

Горбачев Владимир Григорьевич

ФИЛОСОФСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ НЕОДНОЗНАЧНОСТИ

В статье рассматриваются актуальные проблемы философского образования в высшей школе. Автор считает, что современный социальный контекст философского образования оказывает на него неоднозначное, противоречивое влияние. В нем наблюдается нисходящий процесс, порождаемый доминированием формы образования над его необходимым содержанием. Это понижает качество философского образования, усиливает технократические тенденции в нем и ослабляет интеллектуальные начала, традиционно присущие философии как специфической мыслительной практике мировоззренческого характера.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/3/2015/4-1/10.html

Источник

Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2015. № 4 (54): в 2-х ч. Ч. I. С. 40-43. ISSN 1997-292X.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/3.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/3/2015/4-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: hist@gramota.net

УДК 101.1

Философские науки

В статье рассматриваются актуальные проблемы философского образования в высшей школе. Автор считает, что современный социальный контекст философского образования оказывает на него неоднозначное, противоречивое влияние. В нем наблюдается нисходящий процесс, порождаемый доминированием формы образования над его необходимым содержанием. Это понижает качество философского образования, усиливает технократические тенденции в нем и ослабляет интеллектуальные начала, традиционно присущие философии как специфической мыслительной практике мировоззренческого характера.

Ключевые слова и фразы: высшая школа; образование; образовательная программа; образовательный стандарт; философия; философское образование.

Горбачев Владимир Григорьевич, к. филос. н., доцент

Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского

vladi.gor@yandex.ru

ФИЛОСОФСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ НЕОДНОЗНАЧНОСТИ[©]

Вопрос о философском образовании – это вопрос о способности философии к *воспроизводству своей сущности* как мыслительной практики. Что характерно для него применительно к высшей школе?

На наш взгляд, сегодня для высшей школы характерно очень сильное влияние ряда внешних (по отношению к этой сфере образования) факторов, которые переплетаются друг с другом, образуя в итоге некое специфическое единство, своего рода *триумвират причинных влияний* как контекст развития высшей школы. Говоря обобщенным и несколько образным языком, можно обозначить эти факторы следующими терминами.

«Бюрократ». Это персонифицированное выражение влияния административного аппарата, власти в целом на систему образования, на учебно-воспитательный процесс. Очевидным и негативным моментом в этом влиянии является характерная для последних лет тотальная *регламентация* в сфере образования, что сужает рамки индивидуальной свободы образовательной деятельности. Один из самых заметных примеров в связи с этим – начавшееся в 2010 году введение программ для двухуровневого образования, в которых требуется детально обозначать перечни учебных технологий, формы аудиторных занятий и иное. На наш взгляд, за так называемым Бюрократом стоит режим жесткой «вертикали» власти, который сложился в нашей стране за последнее десятилетие.

Технократ. Это тот фактор, который порождает всеобъемлющую *технологизацию* образовательной деятельности. Проявления его влияния в наше время очень разнообразны: навязывание тестовой формы контроля знаний, единый интернет-экзамен в вузах, вытеснение книжной культуры компьютерными технологиями освоения информации, подмена универсального диалога в образовательной среде его машинными вариантами и т.д. Технократизм на деле есть унификация в образовании, которая вымывает из него индивидуальные начала, без чего, как известно, творчество невозможно. Создавая *искусственный интеллект*, Технократ вытесняет интеллект естественный (человеческий), упрощает мыслительную деятельность и сводит ее к рассудочным актам, формируя «клиповое» мышление.

«Рынок». Это та социальная, в основе своей – деловая, прагматичная среда, которая своими запросами-требованиями пытается влиять на развитие высшей школы и определять модель подготовки специалиста. В связи с этим надо иметь в виду, что в своих требованиях к образованию общество и рынок не совпадают: первое для своего воспроизводства нуждается, в конечном счете, во всесторонне развитой личности, а второй требует специалиста, т.е. носителя конкретных функций (навыков, умений и т.д.). Сегодня в высшей школе в связи с активным развитием рыночной экономики внедряется *компетентностная модель* выпускника вуза, т.е. по сути дела человека-функции. На наш взгляд, это большой шаг назад в сравнении с 90-ми годами, когда активно заявляла о себе парадигма личностного образования.

