

ЧЕЛОВЕК. НАУКА. КУЛЬТУРА

УДК 1(091)

ТРИ ОБРАЗА СОКРАТА: К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОСОФИИ

Е.Е. Михайлова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», г. Тверь

Поднимается вопрос о том, какие трудности испытывает сегодня преподаватель философии, какие задачи он должен ставить перед собой в противоречивых условиях высшего образования. Для наглядности обсуждения выбран дискурсивный посыл к идейному наследию античности. Преподаватель философии рассматривается сквозь призму трех метафорических образов Сократа – «овод», «повитуха», «электрический скат». Их потенциал может помочь высветить назначение преподавателя философии в преломленном свете запросов современности. Роль «овода» – активировать мышление студента, учить его правильно задаваться вопросами. Роль «повитухи» – способствовать в поисках ответа на поставленные вопросы. Роль «электрического ската» – помогать рефлексировать ответы и оценивать их. В контексте заданной темы автор считает уместным обратиться к рассуждениям И. Канта о нравственном значении воспитания и образования, к версии И. Берлина о назначении философии и к выкладкам А. Арендт об ответственности суждения.

***Ключевые слова:** культура, философия, Сократ, воспитание, образование, преподаватель, студент, диалог, ответственность.*

Вопрос об образовании справедливо рассматривается на пересечении правовых норм и интересов трех сфер человеческой жизни – политической, общественной и личностной [1, с. 178–279]. Исследователи разных направлений демонстрируют пристальное внимание к вопросам, связанным с преподаванием философии и других дисциплин социогуманитарной направленности (см.: [6, 8]). На этом фоне видны два пласта – общественно-политические потребности и роль преподавателя в реализации таковых. Государство в рамках образовательного «договора» обладает неоспоримым правом предъявлять требования к преподавателю как гражданину и специалисту, а также к студенту как гражданину и будущему специалисту. По логике договора, государство должно оказывать поддержку и содействие преподаванию тех предметов и обучению тем профессиям, которые считаются целесообразными и необходимыми для всей страны.

В советские времена такой договор работал достаточно исправно. Философия рассматривалась как одно из средств государственного воздействия на сознание молодого человека. В связи с чем выпускники философских факультетов были востребованы как идеологически подготовленные кадры, способные нести официальные идеи в сознание студенческой молодежи. Сегодня и идеологический окрас, и социальная востребованность философии сошли на нет, а сам преподаватель оказался практически один на один со своими сту-

дентами. Какие задачи он должен ставить перед собой в противоречивых условиях развития высшего образования?

Современные теоретики справедливо говорят о смене функций философии, превратившейся из «горделивой царицы наук», веками разрабатывавшей универсальную методологию и универсальные мировоззренческие ориентиры, в «замкнутую, сервильную университетскую дисциплину» [9, с. 72]. И эта проблема не только российского образования. Б.Л. Губман отмечает, что современный тренд критического неприятия «избытка» философской и гуманитарной образованности, присутствующей в высказываниях управленцев высокого уровня, от которых зависит все происходящее в стенах университетов, является характерным и для западного общества [3, с. 14].

В новых обстоятельствах, формально выраженных в сжатом-темпоральных рамках проведения занятий философии (всего один семестр!), преподавателю философии остается ограничивать себя задачей выработки «дисциплины ума» студента. Несмотря на то, что эта задача выглядит более узкой, в сравнении с былыми (формировать мировоззрение, убеждения, устремления и другие посылы к целостной личности), на деле она выходит далеко за рамки самой философии. Выработка дисциплины ума, в русле Декарта, является фактором, формирующим сознание. «Фактором, формирующим грамотность категориально-эпистемологического описания мира, что важно само по себе», – уточняет А.А. Пелипенко [9, с. 73]. Таким образом, задача выработки дисциплины ума как «собирающая» и «выстраивающая» содержательных суждений может помочь студенту осваивать и другие, конкретные науки, не претендующие, как философия, на поиск целостного видения реальности.

