

**ФИЛОСОФСКАЯ ПРАКТИКА В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ:  
К ПРОБЛЕМЕ ОСМЫСЛЕНИЯ «НАУЧНОСТИ»  
ФИЛОСОФСКОГО ЗНАНИЯ**

*Е.В. Гредновская*

В статье предлагается осмысление роли философской практики в образовании и науке. Дается обоснование, связанное с неудовлетворенностью традиционной системой образования и научной составляющей вузовской системы. Раскрываются идеи устранения цивилизационных разрывов и подготовки «субъекта образования нового типа».

Ключевые слова: философская практика, философия образования, наука, философия науки.

Осмысление роли философской практики в образовании и науке – явление, связанное с неудовлетворенностью традиционной системой образования и как следствие научной составляющей вузовской системы, нараставшей с середины XX в. Эти процессы обусловлены цивилизационными разрывами: между ориентацией образования на усвоение как можно большего объема знаний и увеличением появляющейся информации; между «поддерживающим» образованием, рассчитанным на относительную стабильность ситуации, и быстро меняющимся и усложняющимся социальным миром; между установкой на профессионализацию и узкую специализацию и потребностью в целостном, системном видении мира; наконец, между культурно-национальной спецификой образования и потребностью современного технологического развития в единых стандартах образования и т.п. Поэтому решение многих глобальных проблем на уровне ЮНЕСКО, Римского клуба, различных международных культурно-образовательных организаций напрямую связывалось с ликвидацией цивилизационных разрывов и подготовкой «субъекта образования нового типа» [1].

В поисках решения этой проблемы ключевыми категориями в инновационных проектах, связанных с образованием, стало понятие «мышление» и относящийся к нему терминологический ряд: «критическое мышление», «рефлексивное образование», «обучение как исследование», «интерактивное обучение», «сократический метод обучения» и др. Акцент в них был смещен с усвоения учащимися количества знания на качество их способ-

ности к рассуждению и на обретение навыков самостоятельного мышления. Их общая цель – придать интеллекту большую пластичность в разрешении неординарных проблемных ситуаций, увеличивающихся в XXI веке, а также инициировать соединение интеллектуальной и моральной грамотности и ответственности [1, 9].

Такие стратегии связаны с тем, что верховенство эмпирического подхода, ставшее тенденцией, характеризующей политику образования более развитых стран, делает учебные программы несогласованными и фрагментированными, основанными на таких же слабо согласованных списках навыков, а не на интегрированных частях одного проекта. «С какой точки зрения образование в основном нас разочаровывало?» – спрашивает Мэтью Липман. И дает следующий ответ: «Самым большим разочарованием в традиционном образовании была его неспособность произвести людей, приближающихся к идеалу разумности» [11].

Кроме того, образование, как известно, является трудно реформируемым институтом общества, обладающим консервативным управленческим аппаратом, а при этом изменения в нем требуют философской проработки самих инструментов, которые предполагается использовать для подготовки «нового субъекта образования». В этой связи именно теоретико-педагогическая и философская концепция М. Липмана, направленная на «обучение с целью уменьшения насилия», представляется наиболее убедительной и своевременной. Эта позиция основана на двух предпосылках: во-первых, веры в разумность человека, во-вторых, убеждения, что образование, если оно станет рефлексивно-исследовательским (пока оно не является таковым), станет способным существенно уменьшить неразумие, насилие и саморазрушительность человека, будет содействовать развитию миролюбия [4]. Причем «разумность», к которой Липман относится как к регулятивной идее реформы образования, как отмечает А. Косентино, не имеет ничего общего с рациональностью мира форм Платона и геометрической картезианской рациональности [11], так как современные школьные системы контролируются политической властью и оказываются на ее службе. С укреплением демократий во второй половине века школьные системы не стали местами культурного развития и обучения активному гражданству, а спокойно подчинились другой власти: экономической и технократической [11].

Поэтому «разумность», к которой призывает Липман, в первую очередь является символом спроса на более высокие уровни автономии образования от внешних сил. Если национальные школьные системы являются институтами, которые бюрократически поддерживаются политической властью современных национальных государств, образование, напротив, относится к сфере гражданского общества и должно пользоваться широкой степенью автономии. «Школа должна определяться характером образова-

ния, а не образованием по характеру школы. Вместо того, чтобы настаивать на том, что образование является особой формой опыта, которую может предоставить только школа, мы должны сказать, что все, что помогает нам открывать смысл в жизни, является образовательным, а школы являются образовательными только в той мере, в какой они облегчают такое открытие», – полагает М. Липман [11].

