выражения, скажем так: компетенции – это активная жизненная позиция, выражаемая в вербальной форме. И если призвание образования состоит не только в социализации, в том, чтобы подготовить человека к интеграции в социум, но и помочь ему реализовать свои возможности и ресурсы, то слово компетенции вполне подходит для того, чтобы включить в себя долгосрочное развитие личности. И тогда понятно, почему автор упомянутой оксфордской публикации настаивает, что представление о юридическом образовании, как о передаче знаний, давно продемонстрировало свою полную несостоятельность. Добавим от себя – *даже* для юридического образования, степень профессионализма в которой напрямую определяется прежде всего качеством и культурой работы юриста с документом, письменным текстом.

Проблема концептуального анализа смыслового наполнения компетенций усложняется той огромной ролью, которую на развитие и самореализацию личности оказывает поддержка окружения, будь то поддержка научного руководителя, друзей и семьи. Современное российское университетское образование с завидным упорством вытесняет не только голос живого преподавателя, звучащий в аудитории, но и его присутствие в образовательном процессе. Если в европейской и американской высшей школе на первом месте идет *организация опыта, способствующего обучению*, и только на втором месте компетенции, то в российской – если судить на примере СПбГУ – торжествует классическая модель образования как передачи знания с вытеснением главного носителя этого знания – самого преподавателя.

Когда-то Г.Г. Гадамер заметил, что разговаривать со многими невозможно, – добавим от себя, особенно с экрана – потому что любая аудитория в том числе и учебная состоит из людей с различными историями, которые привели

их на определенные факультеты и образовательные программы [2, с. 88]. Глубинный парадокс лингвистической компетентности состоит в том, что разговаривая, человек имплицитно транслирует ту историю, которая живет в его рассказе, идет ли речь о конкретных событиях, или об образе мысли, системах мышления, которые в этих событиях так или иначе проявляются, дают о себе знать. Именно поэтому, как мы знаем, писать гораздо сложнее, чем разговаривать, рассказывать. Рассказывая, можно опираться на экзистенциальные ситуации, связанные с собственной историей, как и историей тех, кому это может быть интересно знать. Выступая в роли автора – будь то рассказ, или эссе на заданную тему, студент, учащийся вынужден в определенной степени реконструировать, воссоздавать адресата своего обращения, идет ли речь о конкретном человеке или аудитории.

В одной из предшествующих статей речь шла о виртуальной прогулке с В. Набоковым вместе с тремя персонажами – горожанином, наслаждающимся заслуженным отдыхом, ботаником и местным фермером. Этот пример сам Набоков привел, чтобы проиллюстрировать зыбкую, подвижную границу между реальностью и воображаемым, в том виде как она раскрывается этим персонажам. Мы заметили, «что В. Набоков упускает из виду (и делает это специально), что реальность персонажей прогулки, скорее всего, связана с тем, как если бы они – горожанин, ботаник и фермер – о ней рассказывали сами, а он, писатель, на основании их рассказов, уже реконструирует реальность. В. Набоков пренебрегает этой лингвистической составляющей потому, что он современник своих персонажей, и хорошо представляет их жизнь и психологию. Но, разумеется, между тем, что происходит с персонажами и тем, как они об этом стали бы рассказывать, большая разница, Зачастую, это различие мы упускаем из виду, полагая, что история и рассказ о ней – это одно и то же, если рассказ приближается к ней, не содержит в себе искажений и заведомой лжи» [4, с. 9–10]. Возможность пренебречь лингвистической составляющей прогулки с В. Набоковым была связана с современностью: горожанин, ботаник и фермер – современники В. Набокова, а мы, обращаясь к его работам, так же

судим о нем как о своем современнике. Но эта лингвистическая составляющая будет приобретать все большее и большее значение по мере того, как предмет нашего внимания будут становиться или события далекого исторического прошлого, или системы мышления и ценности, связанные с мирами иных культур, да и сами философские учения, уходящие во тьму веков. Полагать, что лингвистической компетентности нашего современника может быть достаточно для реконструкции исторического прошлого можно лишь при том условии, что мы вооружены теми неявными инструкциями, которые имплицитно содержатся в книгах, прочитанных нами. Если бы среди них оказались «Кентерберийские рассказы» Джеффри Чосера, то мы могли бы совершить паломничество в Кентенбери поклониться мощам святого Томаса Беккета. Разумеется, мы многое узнаем о позднем Средневековье, об обычаях и нравах того времени, если не будем спешить переносить на паломничество к святым мощам то, что нам известно из путешествий автостопом.

Задача необычайно усложняется, когда речь идет о произведениях философии мыслителей исторического прошлого, уровень абстрактности которых кажется далеким от повседневности. В чтении этих работ, не говоря о фрагментах из них, большинство из нас лишены опоры на опыт, связанный с курсом, сохраняющим непростую, но важную связь, позволяющую проследить процессуальность мышления, его укорененность в исторической почве.

Включение в учебный курс письменных «индивидуальных заданий» по фрагментам философских произведений, культивируя установку на знание правильного ответа, разрывает важную связь между историей нашего современника и историей тех культур, к которым принадлежит само философское произведение. Иронический парадокс заключается в том, что философия, взывающая к мужеству пользоваться собственным умом, в режиме online завершается зачетом по типу ЕГЭ: из предложенных ответов на заданный вопрос студенту надо выбрать правильный. Когда-то один из моих учителей декан философского факультета СПбГУ, член Совета Федераций, профессор Ю.Н. Солонин любил повторять, что философское образование – «штучное

производство». Уверен, что будущее современного образования, а значит и отечественной культуры, зависит от того, насколько ему удастся приблизиться к этой модели.

Список литературы

1. Bell, J. S. (2005). Legal Education. The Oxford Handbook of Legal Studies / edited by Mark Tushnet and Peter Cane. URL: <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199248179.001.0001/oxfordhb-9780199248179-e-040>

2. Гадамер Г.Г. Неспособность к разговору // Г.Г. Гадамер. Актуальность прекрасного. – М.: Искусство, 1991. – С. 82–92.

3. Егоркин С. 9 тезисов о юридическом образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://zakon.ru/Blogs/9_tezisov_o_yuridicheskom_obrazovanii/7147#comment_40905

4. Литвинский В.М. Философия как усилие мысли в ситуациях неопределенности // Развитие науки и образования: монография / гл. ред. Л.А. Абрамова. – Чебоксары: ИД «Среда», 2019. – Вып. 4. – С. 17–25.

5. Эриксон Э.Г. Молодой Лютер. Психоаналитическое историческое исследование. – М.: Медиум, 1996. – С. 506.

Литвинский Вячеслав Михайлович – канд. филос. наук, доцент Института философии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», Россия, Санкт-Петербург.
