

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации
Южно-Уральский государственный университет
Кафедра «Философия»

Ю.0
Ф562

**Философская практика
и высшее образование:
в поисках координат
построения индивидуальной
траектории субъекта
образования нового типа**

Монография

Под редакцией Е. В. Гредновской

Челябинск
Издательский центр ЮУрГУ
2019

УДК 1 + 378.012.1
ББК Ю.0 + Ч448.0
Ф562

Одобрено советом Института социально-гуманитарных наук

Рецензенты: В. С. Невелева, М.П. Меняева

Философская практика и высшее образование: в поисках координат построения индивидуальной траектории субъекта образования нового типа : монография / под ред. Е. В. Гредновской. — Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2019. — 224 с.

ISBN 978-5-696-05026-3

Коллективная монография является результатом сотрудничества ее соавторов в разных формах деятельности в течение последних двух лет. Теоретико-методологическому углублению исследования темы способствовали два научно-образовательных события 2017 года: летний философский международный семинар в Крыму, объединивший представителей университетов из Челябинска, Екатеринбурга, Перми, Москвы, Волгограда, Франции, Израиля, Америки и осенняя школа-семинар с международным участием на Урале, основным содержанием которой было освоение опыта приглашенных зарубежных коллег из Америки и Италии. В монографии представлен отрефлексированный на сегодняшний день ресурс «философской практики» в образовательной среде, ее роль и возможности в выявлении парадигмальных оснований индивидуального маршрута личностного развития субъекта образования нового типа в период трансформации модели высшего образования.

УДК 1 + 378.012.1
ББК Ю.0 + Ч448.0

ISBN 978-5-696-05026-3

© Издательский центр ЮУрГУ,
2019

Оглавление

Введение. Философская практика в поисках координат построения индивидуальной траектории субъекта образования нового типа.....5

Глава 1. Философская практика как концепт: онтоантропологические основания философской практики в мире повседневности и в образовании

- 1.1. Античная традиция «заботы о себе» и современность 15
- 1.2. Бытие философа и философствование: практика саморефлексии и самотрансформации 25
- 1.3. Образование как информирование и как трансцендирование в контексте медиаобразования 35
- 1.4. Аутентичность преподавателя философии в практике «педагогического философствования» 43
- 1.5. Перформативный модус философской практики и возможности его реализации в высшей школе 51
- Библиографический список к главе 1 55

Глава 2. Философская практика как деятельность: многообразие форм философской практики и их применение в системе высшего образования

- 2.1. Междисциплинарность философской практики 59
- 2.2. Философская практика в условиях многозадачности высшего образования: хранение и хранимое в эпоху перемен 74

| | |
|---|-----|
| 2.3. Кластерная структура реализации философской практики в высшей школе: экзистенциальная арт-терапия, логическое мышление, деструктивные коммуникации | 83 |
| 2.4. Автопроектирование как форма реализации философской практики в условиях профессионального выгорания..... | 102 |
| 2.5. Философское консультирование и логико-семантическое моделирование в работе со студентами творческих специальностей..... | 108 |
| 2.6. Театральное действие как форма философской практики | 127 |
| Библиографический список к главе 2 | 145 |

Глава 3. Философская практика как теория: категориальные проблематизации и полюса философской практики

| | |
|--|-----|
| 3.1. «Философская практика», «философские практики», «практическая философия»: пересечения коннотаций и терминологические прояснения | 152 |
| 3.2. Границы применения понятия «философское партнерство» | 163 |
| 3.3. «Мировоззренческая терапия» и «экзистенциальная терапия»: зоны смысловых совпадений и различий | 169 |
| 3.4. Философия для детей: интеллектуальная рефлексия или метод обучения разумному мышлению..... | 185 |
| 3.5. Философствование как «забота о себе»: травма или удовольствие?..... | 197 |
| 3.6. Манифест «глубинной философии»: перспективы развития философской практики | 209 |
| Библиографический список к главе 3 | 211 |

| | |
|---------------------------------|------------|
| Заключение..... | 216 |
| Авторский коллектив..... | 221 |

Введение.

Философская практика в поисках координат построения индивидуальной траектории субъекта образования нового типа

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.¹ 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»².

¹ Беляева Л. А., Беляева, М. А. Современный российский университет: смена парадигм (на примере научно-исследовательской работы преподавателей) // Университет XXI века: старые парадигмы и современные вызовы : материалы XVIII Всерос. науч.-практ. конф. ; редкол.: Л. А. Закс, Л. А. Мясникова, С. Д. Балмаева и др. — Екатеринбург, 2015. — С. 26—29.

² Петрова Г. И. Философия университетского образования: модификация критериев классического университета в обществе знания : учеб. пособие. — Томск : Изд-во Том. ун-та, 2013. — С. 172.

Поиск модели такого субъекта образования в последние годы вывел исследователей на идею индивидуальной траектории обучения, основанной как на принципе индивидуального подхода, с учетом изначального комплекса интеллектуальных способностей и психологических особенностей студента, так и на прогноз его карьеры.

Последнее предполагает то, что при всем многообразии специальностей и специализаций сегодняшнего высшего образования выпускник любого вуза в рамках одной и той же профессии может реализовать себя как минимум тремя способами: в профессиональном мастерстве, в администрировании и в науке, включающей в себя и преподавательскую деятельность. Все три типа карьерного развития, как известно, изначально заложены в профессиональном образовании независимо от его конкретного содержания¹.

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 способности 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 ответственности².

Такие стратегии связаны с тем, что верховенство эмпирического подхода, ставшее тенденцией, характеризующей политику образования более развитых стран, делает учебные программы несогласованными и фрагментированными, основанные 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

¹ Исханова С. Г., Комаков В. В. Психодиагностический принцип формирования индивидуальной образовательной траектории студента вуза // Экспериментальная психология. — 2012. — Т. 5. — № 2. — С. 96—101. — URL: http://psyjournals.ru/files/51775/exp_2012_n2_Ikhsanova.pdf (дата обращения: 05.09.2018).

² Юлина Н. С. Философия для детей. — URL: <http://www.klex.ru/a59> (дата обращения: 05.09.2018).

традиционном образовании была его неспособность произвести людей, приближающихся к идеалу разумности»¹.

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 миролюбия². 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 рациональности³, 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 технократической⁴.

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 образования, а не образованием по характеру школы. Вместо того, чтобы настаивать на том, что образование является особой

¹ Saarinen E., Slotte S. Philosophical Lecturing as a Philosophical Practice. — URL: <http://www.practical-philosophy.org.uk> (дата обращения: 05.09.2018).

² Липман М. Смысл и противоречия педагогики ненасилия. — URL: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200207309> (дата обращения: 05.09.2018).

³ Saarinen, E., Slotte S. Philosophical Lecturing...

⁴ Ibid.

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. Липман¹.

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 коммуникации². 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 «делегирования 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 образования³.

Согласно понимаю Липмана, новое образование, формирующее в своих недрах науку, должно предполагать такую разу-

¹ Cosentino A. Philosophical Practice and the Reform of Education: a Lipman's essay // *Publicato 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> (дата обращения: 05.09.2018).

² Савчук В. В. О предмете медиафилософии. — URL: <http://www.intelros.ru/readroom/mezhdunarodnyy-zhurnal-issledovaniy-kultury/k3-2011/16666-o-predmete-mediafilosofii.html> (дата обращения: 05.09.2018).

³ Ретюнских Л. Т. Философии для детей и традиционное образование // *Философия школьников и дошкольников : материалы науч.-практ. конф. «Философия для детей». 21—22 февраля 2014 г. ; под науч. ред. Е. М. Сергейчик, К. В. Романова. — СПб., 2014. — С. 68—73.*

мность, 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 конкуренцию друг с другом в «текстуру» языков и практики, где фон философской рефлексии и дух исследования могут переплетаться и держаться вместе¹.

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, потенциально 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»². Согласно Э. Сааринен и С. Слотте, предпочтительность письменной формы в философии (вопросы, словари и методологии), приводят 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

¹ Беляева Л. А., Беляева М. А. Современный российский университет...; Юлина Н. С. О школьной программе для детей. — URL: <http://academyrh.info/html/ref/20051009.htm> (дата обращения: 05.09.2018); http://window.edu.ru/resource/200/42200/files/r1_1.pdf (дата обращения: 05.09.2018).

² Saarinen, E., Slotte S. Philosophical Lecturing...

«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 теряется¹.

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 согласна², 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 впадать 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, что академические философы оцениваются по ссылке к их письменным работам (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.); 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-третьих, в высшем образовании нет формы «живой философии», в лучшем случае, «живое философствование» признается лишь как поле, в котором философ может специализироваться.

¹ Saarinen, E., Slotte S. Philosophical Lecturing...

² Ibid.

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, сообщают 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. Достижение этой интеграции рациональным способом является задачей философии, которая остается невыполненной, и которую еще предстоит выполнить¹.

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»². 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,

¹ Saarinen, E., Slotte S. *Philosophical Lecturing*...

² Борисов С. В. Философская практика как средство оптимизации качества жизни в мире повседневности. — URL: <http://tsniis-vp.com/docs/magazine/issue-6/39-43-Borisov.pdf>. (дата обращения: 13.10.2017); Лахов Р. Философская практика — Quo Vadis? // Социум и власть. — 2016. — № 1 (57). — С. 7—14.

и которая может быть предложена как «парадигма реформы образования»¹.

Современные исследователи ищут новые алгоритмы деятельности по созданию необходимых педагогических условий становления готовности обучающегося к проектированию индивидуальной образовательной траектории, в основе которой лежат четыре важнейших процесса: прогнозирование, проектирование, конструирование и оценка эффективности реализации. Согласно педагогическим технологиям реализация индивидуальной образовательной траектории осуществляется поэтапно: создание интеллектуального образовательного пространства в учреждении образования, удовлетворяющего запросы учащихся в выборе социокультурных практик; активизация познавательной и преобразовательной активности учащегося (мотивация к индивидуальной образовательной деятельности); диагностика уровня развития способностей учащегося и его индивидуальных интересов, особенностей, профессиональных задатков и склонностей (диагностический этап), где по результатам работы составляется Карта индивидуального психологического развития обучающегося; разработка индивидуального образовательного маршрута и технологий его реализации; оценка эффективности реализации индивидуальной образовательной траектории учащегося (степень сформированности личностных, предметных и метапредметных компетенций; успешность профессионального самоопределения)².

И, на наш взгляд, перечисленные выше процессы по своей сути резонирует одной 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 вне-академическом (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 прежде всего 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»³.

¹ Липман М. Смысл и противоречия педагогики ненасилия...

² Устилко Г. А. Построение индивидуальной траектории образования личности. — URL: <https://infourok.ru/postroenie-individualnoy-traektorii-obrazovaniya-lichnosti-1532538.html> (дата обращения: 05.09.2018).

³ Фуко М. Забота о себе и самопознание субъекта. — URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000553/> (дата обращения: 13.10.2017).

Реализация такой «заботы о себе» в условиях ускоренных, обезличенных и стандартизированных форматов современной жизни, культуры и образования обостряет вопрос об онто-антропологических 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 принципов¹: *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»². В философской практике, безусловно, важно знание, но движение мысли, личное понимание, размышление, свежие вну-

¹ Saarinen, E., Slotte S. Philosophical Lecturing...

² 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> (дата обращения: 05.09.2018).

тренние перспективы, тема исследуемой жизни являются еще более важными.

Индивидуальная образовательная траектория («вариативное обучение», «персонализированное обучение», «индивидуальный образовательный маршрут») как персональный путь реализации глубинного потенциала человека, предполагает личноориентированные технологии и способы обучения¹. А существующее положение дел в высшем образовании уже очевидно указывает на то, что установка формировать только компетентного, конкурентоспособного и успешного человека не решают очень многих проблем современного человека. Многие исследователи полагают, что теперь назрела необходимость антропокосмической (холлистической, 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.

Е. Гредновская

¹ Мойсеенко А. А. Теоретико-практические основы формирования индивидуальной образовательной траектории студента в равноуровневом вариативном образовании. — URL: <https://docplayer.ru/31844901-Osnovy-formirovaniya-individualnoy-obrazovatelnoy-traektorii-studenta-v-raznourovnevom-variativnom-obrazovanii.html> (дата обращения: 05.09.2018).

Глава 1. Философская практика как концепт: онтоантропологические основания философской практики в мире повседневности и в образовании

1.1. Античная традиция «заботы о себе» и современность

Назначение философии не в умозрительных догадках и построениях картины мира, а в раскрытии того, как людям следует жить, чем руководствоваться, как оказывать воздействие на других и на самого себя. Повседневная жизнь человека — это искусство.

Основное познание должно быть направлено на себя, на деятельность своей души по поиску истины и смысла жизни.

Сократ

Открывая тему онтоантропологических оснований философской практики, хотелось бы обратиться в первую очередь к практике «заботы о себе», берущей свое начало в Древней Греции и не утратившей свою значимость в современном мире. И в этой связи возникает вопрос: насколько убедительно для современного читателя суждение, вынесенное в эпиграф? Приходит ли полное понимание идеи Сократа после первичного его прочтения? Может ли для современного человека сократовская мысль о том, что человеческая жажда познания, влекущая нас в постоянное исследование окружающего мира, как материальных, так и духовных его феноменов, стать открытием? Или такое положение вещей теперь уже кажется естественным?..

Плоды познания вызывают трансформацию среды существования человека, а всякое изменение внешнего мира — деформацию его внутреннего пространства. Произошедшие диффузионные изменения ведут к тому, что, познавая мир, человек одновременно должен познавать и природу своей самости, стремясь сохранить свою аутентичность. И если познание направлено на поиски смысла жизни, не является ли необходимым, прежде всего, определить, что есть «жизнь», как «она проходит», что «делать с ней» тому, кому она дана?.. Здесь и становятся актуальными слова о «воздействии на себя», о руководстве этим процессом в целях самотрансформации посредством *искусства практики «заботы о себе»*.

В попытке ответить на вопросы об объективности человеческого духа и способах помещения собственного бытия в перспективу онтологического понимания *всего бытия*, определим всякую деятельность как практику, которому прилагается его осмысление, т. е. действие с пониманием причинно-следственной связи. Всякое же осмысление приводит нас к философствованию, из чего предположим, что существование человека подразумевает *практику философии*, т. е. деятельность, направленную на познание себя и окружающего и определение сопоставимости субъективного и объективного самоопределения «себя» и «себя во всем». Именно такого рода практика существовала в философии раннего периода, до становления ее как академической дисциплины, когда философия становится уже не образом жизни, а профессией, что и приводит к появлению *«учителей философии, но не философов»* [1, с. 310].

Философствование именно как образ жизни, а не ее строгий дискурс — вот что, пожалуй, позволяет отвечать на вопросы самоопределения и в современном мире. Отсутствие же философии в жизни человека приводит к дезориентации и непониманию действий в собственном существовании, что зачастую приводит к поискам деятельности духовного плана за рамками культурной традиции, которые не всегда дают положительные плоды. Жизнь как акт собственного бытия может представляться человеку в разных формах: в гармонии с окружающей его действительностью, в противопоставлении ощущений собственного существования и сущего, во «вне-нахождении» своего присутствия в этом мире, в его сравнении с «бытием-в-себе» и т. д. И все это может сопровождаться ощущением подлинности своего бытия, если человек совершает «свой акт бытия» в понимании феномена своего существа, которому дано воспринимать все существование через призму личного бытия. Такой феномен, когда частям целого дано осмыслить единство и тем самым определить

существование всего через себя, по мысли философов, и является мерой, которой человек должен определять каждое свое действие, каждый свой миг. Подобное явление наделяет жизнь человека особой ответственностью, в первую очередь перед самим собой, ведя каждое «я» есть локальная саморефлексия бытия на уровне сущего, имеющего осознание своего «здесь и сейчас». Испытывая эту ответственность перед самим собой, человек способен провести свою жизнь в практике «заботы о себе». Осуществляя именно такую форму присутствия в мире, человек оказывается способным осознать феномен своего бытия как синоним бытия всего мироздания.

Конечно, чтобы прийти к этому, нужно менять себя, стремясь сохранять суть своего Я, и свое единство с окружающим. Когда сущее «формулирует нам вопрос» онтологического плана о праве нашего присутствия в мире, то ответом будет единственно верное ощущение общности природы человека с миром во всех его формах энтропии. А для достижения этого надо в определённый момент почувствовать оригинальность «бытия-в-себе». Ситуации такого рода обозначают критическими или «пограничными», по определению К. Ясперса [41, с. 231]. Входя в них, мы испытываем удивление от присутствия в своем экзистенциале «эссенции столь чистой и не наполненной сравнительной памятью», что этот опыт становится для нас иррациональным и не имеющим аналогов в повседневной жизни, опыт, в котором совершается акт познания бытия в себе. Но если мы еще не имеем опыта сравнения, или сомневаемся в происходящем, или забываем его, мы можем придавать ему более «понятную» форму, зачастую путая причины и следствия. Тем не менее, история человеческой мыследеятельности в вопросе постижения этого феномена показывает нам наличие разнообразных практик осмысления бытия. История эта опирается на тысячелетний опыт, людей, ищущих мудрости и называвших себя «философами», открывавших возможность выхода на путь поиска истины как проявления блаженства для человека.

Одним из краеугольных элементов этого наследия для нас является античная мысль, охватившая всю совокупность человеческого познания, включая и определения своей самости, и процедуры управления ею. Можно ли в таком случае считать, что философия античного периода представляла как своего рода «упражнение» мысли, воли, всего существования индивида для обретения мудрости, такое упражнение, которое, было почти недоступно для человека?

На этот вопрос можно ответить положительно, если анализировать достижения древних греков с позиции, согласно которой

философия была методом духовного прогресса, требующим радикального преобразования индивидуального бытия, ибо такая мудрость не только позволяет познавать, она заставляет «быть» по-другому в рамках тех проблем, с которыми сталкивается человек. Парадокс и величие античной философии заключаются именно в том, что ее представители прекрасно осознавали тот факт, что мудрость не доступна, и в то же время они были убеждены в необходимости продолжать духовный прогресс. Мудрость была образом жизни, приносившим с собой спокойствие души (*ataraxia*), внутреннюю свободу (*autarkeia*), где философия представляла как врачевание, предназначенное для излечения беспоконья. Эту тему можно напрямую найти у Эпикура в письме к Пифоклу: «...наука о небесных явлениях не служит никакой иной цели, кроме как безмятежности духа и твердой уверенности» [1, с. 67]. Эта точка зрения на эллинский период философии представлена в трудах французского философа Пьера Адо, который характеризует античного философа, как человека, живущего любовью к мудрости, для коего это сознательный и свободно избранный образ жизни. Развивая идею «образа жизни», Адо на примере духовных упражнений античных школ философии указывает на четкую зависимость жизни и философии как *практики заботы о себе*. Поэтому продолжая наши размышления о философской практике и ее истоках, мы закономерно приходим к следующему этапу становления «мысли о себе», а именно — к экзистенциализму и его проявлению в коммуникативных действиях, чья позиция по этому вопросу представлена также у Пьера Адо, стоявшего у истоков современной практики философии.