Еще один важный аспект переосмысления современного образования связан с тем, что в начале XXI века, по утверждению В.В. Савчука, основателя и директора Центра медиафилософии в Санкт-Петербурге, происходит переход к медиареальности, в которой люди становятся лишь ее фрагментами, обезличенными субъектами коммуникации [7]. Новая реальность, согласно автору, может быть описана теперь как «все есть медиа», «медиа внутри нас» и «медиа воспринимают нами». В силу того, что новые технологии и порождаемая ими медиареальность не только становятся самостоятельным, но и единственным, или онтологическим условием существования человека, они уже не являются техническими посредниками. Они сами транслируют нечто, что в них отсутствует, но через них передается. Кроме того, они уже сами предстают всепоглощающей и всеохватывающей средой, то есть реальностью опыта и сознания, характеризующей новую стадию развития человека. «Эффекты медиа», «эпоха новых медиа» вводят в уже существующую проблему дополнительную специфику: «нынешние дети/будущие взрослые» оказываются в «слепой зоне» всепоглощающей виртуализации мышления, обозначаемой Ж. Бодрийяром как «де-легирования мышления машине». Все это указывает не только на неотложность осмысления происходящего и уже произошедшего, но и на назревшую необходимость осмысления нового субъекта познания, критерии и ориентиры которого уже обозначались с позиции необходимости нового образования.

Согласно понимаю Липмана, новое образование, формирующее в своих недрах науку, должно предполагать такую разумность, которая бы являлась принципом саморегуляции наряду с методической привычкой, отличной от «технологии образования», но выражающей себя в направлении последовательности всего процесса образования, способной превратить учебную программу из витрины «предметных предметов» в конкуренции друг с другом в «текстуру» языков и практики, где фон философской рефлексии и дух исследования могут переплетаться и держаться вместе [4, 10].

И в этой связи особую актуальность в настоящее время обретает проблема слияния теории и практики, которая представляет постоянное осуществление рефлексии и играет центральную роль в определении «науки об образовании». Эта проблема, полагает А. Косентино, размещена в границе между двумя видами «источников»: с одной стороны, мы находим «науки», такие как психология, социология, философия и другие, потенци-

ально полезные; с другой стороны, мы находим обычный опыт, в частности, образовательную практику, проводимую в этой области. Задача, таким образом, состоит в том, чтобы сделать «искусство» образования более «научным» посредством размышления о нем, подпитываемого знаниями, имеющими безопасный теоретический статус. Такая наука об образовании, сохраняя ее специфику как компетентная практика (техника), не может быть формализована раз и навсегда. Поэтому «научность» в образовании должна пониматься, прежде всего, как обобщение передовой практики, как передача навыков от экспертов к новичкам посредством «законного участия» в практике и общей рефлексии; он должен также включать признание стратегий и настроек.

Осмысление современной академической философии связано также с требованием того, что философия должна быть выражена в письменной форме, т.к. современная парадигма определяет философию как «написанное предприятие» [12]. Согласно Э. Сааринен и С. Слотте, предпочтительность письменной формы в философии (вопросы, словари и методологии) приводит в академической философии к радикальным результатам. Во-первых, поскольку философия становится научной деятельностью, работающей с текстами, в ее специализации широкие темы жизни и ключевые вопросы философии жизни отвергаются как «ненаучные» и выходят за пределы области «Философия». Во-вторых, так как философия задумана как действующая в письменном носителе, то устное сообщение и устная креативность становятся маргинальными, имеющими не критические факторы успеха для философа, что, безусловно, тривиализует философию, т.к. фундаментальная возможность философии для осмысления и преобразования фактической жизни людей теряется [12].

Сократ ничего не написал, Витгенштейн чрезвычайно неохотно публиковался, и студенты Хайдеггера настаивают, что истинная природа философии Хайдеггера могла быть зафиксирована только в его лекции. Эти и подобные замечания могут быть использованы для неопределимого устного элемента в философии, однако академическая философия с этим не согласна [12], в силу чего философия принуждена к формату «написания». На этой основе и сформировались определенные аспекты академической философии как «текстового предприятия». Поэтому западная философия, до, после Деррида и включая самого Деррида предстает прежде всего как письменное слово. Эта литературная предвзятость, полагают авторы, способствовала тривиализации философии, и задача ее теперь состоит в том, чтобы искать способы «делать философию», которая окажется способной не впасть в соблазны письменного режима, восстанавливать связь между философией и реальной жизнью людей.