Для наглядности обсуждения вопроса видится уместным дискурсивный посыл к идейному наследию Античности. В связи с чем современного преподавателя философии можно представить сквозь призму трех метафорических образов Сократа – «овод», «повитуха» и «электрический скат». Их потенциал способен помочь высветить назначение философии и непосредственно самого преподавателя философии в преломленном свете современности. Уместно также обратиться к рассуждениям И. Канта о нравственном значении воспитания и образования, о «правилах» познания рефлексизирующего субъекта, а также к представлениям И. Берлина о назначении философии и выкладкам Х. Арндт об ответственности суждения.

История философии свидетельствует, что античные философы с посыла Сократа вскрыли единство рационального и нравственного начала в природе человека. Сократ верил, что через беседу можно научить добродетели. Ксенофонт так описывает атмосферу беседы: «Затем Сократ всегда был на глазах у людей: утром ходил в места прогулок и в гимнасии, и в ту пору, когда площадь бывает полна народа, его можно было тут увидеть; да и остальную часть дня он всегда проводил там, где предполагал встретить побольше людей; по большей части он говорил, так что всякий мог его слушать» [7, с. 7]. Сократ полагал, что, беседуя о знании, благочестии, справедливости, мужестве, он поможет людям стать мудрее, благочестивее, справедливее, мужественнее, даже если они не получают ответов, которыми могли бы руководствоваться в своих дальнейших поступках.

По свидетельству учеников, Сократ сам себя называл оводом и повивальной бабкой, впоследствии Платон назвал его электрическим скатом – рыбой, которая, прикасаясь, вызывает онемение и оцепенение. Последнее «работает» лишь потому, что сам скат находится в оцепенении. Отсюда и вытекает суждение: будучи в оцепенении, я заражаю своим замешательством других. Чтобы побуждать других к правильным суждениям, надо самому знать себя. Здесь рельефно вырисовывается и девиз, к которому всегда апеллировал Сократ: «Познай самого себя». Ксенофонт говорит устами Сократа: «Как ты думаешь, кто знает себя, – тот ли, кто знает только имя свое, или тот, кто узнал свои способности, делая наблюдения над собой, какими он обладает качествами для того, чтобы пользоваться людьми ...» [7, с. 123].

Х. Арендт рассматривает три образа Сократа в своей работе «Ответственность и суждение». Последуем за ее рассуждениями (см.: [1, с. 238–240]).

Во-первых, Сократ – овод: он знает, как пробудить своих сограждан от заблуждений. Для чего же Сократ будит своих сограждан? Для того, чтобы заставить их мыслить, задаваться вопросами, ответами на которые они будут руководствоваться в своих поступках.

Во-вторых, Сократ – повивальная бабка. Здесь требуется умение «принимать» рождение мысли, т. е. выводить суждения из своих рассуждений. Сократ помогал людям освободиться от предрассудков, препятствующих их мышлению. «Пожалуй, он занимался тем, что Платон, определенно держа в уме Сократа, приписал софистам: он очищал людей от их “мнений”, т. е. от тех непроверенных предрассудков, что препятствуют мышлению, внушая нам, будто мы нечто знаем, тогда как на самом деле не только не знаем, но и не можем знать», – цитирует Арендт мысль Платона из диалога «Софист» [1, с. 239].

В-третьих, Сократ – электрический скат. На первый взгляд, кажется, что метафора электрического ската противоположна оводу: он вводит в оцепенение, тогда как овод пробуждает. Тем не менее, то, что извне, с точки зрения повседневности, не может не выглядеть как оцепенение, воспринимается Сократом как высшее состояние жизни. По-видимому, хорошо понимая, что мышление есть невидимая форма проявления активности человека, Сократ использовал для его описания метафору ветра: «Ветров самих не видеть, но действия их нам видны, и приближение их мы чувствуем» [1, с. 240]. Метафорой ветра объясняется и то, почему один и тот же человек может восприниматься окружающими одновременно и как овод, и как электрический скат. При каждом очередном порыве ветер уничтожает свои собственные прежние проявления. В его природе «уничтожать» – означает «размораживать» то, что язык, посредник мышления, заморозил, превратив в мысли, в слова (понятия, предложения, определения, учения).

