

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ФИЛОСОФИИ И ДВЕ ПАРАДИГМЫ В СОВРЕМЕННОМ ФИЛОСОФСКОМ ПРОЦЕССЕ

И. В. Борисов (Новосибирск)

В статье рассматриваются противоречивые отношения между задачами гуманистического образования и воспитания, нацеленных на формирование навыков целостного личностного самоопределения, и тем, как это самоопределение представлено в изучаемых современных философских концепциях. Автор утверждает, что философская тема гуманистического самоопределения личности в последние десятилетия оказалась монополизирована направлениями иррационалистического толка. В статье рассматриваются те особенности иррационалистического самосознания (герметичность, детеоретизированность, синкретизм и т. п.), которые противостоят задачам самоопределения личности в действительной сложности общественных процессов. Предлагается дидактическая схематика, которая могла бы представить альтернативные подходы к указанной проблематике.

Ключевые слова: гуманизация образования, онтология самоопределения личности, иррационализм.

A HUMANISTIC APPROACH TO PHILOSOPHY TEACHING AND TWO PARADIGMS IN MODERN PHILOSOPHICAL PROCESS

I. V. Borisov (Novosibirsk)

In the article there are considered contradictory relations between the problems of humanistic education aimed at formation of the skills of complete personal self-determination, and how this self-determination is presented in the modern philosophical concepts which are being studied. The author asserts that for last decades the theme of humanistic self-determination of the person has appeared to be monopolized by the philosophical directions of the irrationalistic kind. In the article there are considered those features of irrationalistic self-consciousness (hermeticism, de-theorization, syncretism and so on) that obstruct fulfilling the tasks of self-determination of the person in the actual complexity of social processes. There is proposed a didactic scheme which could present alternative approaches to the specified problems.

Key words: humanization of education, ontology of personal self-determination, irrationalism.

Борисов Игорь Владимирович – кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры философии философского факультета ГОУ ВПО «Новосибирский государственный университет».
630126, г.Новосибирск, ул. Пирогова, д. 2.
E-mail: igbor@ngs.ru

Говоря о проблеме гуманизации процесса изучения философии в вузах, можно выделить два аспекта этого процесса. Прежде всего, это проблематика гуманизации образования в целом, которая обнаруживается и фиксируется на языке философии образования. С этой точки зрения, мы можем говорить о гуманизации образования как о кардинальной смене педагогических стратегий – о переходе от передачи «готовых» знаний к определению (и самоопределению) формирующейся личности в системе социальных связей и отношений. При этом – в рамках философии образования – предметный переход от знаний к отношениям выражается в тенденции рассматривать образование и обучение в воспитательном поле, поскольку, в предельно широком смысле, воспитание и есть размещение человеком себя в мире [1; 2], есть процесс включения человека в круг общественных отношений [3, с. 180].

С другой стороны, помимо этой тенденции гуманизации образования в целом, можно говорить, что и сам предмет, о котором идет речь, – «дисциплина» философии, как она представлена в вузах – в свою очередь, также «гуманизируется» в содержании рассматриваемых философских вопросов. Коротко говоря, имеет место смена базовых подходов, описывающих отношения человека и мира. От вневременной, надличностной позиции, предполагающей внешне-объективистское, спекулятивно-рационалистское отношение к миру, философия с конца XIX – начала XX в. все более переходит к рассмотрению «человека в мире», практически «выясняющего отношения» с миром, преобразующего себя и мир. Сколь бы ни были различны трактовки этой новой ситуации, они очевидным образом фиксируют и общее в изменении статуса и содержания самой философии. Она теперь выглядит не как метафизическая «наука наук», выстроенная на абсолютных основаниях, а как наиболее целостное и последовательное выражение и наиболее кристаллизованная, идентичная часть конкретного живого отношения «в мире», отношения, имеющего и свое конкретное место в историческом процессе и своего конкретного субъекта.

Таким образом, мы видим, что процесс гуманизации образования применительно к проблематике преподавания философии имеет как минимум две стороны. Он может проявляться как процесс трансформации образования и воспитания в сторону самоопределения формируемой личности в ее связях и отношениях с миром и как процесс превращения предметного содержания философии в сложную синтетическую характеристику места человека в мире, где собственно философская мысль неотрывна от нравственных, мировоззренческих и идеологических отношений человека.