Авторы далее указывают на основные особенности современного текстоцентризма академической философии. Во-первых, это то, что академи-

ческие философы оцениваются по ссылке к их письменным работам (как наиболее важные критерии для заполнения академических философских позиций рассматриваются статьи, книги и другие публикации). Во-вторых, образование философов основано на текстах, имеющих проверенное содержание и обеспечивающих интернализацию текстов (экзаменов, семинаров, тезисов и т. д.). В-третьих, академические философские лекции, семинары и исследования имеют фокус на текстах, а обсуждения – на метаактивности, основанной на письменном материале. Так, на философской конференции эксперты читают хорошо подготовленные тексты аудитории других экспертов, живое мышление здесь носит лишь исправительное значение, которое соответствует последним настройкам текста, при том понимании, что эти корректировки вскоре будут включены в текст. В-четвертых, в высшем образовании нет формы «живой философии», в лучшем случае, «живое философствование» признается лишь как поле, в котором философ может специализироваться.

Философия, как известно, является рациональным и концептуальным предприятием. И на вопросы «должна ли концепция общаться», «в чем рациональная способность философа – в изолирующей силе, или в силе, с которой можно объединяться с людьми» академическая философия, следуя примеру наук, отвечает отрицательно. Поэтому академический философ прилагает все усилия, чтобы задокументировать свои мысли в письменной форме. Выйдя на аудиторию, он выступает как историк своих собственных мыслей. Кроме того, современные лекции по философии также отражают дисциплинарные стандарты академической философии, где безличность академической философии считается важным достижением. Поэтому академическая философия XX века нашла своих союзников в науке, особенно математике, лингвистике, а также в физике, биологии и социологии.

При этом современные академические философы хорошо осведомлены о разрывах между практическими потребностями людей и схоластическим, экзегетическим характером академической философии. Так, на конференции Международного института философии в Хельсинки в 1996 году, общаются авторы, один академический философ выразил свои опасения следующим образом. Люди по-прежнему имеют философские потребности, но философы отреклись от своих обязанностей в качестве поставщиков этого знания, что восполнили космологи, физики, биологи, экологи, экономисты, журналисты. Но проблема заключается в том, что их вклад не сводится к интегрированному, согласованному и надежному мировоззрению. Для достижения этой интеграции рациональным способом является задачей философии, которая остается невыполненной и которую еще предстоит выполнить [12].

Тем не менее в условиях нынешних перемен закладываются не только новые основания образования, но и новые основания самой философии и

способов философствования, каким в частности является «философская практика». Зародившись как интеллектуальное движение из ситуации и идеи неудовлетворенности современным высшим образованием и в результате дистанцирования от него, философская практика теперь обладает ресурсом, способным помочь современному образованию, и которая может быть предложена как «парадигма реформы образования» [4].

Одна из крайне важных идей, которую философская практика несет в образование, – это глубокая и богатая античная идея «заботы о себе». Практика концепта «заботы о себе» может быть эффективно реализуема как в академическом (в качестве теории), так и во внеакадемическом (как «чистая практика») форматах. Именно в современном образовании, в условиях медиареальности концепт «заботы о себе» приобретает особую остроту и значимость в силу его сориентированности на сохранение и развитие духовного измерения в человеке, т.к. она «подразумевает отказ от некоторых более прибыльных видов деятельности, например, ведения войны или исполнения государственных обязанностей, которые отнюдь не связаны с поиском и обретением целостности» [8].

Реализация такой «заботы о себе» в условиях ускоренных, обезличенных и стандартизированных форматов современной жизни, культуры и образования обостряет вопрос об онтоантропологических основаниях философской практики в системе образования, выходящий на проблему аутентичности преподавателя философии в педагогической практике философствования. Очевидно, что только индивидуальная саморефлексия, только собственная практика «заботы о себе» и, как ее результат, самотрансформация преподавателя-философа могут стать основанием эффективной «заботы о другом». Благодаря такой установке образование может быть преобразовано из информирования в трансцендирование, что является крайне востребованным в контексте избыточности медиаобразования. И в этой связи очень эффективными оказываются «невербализируемые философские процедуры», фоновые и перформативные методы, предлагаемые философами-практиками.