Изучая античную философию, Адо задается вопросом: почему древние философы порой дают совершенно разные ответы на одни и те же вопросы? Ведь в правилах обычных наук так не бывает. Почему, если считать философскую истину объективным знанием, философские ответы в такой степени расходятся между собой и даже непримиримы друг с другом? Ответ на этот вопрос привел к его известной, но все еще недостаточно понятой и оцененной концепции философии как «духовных упражнений» особого рода. Дело в том, говорит Адо, что античные философы мыслят и говорят изнутри своих особых неповторимых жизненных ситуаций. При этом они обращаются к душам людей в их конкретном существовании, стремясь сообщить им качества благой мудрой жизни. Речь не идет о познании общего объекта, никак не связанного с субъективностью человека, как это характерно для новоевропейского естественнонаучного познания, именно поэтому их речи столь расходятся между собой. Иными

словами, Пьер Адо зафиксировал тот основополагающий постулат экзистенциальной философии, который лаконично сформулировал в своем «Посткриптуме» С. Кьеркегор: *«истина не объект, истина — субъект»* [19]. А раз истина в субъекте, то сам ее поиск направлен на преобразование существования конкретного человека, субъекта не только истории и культуры, но и самой «возможности абсолютного бытия». Изначальный факт поразительного рассогласования дискурсов древних мыслителей вытекает, говорит Адо, из того, что философия есть не теоретическое познание внешнего объективного мира, а внутренняя практика самоизменения человека с помощью специфического ансамбля «духовных упражнений». Философия открылась для Адо *«как почти всегда, пусть и дискурсивная активность — рациональная или имагинативная, — но нацеленная на изменение образа жизни и манеры видения мира нами самими или другими людьми»* [1].

Итак, поиск Адо как философа, питаемый этой открывшейся ему интуицией, привел его к концепции философии как *«духовных упражнений»*. Пьер Адо тем самым дал шанс современной философии, увязшей в наукообразном экзистенциально атональном дискурсе, вернуться к себе самой, вновь обрести утраченный ею экзистенциальный тонус. Благодаря его посланию, слово в философском дискурсе снова начинает пониматься как обращенное к человеческой душе, изменению к лучшему самого способа жизни конкретного человеческого существа. И такое понимание философии имеет основание называться «экзистенциальным». Правда, в данном случае речь идет об экзистенциальности, берущей свое начало в языческой Античности, а не в иудео-христианской культурной традиции, с которой мы обычно связываем привычный для нас образ экзистенциальной мысли. Но именно Адо, быть может, как никто другой, показал, что между этими фундаментальными традициями и, соответственно, между обусловленными ими историческими типами экзистенциальности существует не только глубокое расхождение, но и не менее глубокое сходство и преемственность, т. к. античная философия опирается на опыт индивида, имеющий в себе не только следствия работы разума, но и чувств, позволяющий ему не терять своей индивидуальности в опыте существования.

Жизнь и философская практика соотносятся, с точки зрения Адо, диалектически: они и несоизмеримы, и нераздельны. Они несоизмеримы, поскольку жизнь не может обойтись без практики философии, вне которой человеку не под силу выразить всю глубину ее экзистенциальной подопртки, связанной подчас с экстраординарным опытом. Они нераздельны, поскольку их всесторонняя взаимозависимость обуславливает полноту

мировосприятия, осознанно доведенного до практической реализации. И здесь нужно подчеркнуть назидательно преобразовательную, а не только объяснительно образовательную функцию философии античности, чего нельзя сказать о более поздних периодах. Равнозначность философского дискурса и практики — вот что отличает философию древних греков, тех, что не только рассуждали, но и жили своими идеями. Связь практики и дискурса в философии четко обусловлена духовными упражнениями: «...преобразование, прибегающего к ней индивида в физическом аспекте (режим питания), дискурсивном и интуитивном (созерцание)» [1], где духовная практика направлена на самопреображение личности и затрагивает все аспекты личностного существования.

Иначе говоря, философский дискурс, определенный жизненным выбором, во-первых, «озвучивает» и концептуально обосновывает этот выбор; во-вторых, выражая некое экзистенциальное предпочтение, становится средством активного воздействия философа на самого себя и на других, и тем самым, «выполняет образовательную, воспитательную, психологическую, целительную функцию»; и в-третьих, представая в форме диалога мыслителя с самим собой или с другими, он является упражнением в философском образе жизни.

Рассматривая работы по анализу трактатов различных античных школ, мы видим, что они абсолютно все акцентировали данную связь и предупреждали об опасности, которой подвергается философ, возмнивший, будто его философский дискурс может быть самодовлеющим и не требующим от него философской жизни. Во все времена порицали тех, кто, по словам платоника Полемона, *«стремится всех удивить своей искусностью в силлогистической аргументации, но противоречит сам себе в порядке собственной жизни»* [29], тех, кто развивает дискурс, лишь по видимости «философский», но не основанный на опыте и жизненных принципах, кто не стремится согласовать со своими речами собственную жизнь. И наоборот, философская жизнь не может протекать без порождаемого и вдохновляемого ею философского дискурса, т. к. он составляет ее неотъемлемую часть. Таким образом, отношение между философской жизнью и философским дискурсом можно рассматривать в трех тесно взаимосвязанных аспектах. Во-первых, дискурс оправдывает жизненный выбор и развивает все вытекающие из него следствия: в своеобразной взаимообусловленности жизненный выбор определяет дискурс, а дискурс определяет жизненный выбор, теоретически обосновывая его. Во-вторых, чтобы вести жизнь философа, надо работать над самим собой и убеждать других, и

в этом плане философский дискурс, если он поистине выражает некоторое экзистенциальное предпочтение, служит необходимым средством воздействия. В-третьих, философский дискурс есть один из видов упражнения в философском образе жизни — в форме диалога с другими или с самим собой.

Из немногочисленных письменных образцов, по тематике *практик заботы о себе* в качестве примера приведем трактат стоика *Мусония Руфа* «Об упражнениях». В данном произведении рассматриваются общие упражнения для души, духа и тела. Упоминая диалог, как один из видов духовного упражнения, безусловно, следует отметить то, что данное упражнение характерно абсолютно для всех школ античного мира, где его основоположником можно считать *Сократа*, как человека вставшего у основания развития эллинского образа философской школы. Именно его ученики на основании «сократовских диалогов» развили античную философию. Сократический диалог представляется, таким образом, как совместно практикуемое духовное упражнение, которое призывает к внутреннему духовному упражнению, то есть к нравственной самопроверке, к вниманию к себе, словом, к знаменитому «познай самого себя». Если первоначальный смысл этой формулы и трудно воспринять, мы, тем не менее, понимаем, что она приглашает к «соотнесению себя с самим собой», которым задается основа всякого духовного упражнения. И здесь «познать самого себя», — это либо признать себя, как не-мудреца (то есть не как *sophos'a*, но как *philo-sophos'a*, то есть ищущего мудрости), либо познать себя в своем сущностном бытии (то есть отделить то, что «не есть мы», от того, что «есть мы сами»), или же познать себя в своем настоящем моральном состоянии, то есть проверить свою совесть.

Общим для школ античности было так же упражнение аскезы, т. е. упражнение в управлении самим собой, где каждое направление накладывало свои черты на все упражнение согласно своим догмам. К примеру, «Упражнение в научении смерти», согласно *Платону*, является духовным упражнением, которое заключается в смене перспективы, в том, чтобы перейти от видения вещей, в котором преобладают индивидуальные страсти, к представлению о мире, который управляется универсальностью и объективностью мысли. Введение этого упражнения в современный дискурс таких направлений как философия жизни, экзистенциализм и течений, сориентированных на духовные искания, добавляют в рациональную цепочку суждений яркий всплеск иррациональной природы нашего существования, обнаруживая тем самым кумулятивный эффект присутствия «себя в бытии» и «бытия в себе». Чистое знание своего существования,

не подразумевает построения цепочки причинно-следственной связи нахождения себя в этом мире. Ответом на все вопросы становится «человеческая жизнь», показывающая единство природы человека и окружающего мира. Но такое ощущение единства с бытием довольно хрупкое и нарушает его, конечно, присутствие смерти в конце нашего существования, т. к. доказательство единства в виде человеческой жизни становится не актуальным, ведь человек уходит, а объективная реальность продолжает свое существование. Возникает большое количество вопросов, на которые нужно дать ответы. И вот тут и наступает момент осмысления, вызывающий философскую деятельность или как мы уже определились «философскую практику». Совершается переход от чистого знания «бытия-в-себе» к знанию синтетическому, образуются формы, накладывающиеся на собственное бытие, позволяющие провести параллели с окружающей действительностью. Осознавая свое положение между бытием и небытием, не имея понимания целей своего существования, человек переходит к ситуациям «критическим», ситуациям, ставящим вопрос о необходимости «заботы о себе», к тем ситуациям, в которых мы можем перейти к новым формообразованиям личностного бытия. Таким образом, опираясь на утверждение Платона «*философия — это подготовка к смерти*», можно сделать вывод, что осознание конечности собственного бытия не только участь ожидания, но и феномен, который как лупа позволяет взглянуть нам на окружающий мир через самих себя [29].

Еще одним примером может быть упражнение в самоанализе *Сенеки*, удачно выраженное в его сравнении с судебным процессом: «*Сначала выступи против самого себя обвинителем, затем — судьей и только под конец — защитником*» [40]. Именно в самоанализе отражается отношение к миру и его созерцание. И, кроме того, благодаря данному упражнению, мы имеем многие научные дисциплины познания мира, развивавшиеся в ориентирах, намеченных Марком Аврелием: «*Следует давать определение или описание каждого представляемого предмета, чтобы без покрова и в расчленении всех частей видеть самую его сущность и называть его и все то, из чего он состоит и на что разложится, соответствующими именами*» [40].

В качестве еще одного примера рассмотрим одну из моделей философской практики, предлагаемую Эпиктетом, главным принципом которой является триединство функций разумной души [40]. Первое, что необходимо усвоить, полагал философ, — это «понять, что в нашей власти». Нужно «довольствоваться благочестиво своим наличным жребием», «относиться справедливо к находящимся рядом людям» и «исследовать внимательно на-

личные представления, дабы не проникло в них ничего несообразного». Таким образом, первое правило он относит к установке, которая вырабатывает правильное отношение к событиям, приистекающим из объективного порядка вещей, причинно-следственной связи явлений, согласно которым нужно принимать с готовностью все, что дает природа, и желать лишь того, что зависит от нас, то есть того, что имеет к нам непосредственное отношение. Второе, что, по Эпиктету, необходимо усвоить — это понять, что нам вполне достаточно того, что мы имеем и чем мы занимаемся. Второе правило проясняет межличностные отношения: нужно действовать справедливо во благо человеческому сообществу. Третье — нужно понять, что наша «настоящая природа» живет в согласии с разумом, поэтому следует избегать лжи и неясности в определениях, а также думать об общем благе. Третье правило регулирует деятельность в сфере мышления, предписывая во всем руководствоваться логосом [10].

Для следования этим правилам нужно практиковать «духовные упражнения». Однако, данное понятие требует пояснения, поскольку звучит двусмысленно, вызывая разумное опасение в отношении употребления слова «духовный» применительно к контексту «жизненного мира» современности. Тем не менее, Адо полагает, что нужно смириться с применением именно этого термина, потому что другие возможные прилагательные или определения — «психический», «этический», «интеллектуальный» — не выражают все аспекты анализируемой нами деятельности. «Можно было бы, разумеется, говорить об упражнениях мысли, поскольку в этих упражнениях мысль в некотором роде принимает себя за материю и стремится изменить себя сама, — пишет П. Адо, — однако слово “мысль” недостаточно четко указывает на важность участия в этих упражнениях воображения и чувств» [1, с. 19]. По тем же самым причинам мы не можем удовлетвориться «интеллектуальными упражнениями», несмотря на то, что интеллектуальные аспекты (определение, разделение, рассуждение, чтение, исследование, риторическое умение) играют здесь большую роль. «Этические упражнения» были бы, пожалуй, более подходящим выражением, потому что, упражнения, о которых идет речь, «способствуют врачеванию страстей» и относятся к видению жизни. Однако все равно это было бы слишком ограниченное понятие. На самом деле, эти упражнения соответствуют преобразованию человека и метаморфозе личности. Слово «духовный» действительно позволяет понять, что эти упражнения являются творчеством не только мысли, но всей психики индивида; оно (это слово) особенно раскрывает настоящий масштаб этих упражнений: с их помощью

индивид возвышается к жизни объективного духа, то есть снова помещает себя в перспективу всего бытия («увековечить себя, себя превосходя»). Кроме того, следует упомянуть, что духовные упражнения включают в себя также и работу с телом, демонстрируя свое отличие от сугубо дискурсивной философии, являющейся предметом науки и преподающейся в университетах.

Итак, пройдя через столетия развития от истоков античной мысли духовные упражнения были верными соратниками всех тех, кто стремился к мудрости. Сохранили ли они до настоящего времени этот импульс, понимаемый как *практика «заботы о себе»*? Ведь положение, в котором находится современный человек, его мировоззрение и самоопределение в окружающей его действительности — это лавирование между собственным восприятием жизни и той данности, что определяется человеческой культурой и самим бытием. Равновесия между этими константами в собственном понимании достичь довольно трудно, это заставляет человека посредством саморефлексии искать пути стабильности «бытия в себе», что и подразумевается в понятии *epimeleia heautou*, появившемся еще в период древней античной школы, которое Фуко позднее назовет практикой «заботы о себе» [36].

И такой поиск практик, определяющих онтологию человеческого существования и способов их применения современным человеком, заключен в той методологии, что дошла до нас в комплексе ее правил и упражнений, позволяющих «прочувствовать свое существование». Фундаментом для этих действий служит античный способ человеческой рефлексии, дающий не только синтетическое знание, но и его чистую форму, ту, которую можно сравнить с актом веры. Современная же философия, к сожалению, стала похожа на софистику, потеряв за пестротой постнеклассических форм самовыражения главный подтверждающий факт — наличие живого человека в ее суждениях. И попытка обращения к классической парадигме философского осмысления с дальнейшей «перезагрузкой» формы человеческого существования в рамках современной культуры, дает возможность зафиксировать акт перехода философии из состояния «служанки» к «практике любомудрия». Разумеется, чтобы совершить этот акт рассмотрения субъективных представлений человека о его объективном существовании в мире, позволяющий узреть однородность «бытия-в-себе» и «бытия целого», нужна подготовка к самоизменению, т. к. невозможно взглянуть на мир по-новому, не изменившись самому. А готовность к изменению собственного существования в целях познания своей природы закономерно приведет нас к философской практике в той или

иной ее ипостаси. Именно об этом и пойдет речь в следующей части нашей работы.

1.2. Бытие философа и философствование: практика саморефлексии и самотрансформации

Известный американский философ-практик Р. Лахав для описания пребывания человека в повседневном мире пользуется знаменитой аллегорией пещеры Платона. Данная аллегория порождает множество смыслов. В контексте человеческого существования образ платоновской пещеры служит напоминанием о смутном внутреннем стремлении достичь более глубокой и насыщенной жизни. Действительно, мир повседневности ограничен удобной и рутинной «пещерой», в масштабах которой люди ведут свои привычные дела. Только в особые моменты внезапно пробуждающегося самосознания приходит понимание того, насколько тесен пещерный свод. Появляется стремление вырваться из этой добровольной тюрьмы к более содержательной и свободной жизни.

Р. Лахав утверждает, что Платон был только одним из многих философов, которые писали об этом стремлении. Видимо, это следует рассматривать в качестве главной характеристики философской мысли во все времена. Однако эту тоску по подлинности можно осознать не только опираясь на труды великих философов, она обнаруживается даже в бытовых, случайных разговорах людей на улице. Подобного рода разговоры не всегда получают развитие. Как правило, человек быстро находит успокоение в каком-то «карманном доводе», заимствованном извне и вновь погружается в «спячку» повседневности. Более того, жизнь в «пещере» многим кажется вполне комфортной и уютной, когда не хочется ничего менять в сложившемся годами привычном укладе. Пусть жизнь не такая уж яркая и насыщенная смыслом, зато вполне прогнозируемая и спокойная. Покой и сон в «пещерной жизни» ценится превыше всего. Но даже и в этот «пещерный мир» проникает иногда лучик света, что отзывается в душе смутной тоской, говорящей на множестве языков и имеющей множество образов.

Эта тоска имеет единый для всех исток, который можно назвать «зовом бытия». Многие литературные произведения выражают эту тоску в пронзительных поэтических тонах, иногда с надрывом, иногда с наивной простотой, но только философия делает этот феномен предметом специального осмысления, чтобы выразить его с предельной ясностью и точностью.

Лахав называет всех философов, центрирующихся на данной проблематике, «трансформирующими мыслителями» (*transformational thinkers*) [49, р. 6]. К ним он относит Марка Аврелия, Жан-Жака Руссо, Ральфа Эмерсона, Фридриха Ницше, Анри Бергсона, Мартина Бубера, Эриха Фромма, Кришнамурти и многих других. Во-первых, эти мыслители говорят о том, что повседневная жизнь остается на поверхностном уровне, который не отражает всю полноту человеческого существования. Во-вторых, по мнению этих мыслителей, существует альтернативный способ человеческого бытия. В-третьих, они свидетельствуют, что очень нелегко перейти от нашего поверхностного состояния к состоянию полноты бытия. «Наши естественные тенденции не приводят нас к этому автоматически, — отмечает Лахав, — преодоление этих тенденций — большая проблема. Недостаточно просто посещать два раза в неделю семинар или курс лекций по “новой теории жизни”, заниматься зарядкой или йогой по утрам. Необходима полная трансформация, которая преобразит каждый аспект нашего существования — наши эмоции, поведение, мысли и отношения, от самых мелких до самых значительных» [49, р. 6].

Очевидно, что концепции «трансформирующих мыслителей» характеризуют разные идеи, в них по-разному понимается состояние человека в мире, они сосредоточены на разных аспектах человеческого существования и выводы, к которым можно прийти, следуя этим концепциям, могут быть диаметрально противоположными. Тем не менее, несмотря на все это разнообразие, они выражают те же три основных сюжета, отмеченных выше. Кроме того, для этих «трансформирующих подходов» Лахав находит еще две общие темы. Во-первых, эти подходы описывают наше поверхностное состояние, управляемое жесткими *паттернами*, а именно, шаблонами поведения, мысли, желаний, эмоций. Эти шаблоны являются результатом мощных психологических или социальных механизмов, которые действуют внутри нас, что приводит к ограниченным способам существования, отделяющим нас от полноты подлинного бытия. Во-вторых, все эти трансформирующие подходы предполагают, что состояние полноты выходит за рамки привычных закономерностей и не может быть привязано к какой-либо фиксированной структуре. Они сравнивают это состояние с освобождением посредством таких терминов как спонтанность, поток, творчество, уникальность, подлинность, индивидуальность, открытость, экспансия. Интересно, что данное освобождение описывается только косвенно, без точного анализа. Часто используются поэтические метафоры или обращение к личным переживаниям. И это не удивительно,

ведь шаблоны и механизмы имеют фиксированную структуру и могут быть проанализированы непосредственно. Напротив, то, что выходит за рамки шаблонов, недоступно прямому анализу, ибо не имеет какой-либо фиксированной формулы.