Проблема, на наш взгляд, состоит в том, что в последние двадцать-тридцать лет произошла своеобразная монополизация гуманизирующей тенденции внутри философской дисциплины определенной философской «партией». Гуманистический пафос и гуманистический подход к самоопределению человека оказались связаны преимущественно с языком и проблематикой таких философских течений, как философия жизни, феноменология, философская антропология, экзистенциализм, герменевтика, персонализм и других, которые ранее в отечественной советской философии определялись как иррационалистические.

Вопрос о том, почему так произошло, выходит за рамки данной статьи. В самом общем виде мы можем сказать следующее. Во-первых, не все философии вообще претендуют на указанную синтетическую, интегративную (в терминах «отношений») характеристику места человека в мире. Например, сциентистские направления уходили от постановки таких философских вопросов. Можно вспомнить красноречивое в данном контексте определение философии Б. Расселом как «ничейной земли», располагающейся между наукой и мировоззрением, при котором происхождение самих мировоззренческих вопросов оказывается внешним, предзаданным для философской мысли [4, с. 19–20]. Как нам представляется, именно такой уход от интегративной проблематики человека и стал причиной исторического поражения сциентизма. Во-вторых, альтернативные гуманистические философские концепции – в основном, левого толка – проиграли в политико-идеологическом отношении и уже по этой причине оказались вырваны из широкого общественного оборота. И, в-третьих, следует признать, что сами иррационалистические течения до определенного момента выступали с наиболее последовательной критикой пережитков старой метафизики, спекулятивизма и объективистского натурализма применительно к трактовке человека и потому заслужили репутацию наиболее яркой гуманистической альтернативы этим пережиткам.

Тем не менее, у указанной монополизации гуманистического подхода к человеку и его месту в мире есть отрицательные последствия – как общего, так и специфического характера. Из общих последствий мы отметим то, что монопольное положение в обширной философской области освобождает от какой-либо чувствительной критики. Следствием этого является, например, то, что сегодня даже сам «иррационализм» признан устаревшим, и вместо него, вполне по-оружелловски, принято говорить о «новой рациональности». Отсутствие критики ведет и к тому, что базовые концепты, введенные в оборот в рамках данной традиции и имеющие вполне детерминирующее и синкретическое звучание (например, концепты «ценностей» и «смыслов») [5, с. 13–16, 18], получают повсеместное хождение в качестве само собой разумеющихся данностей. Далее, монополия на синтез «отношений-в-мире» позволяет задним числом конструировать такие тенденциозные историко-философские ретроспективы – например, в терминах «картезианства» (как последнее понимается Э. Гуссерлем или М. К. Мамардашвили) – что другие концепции и подходы не попадают в поле зрения даже задним числом, а если попадают, то в сильно извращенном виде. И, наконец, происходит сужение и обеднение культурного фона, в котором рассматривается философия.

Однако для нас в данном случае более важны последствия указанной монополизации гуманизирующей тенденции в философии, которые касаются педагогического процесса. Мы хотим сказать, что сама иррационалистическая философская номенклатура, связываемая с гуманистическим пафосом, имеет, так сказать, антипедагогические перекосы, и не очень удачно сочетается как с задачами гуманизации воспитания и образования, так подчас и с самой природой воспитания и образования.

Во-первых, следует сказать, что хотя рассматриваемая традиция и стала своего рода интеллектуальной модой, все же она представляет собой

весьма специфический, ограниченный и замкнутый «гуманитарный дискурс». При этом, говоря об ограниченности и замкнутости этой традиции, мы имеем в виду не только то, что она манифестируется в исключительной связи с «науками о культуре» (хотя в вузах, специализированных в естественнонаучных областях, уже и это представляет некоторую проблему.) Мы имеем в виду самую суть и сам способ конституирования указанной традиции, а именно то, что предлагаемая для изучения философия представляет собой такой особый синтез, который сознательно полагает себя, во-первых, в оппозиции к естественным и техническим наукам и науке и технике вообще (поскольку последние отождествляются со старыми механистическими подходами XVIII века), во-вторых, в оппозиции к активной общественной активности в целом (объявляемой «неподлинной» с точки зрения философского самосознания) и в особенности в оппозиции к политико-идеологическому участию в массовых общественных процессах. То есть получается, что, с одной стороны, мы говорим о гуманистическом образовании и воспитании как о процессе действительного самоопределения личности в социальных связях и отношениях, с другой – опираемся при этом на философию, которая также (в своих концепциях и заявлениях) нацелена на целостное самоопределение человека «в мире», «открытость миру» и т. п., но оказывается, что на деле эти самоопределение и открытость представляют собой очень специфический и по своему изоциренный «праксис», реализуемый лишь в некоей духовной автономии и в позиции «эпохе» по отношению к широчайшему спектру теоретических и практических связей с миром. Недобросовестность, которая связана с этой нестыковкой – утверждением открытости «Я» миру и реальной герметизацией философского «праксиса», – лежит, что называется, на поверхности, и студенты не могут не чувствовать ее.