Такая особенность «ветра» наводит на мысль о том, что мышление неизбежно оказывает разрушительное, подрывное воздействие на все установленные ценности, корректирует критерии добра и зла, все обычаи и правила поведения. Сошлюсь еще раз на Арендт: «По-видимому, Сократ говорит вот что: эти замороженные мысли получают настолько сподручными, что ими можно пользоваться даже во сне; но, если ветер мышления, который я сейчас в вас пробужу, пробудит вас ото сна, приведет в состояние полного бодрствования и полной жизни, вы увидите, что в руках у вас нет ничего, кроме замеша-

тельства, и самое большое, что с ним можно сделать – поделиться им с собеседником» [1, с. 241].

Следовательно, сократовское оцепенение мысли можно рассматривать как готовность к новому знанию, к пересмотру прежних представлений; такое проявление мыслительной активности имеет двоякий характер: оцепенение необходимо, чтобы остановиться и подумать, чтобы возобновить поиск ответов на новые вопросы.

Для продолжения размышлений о возможности выработки дисциплины ума важны нравственные искания И. Канта. В своем учении о познании, как известно, философ выделял определяющие и рефлексивные суждения, где первые стремятся подвести частное под универсальное, а вторые, наоборот, нацелены на извлечение универсального из частного. В этой связи Кант утверждал, что всякая культура начинается с частного лица и распространяется в русле прогресса всего человечества, всякий раз преломленно воспринимаясь рефлексирующим субъектом. Для того чтобы новое поколение превзошло культурный потенциал, достигнутый усилиями предыдущих поколений, наставнику молодых людей следует решать сразу несколько задач – приучать воспитанника к дисциплине, приобщать к культуре, вырабатывать у него цивилизационные способы жизни и нравственные качества [5, с. 409].

Особое значение для Канта имеют «правила познания», источником которых является рассудок. Все правила, по которым действует рассудок, делятся им на необходимые и случайные. Первые – это правила логики, без которых невозможно применение рассудка. Вторые – это правила, которые зависят от определенных объектов познания, поэтому они разнообразны, как и сами изучаемые объекты. «В логике мы должны знать не то, как рассудок существует и мыслит и как он до сих пор действовал в мышлении, а то, как он должен действовать в мышлении. Она должна учить нас правильному, согласному с самим собою, применению рассудка», – пишет Кант [4, с. 269].

Ориентируясь в преподавании философии на сократовскую майевтику и суждения Канта, сама я вижу своей задачей, с одной стороны, дисциплинировать мыслительную активность студентов, с другой стороны, провоцировать молодого человека на поливариантное видение реалий окружающей действительности. «Дисциплинировать» – означает начинать с правильной постановки вопроса; «провоцировать» – стремиться высказывать разные версии и собирать из них многообразную палитру ответа. Руководствуясь такими соображениями, на первом практическом занятии я обычно организую работу над статьей И. Берлина «Назначение философии» (1962). Написанная достаточно давно, эта работа до сих пор не утрачивает смысловой глубины и изящности подачи проблемы. Трудно не согласиться с автором, что люди реагируют по-разному, когда речь заходит о философских вопросах: одни проявляют заинтересованность, другие – подозрительность, третьи – непонимание и поспешное отторжение [2]. Мне не раз приходилось наблюдать у студентов и интерес, и настороженно-выжидательную позицию, и непринятие, критическое («я не очень понимаю», «зачем мне это») или эмоциональное («бред какой-то»). В последнее время со стороны студентов, привыкших со школы к контролю в форме тестирования, все чаще звучит просьба: «Дайте варианты ответа».

Как сделать так, чтобы разбудить заинтересованность в постановке философских вопросов и в поиске ответа на них? Для этого И. Берлин исполь-

зует простой, но понятный и действенный способ. Он предлагает читателю представить древо познания, с которого надо собирать плоды-вопросы и раскладывать их по корзинам: в одну – фактические вопросы, в другую – формальные вопросы. Если вопрос по своей природе не укладывается ни в первую, ни во вторую корзину, то предлагается положить его в третью, с названием «философские вопросы». Постепенно, вслед за автором, к студентам приходит осознание того, что для ответа на фактические и формальные вопросы изначально заложен алгоритм поиска – или наблюдение, или измерение. А в русле поиска ответа на философский вопрос такой алгоритм отсутствует, потому что ответ на него субъективен и всегда остается открытым для интерпретации. Со временем приходит понимание того, как важно поставить *правильный* вопрос и как такая процедура облегчает выбор направления поиска *правильного* ответа (или ответов).