Философская практика в образовании во всем многообразии своего проявления (философское консультирование, сократический диалог, философские кафе, философия для детей, философия управления) основана на соблюдении следующих принципов [12]: *тематическая демократия*, подразумевающая наличие сильного антисегрегационистского, антиэлитного подтекста, что бросает вызов всему иерархическому, элитарному и экспертному в академической философии; *диалогическая демократия*, выводящая участников за пределы жестко определенной экспертной культуры и предлагающая широкое общение; *пространство благоприятных возможностей*, направленное на то, чтобы помогать, вдохновлять, информировать, зажигать, обогащать, углублять и просвещать людей.

Философская практика не способствует упрямству ни формализма, ни правил, ни содержания; она избавлена от беспокойства о производительности и поэтому подпитывает творчество мысли через открытые, не заготовленные вопросы и ответы философа-практика, так как во взаимодействии он не предполагает «инквизиторский подход, который заставляет думать, как пытку, как своего рода признание, измотанное насилием» [11]. В философской практике, безусловно, важно знание, но движение мысли, личное понимание, размышление, свежие внутренние перспективы, тема исследуемой жизни являются еще более важными.

В целом, существующее положение дел в высшем образовании уже очевидно указывает на то, что установка формировать только компетентного, конкурентоспособного и успешного человека не решает очень многих проблем современного человека. Многие исследователи полагают, что теперь назрела необходимость антропокосмической (холистической, экологической) парадигмы, гуманизации и гуманитаризации образования в контексте новой социально-политической и экономической реальности, связанной с условиями глобализации. Поэтому парадигмальной ценностью такого образования является человек не просто знающий, умеющий, но и человек понимающий, способный к самопроектированию и самообразованию. Для реализации этой цели уже предлагается образование, сориентированное на личностное развитие на основе герменевтической понимающей педагогики. И потенциал *философской практики как «заботы о себе»* является наиболее адекватным к уже сложившимся позитивным преобразованиям и тем целям, которые ставит перед собой новое образование.

#### Библиографический список

1. Беляева, Л.А. Современный российский университет: смена парадигм (на примере научно-исследовательской работы преподавателей) / Л.А. Беляева, М.А. Беляева // Университет XXI века: старые парадигмы и современные вызовы. Материалы XVIII Всероссийской научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2015. – С. 26–29.
2. Борисов, С.В. Философская практика как средство оптимизации качества жизни в мире повседневности [Электронный ресурс] / С.В. Борисов. – URL: <http://tsniis-vp.com/docs/magazine/issue-6/39-43-Borisov.pdf>.
3. Лахав, Р. Философская практика – Quo Vadis? / Р. Лахав // Социум и власть. – 2016. – № 1 (57). – С. 7–14.
4. Липман, М. Смысл и противоречия педагогики ненасилия [Электронный ресурс] / М. Липман. – URL.: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200207309>.
5. Петрова, Г.И. Философия университетского образования: модификация критериев классического университета в обществе знания: Учеб. Пособие / Г.И. Петрова. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2013. – С. 172.
6. Ретюнских, Л.Т. Философии для детей и традиционное образование / Философия школьников и дошкольников / Л.Т. Ретюнских; Под науч. ред. Е.М. Сергейчик, К.В. Романова. Материалы научно-практической конференции «Фило-

софия для детей». 21–22 февраля 2014 г. – СПб., 2014. – С. 68–73; Савчук, В.В. О предмете медиафилософии [Электронный ресурс] / В.В. Савчук. – URL: <http://www.intelros.ru/readroom/mezhdunarodnyy-zhurnal-issledovaniy-kultury/k3-2011/16666-o-predmete-mediafilosofii.html>.

7. Фуко, М. Забота о себе и самопознание [Электронный ресурс] / М. Фуко // Герменевтика субъекта. – URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000553/>.

8. Юлина, Н.С. О школьной программе для детей [Электронный ресурс] / Н.С. Юлина. – URL: <http://academyrh.info/html/ref/20051009.htm>; [http://window.edu.ru/resource/200/42200/files/r1\\_1.pdf](http://window.edu.ru/resource/200/42200/files/r1_1.pdf).

9. Юлина, Н.С. Философия для детей [Электронный ресурс] / Н.С. Юлина. – URL: <http://www.klex.ru/a59/>.

10. Cosentino, A. Philosophical Practice and the Reform of Education: a Lipman's essay // Pubblicato in Lee Cho-Sik-Park Jin-Whan, a cura di, Thinking education through philosophy, Korean Akademy of teaching philosophy in school, 2012; URL: <http://www.practical-philosophy.org.uk/>.

11. Saarinen, E., Slotte, S. Philosophical Lecturing as a Philosophical Practice. – URL: <http://www.practical-philosophy.org.uk>.

[К содержанию](#)