«Поэтому мы можем заключить, — отмечает Лахав, — что те или иные трансформирующие мыслители были вдохновлены одним и тем же фундаментальным пониманием человеческого бытия. Неслучайно их взгляды настолько похожи друг на друга. Видение, которое они все выражают, основано на общем человеческом опыте, на главной теме, которая вплетается в ткань человеческой жизни. Мы можем сказать, что это один из основных аспектов человеческого бытия» [49, р. 10]. Складывается впечатление, что «трансформирующие мыслители» пытаются не просто *описывать*, но и *предписывать*; не просто изображать то, каковы люди есть, но и то, каковыми они должны быть. Однако это не означает простого выражения личных предпочтений. Эти мыслители наделяют голосом тот призыв, который существовал всегда, призыв, который они не изобретали, а просто открыли его в себе и по-своему интерпретировали.

Итак, для «одномерного человека» массовой культуры философское созерцание приоткрывает завесу «второго», внутреннего измерения. Созерцание — это обнаружение внутренней глубины, замороженное наблюдение за мерцающим светом на дне душевного колодца. Глубина ценится так же, как ценится красота. Философское созерцание — это, прежде всего, процесс, а не способ получения конечных результатов. Главное то, что созерцание не завершается конечной точкой — выводом, теорией, решением проблемы; созерцание ценно само по себе.

Психотерапия создает лишь иллюзию философского созерцания, потому что для терапии важен конечный результат: уверенность в себе, изменение поведения, улучшение семейных отношений, рост самооценки и т. д. Если, например, к концу психотерапевтического сеанса тревожность клиента заметно снизилась, значит, есть все основания считать сеанс успешным. Таким образом, психотерапевтический сеанс подобен дороге к желаемой цели. Дорога же сама по себе не важна: она может быть укорочена или даже упразднена вовсе, если результата можно достичь другим способом.

Философское созерцание, подобно музыке, не связывает свои цели с достижением конечного результата, который можно просто «потребить» или присвоить. Также не имеет никакого смысла спрашивать о том, можно ли прослушать музыку в ускоренном режиме. Для нас важен каждый звук. Философское созерцание интересно множеством драгоценных и глубоких моментов

прозрений, вспышек озарения, случайных всплесков вдохновения и ощущения полноты. Эти моменты драгоценны не столько застывшими осколками оформленных мыслей, сколько общей тенденцией движения по направлению к нашей внутренней глубине.

Философское созерцание имеет также долгосрочное воздействие. В этом отношении оно тоже похоже на музыку. Месяцы и годы тренировок развивают нашу музыкальную восприимчивость. Чем больше мы слушаем музыку, тем сильнее мы ее ценим. В опыте созерцательных упражнений наши умозрительные способности и восприимчивость, вероятно, улучшатся, даже если это долгосрочное воздействие не является главной причиной нашего созерцательного отношения.

Философское созерцание можно также сравнить с молитвой. Конечно, тот, кто молится, делает это не для того, чтобы улучшить в будущем свои способности к молитве. Молитва — уникальный способ обращения к подлинной реальности. Однако мы можем заметить, что с течением времени наша молитва тоже изменяется к лучшему: она становится глубже, вдохновеннее, сильнее. Философское созерцание открывает нам глубину нашего подлинного существования.

Путь в философию, как правило, начинается со знаменитого призыва «Познай самого себя!» Многие из тех, для кого этот призыв станет жизненной программой, будут озабочены проблемой метода. Возможно, проблема метода не столь важна для решения намеченного вопроса, но полученные в ходе образования «прививки» классической науки дают о себе знать. Хорошо, метод, так метод... Пусть наше рассуждение разворачивается по схеме «тезис — антитезис — синтез». Итак, тезис: «Я изначально просто полагает свое собственное бытие». Например, Я есть! Так мыслить могу не только я, но к этому может прийти любой, кто будет рассуждать также. Но для того, чтобы это понять, нужно отвлечься от всего поверхностного в нашем представлении о Я. Абсолютное Я, согласно Г. Фихте, как единство мыслящего и мыслимого постигается через созерцание. Но до этого отвлечения можно возвыситься лишь посредством *абстракции* от всего остального (психологического) в личности.

Рассуждаем дальше. То, что определено в тезисе — это некая данность, основание нашего мышления. От этого мы можем оттолкнуться, чтобы дать предметное определение нашего Я. В этом нам поможет антитезис: «Я полностью противостоит не-Я». Например, мне противостоит кто-то другой. Он как зеркало, отражаясь в котором, я лучше узнаю кто я для него. Или, в самом общем виде: Я — это Я, а не-Я — это окружающий мир. Однако

при этом не стоит забывать, что и кто-то другой, и окружающий мир — это конструкции моего Я. Отсюда синтез: «Я и не-Я взаимно определяют и ограничивают друг друга». Ведь наше абсолютное Я — это бесконечное стремление, деятельность, активность. Оно содержится в себе требование: вся реальность должна полагаться Я как таковым. Но поскольку нет стремления без объектов, Я сталкивается с сопротивлением не-Я, чтобы, преодолевая его, стать практическим, побороть косность окружающего мира. Одновременно конечное Я должно отдавать себе отчет в том, действительно ли оно объемлет собой всю реальность. Граница объектов, на которую наталкивается Я, есть условие того, что стремление становится рефлексированным, а Я знает о себе самом и таким образом может определять себя [35, с. 203—204].

Философуя, используя метод Фихте, мы получаем возможность лучше понять себя и тем самым реализовать свое право быть свободным и творческим человеком. Однако при этом что-то все-таки будет упущено, причем — самое главное. В ликвидации этого «упущения» и состоит главный замысел философской «исповеди» как формы самопознания. Разберем это на примере философской исповеди Н. А. Бердяева [3]. Метод Фихте хорош, но дает ли он самопознание меня как вот-этого-конкретного человека? Скорее всего, нет, поскольку это будет не знание обо мне, а знание о человеке вообще. Как это часто происходит в академической («школьной») философии — общее познает общее, универсальное познает универсальное, а сам познающий себя человек стусевывается на фоне этого.

Практика экзистенциального самопознания является существенным прорывом в этом вопросе. Все началось с горького замечания С. Кьеркегора, что в отношении человека классическая философия стоит *sub specie aeterni* («под формой вечности» — лат.), поэтому она упускает из вида конкретное, временное становление существования, бедственное положение того, кто существует. А поскольку абстрактно мыслящий и сам всегда наделен конкретным существованием, он становится «комичной фигурой», не желая признаться самому себе в этой основе своего бытия и мышления. Он сам и его мышление превращаются в фантомы.

В противовес этому мне для самопознания необходимо стать субъективным, т. е. установить отношение познания к познающему, сущность которого — существование, ибо единственной действительностью, о которой существующий не просто знает, но и обладает ею, является его собственная действительность, его существование; и эта действительность есть его абсолютный

интерес и забота. Что же в таком случае есть человек? Это не конфликт биологического и социокультурного. Этот мнимый «конфликт» не более чем надуманная «школьная» абстракция, наподобие модели Г. Фихте. Даже если допустить наличие этого конфликта, он никак не затрагивает существенные характеристики человека, ибо он будет характеризовать лишь поверхностные, объективированные проявления человеческой сущности. Человек — это, скорее всего, неповторимый синтез бесконечного и конечного, временного и вечного, свободы и необходимости, короче говоря, *вообще синтез*. Однако помимо этого, он еще и *личность*. Причем личность следует также понимать не по «школьному», как совокупность социальных функций, а, например, «по-бердяевски», как деятельное свободное отношение, которое устанавливается к себе самому. Личностью человек становится, лишь устанавливая сознательное отношение к синтезу своего бытия. Самобытие, таким образом, отнюдь не дано человеку природой, а является заданием, в ходе выполнения которого он реализует свою свободу.

Однако можно предположить, что человек ощущает себя не готовым к такому синтезу и сознательно или бессознательно упускает возможность самопознания. Это поистине трагичное состояние порождает в человеке экзистенциальный ужас и вину, проявляющиеся как паралич воли к бытию самим собой. Прощу понять правильно: речь идет об ужасе и вине не как о фактических переживаниях, а как *экзистенциальных состояниях*. Например, я могу «ужасно» бояться смерти, но это не философский ужас. Философский ужас меня настигает тогда, когда я осознаю свою принципиальную неготовность принять свою смерть как благо. Наступление смерти от меня не зависит, но принятие смерти, моя готовность к ней — это моя обязанность и долг. Мой философский ужас связан с тем, что никто кроме меня не исполнит этой обязанности, и я чувствую свою ответственность за то, что могу быть к этому не готов. Согласно С. Кьеркегору, поскольку человек не сам создал себя в качестве синтеза — это сделал Бог, — то эти муки есть состояние неподготовленности к встрече с Богом [19, с. 726—727].

Осознание, что я не подлиннен по отношению ко всей полноте своих человеческих способностей, и что я живу неаутентично, приводит к переживанию экзистенциальной вины. В экзистенциальной вине я слышу голос своей совести. Я виновен не потому, что нарушил социальные нормы или плохо себя вел, но потому, что я недостаточен как личность. Жизнь неизбежно разоблачает мое несоответствие и тем самым ввергает в переживание экзистенциальной вины. Я осознаю, что я способен быть

более живыми, более открытыми, более продуктивно расходовать свой экзистенциальный потенциал, нежели я это делаю в действительности.

Н. А. Бердяев, с ранних лет увлеченный философией (согласно его воспоминаниям, он прочел «Критику чистого разума» Канта и «Феноменологию духа» Гегеля в 14 лет), представляет собой яркий пример человека с симптомами неизлечимой «философской болезни» (термин швейцарского экзистенциального психотерапевта А. Хельцхей-Кунц). «Философские болезни» нельзя преодолеть, с ними нужно научиться жить. Философом человек становится «поневоле» в период своего противоборства с судьбой. Ужас, вина, забота являются тем философским опытом, который без слов говорит человеку о том, что означает быть личностью. Есть люди с особой чуткостью к той философской истине, что я есть человек и что моя жизнь, как человека, подчинена определенным неизменным условиям (фактичности). Человек не может «понять» или «изменить» эти условия, а может лишь «переживать» их в основополагающем настроении ужаса, вины, заботы. Любой повседневный опыт содержит в себе такие «онтологические включения», на которые большинство «здоровых» людей не обращает внимания и не чувствует ужаса. Душевное страдание — это особая чуткость к философской истине. Для некоторых это невыносимо, поэтому они тешат себя иллюзорной надеждой, что можно каким-то образом изменить судьбу и тем самым преодолеть экзистенциальный ужас и вину (путь к неврозу и психозу). Однако для некоторых душевное страдание открывает путь философского самопознания, который дает возможность использовать эту особую чуткость к философской истине для *подлинного освобождения*. Таков путь Н. А. Бердяева.

Какие же практические советы можно извлечь из опыта самопознания Н. А. Бердяева?

Когда познающий субъект направляется на самого себя как на предмет познания, то возникают неизбежные трудности. Самая главная из них, согласно Бердяеву, заключается в том, что субъект слишком заинтересован в своем предмете, относится к нему страстно и пристрастно, склонен к невольной идеализации своего «Я». Когда я начинаю себя идеализировать, я становлюсь не до конца правдив и искренен. По сути, мое самопознание актуализирует главную проблему философской герменевтики. Ведь в опыте самопознания я объединяю в себе субъекта и объекта. Я как субъект обладаю *первичным* безотчетным (дорефлексивным) пониманием себя через способ своего бытия. От этого «горизонта» никогда нельзя освободиться. Но я как объект надеюсь *вторичным* пониманием, возникающим на рефлексивном

уровне в виде философской интерпретации. Конечно, вторичная интерпретация коренится в первичном предпонимании. Однако интерпретация всегда приглушает голос субъекта. Если я интерпретирую свои мысли и чувства, которые имели место в прошлом, сохраняю ли я их в первоизданном виде или это просто стилизации «под прошлое» моих нынешних мыслей и чувств? Если я припомнил и воссоздал в своей памяти мысли и чувства прошлого, означает ли это, что я способен во всей полноте пережить прошлый опыт и извлечь из него уроки для настоящего? Возникающая объективация приводит к тому, я безотчетно начинаю себя стилизовать, и мне самому начинает нравиться мой стилизованный образ вне зависимости от того соответствует ли он канонам «прекрасного» или «безобразного».

Бердяев неоднократно подчеркивает, что хотя процесс самопознания и предполагает исповедальный жанр, но не всякая исповедь способствует самопознанию. Для самопознания исповедь полезна не как признание подлинных, конкретных, индивидуальных грехов или достижений, а как «рассказ о духовном пути искания правды». В центре внимания следует держать не саму свою жизнь как таковую, а свое отношение к жизни, связанное с этим поиском. Увлечение автобиографическими деталями не способствует самопознанию, наоборот это заглушает поиск истины. Те случайные обрывки реальности, которые сохранила наша память, напоминают «лоскутное одеяло» сновидений. Сон не становится «вещим», если мы не способны припомнить своего субъективного отношения, своего экзистенциального опыта, связанного с переживанием события, в которое мы были вовлечены. В этой глубине опыта откроется для нас связь с настоящим моментом существования. У наших воспоминаний должна быть единая цель — поиск истины, т. е. мы должны чувствовать себя в этом поиске, как в прошлом, так и в настоящем.

Бердяев неоднократно говорит о том, что есть как истинный и ложный реализм, так и истинный и ложный идеализм. Жизнь в действительности слишком часто напоминает сновидение и иногда кошмарное сновидение, но с прорывами дневного света. Поэтому не всякая действительность является реальностью. Менее всего к реальности Бердяев относит то, что для большинства людей называется объективностью. Объективность всецело связана с объективацией, следовательно, она имеет производный характер, является порождением известной направленности духа и субъекта. Поэтому рабство у объективности есть «добровольное» рабство, порожденное самим субъектом.

«Парадокс моего существования в том, что, будучи асоциален и антисоциален в одном смысле, в другом смысле я был очень

социален, так как я стремился к социальной правде и справедливости, к социальному освобождению, к братской общности людей», — пишет Бердяев [3, с. 407]. Это свое качество он называет «прирожденным аристократизмом». Необходимо понимать это правильно. Речь идет об аристократизме духа, а не о каком-то проявлении тщеславной гордости по поводу высокого социального статуса. Аристократизм духа как раз отрицает любую иерархию, связанную с чинами, почестями и общественным положением.

Если вспомнить четыре типа отношений личности и общества, характеристику которых Бердяев дает в работе «Я и мир объектов. Опыт философского одиночества и свободы», то становится понятно, к какому типу отношений он причислял себя — «одиноч и социален». В этом нет противоречия, как кажется на первый взгляд. Поиск истины актуализируется через ценности, на которых базируется культура, следовательно, и социальность. Но для многих людей ценности позиционируются как нечто санкционированное извне, объективированное. Для них «Бог умер» и это событие уже не вызывает у них сожаления. Они могут спокойно жить дальше, вовсе не считая, что их повседневная жизнь в таком состоянии есть, по словам Ф. Ницше, продолжающееся планомерное и поэтапное убийство Бога. Поэтому те, кто, подобно Бердяеву, восстают против такого порядка вещей, обрекают себя на одиночество.

Процесс самопознания, в интерпретации Бердяева, представляет собой определенные духовные практики, которые закрепляются в повседневной жизни, органично в нее вплетаясь, т. е. по сути, философия становится образом жизни. «Во мне совмещается духовная революционность с большой ролью привычки в моей жизни, анархизм по чувству и убеждению с любовью к установившемуся порядку в своей жизни», — пишет Бердяев [3, с. 421]. При более глубоком рассмотрении этого положения, опять-таки становится понятно, что в нем нет противоречия. Философия как духовная практика, закрепляемая привычкой, приводит к тому, что я избавляюсь от усилий, которых требует сопротивление материальному миру и которые отнимают силы, предназначенные для моего мышления и творчества. Привычка становится одной из форм борьбы с чуждостью мира. Когда нас охватывает тоска чуждости мира, необходимо, чтобы привычка ритмизировала нашу жизнь, и тогда тоска чуждости ослабевает.

Таким образом, Н. А. Бердяев с ранних лет приобщился к «искусству жить» (в экзистенциальном понимании) посредством того, что М. Хайдеггер определяет как четырехмерное силовое поле жизненного опыта. Во-первых, существует наша

вовлеченность в физический мир объектов, где мы сражаемся между выживанием и смертью. Во-вторых, существует наша деятельность в социальном мире других людей, где мы сражаемся с противоречиями между нашей потребностью в Другом и возможностью изоляции. В-третьих, существует личное измерение, где мы пытаемся преодолеть напряжение между целостностью и расщеплением (идентичностью и идентификациями). И, наконец, существует духовное измерение, где мы боремся за смысл перед постоянной угрозой бессмысленности. В каждом из этих измерений позиция личности — стремление находиться *в напряжении между противоположностями*, обнаруживая и мужественно принимая мысль о том, что не может быть жизни без смерти, любви без ненависти, подлинности без путаницы и мудрости без сомнений. В возможности удерживать в себе это напряжение проявляется сила или слабость экзистенциального потенциала, жизненной энергии. Именно в таком фокусе напряжения открывается нам практика самопознания Н. А. Бердяева.

Подведем итоги. В функциональном выражении область определений (предметность) человеческого бытия зависит от смысловых значений. Причем зависимость здесь обратно пропорциональная, наподобие соотношения содержания и объема понятий. Четко очерченная предметность дает самые минимальные смысловые значения и наоборот, полнота смысла человеческого бытия достигается в условиях полного размывания предметности. В мире «человека предметного» вопросу о смысле просто нет места, поскольку существование в этом мире полностью поглощено деятельностью по удовлетворению повседневных потребностей и «рационализацией» этой деятельности. Однако «выпадение» из предметности сразу актуализирует вопрос о смысле. Человек никогда не ищет «предметности», но он может искать смысл. Предметность объективна (или как бы сказал Бердяев — «объективирована») [4, с. 249], она сама «находит» человека, человек в ней находится, но, находясь в ней, он с неизбежностью теряет себя. Сила осознания своей «потерянности» в предметности прямо пропорциональна степени зависимости от нее. Стоит прерваться привычной деятельности, пустота «потерянности» заявляет о себе, предметность «размывается», и возникает «поле» смыслового напряжения.