В заключении повторюсь, что в предлагаемых «извне», кратких формально-временных условиях проведения занятий по философии преподаватель понимает, что объять необъятное невозможно. Поэтому, на мой взгляд, уместно концентрировать внимание на формировании критического мышления студентов, на умении правильно ставить вопросы и проявлять гибкость суждений, демонстрируя свою вариативность и открытость к другому мнению. Тем самым, следуя трем сократовским посылам, преподаватель философии должен выполнять роль «овода» – активировать мышление студента, роль «повитухи» – способствовать в поиске правильного ответа на вопрос, роль «электрического ската» – рефлексировать вместе со студентами над ответами, высказывать взвешенные оценочные суждения и нести за них ответственность.

Список литературы

1. Арндт Х. Ответственность и суждение / пер. с англ.; изд. 2-е, испр. М.: Изд-во института Гайдара, 2013. 352 с.
2. Берлин И. Назначение философии // Вопросы философии. 1999. № 5. С. 91–98.
3. Губман Б.Л. Несвоевременность философии как рефлексивной критики культурного опыта // Несвоевременность философии? Материалы Межрегион. круглого стола в рамках Года культуры в Российской Федерации / науч. ред. И.В. Малыгина, И.П. Леонтьева, 2015. 152 с. С. 13–19.
4. Кант И. Лекции. Логика / Кант И. Соч.: в 8 т. / пер. с нем. М.: ЧОРО, 1994. Т. 8. С. 266–398.
5. Кант И. О педагогике / Кант И. Соч.: в 8 т. / пер. с нем. М.: ЧОРО, 1994. Т. 8. С. 399–462.
6. Косоурова Н.Р., Михайлова Е.Е. Книжная культура студенческой молодежи в сетевом обществе // Культура и образование. 2015. № 3 (18). С. 95–103.
7. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе. М.: Наука, 1993. 383 с.
8. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Личностные свойства профессионала в структуре психологических типов деятельности // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2016. № 1. С. 21–40.

9. Пелипенко А.А. Встреча сумерки философии // Несвоевременность философии? Материалы Межрегион. круглого стола в рамках Года культуры в Российской Федерации / науч. ред. И.В. Малыгина, И.П. Леонтьева, 2015. 152 с. С. 70–74.

THREE IMAGES OF SOCRATES: ON THE QUESTION OF PHILOSOPHY TEACHING

E.E. Mikhailova

Tver State Technical University, Tver, Russia

The article raises the question of what difficulties a teacher of philosophy is experiencing today, what tasks he must put before himself in the contradictory conditions of higher education. For the sake of clarity of discussion, a discursive message to the ideological heritage of Antiquity has been chosen. A teacher's of philosophy activity is understood on the basis of three metaphorical images coined by Socrates – a «gadfly», a «midwife» and an «electric Stingray». Their potential can help to highlight the mission of a teacher of philosophy in the refracted light of contemporary incentives. The role of a «gadfly» is aimed to activate the thinking of a student, to teach him or her to ask questions correctly. The role of a «midwife» should help in the search for answers to the posed questions. The role of an «cramp-fish» may provoke reflective responses and help to evaluate them. In the context of this approach, the author considers it appropriate to turn to Kant's arguments on the moral significance of upbringing and education, to Berlin's reflection on the philosophy aim, as well as Arendt's views on the responsibility and judgment.

Keywords: *culture, philosophy, Socrates education, upbringing, teacher, student, dialogue, responsibility.*

Об авторе:

МИХАЙЛОВА Елена Евгеньевна – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры психологии и философии ФГББОУ ВО «Тверской государственный технический университет». E-mail: mihaylova_helen@mail.ru

Author information:

MIKHAILOVA Elena – PhD, Prof., Department of Psychology and Philosophy, Tver State Technical University. E-mail: mihaylova_helen@mail.ru