Во-вторых, рассматриваемое философское самоопределение и его артефакты (индивидуальные философские концепции и тексты) имеют отчетливый субкультурный оттенок. То есть мы в данном случае имеем дело скорее не с культурой, а с особой субкультурой. И если это так, то субкультурность рассматриваемой традиции должна противоречить существу воспитательной и образовательной деятельности, нацеленной на освоение общекультурных образцов и стандартов. Под субкультурностью же мы в данном образовательном контексте имеем в виду ту особенность ситуации, когда воспроизводимые культурные образцы и артефакты невозможно отделить от определенного жизненного процесса, в котором они участвуют – от микросреды, от групповой психологии, в образовательной и воспитательной деятельности не воспроизводимых. В нашем случае мы, по-видимому, имеем то же самое. Идеи и концепты указанной традиции неотделимы ни от особого «профессионального» (в гуссерлевском понимании) этоса, нацеливающего на интенсивную «переоценку всех ценностей» и дискурсивизированное (в терминах «смысла») переживание своей идентичности, ни от особого акцентуированного потребления культуры. Можем ли мы предполагать у студентов доктринальную изоциренность такого «сознания вслух» и соответствующие наклонности и жизненных условия? В очень малой степени. Перед педагогом остается выбор: или озвучивать концепции, заведомо зная, что аудитория находится вне «по-

нимающего праксиса»; или субкультуризировать (а значит – разрушать) саму образовательную ситуацию в целом – обращаться к тем немногим в аудитории, кто имеет соответствующие навыки и склонности, необходимые для диалога с преподавателем.

В-третьих, рассматриваемая философская традиция выступает не просто специфической субкультурой, а субкультурой вполне элитаристской, нацеленной против всего массового. Что ставит образовательно-воспитательный процесс в крайне двусмысленное, межеумочное положение. Мы предлагаем молодежи тот способ философского самоопределения, с точки зрения которого все названные проявления массовости оцениваются как нечто неподлинное, неполноценное и достойное презрения. Можно ли у человека массы воспитывать презрение к массе? Можно; в рамках сегодняшних манипулятивных идеологий – это вполне обычная практика. Как некую форму заигрывания, мы можем представить это и в студенческой аудитории. Но с трудом мы можем отнести такую практику к гуманистической педагогике, нацеленной на формирование у воспитуемых целостной сознательной позиции.

В-четвертых, если мы говорим о действительном формировании у студентов жизненной позиции и способностей к самоопределению, то мы предполагаем у них не просто некое отвлеченное отношение к миру, а практическую определенность конкретных идеологических, мировоззренческих, нравственных, философских позиций, с одной стороны, а с другой – умение теоретически (с использованием определенных обществоведческих знаний) различать и связывать эти позиции, видеть комплексность, динамику и «напряженность» (если воспользоваться термином К. Манхейма [6, с. 86–87]) осваиваемых отношений.

Проблема в данном случае состоит в том, что, как мы уже отмечали, в рамках рассматриваемой иррационалистической традиции целостное самоопределение себя в мире осуществляется в детеретизированных и синкретических формах сознания (смысла, ценностей, симулякров и т. д.). Безусловно, возможно в таких терминах связать отношения «я-в-мире» до некоторой целостности. Но это будет неразличенная целостность, притом идеосинкретически реагирующая на все «грубые» предметные признаки реальных жизненных процессов (воспринимающая все, что не укладывается в эту неразличенную целостность, как нечто «механистичное» и «неподлинное»). Утонченный поверхностный интеллектуализм и маргинализм закономерный итог такого самоопределения, но вряд ли это может быть целью преподавания философии, осуществляемого в стенах вуза.