На первый взгляд, названные нами факторы очень разнородны и самостоятельны, не могут создавать единство. На самом же деле они дополняют друг друга в своем стремлении подчинить сферу высшего образования *внешним* влияниям. Смыкаясь, данные факторы (мы сказали о «триумвирате причинных влияний») сковывают *внутренние источники* саморазвития высшей школы, на чем она традиционно держалась, – так называемые академические свободы, суть которых – индивидуальное творческое начало. Но там, где исчезает это начало, там исчезает *«Сократ»* – *персонифицированное выражение свободного индивидуального начала в сфере образовательной деятельности*, символ творческого мышления. А такого рода мышление в наше время есть, как полагают исследователи, не только путь к зрелому состоянию личности, но и ключевое условие ее выживания в современном социуме [4, с. 91].

Сегодня высшая школа встала на путь «болонского процесса», который, как известно, в самой вузовской среде воспринимается неоднозначно. Судя по всему, этот процесс не столько преодолевает кризис высшей школы, сколько консервирует его, поскольку *доминирование внешних факторов сковывает внутренние источники саморазвития системы высшего образования*, и это в итоге еще более усиливает кризисные процессы в ней. Тема кризиса высшей школы сегодня часто затрагивается в различных публикациях [1; 2; 10].

С 2010 года в высшей школе стали вводиться, как мы заметили выше, образовательные стандарты *третьего поколения*. Заложенная в их основу компетентностная модель высшего профессионального образования

предполагает установку на формирование у будущего выпускника (бакалавра, специалиста, магистра) набора ряда качеств (компетенций), ориентированных на последующую профессиональную деятельность в условиях современной рыночной экономики и иных сфер деятельности.

Одной из особенностей данных стандартов стала, в частности, чрезмерная *регламентация* в плоскости образовательных технологий, рекомендуемый перечень которых стал, по сути дела, навязываться преподавателям, лишая их свободы индивидуального творческого выбора. В создаваемые вузами рабочие программы изучаемых дисциплин (как и философии тоже) был внесен *шаблон по отношению к форме*, отступление от которого полагается недопустимым. Этот шаблон стал касаться всей логики преподавания дисциплины, начиная от постулирования целей-задач преподавания и заканчивая формами контроля знаний. Программы требуют соотносить преподавание философии не с содержанием и внутренней логикой этой дисциплины, а с *набором компетенций*, которые обозначены в образовательных стандартах. Пожалуй, одним из наиболее зримых проявлений «стандартизации формы» стало тотальное внедрение тестов как способа оценивания знаний студентами курса философии. Регулярно стал проводиться единый интернет-экзамен по этой дисциплине в рамках всей страны, а его итоги (т.е. количественная сторона дела) – учитываться при оценке профессионализма преподавателя.

Основным инструментом реализации новой образовательной модели стали *образовательные программы* для конкретных уровней, направлений и профилей образования. Что касается дисциплины «Философия», то она включена в структуру основной (базовой) части образовательных программ цикла гуманитарных и социально-экономических дисциплин для первого уровня высшего образования (бакалавриат). В отличие от прежней практики (стандарты первого и второго поколения), данные образовательные программы самостоятельно разрабатываются и утверждаются самими вузами, а не Министерством образования и науки, что традиционно и изначально задавало общую основную структуру философии как дисциплины, создавало единое смысловое пространство вузовской философии. Что характерно в общем плане для новых образовательных программ? (*Мы не ведем речь о специальном образовании на философских факультетах университетов – В. Г.*).

Первое. Программы носят примерный, упрощенный характер и не требуют фундаментальности в их разработке. По-видимому, сказывается сама природа бакалавриата, который не ориентирован на фундаментальность образования. За их разработку официальный орган (Министерство образования и науки) уже не отвечает, и это создает предпосылки для дробления и разрушения *единого смыслового пространства вузовской философии*. Сегодня в нашей стране существуют многие сотни вузов и их филиалов, и это порождает огромное множество вариантов учебных программ по философии с точки зрения их структуры и содержания.

Второе. Программы ориентированы не столько на абстрактную мыслительность (что традиционно свойственно философии как форме познания мировоззренческого характера), сколько на прагматичность, на компетенции как индикаторы образования. В итоге это смещает акцент со *смыслового поля философии* как системы общих знаний и представлений на некие внешние показатели (компетенции), которые регламентируют образовательную деятельность студентов («знать», «уметь», «владеть»).