Возможность открытия уникального и специфичного смысла становится единственным ориентиром в беспредметности. «Человек предметный» целиком и полностью поглощен миром, он находится в рабстве объективности и до поры до времени не осознает, что это рабство добровольное. Разрушение мира, выпадение из привычной доведенной до автоматизма деятельности,

высвобождает подавленную волю человека, и эта воля ищет свою цель. Один из векторов приложения воли — поиск смысла. Было бы ошибочно в этом контексте понимать волю психологически (предметно), как совокупность «защитных механизмов» психики. В экзистенциальном плане воля — это не то, что «толкает» (побуждает), это то, что «притягивает» (генерирует), собирает, «стягивает», организует мир.

Хотя поиск смысла вызывает скорее внутреннюю напряженность, чем внутреннее равновесие, именно эта напряженность свидетельствует о душевном пробуждении человека. Воля к смыслу всегда основана на напряжении, вызванном разницей между тем, чем я был и что я есть. В этом напряжении источник, как душевного страдания, так и душевной радости. Для большинства людей страх перед страданием настолько силен, что «человек предметный» считает благом для себя такое положение дел, когда его воля может находиться в латентном (спящем) состоянии. Он руководствуется ложным понятием «душевной гигиены», предполагающим, что человек в первую очередь якобы нуждается в равновесии, или, как это называется в биологии, «гомеостазе», т. е. в ненапряженном состоянии. Однако чтобы по настоящему быть человеком, нужно не душевное расслабление, а наоборот, душевное напряжение, стремление к значительной цели, свободно выбранной задаче.

Можно ли реализовать подобные интенции в образовании? Какие преграды существуют на этом пути, какие вызовы? Этому смысловому полю посвящен следующий параграф.

1.3. Образование как информирование и как трансцендирование в контексте медиаобразования

Образование всегда являлось одним из важнейших ресурсов устойчивого развития и использовалось человеком и обществом для осмысления интегральных характеристик культуры, создания новых областей знаний и практического преобразования мира в соответствии с поставленными целями (например, в виде профессий). Исследования современных процессов, влияющих на развитие самого образования уже прошли долгий путь от создания критической теории новых медиа и анализа киберкультуры (В. Беньямин, М. Кастельс, Ж. Бодрийяр) до изучения треков цифровой культуры (Digital culture), которые привели к глобальной оцифровке различных элементов реальности.

Философский анализ категории «новые медиа» указывает на специфику формирования и освоения совершенно новых каналов, объектов и способов коммуникации, отличных от аналоговых, «старых», традиционных, которая повлияла на появление таких феноменов как мультимедийность, гипертекстуальность, интерактивность. Поэтому образование, содержанием которого являются знания, полученные в результате совместной деятельности обучающихся и обучаемых с использованием медиаканалов и средств массовой информации (коммуникации) можно определить как медиаобразование.

Обращаясь к дефинициям, касающимся сущностных характеристик медиаобразования, можно выделить те, которые коренным образом отличают его от традиционного. Так, например, изменяется процесс формирования и развития личности, происходивший посредством живого опыта, самостоятельного движения к смыслообразованию и формированию универсальных критериев оценки критическим мышлением. Кроме того, на смену ему приходит мультинасыщение человека множеством частных, относительных, случайных интерпретаций, лавинообразного информирования, создающих репрезентативный образ мира или образ, продуцируемый мышлением с помощью медиасредств.

Тем не менее, дать исчерпывающее определение понятию «медиа» достаточно трудно в силу того, что медиации отводится универсальное положение, однако при этом содержание и формы ее существования требуется каждый раз уточнять. О какой вариации медиа идет речь (книга, фильм, картина, лекция), каковы технические возможности, содержательное наполнение, масштаб распространения и аудитория?.. А в случае с новыми мульти/масс-медиа, чье технологическое расширение преодолевает пространственные и социальные барьеры, необходимо констатировать их вмешательство и в наше мышление, опыт, мировоззрение. Обладая такой вездесущностью и всеохватностью, новые медиа формируют, корректируют и меняют наши представления о реальном, должном, ценностном, достоверном в том бесконечно текучем потоке логики, целесообразности и значимости которого вряд ли возможно четко определить.

Однако соучастие и содействие, являющиеся условиями медиальности выводят нас в ситуацию взаимодействия, переплетая тем самым мышление и медиа, и формируя связь такого рода, которая придает этому процессу-действию *трансцендентальный* характер. Но «если мы исходим из трансцендентального условия, тогда необходимо ввести следующим условием *принцип рефлексивности*, т. к. трансцендентальные обоснования суть рефлексивные

обоснования, и непонятно, каковы их эквиваленты применительно к медиа и их техническим детерминантам» [25].

В данном случае важным является то, что рефлексивное обоснование сущности технологического развития неизбежно выходит к проблематике существования человека в ситуации риска, опасности, которая исходит от нее. Так для М. Хайдеггера размышления о сущности техники представляются в образах потаенности и выхода из неё, раскрытия потаенности, которая заложена в наличии. «Существо современной техники ставит человека на путь такого раскрытия потаенности, благодаря которому действительность повсюду, более или менее ясно, делается состоящей-в-наличии. То сосредоточивающее послание, которое впервые ставит человека на этот путь раскрытия потаенности, мы называем миссией и судьбой» [38, с. 231]. Такого рода размышления о технике ассоциируют ее с рядом первоначальных понятий «искусство», «мастерство», а также «знание», «мышление». Техника из машины, становится инструментом для расширения вовне.

Таким образом, мы ставим вопрос о технической стороне конструирования и функционирования медиа в центре *жизненного мира* и со-отношения медиа с ним. Нас не интересуют буквально техническое, нам важно символическое, не цифровая (дигитальная) технология, а ее представление в медиа. Стремление к техническому раскрытию потаенности в данном случае приобретает не только глобальный характер, но и вписывается в исторический контекст технической гонки, которая началась в XIX веке. Наиболее убедительно этот процесс представляет дигитализация как перевод жизненного мира и информации в медиальность. Именно здесь темпы роста набрали самый предельный оборот.

Попробуем ответить на экзистенциальный вопрос современности: а что сегодня не-медиа, если под «медиа» понимается посредник в передаче информации, носитель информации, канал коммуникации? Движение от медиума к метафоре, предполагает деконструкцию различия между собственной и не-собственной речью, так метафоризация может пониматься как перевод в другую сферу, состояние, существование. «Язык, собственная метафора которого не только является концептом медиального, но и предлагает метод его анализа, показывает, как именно она «переводит» сама себя, а именно языковые перевод и содействие в цифровые процессы трансмиссии технических медиа» [25]. Общая модель теории коммуникации и медиа, подразумевает множественность переходов, переносов, переводов то есть такие ситуации, в которых необходима метафора, транс,

мост и посредник. Средство коммуникации (или «медиум» — в оригинале «medium is the message») как сообщение наиболее справедливо по отношению к интернет-коммуникации. Таким образом, разворачивая миф о Нарциссе, который употребляет М. Маклюэн не только как точки зрения расширения представлений о себе через зеркало (отражающую поверхность), мы можем его представить также как симптом и диагноз нашего времени. Поэтому саморепрезентации в социальных сетях современных медиа наиболее наглядно демонстрируют нарциссизм, как его понимал Маклюэн. «С появлением электрической технологии человек расширил, или вынес за пределы себя, живую модель самой центральной нервной системы. В той степени, в какой это действительно произошло, данное событие предполагает отчаянную и самоубийственную самоампутацию, словно центральная нервная система не могла более полагаться на физические органы как защитительный буфер, оберегающий ее от камней и стрел разбушевавшегося механизма» [23, с. 53].

Важно отметить, что мы присутствуем при переходе от лингвистического поворота к визуальному, медиальному взгляду. В свое время постструктуралистская стратегия по отношению к тексту, представленная в работах Р. Барта, Ж. Дерриды, М. Фуко закрепила в философии такие идеи как многообразие дискурсивных практик, невозможность существования человека вне текста, деконструкцию текста, тотальность языка как преодоление трансцендентального означаемого [26, с. 1057], постулируя тем самым презумпцию языковой, текстуальной реальности как исчерпывающе самодостаточной. Постструктурализм расширил понятие «Текст», выведя его из лингвистической и литературоведческой зон влияния, в широкое философское и культурологическое исследовательское поле. Мир, прежде конструируемый с помощью слов, стал миром конструирующимся фотографией. Иконический поворот предстал как сдвиг культурной ситуации, «при котором онтологическая проблематика переводится в план анализа визуальных образов. Он следует за онтологическим, лингвистическим поворотами и фиксирует отход в средствах коммуникации от вербального способа к визуальному. Но господство нового средства коммуникации изменяет существо восприятия, что в конечном итоге ведет к изменению понятия реальности [32, с. 10]». Теперь медиальность приобретает главное качество — визуализацию, без которой немислимо представление информации. Слово-речь-текст теперь недостаточные способы фиксации знания. Опыт события — сообщения чего угодно от светской хроники до химического опыта — это его изображение/фотография/картинка.

Такое расширение границ текста делает процесс осмысления медиа основополагающим культурологическим дискурсом. Цифровые технологии переводят, переносят, транспонируют весь архив культуры и наличный опыт в мультимедийную среду. Все стороны жизненного мира, проходя дигитализацию, формируют медиареальность, без которой невозможно представить современность. Цифровое бытие перешло границы фантастического допущения и стало условием настоящего конструирования реальности. Так размышляя о новом, Б. Гройс [12, с. 40] затрагивает проблему соотношения культурной традиции и инноваций, будь то стремление к будущему или ориентация на прошлое. Истоки нового всегда укоренены в культуре как в иерархии ценностей. «Каждое явление внутри культуры подтверждает или опровергает эту иерархию — или, в большинстве случаев, подтверждает и опровергает одновременно» [12, с. 46]. Таковых примеров сегодня мы можем обнаружить достаточно много. Проходя дигитализацию (оцифровывание) явления культуры внезапно попадают в поле зрения и актуализируются. Здесь культурная иерархия уже не имеет тех четких границ различения, которые декларировались в Новое время, отделяя новое от старого на основе отношения к традиции и ее преодоления. Антропологическое и культурное значение новых медиа, таким образом, видится в расширении архивирования культуры и доступности этого архива для любого потенциального пользователя. Здесь по мысли Б. Гройса открывается «бесконечный экстаз рынка мнений» [12, с. 33].

Исходя из вышесказанных размышлений о медиа, не исчерпывающих, разумеется, всей широты феномена, очевидно, что медиаобразование в контексте философской рефлексии может быть рассмотрено предельно широко. Проблемное поле осмысления затрагивает такие аспекты как философия техники и технологии, медиафилософия [8], теория коммуникации, современные эпистемологические исследования, философская антропология и частные направления, такие как визуальная культура, социопсихология восприятия медиа.

Одна из ключевых проблем в такой ситуации — доверие к медиа, более конкретно определяемая в педагогических исследованиях как критическое осмысление медиа. Безусловно, что это один из важнейших моментов при рассмотрении социализирующей роли медиа, где вскрывается не только традиционная задача передачи опыта и знаний-ценностей-норм, но и их интериоризация индивидом в осуществлении собственной жизненной стратегии. Возможно, что образование первым сталкивается с проблемой соотношения медиального и субмедиального,

иными словами того, что представлено в медиа и как это соотносится с материальным. По формулировке Б. Гройса мы наблюдаем и переживаем медиа-онтологическое подозрение и более широко известное в культуре состояние подозрения к человеку: «с таким же подозрением культура относится ко всем остальным знаковым носителям» [12, с. 33].

Конечно, данная формулировка проблемы более подходит для масс-медиа в самом широком его употреблении, так как, исследуя отношение аудитории к интернет-сообщениям выявляется низкая критичность в их анализе, где достоверность информации и источника, как правило, не проясняются, а автоматически передаются, или остаются без внимания. Это же в свою очередь, формирует, как известно, ситуации распространения недостоверной, а порой и ложной информации. Поэтому допущение медиа в образовательный проект требует серьезной редакции контента. Однако мы не будем останавливаться на анализе образовательных проектов, которые уже активно представлены в медиа, поскольку все сколько-нибудь достойные обсуждения создаются командами профессиональных ученых, педагогов, исследователей чаще всего на университетской базе, то вопрос доверия к содержанию уже лежит в зоне юридической и профессиональной ответственности.

Что по-настоящему представляет интерес в рамках понимания медиа и образования, так это попытка выявить процесс формирования современной картины мира, где медиареальность уже стала привычным способом ее символизации. «Можно сказать, что медиареальность создается символическими кодами власти, которые поставляют обществу модель мира в формах конкретно-чувственного восприятия, а не рационального осмысления происходящего» [18, с. 77]. Кто выступает в роли масс-медиального коммуникатора не столь важно, коль скоро нам приходится прорываться сквозь многослойность медиации. А поскольку самосоккрытие бытия (по М. Хайдеггеру) требует постоянного расширения вовне и его освоения, то в том числе и с помощью техники возникает момент сомнения, как главное условие для процесса понимания. Если мы не в силах контролировать медиации, то нам остается одна реальность мышления — подозрение. Для образования такая ситуация двойственна, но очевидно, что доведение чего-либо до полной негации, может дать положительный эффект, как в случае с картезианским радикальным сомнением. Ведь если единственная доступная реальность мышления — это подозрение, значит надо продолжать копать в поисках зерна истины, которое где-то спрятано за очевидной представленностью, которой обладают факты медиа-

реальности, скрывая невиданный эвристический потенциал. И если в самом начале новые медиа критически осмыслились, как опасные для общества, стирающие границы реальности, подменяющие ее, убивающие персональную идентичность, потворствующие эскапизму, игромании и т. д., то сегодня, очевидно, что это лишь цифровая трансформация, переводящая мир в иной формат. А любая переходная эпоха — это всегда кризис. Надо свыкнуться с новой реальностью, принять ее и научиться в ней жить. И образования это качается в первую очередь, т. к. это очень консервативный социальный институт, болезненно переживающий цифровую трансформацию, в которой участники образовательной коммуникации теперь должны учитывать медиацию как необходимое условие.

Символообразом медиареальности становится его фрагментация (редукция, разрезание, коллажирование). Теория медиа исходит из исследований современного искусства и эстетики, а медиаобразование следует опыту художественной стратегии. Медиа открывают свое сообщение, опираясь на авангардные и постмодернистские художественные стратегии, на вовлечение фотографии и кино в визуальную коммуникацию. Кроме того, медиареальность в эпоху цифровой культуры потребовала от человека переосмыслить и осовременить качества личности, мировоззренческие и прикладные компетенции, без которых его комфортное и плодотворное существование стало бы проблематичным. Теперь актуальным для общества стала оцифровка объектно-предметной культуры и формирование нового самобытия (самости) личности, связанного с индивидуальным переживанием о возможности получать целостное (максимальное) знание о мире. И если на первых порах доминирующим аспектом для человека являлось максимальное информирование и даже увлеченность погружения в динамику медиапотоков, то постепенно осознавалась пользовательская сторона, то есть умения, связанные с технологическим освоением того или иного информационно-коммуникативного средства. Затем акцент сместился еще и на поисково-аналитическую область, в силу чего с появлением сетевой культуры (взаимодействия в социальных сетях) востребованными оказались общие методики, помогающие собрать информацию, дать оценку, «свернуть» или «развернуть» информацию [13].

На сегодняшний день многие из перечисленных задач решаются в довольно разветвленной системе медиаобразования. Российские и зарубежные эксперты этой области сходятся во мнении, что термин «медиаобразование» (англ. *media education* от лат. *media* — *средства*), уже обозначает направление,

использующее средства массовой коммуникации (прессу, телевидение, радио, кинематограф, видео, Интернет и т. д.) как медиатексты, предполагающие понимание гуманитарного, антропологического, социального, культурного и политического контекста функционирования средств коммуникации и используемых ими способов представления действительности в образовательной среде [10, с. 114].

Доступность и демократичность современных медиа практически уравнила профессиональное и массовое образование. Обращение к массовой аудитории порождает и новые социальные роли человека, например, такой как «человек-просьюмер», обозначающей человека-сопроизводителя цифрового контента, игр, новостей, виртуальных карт и т. д. Появление просьюмеров приводит к стиранию границ между потреблением и производством, игрой и работой, свободным временем и трудом, подрывает монополию профессионального сектора, вступает в противоречие с установившейся иерархией в культуре.

Таким образом, медиаобразование становится полем борьбы за легитимное производство смыслов и установление новых культурных норм. Соответственно, медиакультура личности также расценивается нами как высший уровень и результат медиаобразовательной деятельности, в которой помимо определенного набора компетенций обязательно присутствует собственный трансцендентальный опыт. Но так как его накопление происходит вне рамок и границ какого-либо специально организованного процесса обучения, то формирование медиакультуры личности представляет собой гораздо более длительный процесс, нежели все традиционные уровни образования.

Как мы увидели, культура-универсум медиакультуры вбирает в себя все основные способы освоения действительности: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный (оценочный), практико-операционный, креативный. Однако в контексте осмысления медиаобразовательного процесса как трансцендирования, хотелось бы подчеркнуть именно аспект медиальной трансценденции. Если медиакультура представляет собой уровень развития личности, и, как был отмечено, результат «мышления как подозрения», то, вполне возможно, что за гипертекстуальностью и очевидной представленностью она скрывает условия и ориентиры формирования качественно нового современного типа личности, которые нам еще предстоит открывать, и, в первую очередь, — в образовательном процессе. А это закономерно поднимает целый комплекс вопросов, связанных с аутентичностью самого преподавателя — транслятора знания, способного стать основанием трансцендирования

для обучающегося, что мы и намерены далее рассмотреть более подробно.

1.4. Аутентичность преподавателя философии в практике «педагогического философствования»

В отличие от традиционного репродуктивного подхода к преподаванию философии, существует проблемно-деятельностный подход, который предполагает активное вовлечение учащихся в решение интеллектуальных проблем, то есть непосредственное философствование», когда «знакомство с философией происходит не «извне», а «изнутри», при помощи включения учащихся непосредственно в процесс философствования. Согласно С. В. Борисову, «данная методология философской пропедевтики анализируется в исследованиях М. Бубера, Х. Гадамера, А.Ф. Лосева, М. К. Мамардашвили, Х. Ортеги-и-Гассета» [5].

В частности, М. Мамардашвили, как известно, являвшийся противником обязательного преподавания философии, описывает такой подход приобщения к философии следующим образом: «Люди, желающие приобщиться к философии, должны ходить не на курс лекций по философии, а просто к философу. Это индивидуальное присутствие мыслителя, имеющего такую-то фамилию, имя, отчество, послушав которого можно и самому прийти в движение. Что-то духовно пережить...» Также философ указывает на необходимость личного духовного опыта как истока философствования: «Например, у Иванова есть какой-то свой способ выражения себя и в этом смысле — своя философия, т. е. есть уже некий личный опыт, личный, пройденный человеком путь испытания, которое он пережил, узнал и идентифицировал в философских понятиях, воспользовавшись для этого существующей философской техникой. Исходя из своего личного опыта, он вносит что-то новое в эту технику. Философия — это оформление и до предела развитие состояний с помощью всеобщих понятий, но на основе личного опыта» [24]. Именно личный, в том числе духовный опыт и может быть рассмотрен в аспекте достижения аутентичности.