Наконец, момент, который может восприниматься как частность историко-философских споров вокруг рассматриваемой традиции, но на наш взгляд, он существенен, причем именно в образовательном контексте. И это еще не худший вариант. Худшее, что может происходить в этом случае в вузовской аудитории – это дозирование материала и его «причесывание». Там, где специфический «гуманитарный дискурс», культивируемый в рамках рассматриваемой традиции, сочетается с гуманистическим пафосом, это подчеркивается; там, где он прямо противопоставляется гуманизму, это приглушается или не озвучивается вовсе. Фактически,

студентам предлагается «правда и только правда» некоторого философского самоопределения – «но не вся правда». Что изначально сообщает всей образовательной ситуации сомнительный характер.

Может ли данная традиция быть представлена такой, какая она есть – со всеми своими плюсами и минусами – на языке собственных манифестаций? Возможно ли изнутри ее самой преодолеть указанные ее особенности, вступающие в конфликт с образовательной практикой (герметичность, субкультурность, элитаризм, синкретизм, двусмысленность) или хотя бы увидеть их наличие? Мы полагаем, что нет. Но мы считаем, что и не следует говорить ни о «недостатках», ни об их исправлениях. К указанным качествам философского самоопределения можно относиться – с сугубо философской точки зрения – сколь угодно неоднозначно. Недостатками же эти особенности иррационалистического дискурса становятся именно в контексте воспитательных и образовательных задач, и в ситуации, когда конкретное философское направление, со всеми его достижениями и тупиками, получает воспитательную и образовательную монополию на «тему» человека и гуманизма.

Если суть ситуации такова, как мы ее описали, то в общем виде можно сформулировать выход из нее: необходимо, во-первых, взглянуть на рассматриваемую традицию со стороны и, так сказать, «посчитать» ее, то есть увидеть ее как конкретное явление в ряду других явлений. Поскольку речь идет о преподавании философии, то очевидно, для этого недостаточно выявления перечня некоторых концептуальных и идеологических различий между иррационалистическими течениями и другими направлениями мысли. Необходима такая обобщенная дидактическая схематика, которая позволила бы зафиксировать, с одной стороны, общее основание указанного ряда, а с другой – конкретные условия для реализации разных вариантов философского самоопределения (применительно к теме нашей статьи – и разных видов гуманизма). Как может выглядеть эта схематика в общих чертах?

Во-первых, мы считаем необходимым при подступе к изучению современного философского процесса зафиксировать общую неклассическую трактовку субъекта (а также его исследовательской мысли) в его включенности в мир, с соответствующим акцентом на проблеме единства и идентичности его самоопределений в бытийных связях. В этом общем виде мы можем опираться на положения философии жизни, феноменологии, персонализма или современной философской антропологии. При этом, как показывает опыт коллег, знакомящих студентов с современным философским процессом, эффективным представляется жесткое наглядное (графическое) разведение позиций – неклассического расположения субъекта «внутри мира» и классического – в вынесенной, внешней позиции по отношению к миру как «объекту».

Во-вторых (и в этом наше конструктивное «рацпредложение» в развитие указанной схемы), необходимо проблематизировать базовый момент – действительный характер включения в мир – и ответить на вопрос: кто и как (насколько реально и полно) включается в мир? Соответственно, можно обозначить два полюса и два способа самоопределения – в зависимости от того, рассматривается ли в качестве субъекта: 1) индивид, в иррацио-

налистической трактовке стремящийся к автономному самоопределению, 2) или, в рамках марксистского подхода, социальный субъект (класс, группа или личность как «ансамбль общественных отношений»), практически революционизирующий бытийные процессы, в которых участвует. Наличие двух полюсов для нас значимо тем, что эти две противоположности фиксируют две возможности самоопределения – вместе с конкретными историческими условиями и возможностями для конституирования соответствующих субъектов и практик, и вместе с тем, с конкретными достоинствами и ограниченностью реализуемых синтезов (комплексность и абстрактность – в рамках марксистской парадигмы, и целостность и синкретическая неразличенность – в случае парадигмы, центрированной вокруг иррационализма).

В-третьих, зафиксированные полярные типы субъектов и практик задают границы проблемного поля и его разметку для рассмотрения многообразных переходных и компромиссных форм практик и исследовательских программ (от неогегельянских и неокантианских концепций до «понимающих», интеракционистских и иных подходов, сутью которых в данном контексте является теоретико-практическое выявление крупных социальных структур и отношений, но на основе рассматриваемых в качестве «ядерных» индивидуальных взаимодействий).