Третье. Программы нацелены не столько на содержание (как это должно быть в нормативном документе), сколько на внешние формы (установленные свыше перечни компетенций, обязательные типы тестов, настоятельно рекомендуемые формы занятий, регламентированные формы контроля и т.д.). Иначе говоря, *форма в программе доминирует над содержанием, претендует на первичность по отношению к необходимому содержанию*. Такого рода смещение происходит в силу тех регламентирующих влияний на систему образования, которые исходят от современных бюрократических структур, активно полагаются и навязываются ими. Это угрожает утратой подлинных целей философского образования, ибо форма не может порождать эти цели.

Четвертое. Программы делают акцент на тестах как форме промежуточного и итогового контроля, культивируют и навязывают эту форму оценки знаний. Надо, однако, понимать, что практика тестового контроля продуцирует уход от рациональности (философского типа) и переход к рассудочности (технократического типа), разрушает природу философского мышления. На наш взгляд, это порождает *нисходящий процесс в философском образовании*, упрощает и дискредитирует его. Навязывание тестов в образовании все чаще вызывает критику со стороны философской общественности [7; 8].

Названный нами процесс возникает на стыке противоречия между традиционным («сократическим») и современным (технократическим) началами в философском образовании, которое сегодня все более дает о себе знать и требует осознания. На наш взгляд, глубинные корни данного противоречия лежат в современном типе социума, который формируется в постсоветской России: формируется общество условно-рыночного типа с массовой культурой потребительского типа и бюрократической моделью организации власти при слабом гражданском обществе. Эти объективные процессы не работают на благо философского образования, не способствуют востребованности философии как таковой.

Пятое. Программы ориентируют преподавателей философии не столько на содержание изучаемой дисциплины и ее методические основы, сколько на соблюдение многочисленных формальных атрибутов (наличие учебно-методических комплексов, строго выверенные списки обязательной литературы, правильность заполнения таблиц с детальными количественными показателями и многое иное). В значительной степени это обусловлено той практикой администрирования в образовательном процессе, которая все больше утверждается в российской высшей школе. Все это как некая практика может быть определено как *«педагогика администрирования»*. Она не есть продукт злого умысла: она порождена сущностными характеристиками современного общества и моделью управления в нем.

На наш взгляд, *«педагогика администрирования» есть извращенная форма образовательной практики, в основе которой лежит подмена содержания формой, культ формы*. В ситуации такого подмена подлинному образованию угрожают его имитация, ложные формы, создание видимости. Эта практика есть продукт авторитарно-бюрократической организации власти, сложившейся в России в так называемые «нулевые» годы.

Происходящие в высшей школе модернизационные изменения оказывают неоднозначное влияние на статусные позиции философии как учебной дисциплины. В последнее десятилетие эти позиции и вовсе оказались ослаблены, что вызывает обеспокоенность философской общественности. Достаточно часто высказываются мнения о кризисном состоянии вузовской философии, об ослаблении ее авторитета и привлекательности для студенчества, о неопределенности ее дальнейшего существования и даже – о конце этой дисциплины [1; 7; 9]. В связи с переходом в 2010 году на новую модель высшего образования такие оценки еще более распространились. Высказывается даже предложение изъять философию из вузов и перенести ее в среднюю общеобразовательную школу [11, с. 113-115]. Очень важно понять природу кризисных процессов и найти пути их рационального преодоления.

Судя по всему, подобного рода критические суждения явно небеспопеченны. Они возникают под влиянием разного рода предпосылок, факторов и процессов, управленческих решений, имеющих место в сфере высшей школы и извне, за ее пределами [3; 5]. На наш взгляд, сегодня формируется *противоречие между традиционным и нетрадиционным в плоскости философского образования*, где вторая сторона противоречия (нетрадиционное) нередко проявляет себя в деформированных и даже ложных формах, которые своим влиянием искажают и разрушают сущностные начала философского образования. К сожалению, в наше время на волне всякого рода изменений в высшем образовании нетрадиционное все чаще проявляет себя в формах ложного новаторства. Чтобы понять смысл и содержание названного нами противоречия, надо сделать некоторые пояснения.