Понятие «аутентичность» является одним из ключевых для направления философской практики в синонимическом ряду таких, как «осмысленная жизнь», «открытость реальности», «мудрость» и «полнота бытия». Для немалого количества философов-практиков аутентичность является целевой причиной человеческого существования, чаемым человеком состоянием, которого

невозможно достичь раз и навсегда. «Аутентичность» восходит к индоевропейскому корню **sene*, имеющего значение «реализовать, достичь совершенства». Таким образом, уже этимология данного философского термина фундирует такие аспекты его значения, как изначальная заданность, целевая причинность, совершенство как конечный результат. В буквальном современном значении «аутентичное» означает реальное, принимаемое в качестве фактического. Рассматривая термин «аутентичность», мы обнаружим также отношение референциальности, которое можно связать с корреспондентной концепцией истины, где «истина» закрепила в себе понятие абсолютной реальности. Истина — «сущее», подлинно-существующее, в отличие от мнимого, не действительного, бывающего. Русский язык отмечает в слове «истина» онтологический момент этой идеи, то есть выражает именно ее корреспондентную концепцию. Кроме того, «истина» обозначает абсолютное самотождество и, следовательно, саморавенство, точность, подлинность, а также корреспондентная концепция истины предполагает в качестве истинного соответствующее «объективной» реальности. Поэтому если говорить о человеческом «Я», то это можно интерпретировать как совпадение антропологической избыточности с актуальным состоянием, что является только идеалом, ориентиром.

Еще один аспект аутентичности — подлинность, которая израильско-американским философом-практиком Р. Лахавом определяется как стремление духовной жажды (духовным дерзанием) некоего сверх-бытия, прорыва через обыденное повседневное существование, необходимости самотрансформации [49]. Если трактовать философию в узком, бытовом значении, как совокупность представлений о мире, то каждый индивид будет обладать собственной философией, сложившейся на основании его жизненного опыта, которая и будет обуславливать его поведение и образ жизни. Задача философа-практика в этом случае выявить картину мира и способ мышления обучающегося и сделать его осознанным по отношению к собственному «периметру», то есть поверхностному измерению повседневного существования. Следующая задача философа-практика, после выведения «периметра» из «слепого пятна», — продемонстрировать обучающемуся возможность смотреть на мир по-иному, через тематически подобранные философские тексты, которые предлагаются для того, чтобы он мог войти с ними в «резонанс». Соответствующие упражнения для групповой работы с философскими текстами также можно найти в работах Р. Лахава [50].

Такой подход можно функционально интерпретировать сквозь призму подхода П. Тиллиха, согласно которому одно из

свойств символа, в качестве которого у нас выступает философский текст, «состоит в его способности не только обнажать те измерения и элементы реальности, которые иначе были бы недоступны нам, но и отпирать те измерения и элементы нашей души, которые соответствуют этим измерениям и элементам реальности» [33].

Но преподаватель философии не обязательно опирается только на философский текст, он может использовать различные виды коммуникации, а также общение. В первую очередь, коммуникация может быть разделена на словесную и несловесную. Строгое деление коммуникации на словесную и несловесную является теоретической идеализацией. Зачастую затруднительно отделить невербальные знаки, сопровождающие вербальную коммуникацию, от смысла передаваемого сообщения: например, некоторые элементы сообщения могут передаваться словесно, некоторые — жестово или мимически. Через мимические движения и жесты живое общение сопровождается выражением эмоций, в случае, если мы говорим о контактном общении, т. е. общении в пределах видимости [16]. Если словесная коммуникация может носить как письменный, так и устный характер, то письменная коммуникация опосредована средствами письма, и никак не может носить непосредственного характера. Устная коммуникация может носить как непосредственный, так и опосредованный техническими устройствами характер. Под общением же понимается «процесс целостного приобщения бытия одного субъекта к бытию другого» [15]. Разумеется, что различные виды коммуникации обеспечивают это с различной степенью полноты. Так, дистантным случаем опосредованной устной словесной коммуникации является телефонный разговор, а в пример контактного случая можно привести разговор с использованием программы «Skype» и включенной веб-камеры. Или примером дистантной непосредственной устной вербальной коммуникации может выступать перекрикивание собеседников на расстоянии вне прямой видимости, а контактным — диалог находящихся в пределах прямой видимости собеседников.

Некоторые виды опосредованной словесной письменной коммуникации используется философами — практиками в дистанционном обучении. Ее дистантным выражением является обычная бумажная почтовая переписка. Очевидным ее контактным выражением — беседа в интернет-чате. «Если при нетекстовом общении и отправитель информации, и ее получатель тяготеют к личному знакомству, что придаёт их общению интимный характер и (...) решительно влияет на всю природу коммуникативного акта, то в случае обмена текстами оба контрагента

приобретают абстрактный характер», — указывает Лотман [22]. Интересный пример контактной письменной коммуникации обнаруживается ещё в «эпоху Гуттенберга»: это знаменитая «Переписка из двух углов» Вяч. И. Иванова и М. О. Гершензона. Оба собеседника проживали в одном номере санатория, и каждый «из своего угла» обменивались письмами на оговорённую тему. Любая вербальная коммуникация, возможная на практике, даже та, которую мы классифицировали выше как «непосредственно устную», носит опосредованный характер. Причина в том, что Другой дан нам исключительно телесно, и мы не имеем возможности непосредственного доступа к его сознанию. Однако вербальная коммуникация, непосредственная в строгом смысле этого слова, вполне представима (например, телепатия).

Отождествляя вербальные знаки со словесным общением в процессе обучения философии, а графические — с использованием философского текста, немецко-американский философ, теоретик и историк культуры Х.-У. Гумбрехт противопоставляет «культуре присутствия» вытеснившую её «культуру значения» и ратует за возвращение к первой [14]. Он отмечает, что для культур присутствия характерно представление о важности пространственного бытия-в-мире, для культур значения — об абстрактном познающем субъекте, то есть о сознании, которое характеризуется темпоральным измерением. Приведённая выше интерпретация берёт знаки в их объективном существовании, отвлекаясь от порождающих их субъектов. Поскольку вербальный знак реализуется в пространстве настоящего, то для ситуации его воспроизведения характерно пространственное присутствие субъектов, один из которых может быть воображаемым.

Рассмотрим с этой точки зрения случаи, характерные для вторичных устных обществ. Так можно охарактеризовать наше современное общество — которое, пройдя последовательно стадии дописьменного, письменного, печатного в электронную эру и эру передающих аудио- и видеоустройств снова возвращается к по преимуществу устной коммуникации. Первый случай — это видеоконференция. Здесь медиаобраз субъекта замещает для каждого из участников физическое тело другого, что создаёт иллюзию реального пространственного сопresутствия в непосредственном настоящем через темпоральность динамического экрана. Второй, более сложный случай — беседа на расстоянии с использованием передающих аудиосредств, при отсутствии видеосвязи. При хорошем качестве связи (очевидная закономерность: чем лучше качество связи, тем сильнее выражен «эффект присутствия», и наоборот) часто можно слышать от одного из собеседников приблизительно такую фразу: «Так хорошо слыш-

но, как будто ты рядом». Это может служить свидетельством наличия имплицитного представления о некоем воображаемом пространстве, которое в подобном случае конституируется «пробывающими» в нём собеседниками. В данном случае появляется и пространственность, характерная для культур значения, пусть даже это и пространственность воображаемого субъекта — второго участника диалога.

Поскольку в нынешнее время продолжает доминировать культура значения, мы неосознанно продолжаем испытывать на себе её ограничения. Вербальный знак возникает в ситуативных актах настоящего, конституируется и воспроизводится во времени. Графический знак возникает как средство пространственной передачи данных, то есть отсылки к внешнему. *Вербальные знаки оживлены бытием как присутствием (Dasein)*, графические знаки омертвлены отсутствием (*Wesein*). Последнее справедливо, если только философский текст не является основой для группового взаимодействия — философского партнерства, включающего созерцательную (медитативную) и дискурсивную части. Как результат сессии философского партнерства участники, сообща интерпретирующие философский текст, испытывают ощущение совместности [50].

В качестве аналогии для использования вербального знака можно привести психоаналитическую или психотерапевтическую практику. Для графического знака в педагогическом процессе это может быть работа обучающегося с философским текстом, выступающего как «учебный текст», то есть вне сессий философского партнерства. Ситуация психоаналитического сеанса подразумевает максимальное доверие пациента врачу, максимальную открытость и устный диалог. Вербальные знаки используются психоаналитиком таким способом, который можно сравнить с подходом стоиков: через «логос произнесённый» он предполагает «добраться» до «логоса внутреннего». Задачей-минимумом является избавление пациента от невроза (для этого достаточно проникновения во «внутренний логос»). Задачей-максимумом (для врача-исследователя, каким был, в частности, Фрейд) — пройти по ту сторону «внутреннего логоса» к Логосу общему, уловить закономерности бытия человеческой психики, и далее, по восходящей — к закономерности бытия как такового.

В учебном процессе текст замещает обучающемуся преподавателя — графические знаки не предполагают живого диалогического общения и проявления бытия как присутствия. Лишь индивидуальное обучение один на один с преподавателем даёт такую возможность. В идеале — это совместное творчество

обучающегося и преподавателя, со-бытие, в котором обучающийся интериоризирует личностное знание, и которое ему «передает» преподаватель, как уже упоминалось выше. Следует оговориться, что даже упомянутые выше средства «оживления» речи в таких текстах редко используются по причине формализованности самого жанра. Предельный случай формализации графического знака — тест (возможно, компьютерный) с вопросами и выбором вариантов, что характерно для традиционного репродуктивного подхода к преподаванию философии.

Однако к философским текстам преподавателем может быть применен герменевтический подход. Герменевтика, понятая не как сущность философии (М. Хайдеггер), а как отдельная самостоятельная познавательная область, часто сводилась к филологической герменевтике. Как отмечает В. Г. Кузнецов, «с момента начала рационалистической критики Священного Писания теологическая герменевтика превращается в историко-литературную герменевтику сообразно изменившемуся предмету толкования: Библия становится собранием исторических и литературных памятников» [17]. При этом у герменевтического искусства истолкования есть две стороны. Согласно Ф. Шлейермахеру, это грамматическая и психологическая стороны. «Психологическое толкование является более высоким, если мы рассматриваем язык лишь как средство, с помощью которого человек передаёт свои мысли (...); грамматическое толкование является более высоким, если мы рассматриваем язык как условие мышления всех единичных субъектов, конкретного же человека как вместилище языка, а его речь только как то, в чём язык себя раскрывает» [39]. Грамматическая сторона истолкования может быть в известной мере отождествлена с истолкованием по преимуществу письменных текстов (графических знаков) — в условиях *отсутствия* автора мы истолковываем грамматические значения, реконструируем по ним образ автора. В условиях толкования устной речи преимущество обретает психологическая сторона — в условиях *присутствия* автора.

Отношение преподавателя философии с его аудиторией могут быть рассмотрены, например, сквозь призму главного труда М. Хайдеггера. Главный постулат работы «Бытие и время» — необходимость возвращения к вопросу о бытии (Sein), в то время как вся предыдущая западноевропейская философия имела дело только с сущим. Бытие (Sein), согласно Хайдеггеру, является условием сущих, среди которых выделяется Dasein — бытие человека как сущего, способного вопрошать о бытии, где Dasein существует исключительно как бытие-в-мире (In-der-Welt-Sein). «Поскольку бытие в мире есть в своей сути забота, постольку...

бытие с внутримирно встречающим со-бытием других как *заботливость*» [37, с. 193]. Бытие-в-мире, связанное с экзистенциалом заботы (Sorge), всегда есть бытие-с-другими (Mit-Dasein), а смысл заботы — в *настроенности* на нечто вне себя. Dasein может существовать в двух модусах: собственном (аутентичном) и не-собственном (неаутентичном), что проявляется в соответствующих экзистенциалах. Когда Dasein существует в несобственном модусе бытия-с-другими, происходит *падение* в Das Man — погружение в безличную повседневность и растворение в толпе: «Онтологически это значит: присутствие, держащееся толков, отсечено как бытия-в-мире от первичных и исходно-аутентичных бытийных связей с миром, с событием, с самим бытием-в» [37, с. 170]. В таком случае речь (Rede), внутри которой существует Dasein, утрачивает бытийную связь с сущим и вырождается в *толки* (Gerede), лишённые связи с миром и пониманием и ограничивающиеся повторением мнения *людей* (Das Man). Но при аутентичном модусе существования Dasein бытие-с-другими характеризуется *заботливостью*. И здесь Хайдеггер указывает на следующее обстоятельство: «Рассмотрение присутствия соответственно всегда-моему характеру этого сущего должно постоянно включать личное местоимение: «я есмь», «ты есть» [37, с. 42]. Это положение можно интерпретировать не как характеристику содержания речи, а как указание на референты данных личных местоимений — Я и Ты, не делящихся на объект и субъект.

Близкую по смыслу идею находим и у М. Бубера: «Если я предстою человеку как своему Ты и говорю ему основное слово Я—Ты, он не вещь среди вещей и не состоит из вещей. Этот человек не Он или Она, он не ограничен другими Он и Она: он не есть некая точка в пространственно-временной сети мира, он не есть нечто наличное, познаваемое на опыте и поддающееся описанию, слабо связанный пучок поименованных свойств. Но он есть Ты, не имеющий соседства и связующих звеньев, и он заполняет все поднебесное пространство. Это не означает, что, кроме него, ничего другого не существует: но все остальное живет в его свете» [7, с. 19]. Таким образом, неаутентичности и неподлинности отчужденного мира Das Man противопоставляется аутентичность заботливого и понимающего бытия-с-другими (Я—Ты). И одним из условий этого будет целостное приобщение бытия одного субъекта к бытию другого субъекта, и обеспечивающая это форма коммуникации — диалог собеседников, находящихся поблизости и в пределах прямой видимости друг другом. Концепция «Я—Ты», таким образом, наиболее лапидарно может быть выражена при помощи следующей цитаты: «Ибо Ты больше, нежели опыт Оно. Ты открывает больше, ему даётся

больше, чем может изведать Оно. Ничего неподлинного не проникнет сюда: здесь колыбель Действительной Жизни» [7].

В хайдеггерианских терминах, в рамках несобственного модуса существования *Dasein* *речь* (*Rede*), как мы уже отметили, лишается понимания и укоренности в сущем; она замыкается на саму себя и предстает как *толки* (*Gerede*). Напротив, речь в собственном модусе существования *Dasein*, то есть грамматически организованная совокупность вербальных знаков, которыми обмениваются Я и Ты, становится средством самораскрытия и реализации заботливого и понимающего бытия-с-другими. «Речь, принадлежащая к сущностному бытийному устройству присутствия и тоже образующая его разомкнутость, имеет возможность стать толками и в этом качестве не столько держать бытие-в-мире открытым в членораздельной понятности, но замкнуть его и скрыть внутримирное сущее» [37, с. 169]. Вербальный знак как экзистенциал *Dasein* характерен для аутентичного модуса существования последнего, тогда как в неаутентичном (неподлинном) модусе он проявляется как графический знак. Поэтому «жизненный мир», конструируемый графическими знаками, не является подлинным в том смысле, что его истины не приобретены субъектом и не усвоены ценностно в результате жизненно-практического опыта.

Применение вербального и графического знаков ярко проявляется в педагогической деятельности. Работая с философским текстом, с его печатной или компьютерной версией, то есть при обучении посредством графических знаков, обучающийся испытывает отчуждение. При этом в идеальном случае индивидуально-группового обучения, тесного сотрудничества и общения с преподавателем, то есть при обучении посредством вербальных знаков, знание в процессе Я—Ты взаимодействия обучающегося и преподавателя философии встречается с личным опытом обучающегося и преобразует последнего. Ощущение подлинного модуса экзистенции *Dasein*, связанное с восприятием вербального знака, характеризуется пространственной близостью обучающегося (в том числе рефлектирующего Я в собственном сознании при отсутствии реального Другого) и ощущением непосредственности настоящего, *живой жизни*. Вербальный знак реализуется в общении в форме диалога находящихся близко и в пределах прямой видимости обучающегося и преподавателя, что является одним из факторов, обеспечивающих целостное приобщение бытия одного субъекта к бытию другого — через речь или молчание. Либо это участное молчание в бытии-с-другим, либо умолчание о сакральном. Следовательно, аутентичность преподавателя философии проявляется по достижении *совместности* (*togetherness*) с обучающимся.

При этом осмысление аутентичности выводит нас в проблемное поле таких взаимодействий в этих отношениях, которые не всегда могут быть вербализованы. Единственный модус, в котором возможно их развитие — это их перформативность, о чем мы хотели бы поговорить более подробно в следующем параграфе.

1.5. Перформативный модус философской практики и возможности его реализации в высшей школе

В современном обществе приоритет креативного труда, результатом которого является интеллектуальный продукт, практически неоспорим. В таком случае всякая деятельность, связанная с творением интеллектуального продукта и информации, может считаться перформативной. К сфере такой креативной деятельности относится и образование, особенно в высшей школе, основная задача которой связана с подготовкой и воспитанием студента, не только как профессионала, но и как всесторонне развитой личности. На философию в вузе возложена особая задача, ведь требуется не формально-обезличенный, а максимально творческий подход к развитию у студентов способности использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции.

Перформативный модус характерен для различных форм политического искусства и сегодня слово «перформанс» ассоциируется с общеизвестными акциями «зеленых», радикальных арт-группировок и других несогласных, которые считают себя трансляторами мнения угнетенных меньшинств. Обычным потребителем массовых медиа-продуктов перформанс воспринимается как эпатаж, яркое и скандальное шоу, с привлечением внимания посредством шокирующих акции и постановок. Стоит отметить, что такое неполное и отчасти негативное восприятие связано с терминологической путаницей при использовании понятия «перформанс» средствами массовой информации.

Поэтому для понимания перформативного модуса философской практики в контексте возможности его реализации в высшей школе необходимо начать с уточнения используемых терминов. Некоторые исследователи, в частности Ана Вуянович, отмечают, что понятия «“перформанс” (performance) и “перформативность” (performative / performativity), ... с одной стороны, очень близки и похожи. С другой, не имеют ничего общего» [9].

Если обратиться к истокам возникновения понятия «перформативность», то в первую очередь, оно связано с именем Джона

Остина, который в курсе лекции прочитанных им в Гарвардском университете в середине 1950-х, описал теорию речевых актов, выделив особый вид высказываний, отличающихся от тех, которые привычным образом описывают некие факты, т. е. представляют собой констатирующее употребление, например, «собака сидит у ворот дома» или «Гегель написал «Феноменологию духа» в 1857 г. в Германии»). В отличие от перечисленных высказываний, высказывания-перформативы не констатируют факты, а представляют собой действие, некий акт, достижение какой-либо цели (by saying do something). Например, сам Остин приводит пример: «Я обещаю», «Я поздравляю» и «Я объявляю вас мужем и женой», объясняя, что таким образом говорящий совершает действие [28]. Говоря «Я поздравляю», человек не констатирует факт поздравления, а непосредственно действует, произнося торжественный спич или тост [21].