Таким образом, мы предлагаем привести предмет философской дисциплины (применительно к его современной неклассической части) в соответствие к той гуманизирующей тенденции в образовании, которая предполагает самоопределение личности в действительных социальных связях и отношениях. Очевидно, что поскольку ценностные и смысловые отношения предполагают такое целостное включение и «отношения в мире», было бы странно отрицать их роль (и роль соответствующих категорий). Но мы говорим, что это все же реализация определенного отношения – «верхушечного», индивидуального, повседневного, ситуационного, симультанного, амодального и т. п. [7, с. 94–95] (отвлеченность которого от предметной сложности и различности действительных отношений потому и необходима, что она обеспечивает целостную ориентацию индивидов в процессе повседневной жизни). Это, так сказать, нежный шум листьев и цветов. Но нам нужно исходно видеть «все дерево». И точно так же, как в философско-теоретическом плане резоннее опираться на широкую и комплексную разметку предмета, схватывающую его бытийную сложность и диалектику, чем выдавать «тонкость» за сложность, так же, по-видимому, и в педагогическом плане правильнее начинать говорить о проблематике самоопределения человека в мире с таких дидактических схем, которые бы фиксировали действительный масштаб и качественное различие позиций и, что важно, объективных условий их реализации. Если говорить коротко, то пафос наш заключается в том, чтобы перевести тему самоопределения личности с иррационалистического языка «когитального присутствия» и «индивидуации себя своим случаем» (Мамардашвили) на язык реального позиционирования. На такой язык, который позволял бы студентам говорить не вообще о месте в жизни, а об определенном месте, о месте, предполагающем и теоретическое знание об обществе, и причастность к мировоззренческим и идеологическим спорам, и право-

вую вменяемость и ответственность и т. д. Нам представляется, что если одной из основных задач образования считать формирование гражданина, то предлагаемая дидактическая трактовка формирования личностной позиции как раз соответствует такой задаче.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Косенко Т. С.** О некоторых подходах в становлении концепции философии воспитания // Философия образования. – 2008. – № 3 (24). – С. 125–131.
2. **Косенко Т. С., Наливайко Н. В.** Вопросы воспитания в контексте современных мировых процессов // Философия образования. – 2009. – № 1 (26). – С. 158–165.
3. **Наливайко Н. В.** О формировании концепции философии воспитания // Философия образования. – 2009. – № 2 (27). – С. 176–185.
4. **Рассел Б.** История западной философии. – Новосибирск : Изд-во НГУ, 2001. – 992 с.
5. **Борисов И. В.** Синкретическая природа современной иррационалистической философии в традиции советской философской критики (1960–1980-е годы) : автореф. дис. ... канд. филос. наук. – СПб. : Изд-во РГПУ, 2008. – 26 с.
6. **Манхейм К.** Идеология и утопия // Манхейм К. Диагноз нашего времени. – М. : Юрист, 1994. – 700 с.
7. **Агафонов А. Ю.** Основы смысловой теории сознания. – СПб. : Речь, 2003. – 296 с.

УДК 37.0 + 13 + 159.9

ПОНЯТИЕ «ДИАЛОГ» В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Т. С. Косенко, Н. В. Наливайко (Новосибирск)

В данной статье речь пойдет о диалоге как о способе реализации современного образования. Данная позиция выбрана не случайно, поскольку в государственных образовательных стандартах второго поколения определены компоненты научного знания и ключевые компетентности, ключевой является коммуникативность. Таким образом, авторы отмечают, что в основу современного образования (обучения и воспитания) должны быть положены диалоговые отношения. Поскольку диалог в обучении и воспитании ориентирует на принципиально новое качество образования – создает условия для личностного становления человека: мыс-

Косенко Татьяна Сергеевна – кандидат философских наук, научный сотрудник Научно-исследовательского института философии образования ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, д. 28.

E-mail: tany0879@mail.ru

Наливайко Нина Васильевна – доктор философских наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института философии и права СО РАН, директор НИИ философии образования ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

630090, г. Новосибирск, ул. Николаева, д. 8, к. 420.

E-mail: nnalivaiko@mail.ru