Бюрократическая регламентация всего и вся порождает, как мы заметили выше, *доминирование формы над содержанием в образовательной практике*. Применительно к философии это означает, что данная дисциплина в условиях такого рода доминирования утрачивает себя как специфическая мыслительная деятельность и сводится к соблюдению тех формальных процедур и показателей, которые проистекают из образовательного стандарта, т.е. *извне*, со стороны административных структур. От преподавателя требуется, например, на лекциях и семинарах добиваться формирования у студентов тех компетенций, которые обозначены («прописаны») в рабочей программе, а от студентов на экзамене – «угадывания» тех вариантов ответа в тестовых заданиях, которые предписано (программой как официальным документом) считать правильными. Несложно предположить, что такое «философское образование» имеет мало общего с индивидуальным творчеством обеих сторон образования – и преподавателя, и студента. Надо заметить, что в таком случае логика учебной дисциплины подменяется логикой административных повелений, что абсурдно по сути дела.

Доминирование формы над содержанием – это, можно сказать, становящаяся ось современного философского образования. Эта ось порождает, в частности, подмену традиционного псевдоноваторским в этом образовании.

Традиционным в философском образовании всегда был *диалог* как форма коммуникации между сторонами этого образования. По сути дела, этот диалог являл собой то самое сократическое начало, на котором всегда основывалась подлинная философия как практика постижения высоких смыслов в ходе обобщения опыта познания. Диалог есть способ внесения разнообразия в процесс коммуникации. Диалог – это также и путь сохранения философией себя в культуре в качестве ее мировоззренческого основания. Этот путь проверен всей историей философского образования, и он стал одной из его важнейших традиций. Конечно, будет неправильным считать, что современные образовательные стандарты устраняют принцип диалога в философском образовании. Нет, не устраняют. Но они всячески регламентируют этот диалог предписанными образовательными формами и технологиями, сводя его на нет. Например, рабочие программы заранее устанавливают преподавателю, в какой именно форме он должен проводить то или иное аудиторное занятие. Столь же заранее предписывается, каким должен быть объем так называемых интерактивных занятий (причем, этот объем устанавливается даже в процентах!). Негласно полагается тождественность компьютерных и интерактивных технологий, что совершенно неправильно: диалог «человек-машина» есть, по мнению исследователей, лишь один из возможных вариантов коммуникации в образовательном процессе [6, с. 134-135].

Доминирование формы над содержанием ведет и к тому, что логикой бюрократического декретирования преподавателю предлагаются те педагогические технологии, которые нельзя назвать иначе как псевдоноваторские, псевдоинновационные. Они лишь имитируют инновационность, полагают ее только на уровне формы, а не содержания. Что это такое, к примеру: «лекция-диспут»? «лекция вдвоем»? «лекция-пресс-конференция»? «семинар-дискуссия»? По сути дела, все это – псевдоноваторство, где новизна в содержании подменяется новизной лишь по форме, а зачастую – эклектикой слов и их конструкциями.

На наш взгляд, еще никогда ранее в постсоветской высшей школе не наблюдалось такой степени регламентации в организации преподавания философии, как это имеет место сейчас, в рамках образовательных стандартов третьего поколения. Известно, что в советское время вузовская философия испытывала сильный диктат со стороны официальной идеологии, и это было плохо для философии. Сегодня философия испытывает диктат со стороны бюрократических регламентов, и это тоже плохо.

Кстати говоря, на рубеже 80-90-х годов XX века в вузовской философии произошел глубокий поворот, обусловленный демократическими процессами в обществе, ростом свободы, расширением академических свобод. На наш взгляд, в настоящее время наблюдается явный отход от тех достижений.

Итак, сегодня в высшей школе имеет место очень сильное влияние ряда «внешних» факторов, которые составляют триумвират причинных влияний. Это, во-первых, регламентирующее влияние административного аппарата, власти в целом на систему образования; во-вторых, всеобъемлющая технологизация образовательной деятельности; в-третьих, – влияние рынка как деловой, прагматичной среды, которая своими запросами-требованиями пытается определять модель подготовки специалиста. Таков и есть этот общий контекст философского образования – *контекст неоднозначности*.