Особым условием перформатива являются обстоятельства его употребления. Например, если человек говорит по мобильному телефону «я в гостях и поздравляю Н. с юбилеем», это будет описание своего действия, а не перформатив. Кроме того, перформативы тесно связаны с устойчиво существующими в определенной культуре институтами, иначе они теряют смысл и эффективность. В частности, без института брака выражение «Я объявляю вас мужем и женой» не имеет никакого значения для услышавших его.

Перформативы тесно связаны с языковыми играми и различными казусами, возникающими из-за их неправильного понимания. Например, «Я дарю тебе этот прекрасный вечер» будет перформативом, так как это непосредственно акт символического дарения, но в других случаях глагол «дарю» обязательно сопровождается последующим действием, например, «Я дарю тебе эту книгу» — это дескрипция (описание) к реальной передаче книги от дарителя к одаряемому, а не перформатив.

Опровергая концепцию Дж. Остина, Жак Деррида докажет, что контекст высказывания является изменчивым и не может быть определен как нечто постоянное, поэтому устойчивость перформатива связана с его постоянным воспроизведением, и с каждым повтором перформатив действует только потому, что уже использовался в аналогичных ситуациях. Поэтому Деррида, в отличие от Остина полагал, что перформатив, произнесенный на сцене, мог стать реальным. Это и стало одной из основ постмодернистского искусства, в котором разрыв между актером и зрителем, между реальностью и вымыслом зачастую отсутствует [9].

При рассмотрении понятия «перформативность» и «перформанс» нельзя также не упомянуть о гендерных исследованиях Джудит Батлер, обосновавшей концепцию, согласно которой

гендер не является перформансом, т. е. не может быть рассмотрен как некое шоу, некий маскарад, наряды которого можно поменять в зависимости от настроения или погоды. Однако при этом, пол — перформативен, т. е. он закрепляется многократным повторением в культуре института мужчины и женщины и особенностей гендерных норм, которые постоянно осуществляются и репродуцируются вновь и вновь. Таким образом, перформативность пола, по Батлер, — это возможность трансформации через показ норм гендерных ролей [2].

Сегодня перформанс, который сам по себе является неким актом представления, выходит далеко за рамки традиционного театра. Фактически, в современном перформансе зрители даже могут не понять, что приняли участие в действии. Искусство в таких случаях осуществляется как некая социальная практика, направленная на изменение общественных отношений. И основной характеристикой и отличием перформанса от других форм изобразительного искусства будет сочетание в конкретной ситуации четырех базовых элементов — *времени, места, художника и отношения художника и зрителя*. Согласно Ричарду Шехнеру необходимым условием перформанса является разделение субъекта и действия, т. е. художник делает что-либо, но при этом понимает, что за ним наблюдает зритель, и не идентифицирует себя с действием, а подчеркивает, что делает что-либо именно для зрителя [9].

Что касается перформативности, то она рассматривается как особый тип высказывания, которое не дескриптивно, а является *непосредственным действием*, осуществляемым при помощи языковых средств, как вербально, так и невербально. Традиционным отношением к модусу перформативности является его представление как некоей творческой случайности, возникающей в процессе исполнения и восприятия произведения искусства.

Перформативность, как понятие междисциплинарного происхождения, обозначающее ситуацию совпадения содержания с проявлением, может наиболее точно представить то, как философ-практик взаимодействует с миром. Здесь важным является то, что для философской практики коммуникация, ее специфика и способ реализации играют существенную роль, ведь в конкретных ситуациях реализации той или иной ее формы, будь то партнерская сессия или индивидуальная консультация, в них как в перформансе совпадают время, место, философ и тот, кто пришел к нему.

Вместо того, чтоб описывать мир, философская практика действует в процессе со-общения, с одной стороны, учитывая время, которое проходит, а с другой — открывая пространство сомнения, ведь перформативное сообщение невозможно проверить

на истинность. Одними из первых, осуществившими в полной мере перформативный модус философской практики, были Диоген Синопский и Сократ, известные своими публичными выступлениями. Первый из них отличался подчеркнуто шутовским, почти юродивым поведением, второй — сложнейшими дискуссиями о самых глубоких проблемах человеческой жизни, но и у того, и у другого главным стремлением было — обратить внимание человека на него самого, заставить остановиться, задуматься о себе и своем месте в мире, сообщив человеку нечто большее, не уместяющееся в вербальной конструкции, и именно перформативным сообщением своего наличного бытия-присутствия.

Поэтому для осуществления философской практики особую роль играет не только профессионализм и мастерство философа-практика, но и его философская репутация и образ его личности, ведь сперва публике предстают именно они. И в том случае, если личность философа-практика вызовет отторжение, а его образ жизни и репутация не соотнесется с декларируемыми им ценностями, то в лучшем случае, человек предпочтет обратиться к кому-то другому, а в худшем — воспримет все направление как нечто неприятное и ненужное, что будет дискредитировать всю философскую практику в целом.

Социальные механизмы, движущие людьми, связанные с развитием сознания в условиях группового взаимодействия, очень сильны, особенно в юности. Если философ-практик способен производить впечатление гармоничного и целостного человека, обладающего устойчивым душевным равновесием, жизнь которого наполнена смыслом, то у обратившихся к нему возникнет желание, возможно, и неосознанное, рассмотреть его и его образ жизни и мышления поближе. И затем может возникнуть и желание взять пример повседневного бытия индивидуального человека, чтобы, пропустив его через свой субъективный опыт, реализовать его в своей жизни.

При перформативности содержание не рассказывается, но происходит его самоподача. Определенное сообщение (текст или действие) становится не просто высказыванием о чем-либо, но, прежде всего, демонстрацией того, о чем говорит это сообщение. Поэтому философская практика при реализации ее в вузовской аудитории — это ситуация, в которой образовательный компонент выводится из традиции «учитель (дающий) — ученик (тот, который усваивает)», все участники одинаково включены в создаваемую ситуацию. Ведь, фактически, студенты становятся подобны зрителям, которые приходят посмотреть перформансы, и также являются участниками проекта и работают через свое восприятие, обретая возможность получить хороший повод для глубокой рефлексии.

Философ-практик, не продюсирует свой проект, но представляет его аудитории, на практике, своим словом, телом и делом. Действие в такой ситуации становится образом мышления, который помогает осуществлению рефлексии. Яркой иллюстрацией к этому являются групповые сессии Рана Лахава и специфическая работа с фрагментами текста, позволяющая каждому участнику гармонично резонировать с другими членами группы, при этом осуществляя индивидуальную философскую рефлексию. В ситуации философского партнерства постижение глубины, того, что таится под наслоением поверхностей, становится не просто увлекательным интеллектуальным или духовным поиском, но и реальным инструментом для преобразования собственного мировоззрения, для построения смысложизненных ориентиров [6; 20].

В своем практическом приложении к работе в вузовской среде, где задача преподавания дисциплины «Философия», согласно федеральному государственному образовательному стандарту, состоит в развитии у учащихся способности использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции, реализация конкретным преподавателем перформативного модуса философской практики, как выражения особых форм и способов саморефлексии и самопознания, способна помочь учащимся преодолеть разрыв между теорией и практикой, между академическим знанием и его практическим воплощением в повседневной жизни.

Итак, философская практика, предстает как концепт, содержащий в себе мощный ресурс деятельности, о чем выше неоднократно упоминалось. Поэтому далее нам хотелось бы рассмотреть специально и более подробно практические аспекты этого направления, выраженные в разнообразных формах деятельности.

Библиографический список к главе 1

1. Адо, П. Духовные упражнения и античная философия / П. Адо. — М. : СПб. : Степной ветер ; Коло, 2005. — 448 с.
2. Батлер, Дж. Гендерное регулирование / Дж. Батлер // Неприкосновенный запас. — 2011. — № 2 (76). — URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2011/2/ba2.html>
3. Бердяев, Н. А. Самопознание / Н. А. Бердяев. — М. : АСТ, 2010. — 447 с.
4. Бердяев, Н. А. Я и мир объектов. Опыт философии одиночества и общения // Н. А. Бердяев. Философия свободного духа. — М. : Республика, 1994.
5. Борисов, С. В. «Человек философствующий»: исследование современных моделей философской пропедевтики / С. В. Борисов. — М., 2005. — 240 с. — URL: <http://www.rulit.me/>

books/chelovek—filosofstvuyushchij—issledovanie—sovremennyh—modelej—filosofskoj—propedevtiki—read—423691—1.html

6. Борисов, С. В. Что такое «Философское партнерство» и как его практиковать (рецензия на книгу: Lahav R. Handbook of Philosophical-Contemplative companionship: Principles, Procedures, Exercises) / С. В. Борисов // Социум и власть. — 2017. — № 2 (64). — С. 123—129

7. Бубер, М. Два образа веры / М. Бубер. — М., 1999. — 592 с.

8. Визинг, Л. Шесть ответов на вопрос «Что такое медиафилософия?» / Л. Визинг // Издательский центр медиафилософии. — URL: http://mediaphilosophy.ru/biblioteca/articles/vizing_mediaphil/

9. Вуянович, А. Перфоманс и перформативность : лекция / А. Вуянович. — URL: <http://ziernie-performa.net/blog/2013/10/03/lekciya-nyu-vuyanovich-performans-i-performativnost/> (дата обращения: 27.12.17)

10. Гаврилов, М. А. Актуальность философской практики для самоопределения современной философии / М. А. Гаврилов // Социум и власть. — 2018. — № 1 (69). — С. 88—93.

11. Гройс, Б. О новом. Опыт экономики культуры / Б. Гройс. — М. : Ад Маргинем Пресс, 2015. — 240 с.

12. Гройс, Б. Под подозрением: феноменология медиа / Б. Гройс ; пер. с нем. А. Фоменко. — М. : Художественный журнал, 2006. — 199 с.

13. Гук, А. Медиаобразование как система результативных уровней медийной культуры личности / А. Гук. — URL: http://www.aselibrary.ru/press_center/journal/irr/irr4925/ irr49255567/ irr492555675572/ irr4925556755725578/

14. Гумбрехт, Х.-У. Производство присутствия: чего не может передать значение / Х.-У. Гумбрехт. — М., 2006. — 180 с.

15. Докучаев, И. И. Феноменология знака / И. И. Докучаев. — СПб., 2010. — 416 с.

16. Крейдлин, Г. Е. Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык / Г. Е. Крейдлин. — М. : Новое лит. обозрение, 2002. — 581 с.

17. Кузнецов, В. Г. Герменевтика и гуманитарное познание / В. Г. Кузнецов. — М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1991. — 192 с. — URL: <http://elenakosilova.narod.ru/studia3/kuznetsov12.htm>

18. Кузнецова, Е. И. Медиареальность как коммуникативный медиум / Е. И. Кузнецова // Медиафилософия II: границы дисциплины : материалы междунар. науч. конф., 21—22 ноября 2008. — СПб. : Факультет философии и политологии СПбГУ, 2008. — С. 67—79.

19. Кьеркегор // Антология мировой философии : в 4 т. — Т. 3. — М. : Мысль, 1971. — С. 708—734.
20. Лахав Р. Руководство по философскому партнерству / Р. Лахав ; пер. С. В. Борисов, Р. В. Пеннер. — Hardwik : Loyev Books, 2016. — 62 с.
21. Левотина, И. Б. 7 фактов о языковых выражениях, которые сами по себе являются действиями / И. Б. Левотина. — URL: <https://postnauka.ru/faq/17608> (дата обращения: 8.01.2018)
22. Лотман, Ю. М. Устная речь в историко-культурной перспективе // Ю. М. Лотман. Избранные статьи : в 3 т. — Т. 1. — Таллинн, 1992. — С. 184—190.
23. Маклюэн, Г. М. Понимание медиа: внешние расширения человека / Г. М. Маклюэн ; пер. с англ. В. Николаева. — М. : Канон-пресс-Ц ; Кучково поле, 2003. — 464 с.
24. Мамардашвили, М. Как я понимаю философию / М. Мамардашвили. — М., 1992. — 416 с. — URL: https://www.e-reading.club/bookreader.php/37085/Mamardashvili_-_Kak_ya_ponimayu_filosofiyu.html
25. Мерш, Д. Мета/диа. Два различных подхода к медиальному / Д. Мерш // Издательский центр медиафилософии. — URL: http://mediaphilosophy.ru/biblioteca/articles/mersh_dia/
26. Можейко, М. А. Трансцендентальное означаемое / М. А. Можейко // Новейший философский словарь. — 3-е изд., исправл. — Минск : Книжный дом, 2003. — С. 1056—1057.
27. Ницше, Ф. К генеалогии морали. Полемическое сочинение / Ф. Ницше. Сочинения : в 2 т. — Т. 2. — М. : Мысль, 1990. — С. 407—524.
28. Остин, Дж. Л. Избранное / Дж. Л. Остин ; пер. с англ. Л. Б. Макеевой, В. П. Руднева. — М. : Идея-Пресс ; Дом интеллектуальной книги, 1999. — С. 13—135.
29. Платон. Федон / Платон. Собрание сочинений : в 4 т. — Т. 2. — М. : Мысль, 1993. — С. 7—80.
30. Райков, А. А. Профессионалы и любители в философии / А. А. Райков // Феномен самостоятельного философствования : работы участников семинара (Санкт-Петербург, философский факультет СПбГУ, 18 сентября 2004 г.). — URL: <http://philclub1.narod.ru/raikov.htm> (дата обращения: 20.01.2018).
31. Розанов, В. В. Уединенное / В. В. Розанов. Апокалипсис нашего времени. — М. : Эксмо, 2008. — С. 35—130.
32. Савчук, В. В. Философия фотографии / В. В. Савчук. — СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. — 256 с.
33. Тиллих, П. Динамика веры // П. Тиллих Избранное. Теология культуры. — М., 1995. — С. 132—215. — URL: <http://altrea.narod.ru/tillich/vera03.html>

34. Федоров, А. В. Медиаобразование: история, теория и методика / А. В. Федоров. — Ростов-н/Д. : ЦВВР, 2001. — 708 с.
35. Фихте // Антология мировой философии : в 4 т. — Т. 3. — М. : Мысль, 1971. — С. 197—242.
36. Фуко, М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981—1982 учебном году / М. Фуко. — СПб. : Наука, 2007. — 677 с.
37. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер. — 3-е изд., испр. — М., 2011. — 460 с.
38. Хайдеггер, М. Вопрос о технике / М. Хайдеггер // Время и бытие : статьи и выступления ; пер. с нем. В. В. Бибикина. — М. : Республика, 1993. — С. 221—238.
39. Шлейермахер, Ф. Герменевтика / Ф. Шлейермахер. — СПб., 2004. — 242 с.
40. Эпиктет. В чем наше благо / Римские стоики: Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий. — М. : Республика, 1995. — С. 206—270.
41. Ясперс, К. Введение в философию / К. Ясперс // Путь в философию : антология. — М. : ПЕР СЭ ; СПб. : Университетская книга, 2001. — 445 с.
42. Amir, L. B. Kierkegaard and the Philosophical Traditions of the Comic / L. B. Amir // Kierkegaard Studies Yearbook. — 2013. Pp. 377—401.
43. Amir, L. B.. Shaftesbury — An Important Forgotten Indirect Source of Kierkegaard's Thought / L. B. Amir // Kierkegaard Studies Yearbook. — 2014. Pp. 189—216.
44. Lahav, R. Bergson and the Hegemony of Language / R. Lahav // Southern Journal of Philosophy. — 1990. — No 28.
45. Lahav, R. Between Pre-Determination and Arbitrariness: A Bergsonian Approach to Free Will / R. Lahav // Southern Journal of Philosophy. — 1991. — No 29.
46. Lahav, R. On Thinking Clearly and Distinctly / R. Lahav // Metaphilosophy. — 1992. — No 23.
47. Lahav, R. Using Analytic Philosophy in Philosophical Counseling / R. Lahav // Journal of Applied Philosophy. — 1993. — No 10.
48. Lahav, R.. What is Philosophical in Philosophical Counseling / R. Lahav // Journal of Applied Philosophy. — 1996. — No 13.
49. Lahav, R. Stepping out of Plato's Cave: Philosophical Counseling / R. Lahav // Philosophical Practice and Self-Transformation. — 2 ed. — Hardwick ; Vermont : Loyev Books, 2016.
50. Lahav, R. Handbook of Philosophical Companionships. Principles, Procedures, Exercises / R. Lahav. — Vermont, 2016. — 72 p.
51. Lahav, R. Stepping out of Plato's Cave: Philosophical Counseling, Philosophical Practice, and Self-Transformation / R. Lahav. — Vermont, 2016. — 208 p.

Глава 2. Философская практика как деятельность: многообразие форм философской практики и их применение в системе высшего образования

2.1. Междисциплинарность философской практики

Идея *привлечения философии к «управлению делами жизни»* органично вписалась в строй эпохи позднего модерна, с ее ключевыми концептами *менеджмента, технологий и благополучия*. Начиная с 1960-х годов, философия постепенно стала востребованной в качестве прикладной этики для разрешения коллизий в сферах профессиональных отношений (медицина, право, техника, журналистика, бизнес, социальная работа и др.) и передовых технологий (робототехника, клонирование, генная инженерия, биоэтика и пр.). То, что философия может служить частным интересам личности, стало пониматься несколько позже [87, с. 1]. Вариации философской практики и примеры философских поисков в жизненных ситуациях обычного человека даны в других параграфах нашей монографии.

В отличие от междисциплинарных отчетов, в нашем параграфе не предоставлен обзор практических возможностей и заслуг рассматриваемой дисциплины за пределами нее самой. Тот факт, что философия, так или иначе, причастна к становлению других областей теории и практики, не вызывает сомнения, а ее повсеместное и перманентное влияние декларировано в учебниках, как функции философии.

Иначе говоря, польза от философии несомненна, но как — *наивный* (и почти кантовский) *вопрос*: может ли при этом та или иная практическая деятельность *оставаться* философией? Не перерождается ли она в обычную социальную

практику с глубоким философским подтекстом? Например, игра на флейте, подледный лов, чайные церемонии и волонтерство в хосписе — будут ли они относиться к занятиям философской практикой? И наоборот, как серьезное философствование может оставаться *живой практикой*, если философия все-таки пришла к своим рафинированным формам, и теперь мы должны *возвращаться к заботе о себе*? Может быть, все практики со временем кристаллизуются, и напрасны попытки вернуться в прекрасную, но опустевшую античную раковину? Еще горше, если союз философии и практики чисто *номинален*, и это только *договор*, а в действительности обе стороны участвуют в постановке фокуса, в изготовлении нового социального продукта, своего рода *жареного мороженого* (подавать на блюде простодушия с веточкой пряной сентенции) — ради *духовной капитализации* для одних и недолгого удовольствия для других. Тогда философия здесь — это лишь *корочка*, только обрамление глубоко замороженного «анклава»: там, где жареное — не мороженое, и наоборот.

Подобные вопросы отнюдь не умозрительны — их непреходящая актуальность подтверждена десятилетиями существования философской практики. Получаемые ответы все еще не могут снять тему с повестки дня, однако, честность в рефлексии и сократовская традиция *иронии* в отношении себя не позволяют философам-практикам эти вопросы тихо замять.

Нас, в данном случае, интересует междисциплинарность как одна из форм современной интегративности, в частности: что именно обеспечивает внутреннее единство и продуктивность философской практики при наличии обозначенных противоречий, какие *дисциплины* (компоненты) существуют внутри нее самой и как они взаимодействуют? Понимание этих вопросов может быть условием глубоких *партнерских* отношений с другими сферами практики и человеческого опыта.

Укажем еще одно противоречие, ключевое для предприняемого анализа. А именно: выражая идею *соединения* областей знания, концепт *междисциплинарности*, также содержит коннотации, обратные по смыслу, поскольку поддерживает, как исходную данность, картину *разделения* общего поля познания в той форме, которая исторически была конституирована самим дисциплинарным подходом.

Взгляд на дисциплинарную форму организации науки (и знания в целом) как не только на этап развития познавательных и социальных процессов, но также как *на определенную установку мышления*, по нашему мнению, согласуется с рядом философских и социологических методологий XX века, продолжающих

кантовскую традицию исследования, по выражению Фуко, «условий возможности феноменов» и технику «подрыва самоочевидного» [52, с. 46—59].

В этой установке самоочевидное восприятие пространства знания или деятельности фокусируется на «дисциплинах» (науках, методологиях, типах деятельности и пр.) как на неких целостных, устойчивых и стыкующихся друг с другом фигурах, вроде оформленных границами территорий, или заключенных в мембраны ячеек. Отношения между этими элементами рассматриваются двойко: на макро-уровне как процессы, происходящие в целом в культуре, под влиянием сил различной природы, и на локальном уровне — по вполне контролируемым исследовательским программам.

Междисциплинарность имеет отношение к обоим уровням и подразумевает отношения обмена (влияния, заимствования, экспансии и др.). Насколько много в этой модели рецепции известно об организации самих дисциплин, настолько же мало — о «границах» или «мембранах», кроме того, что через них и происходит обмен (а иногда в них пытаются увидеть демаркационные линии). Но самое существенное, что при таком ракурсе на взаимодействие и обмен сама интеграция выступает как форма перемещения (переноса, внедрения) или дифференциации (специализации). В одном случае, перенос идей и методов из одной «дисциплины» в другую ведет к разнообразию задач, описаний, интерпретаций и *внутридисциплинарной* эволюции, где мы видим лишь эффекты интеграции, но не саму интеграцию. В другом случае, в пограничных областях вырастают новые «дисциплины», которые вновь конфигурируют исходную ситуацию; но здесь в фокусе фигура, граница же ускользает. Результат интеграции здесь означает практически ничем не ограниченный рост территорий, «удельных княжеств», или пролиферацию «ткани».

Безусловно, эта ситуация была проанализирована в какой-то степени классической философией и методологией. Однако, вплоть до последнего времени рефлексии сохраняли базовую перспективу и становились по отношению к ней новыми «надстройками», так что мета-уровень понимания и объяснения не только формировал новую «дисциплину»-территорию, но и порождал проблему бесконечной самореференции и вопрос о возможности позиции «внезаходимости».

Различимы три классических (и взаимосвязанных) способа решения этой самопорожденной проблемы, изначально сопровождающей рост знания и деятельности. Это поиск глобальной основы (построение *общей теории всего*), ликвидация неортодоксальных гибридов (борьба с эклектикой как с ересью)

и *границеведение* (изучение феномена границы в его особом метафизическом статусе, как *места без места* — например, фронта, фазового перехода и пр.). Все эти пути привели к выдающимся результатам в части развития теории и практики, кроме решения непосредственной задачи.

Вторая половина XX века была ознаменована всплеском интереса к этой проблематике и определенными надеждами, а далее последовали обоснования *принципиальной непреодолимости ограничений* для интеграции и их постмодернистские следствия. Невозможность слияния дисциплин или их объединения метауниверсальной концепцией объяснялась через идеи о радикальном несходстве различных областей знания, неустрашимости субъекта и принципиальной ограниченности любого дискурса. Это означало легитимизацию *не только расколов, зазоров и швов*, но вместе с этим — и *новой синкретичности*, основанной на примиряющих принципах (дополнительности, антропном и т. д.), ставших «фундаментальными регуляторами научного познания» [50]. Соответственно, изменился и статус эклектики, вплоть до ее *ре-брендинга*, т. е. переименования в русле более позитивных смыслов. В таком виде она стала не только более терпима, но и признаваема как методологический инструмент прото-синтеза. Появились новые типы для дисциплинарных альянсов — проблемно-ориентированные конфедерации и связи между далекими областями, прежде непредставимые. Узаконенная синкретичность открыла также дорогу и трансгрессивным практикам *поиска дна бездонной пропасти* и широко понимаемому принципу «все разрешено» («anything goes»).

Онтология границы породила такие бытийные миры, которые пошли далее идеи самоценности границы — сами миры превратились в границы или стали *границе-центричны*. Так, в онтологии Ж. Делеза, ткань бытия — это *поверхность*, за которой *ничего не стоит* — как *занавес*, «за которым не спрятано никакой скрытой сущности» [52, с. 49] или *кожа*, которая и есть сам «исчезнувший» субъект, «...у него есть только поверхность» [26, с. 48]. Современная онтическая обыденность продуцирует эту непрерывную поверхность как особую «идентичность» *корочек, фантиков* и вещей, *идентичных натуральным* — говорим ли мы о чипсах, документах и невразумительных медиа-новостях из мира реального или о «луках» (*look*), «лайках» (*like*) и «сёрфинге» (*surfing*) — виртуального.

Появление в начале 80-х годов XX века *трансдисциплинарности*, как концепции и социального движения исследователей (со своей *Хартией* и международной деятельностью), было вызвано конкретной целью — остановить разгул *пролиферации всего*

и вернуть познание в русло *достойной человеческой жизни, трансцендируя* к утраченным смыслам и разрешая конкретные, затрагивающие интересы обычных людей, прикладные, проблемы, с участием всех заинтересованных сторон (*stakeholders*).

Трансдисциплинарность имеет своей методологический ответ на вопросы, поставленные рамками дисциплинарной рецепции. Но для нас особое значение имеет сходство имплицитных оснований и явным образом артикулированных программ *философской практики и трансдисциплинарности* [18], как и то, что обе они к рубежу XX и XXI веков не могли не появиться.

Подлинная *интеграция* призывает нас к пересмотру и уточнению структуры рассматриваемых феноменов взамен их «вписывания» в уже существующую матрицу дисциплинарной перспективы, и отсюда так важна предварительная терминологическая (от лат. *terminus* — предел, граница) проработка используемых концептов. И в ходе такой аналитической работы, мы можем использовать приемы, которые разрабатывались именно для исследования практик. Например, пытаться увидеть не только то, что практики нам «сообщают» (декларируют), но и то, что они собой «воплощают» (как они разворачиваются в конкретных условиях) [52, с. 51]. Кроме того, будет уместна *рефлексия истоков* какой-либо готовой рецепции (включая собственную) и прием «остранения» (*отстранение + странность*) для выявления содержания, не замечаемого прежде.

Не вдаваясь в подробности, чем эти *техники* «интеллектуального ремесла» [52, с. 64] отличаются от исторического *метода*, герменевтики и компаративистики, и в чем их методологическая подоплека, далее мы предлагаем предварительное определение философской практики и некоторые наблюдения, как она сама себя определяла и проявляла.

Как уже было обозначено вначале, философскую практику можно определить как совокупность методов разрешения повседневных проблем и затруднений с помощью философских средств [80]. Но в контексте самого высказывания — это только отправная точка для критического анализа, предпринятого его автором (Л. Амир) вместе с призывом к пересмотру многих положений философской практики.

Можно увидеть, что в этом кратком определении заключен тот самый парадокс и вопрос о возможности философской практики, поскольку повседневные проблемы не совмещаются с философией непосредственно, а философские средства не столько *разрешают* эти затруднения, исчерпывая ее, сколько создают новые ситуации, вопросы и проблемы.

Поэтому для определения сути философской практики необходимо обратиться к рассмотрению многих других измерений, начиная с ее ценностей, целей, интенциональных смыслов и реальных результатов. Тогда, на наш взгляд, будет возможно прояснить, в каком «пространстве» и при каких условиях происходит парадоксальная встреча столь разных бытийных горизонтов — житейского и философского.

Есть достаточные основания, чтобы увидеть исходное определение под другим ракурсом: философская практика — это способ самоисцеления и разрешения накопившихся проблем самой философии при соприкосновении с жизнью. Именно повседневность сегодня вдохновляет и подпитывает философию в ее поисках. Благодаря философской практике реализуются и воспроизводятся в современности изначальные идеалы философствования. И самоопределение философской практики разворачивается в ее сложных и неоднозначных отношениях (от альянса до решительной конфронтации) с академической философией, психологическим консультированием, психотерапией и другими формами деятельности.

И поскольку это становление неотделимо от саморефлексии, философская практика, как явление, содержит в себе также и *теорию* (современным взглядам на взаимоотношения теории и «чистой практики» посвящен следующий параграф). То, что методология раскрывает в общем виде, происходит и в философской практике, т. к. ее *не только практикуют*. То, как исследователи пытаются осмыслить, описать и объяснить феномен философской практики, обосновать принципы и методы, обобщить и проанализировать эмпирический материал — это тоже *практика*. То, куда приводит этот процесс, имеет прямое отношение к *проблеме ее интеграции*.

Изначально теоретические обсуждения аспектов философской практики происходили на международных конференциях, проводимых сообществом философов-практиков и в личном обмене (о котором мы можем узнать по тем благодарностям, которые авторы друг другу выражали в своих последующих текстах). Одной из первых книг в этой области (1999) был американский бестселлер «Платон, Не Прозак! Применение вечной мудрости к повседневным проблемам» [85] (прозак — «модный» в то время антидепрессант). Его автор, Лу Маринофф, в крайне популярной манере изложил некоторые идеи об использовании «вечной мудрости», а также основу своего метода. В качестве названия этой пятишаговой универсальной процедуры решения житейских проблем он предложил акроним PEACE (Problem identification —

определение проблемы, Expressing emotion — выражение эмоций, Analyzing options — анализ возможностей, Contemplation — созерцание, Equilibrium — равновесие) [83]. Книга вызвала волну критики академических философов и философов-практиков за слишком легковесный подход и серьезные ошибки в изложении материала [86; 90; 92], а знаменитый психотерапевт И. Ялом, вдохновленный темой, написал свой бестселлер «Шопенгауэр как лекарство» о взаимоотношениях опытного психотерапевта и его бывшего клиента, начинающего философа-практика, с параллельным сюжетом из жизни Шопенгауэра.

Другие монографии этого периода — Шломит Шустер «Философская практика: Альтернатива Консультированию и Психотерапии» (1999) [83] и Питера Раабе «Философское консультирование: Теория и Практика» (2000) [89] — содержали уже солидный теоретический раздел. Способов определения философской практики, и ее самого динамичного направления — философского консультирования, становилось все больше, так что Дирк Лув в 2013 году предложил их систематизацию, основанную на системе трех парных оппозиций [90]. Первая пара — «практические» vs «теоретические» — разграничивают определения, основанные на эмпирических отчетах о практике и умозрительные построения. Вторая пара — «монистические» vs «плюралистические», сопоставляют определения, данные в терминах работы одного философа-практика или подхода, с определениями, обобщающими работу разных практиков. Наконец, «субстанциональные» vs «негативные» — различают определения, которые обосновывают, чем философская практика является и чем *не* является, соответственно. Целью этой работы было не только представить широкую перспективу взглядов, но и сформировать приблизительное и, по возможности, консенсусное понимание.

Насколько эта попытка консенсуса достижима, проясняет коллективная монография «Философия, Консультирование и Психотерапия» (2013) [87], которая содержит две теоретические главы. Они затрагивают различные аспекты природы и значения философского консультирования, а также включают обзор методологических подходов в этой области. Статья, посвященная проблеме определения философской практики, написанная еще в 1998 году и сохранившая, по мнению редакторов, свою актуальность, анализирует предметное поле с позиции философии науки, а именно, концепций Т. Куна и С. Тулмина. В первую очередь, в ней констатируется, что философская практика находится на *пред-парадигмальном* уровне своей зрелости, когда еще не представляется возможным выявить единый принцип конституции среди многообразия разнородных форм.

Для достижения большей ясности, необходимо произвести некоторую *фиксацию и изоляцию*: отнести философскую практику к определенному типу деятельности — установить аристотелевский «род» понятия, и отграничить от других видов деятельности внутри этого рода [87, с. 17]. Автор справедливо полагает, что философское консультирование относится к широкому классу дисциплин, который принято называть «помогающие профессии» (*helping professions*), а провести различия необходимо с психотерапией и пастырской помощью (эта протестантская форма духовной поддержки по образцу психологического консультирования довольно распространена в некоторых зарубежных странах).

Проблема в том, что можно наблюдать отчетливые различия философской практики лишь с традиционной, медицинской психотерапией, а по отношению к гуманистической и экзистенциальной четкую границу провести очень трудно. Как подчеркивает вступительная статья к этому изданию, альянс с психотерапией не только неизбежен, но и необходим, а «потребность в том, чтобы философы и психологи работали вместе, никогда не была более важной, чем сейчас» [87, с. IX]. И в целом, основной курс всего сборника ориентирован на открытый диалог и исследование взаимосвязи между этими двумя областями практики.

К тому же, вопрос о том, что такое философская практика, как Эллиот Коэн уточняет, давно трансформировался в другой — что считать хорошей философской практикой. Однако, и в этом случае, обнаруживается многообразие позиций. *Если что-то отдаленно напоминает конвергенцию в этой области*, — пишет он во вступительном обзоре, — так это некоторое сходство мнений о том, что философские практики *не должны делать* (апофатический путь определения) [87, с. 5].

Следующая коллективная монография — «Практическая философия» (2015) под редакцией Александра Фатича и Лидии Амир [81], идея которой возникла в ходе 13-й Международной конференции по философской практике (Белград, 2014), не только не стремилась обнаружить какую-либо конвергенцию, но, напротив, имела цель представить «дыхание философской практики», чтобы показать ее пределы максимально широко. Эта книга не сосредоточилась на одном типе философской практики, а объединила материалы всех возможных ее областей, от философского консультирования до обучения корпоративным и даже судебным консультациям. Задавая такой формат, редакторы намеренно пожертвовали глубиной исследования и согласованностью взглядов ради привлечения более широкого круга

заинтересованных лиц и стимулирования творческого мышления, что в конечном итоге, с их точки зрения, может привести к повышению качества.

Однако, к этому моменту своего развития — а это сегодняшний день философской практики — она достигла такого состояния, когда ее собственный запрос на большую аутентичность (соответствие исходному посылу и высокому потенциалу), а также на удовлетворенность результатом, становится все более очевидным. В работе «Философская практика — quo vadis?» (куда идешь?) Ран Лахав выступает за смену ориентиров, полагая, что прежние пути (и форматы работы) в своих возможностях ограничены, и не соответствуют в полной мере духу философии и миссии философской практики [44, с. 8—9]. Суть его идеи в том, что функциональные отношения по принципу «жизненная проблема встречается философское средство», как бы мы ни совершенствовали свои профессиональные умения, сами по себе не создают решающего вклада в решение человеческих проблем. И дело не в том, чтобы отказываться от них или признать их ложными. Увлечь других людей в более глубокое разрешение проблем их жизни возможно только при условии, если сами философы-практики будут исследовать свою жизнь более глубоко и непредвзято. Поэтому для развития философской практики в приоритете должен быть диалог и «плюралистическая симфония» в собственном кругу. Иначе говоря, прежде всего, нужна конвергенция представлений, описаний, методов (всех этих важных составляющих практики), а конвергенция стремлений и кооперация в отношениях для поисков, экспериментов и синергии (идея философского партнерства).

Эту же тему поиска новых ориентиров и большей цельности продолжает А. Фатич (2016) постановкой своего вопроса: возможна ли для философской практики интегративная методология, которая отличалась бы от простой эклектики [82]? Прежде всего, он обращает внимание на то, что реальная жизненная проблема для своего разрешения требует основы, позволяющей совместить противоречивые требования, поскольку основное затруднение человека обусловлено ситуацией конфликта (на уровне представлений, моральных обязательств и др.) или потерей идентичности. Автор обосновывает, что для решения проблемы на функциональном уровне достаточно квалифицированного философа, адекватно использующего подходящий метод из богатого арсенала философской традиции в индивидуальном подходе к конкретному клиенту. И это можно назвать допустимым эклектизмом (одни частности на уровне постановки проблемы влекут за собой другие — но уже на уровне решения). Однако умение

философствовать, отличающее квалифицированного философского практика означает способность восстановить интеграцию на более высоком уровне, которую он, вслед за другим исследователем, называет «утонченной философией жизни» (*refined philosophy of life*).

А. Фатич идет дальше призывов к интегративности. Он утверждает, что факт признания множества точек зрения и стремление к объединению (что само по себе не ново) не решает проблему парадокса взаимодействия между различными перспективами. Перед каждой ситуацией, нацеленной на плюрализм, лежит проблема коммуникации — например, достижения положения «наиболее равных, среди равных». Поэтому, такой вид плюрализма, который дистанцируется от проблемы разработки моделей для актуализации коммуникации между перспективами, создает ситуацию блуждания между моральным релятивизмом, абсолютным догматизмом и безграничной самореференцией. Как можно понять эту идею, такой плюрализм (обычная множественность) рано или поздно превращается в *перспективизм*, когда одна точка зрения (перспектива) навязывает себя другим. Однако, возможна методология, и она желательна для философской практики, которая позволяет собрать разные перспективы в некоторое целое для каждого конкретного случая («конкретная ситуация — это почти все» по И. Берлину). Этот подход А. Фатич определяет через концепт *плюри-перспективности* (*pluri-perspectivism*), который введен в современный философский и научный оборот хорватскими исследователями биоэтики, понимаемой в самом широком смысле. Для российской аудитории более известна близкая к этому подходу методология *трансдисциплинарности*, возникшая не только как путь разрешения дисциплинарных проблем науки, но также — как новая парадигма поиска целостности, базирующаяся на несводимости человеческого существа к формальным структурам, и как универсальная практика разрешения сложных этических проблем.

На наш взгляд, философская практика и трансдисциплинарность имеют общую основу, а образы философствования в обоих случаях поразительно перекликаются и сопрягаются: «участники рассуждают совместно, в унисон друг другу, углубляя понимание, так же, как импровизирующие музыканты» [44, с. 13]; «обсуждение (...) разворачивается по принципу вариационной формы музыкального произведения», в котором «биографические и концептуальные вариации» можно развести только условно» [39, с. 77].