Нам представляется, что подлинно философское образование возможно лишь на путях *свободного универсального диалога* между всеми участниками образовательного процесса (включая и машину в лице компьютера).

Надо, однако, понимать, что такой диалог возможен лишь в подлинно демократической образовательной среде. Во всяком случае, природа философствования более всего предрасположена именно к таким условиям. Этот диалог, как взаимодействие субъектов, должен иметь универсальный характер, никак не сводясь к разного рода технократическим формам и соответствующим им манипулятивным действиям. Традиционное в философском образовании – это способ сохранить в нем вечное, непреходящее, что вытекает из самой философии как мыслительной практики человека.

Список литературы

1. **Абачиев С.** Когда и каким образом приобщать российское студенчество к философии // Высшее образование в России. 2008. № 2. С. 38-47.
2. **Абрамов А.** Лекарство опаснее болезни. Что отменить: ЕГЭ или здравый смысл? // Независимая газета. 2013. 4 сентября.
3. **Золотухина-Аболина Е. В., Золотухин В. Е.** «Другая рациональность» и вечные русские вопросы // Свободная мысль. 2013. № 3. С. 13-20.
4. **Кашина О. П.** Роль творчества в процессе формирования духовной зрелости личности в современном российском обществе // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 4 (42). Ч. 2. С. 91-93.
5. **Крупник И. Л.** О месте курса философии в современном высшем образовании в России // Философские науки. 2012. № 9. С. 94-103.
6. **Макаренко О. В.** Интерактивные образовательные технологии в вузе // Высшее образование в России. 2012. № 10. С. 134-139.
7. **Порус В.** Реформа вузовской философии как условие ее выживания // Высшее образование в России. 2008. № 2. С. 26-33.
8. **Рыбаков Н. С.** И тестеизация всей страны... // Вестник Российского философского общества. 2007. № 1. С. 64-74.
9. **Сенашенко В. С.** О переходе высшей школы на новые образовательные стандарты // Alma mater (Вестник высшей школы). 2013. № 8. С. 6-14.
10. **Смолин О.** Образование – фундамент культуры: интервью // Свободная мысль. 2012. № 1-2. С. 7-23.
11. **Тульчинский Г. Л.** Философия как технология перманентной инновации образования // Философские науки. 2009. № 9. С. 102-116.

PHILOSOPHICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF AMBIGUITY

Gorbachev Vladimir Grigor'evich, Ph. D. in Philosophy, Associate Professor
Bryansk State University named after academician I. G. Petrovsky
vladi.gor@yandex.ru

The article examines relevant problems of philosophical education in higher school. The author believes that the modern social context of philosophical education has ambiguous, contradictory impact on it. It is characterized by descending process caused by the domination of the form of education over its necessary content. It reduces the quality of philosophical education, emphasizes technocratic tendencies in it and weakens intellectual elements traditionally characteristic for philosophy as specific intellectual practice of ideological nature.

Key words and phrases: higher school; education; curriculum; educational standard; philosophy; philosophical education.

УДК 94(470.344)«1551»

Исторические науки и археология

В статье впервые ставится вопрос о конкретной дате такого важного в отечественной истории события как начало пребывания Чувашского края в составе Российского государства. На основе анализа исторических источников и современных публикаций автор последовательно рассматривает процесс подготовки и принятия решения о присоединении к России поволжских территорий, заселенных чувашами и горными марийцами – двумя народами, упоминаемыми в источниках под единым этнонимом «горные люди» или «горные черемисы». В статье предлагается официально признать 24 июня как дату вхождения чувашского народа в состав Русского государства.

Ключевые слова и фразы: внешняя политика России; чуваш; горные марийцы; челобитные грамоты; присоединение Чувашии к России.

Григорьев Валерий Сергеевич, д.и.н., профессор
Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева
v-gr1771@mail.ru

**ИСТОКИ ЕДИНЕНИЯ РОССИИ: О ВРЕМЕНИ ПРИСОЕДИНЕНИЯ
ЧУВАШИИ К РУССКОМУ ГОСУДАРСТВУ[©]**

Актуальность исследуемой проблемы связана с необходимостью глубокого изучения исторического опыта мирного присоединения к России территорий с нерусским населением, учета исторических уроков