Этот экскурс в историю самоопределения современной философской практики подводит нас к пониманию следующего положения вещей:

1. Суть философской практики, несмотря на неопровержимое и очевидное отличие от нынешнего «теоретического» и «академического» бытования философии, невозможно исчерпывающе объяснить через противопоставление с «теорией» или «академизмом», и соединение исключительно с «практикой».

2. На конкретном аналитическом материале видно, насколько философская практика насыщена теорией в своих основаниях и перспективах. Она обращается к теории для лучшего самопонимания, за методологической помощью в затруднениях и использует ее инструментарий. Философская практика вынуждена возвращаться к *умозрению, созерцанию* (contemplative) [44, с. 14] в осуществляемых форматах, напоминая нам о том, что у истоков философии *theoria* означала именно созерцание, а конкретно в Аристотелевском смысле — созерцательную деятельность, приводящую к счастью и добродетели. В современном смысле, теория — это труд, усилия, процесс *трансформации* материалов, которые предоставляют другие практики, и потому мы можем говорить о ней как о *теоретической практике*. Как подчеркивает Альтюссер, в теории необходимо видеть «специфическую форму практики, так же принадлежащую к сложному единству “социальной практики” определенного человеческого общества» [цит. по 41, с. 167]. Наконец, философская практика никуда не уходит от дискурса, от текстов и речи, за исключением, пожалуй, тех случаев, когда она безмолвно выражает себя в медитации, танце или перформансе.

3. Философская практика не ушла слишком далеко также и от «академизма», и не только потому, что она неразрывна с обучением в каждом своем акте и с образованием в ряде направлений. Выйдя из одних, «академических» рамок, она тут же создает другие — не только институциональные, но и вполне конкретные, идентифицируемые формы. *Дух*, как говорят, *веет, где хочет* (имея в виду творческую и экзистенциальную непредсказуемость), но философская практика имеет свой, формирующий ее *τέλος*. Телеологический аспект любой практики, связанной с осмыслением жизни и целевым вопросом «зачем?», является для нее фундаментальным. Но также, *τέλος*, как концепт, несет в себе коннотацию ограничений, заданных значениями понятий *служба, обязанность, граница*.

4. Представление о том, что для философской практики, исповедующей принцип *эгалитарности* в отношениях между *равными* в формате *партнерства*, возможно отрешиться от всех форм

власти, пока не обосновано. Симметрия на бытийном, экзистенциальном уровне не означает симметрии на ролевом уровне отношений или равенства вкладов — тот философ-практик, кто взял на себя ответственность за свою работу, принимает также и бремя доминировать в ролях модератора (ведущего) или эксперта (более квалифицированного, подготовленного участника встречи). К тому же, исходное предположение об автономии человека (в кантовском смысле), пришедшего на встречу к философу-практику, не подтверждается на опыте — в проблемной ситуации нелегко сохранять независимость в суждениях и моральных оценках, кроме того, многие люди, как подчеркивает Л. Амир, *желают* быть в патерналистских отношениях [80].

5. Практика — это спасение философии от схоластики, но она же — ее вечное искушение и испытание. Деятельность — это одновременно процесс собственного разворачивания, и активность, направленная к некоторой цели: самоценный *praxis* и утилитарный *poiesis*. Разрешение повседневных проблем, развитие мышления, исследование мировоззрения и другие, вполне конкретные цели — это *poiesis* философской практики. Он требует ремесла, навыков, профессионализма, и некоторая часть философов-практиков, избирательно или в целом, относится к этой стороне практики *без энтузиазма*, как к чему-то, слишком брэнному, или не достойному праведных усилий. Понятно, что если *poiesis* становится самоцелью, то рано или поздно мы потеряем философию как таковую, известно, что *poiesis* должен *служить* ей. Девственно чистый *praxis*, творящий, и не ставящий никаких внешних целей, это, вероятно, сама жизнь. Но практика, в которой возобладал *praxis*, как активность *по причине*, от корня жизни (платоновского Эроса) или недостижимой целостности (*тоски по* пониманию, знанию, правде) [44, с. 12], ищущая вне ориентиров и остановок, — такая практика может стать вечным поиском в дурном смысле, как бесконечное скитание. Если она лишь мирится с фактом существования *poiesis'a*, и не пользуется его плодами, то она, безусловно, будет осмысленной, и не ограниченной в своем движении, но не расширит своих горизонтов. Можно предположить, что философ-практик, при таком положении дел, сможет увлечь за собой близких ему по духу *кочевников*, но не реалистически настроенных *мирян*.

Praxis в философской практике ищет любви к мудрости, а *poiesis* — мудрости любви. Первый без второго склонен переходить от *φιλία* — к *μανία*, от интереса — к гону и любви-тоске; второй без первого — только *πράγμα* (вещь) и *ludus* (утехи и зрелища). Тогда как *φιλία* предполагает взаимность в отношениях между ищущим мудрость и самой мудростью.

6. Существует еще одно измерение практики — а именно то, как она разворачивается (*εὐπραχία*) в уникальном своеобразии, вбирая в себя множество взаимно согласованных деталей, что невозможно передать при помощи формализованного описания. Можно назвать это *стилем* или жанром, но лучше всего, на наш взгляд, этот смысл передает греческий концепт *μέλος*'а (*melos*), богатый разноплановыми коннотациями. Во-первых, *melos* — это в прямом смысле мелодия или напев. Во-вторых, у этого слова есть несколько синонимов, каждый из которых имеет дополнительные значения и оттенки смыслов. Их общее семантическое поле образовано темами: а) гармония, согласие, лад; в) воздух, дуновение, ветер (и далее дух, душа); в) усилие, настойчивость; г) тропа, путь, модус; д) стиль. В-третьих, *melos* — это в прямом смысле часть какого-то целого. Таким образом, концепт *melos*'а указывает на нечто, что обладает внутренней гармонией, является частью какого-то целого, связанного с духом, душой. Вместе с тем, оно неустойчиво и эфемерно, требует усилий, настойчивости для сохранения своего состояния (модуса) и следования по пути, его вариации *витают в воздухе* — неуловимы, создавая особую атмосферу, стиль.

Упомянутая выше метафора философской практики, как совместной импровизации музыкантов, здесь кажется особенно уместной. Именно импровизационные формы (музыка, танец, театр) всегда были *социальны*, максимально близки обыденной жизни людей: сопровождали их повседневный уклад и обряды, откликались на внешние события, и сами они складывались в своем многообразии благодаря экспериментированию и передаче опыта многих и многих практикующих, связанных между собой. Импровизация, в отличие от благоговейной и монологической ситуации концертного зала, ориентирована на непосредственный отклик слушателей по ходу исполнения, и эта диалогическая активность *всех* участников и поддерживает весь процесс.

Импровизацию относят к особой форме композиции, в которой соло и аккомпанемент, инициатива и следование, действие спонтанное и освоенное находятся в глубокой связи с музыкальным материалом и его языком, созреванием идей, строем инструментов и особенностью ситуации. Это значит, что непосредственная, живая встреча разворачивается не потому, что все собравшиеся обладают высочайшей квалификацией, позволяющей мгновенно понимать друг друга (*all stars*), имеют наготове глубоко затрагивающее, экзистенциальное содержание или настроены на его поиск, и настолько воодушевлены объединяющей их целью, что она захватывает и сама ведет процесс (*praxis*). Все эти компоненты, безусловно, важны, однако, *ансамбль*

складывается не на основе простого совмещения *элитарного* и *эгалитарного* — встречи *всего лучшего* для данной задачи на *самых свободных* условиях. В значительной степени, гармоничный и нетривиальный результат происходит благодаря освоённой, *регулярно* практикуемой *грамматике* и *прагматике* языка импровизации, когда участники уже могут высказываться на нем (*poiesis*). Совместно найденный способ синергии создает стиль, который поддерживается и развивается в *определённых рамках*, как вполне конкретный путь среди других путей.

Интегрируя сказанное выше с моделями современных социальных теорий, можно заключить, что восприятие философской практики как *стиля (melos'a)* отличается от дисциплинарного ее видения в следующих моментах:

1. Философская практика, понимаемая как стиль, не определяется через систему формальных критериев и родо-видовую классификацию. Так, ряд практик по формальному или объективизируемому критерию можно отнести к дискурсивным (философское консультирование и др.), а другие — к недискурсивным (например, игра на флейте), и они будут обладать различной дисциплинарной определенностью. Однако мы не сможем сказать на основе лишь этого отнесения, какая из них является в большей или меньшей степени *философской* (аутентичной, продуктивной). Этот вывод может показаться тривиальным, если бы не доминирующий подход при различении философской практикой от психотерапии, ее ближайшего «аналога» и «родственного» вида деятельности. Как показано далее в параграфе 3.3, эта дифференциация может быть более обоснована и продуктивна благодаря методологическому анализу практик как целостного стиля, а не набора формализуемых и *внешне наблюдаемых* признаков.

2. В создании практик участвует множество имплицитных компонент, каждая из которых становится очевидной с одних ракурсов, и скрывается из виду с других. Методологическим фундаментом здесь служит концепция *фоновых практик*, предложенная Х. Дрейфусом и разработанная М. Фуко. Фоновые практики — это скрытые, но существенные компоненты любой деятельности: они «не имеют эксплицитных правил, им не учат явным образом», однако, они задают «условия возможности» для верных интерпретаций слов и действий и именно благодаря им «сказанное и сделанное, ... спланированное и принятое за данность, плавятся и переплетаются» [52, с. 48—50]. И поскольку эти вклады существенны, то глубокий консенсус в отношении одних сторон может давать столь же глубокие несовпадения

по отношению к другим. Как предположение: если различные практики искренне поддерживают идеи Манифеста «глубинной философии» (см. параграф 3.6), имея общность *telos'a* и *praxis'a*, то в остальном они могут быть настолько альтернативны друг другу, что для достижения их совместимости потребуются значительные усилия.

3. Связи между такими близкими-далекими, самобытными регионами служат не столько влиянию друг на друга, благодаря переносу идей и методов через границы с последующей ассимиляцией (как при классической междисциплинарности), сколько для «координации убеждений и действий» в *зоне обмена* [16]. Сами «зоны обмена» отличаются от регионов стилевой целостности (а тем более, дисциплинарной организованности) своей *беспорядочностью* и *разобщенностью*. В них есть *конкуренция близкого* и *слияние разнородного*, а коммуникация отнюдь не выглядит как полноценный диалог или совместная импровизация. Но именно эти *странные* зоны связывают и укрепляют общую структуру. А от границ они отличаются тем, что обладают внутренним пространством.

4. Следующий шаг заключается в том, чтобы увидеть зоны обмена как повсеместное и глобальное явление, и перейти в восприятии поля познания и человеческого опыта от одной фундаментальной системы фоновых практик к другой. Тогда совокупности довольно обособленных объектов с границами (интеллектуальных сообществ, территорий-дисциплин, видов практики) предстанет как сеть «интеллектуального творчества» [68]. И в этой картине не объекты взаимодействуют друг с другом через границы, а сети создают «неповторимые конфигурации» из «принципиально общего состава “ингредиентов”». Эта модель обладает столь мощным эвристическим потенциалом, что из нее можно извлечь и то, что не сказано явно.

Очевидно, что можно сделать обнадеживающий вывод о природе прочности философской практики и характере ее отношений с другими феноменами. Согласно этой рецепции, она может предстать как часть саморазвивающейся системы, воплощение единой «конфликтной стратегии в вечной круговерти» [68], и в этом залог ее силы и жизненности. Однако, мы не можем *вернуться* в гармонию античного варианта космоцентризма, и, возможно, еще не понимаем, в чем заключается *сегодня* забота о себе.

Мы вступаем в реальность *сетевцентризма*, которую только начинаем осваивать, с другими свойствами пространства, времени и события.

Термин «сетевцентризм» (network-centric) появился в 80-х годах XX века в области военно-политических исследований,

а затем начал распространение в социально-экономической и гуманитарной сфере, включая и образование. Он подразумевает современный принцип управления сложными системами, пришедший на смену традиционному иерархическому подходу, малоэффективному в условиях сегодняшнего динамичного, нестабильного и глобального мира. В более широком смысле — это *методология управления сложностью* в системах любого типа, и *концепция деятельности*, предполагающая участие акторов различной природы и уровня развития. Сетецентризм базируется не только на модели реальности в виде совокупности многосвязных и многозначных объектов-узлов, интенсивно обменивающихся информационными потоками. Сложность такой системы не исчерпывается лишь ее масштабом и размерностью, а определяется неизбежностью синергетических эффектов (нелинейности, борьбы хаоса с порядком, бифуркации, фрактальности, автопоэзиса и др.). Сетецентрическая самоорганизующаяся деятельность предполагает принцип децентрации управления и власти, делегирования права и ответственности принятия решений непосредственным участникам процесса (акторам, агентам).

Тем самым, *реальность сетецентризма* требует координации действий самостоятельных *субъектов*, неформального сотрудничества, коллективного интеллекта и творческого подхода. И в этой связи рождается ряд новых прикладных вопросов, которые стали предметом дальнейшего рассмотрения. Какие фундаментальные, *мировоззренческие принципы* из глобального, необозримого «культурного архива» необходимы субъектам для уяснения общей картины *как условия совместной деятельности*? Какие *практические* навыки позволят эту совместность и ответственность *реально претворить*? И каковы в этом контексте *возможности образовательной среды как (со-)хранения?*..

2.2. Философская практика в условиях многозадачности высшего образования: хранение и хранимое в эпоху перемен

Многие политики, ученые и деятели искусства второй половины XX — начала XXI вв. единодушны в оценке скорости технико-технологических, социально-экономических, культурных и иных перемен. Для обозначения высокой скорости изменений футуролог Э. Тоффлер в книге «Революционное богатство» использовал метафору автострады, обозначающей темпы развития различных социальных институтов [77, с. 5—64]. Лидерами гонки являются бизнес-структуры и общественные

движения, аутсайдерами — система образования и законодательство. Лидеры не только быстро адаптируются к инновациям, но и внедряют их. Аутсайдеры безуспешно пытаются догнать ведущих. В отличие от бизнес-структур, системы образования и права имеют плохую приспособляемость к трансформации окружающих условий и малый «инновационный потенциал» [1]. Для маркировки интенсификации социальных перемен часто пользуются выражениями «инновационная гонка» [43, с. 32—36.], «ускорение темпов роста» [54, с. 49—62.], «социальная скорость» [31, с. 78—90] и др.

Интенсивность перемен, очевидно, влияет не только на социальные институты, но и на человека. С точки зрения многих политиков, экономистов, футурологов и разнообразных экспертов в «инновационную гонку» [43, с. 32], так или иначе, вовлечены миллиарды людей. Все они занимают различные позиции — от лидеров (например, руководители корпораций, влиятельные политики, звезды эстрады и кино) до аутсайдеров (жители трущоб, люди без определенного места жительства и т. д.). Ни те, ни другие не защищены от подводных камней прогресса и, в частности, от последствий технико-технологической революции.

В XX — начале XXI в. именно научно-технический прогресс и научно-технические революции были и остаются в центре внимания технических специалистов и ученых-гуманитариев. В этом нет ничего удивительного. По выражению В. В. Касьянова, «в процессе научно-технической революции в новую сферу вступают отношения общества и природы» [42, с. 11]. В процессе и в результате научно-технической революции человек «должен заботиться о сохранении и умножении природных богатств» [42, с. 11]. Важность заботы о сохранении и умножении богатств природы вряд ли подлежит сомнению. Однако, не предполагает ли это утверждение прыжок над человеком? Быть может, следовало бы обратить внимание на то, что Ф. Ницше называл «бездной» [59]. Заботясь о внутримирном сущем, человек упорно отказывается смотреть в собственную бездну. Думая о сохранении природных богатств или технико-технологическом прогрессе, о скорости социальных перемен и о способах приспособления к стремительно меняющимся условиям, люди «перешагивают» через самих себя. Мысленно человек уже по ту сторону бездны, он уже преодолел многие препятствия и собирается преодолевать новые. Одна из задач философии, вполне возможно, заключается как раз в *удержании* человека на краю. Только всматриваясь в бездну, можно заставить ее «говорить» и извлечь на свет «последнюю глубину» [59].

Философия пытается удержать человека. Она призывает к сохранению. Это ясно видно уже в сочинениях античных авторов:

«Если будешь, действуя в настоящем, следовать за прямым разумом с рвением, силой и благожелательностью, и не приводящее что-нибудь, а собственного гения сохранишь в устойчивой чистоте, как будто бы надо уже вернуть его; если увяжешь это, ничего не ожидая и ничего не избегая, довольствуясь в настоящем деятельностью по природе и правдивостью времен героических в том, что говоришь и производишь, — поведешь благую жизнь» [13]; «Получи от меня нечто полезное и целительное и навсегда сохрани в душе: «Следует выбрать кого-нибудь из людей добра и всегда иметь его перед глазами, — чтобы жить так, словно он смотрит на нас, и так поступать, словно он видит нас»» [71].

Именно так и открывается ценность философской практики. Этот ресурс может быть использован в системе образования в современной гонке инноваций. Философская практика, разворачивающая сознание к философскому дискурсу, размышлению, тексту, позволяет «держат мыслительное пространство», «мыслить мыслимую мысль», что дальше мы хотим показать на примерах обращения к конкретным авторам и их философским текстам.

Итак, настойчивая и частая повторяемость «хранить», «сохранение», «сохранить» может породить иллюзию очевидности смысла этих слов. На практике человек всегда сталкивается с конкретными способами хранения, «сквозь» которые «проступает» нечто единящее. Хранятся не только товары на складе, экспонаты в музее или деньги в банке, но и верность, честь, «собственный гений» (Марк Аврелий), «полезное и целительное в душе» (Сенека) и т. д. Не задаваясь вопросом о том, что есть хранение, мы последовали бы за Меноном, который дал Сократу «рой добродетелей» вместо одной искомой [64].

Место является условием хранения. Хранение невозможно без размещения, однако размещение вовсе не обязательно предполагает хранение. Хранимое не просто *где-то* налично, не просто имеет место в пространстве, как имеет его любое физическое тело, но всегда определенным образом *размещено*. «Разместить» буквально значит дать, показать место, указать на место и расположить сущее. Вопрос о том, *как* сущее размещается, отсылает к модусам размещения. Перефразируя М. Хайдеггера, можно сказать, что сущее может быть уместным, выставленным, прибранным или же валяться. Примером модуса уместного хранения являются передаваемые из поколения в поколение традиции. Уместность традиции определяется обращением к ней. В «Бытии и времени» М. Хайдеггер писал: «Присутствие может открыть, хранить традицию и явно ей следовать» [76, с. 37]. Присутствие размыкает и осваивает то, что передается традицией, что традиция сообщает присутствию. Заботливо разомкнутая

традиция всегда полна смысла, всегда значима. В «Отрешенности» философ сетовал на то, что человек выкорчевывает традицию. Традиция, оторванная от корней, лишается глубокого смысла и воплещается в наборе бессмысленных и бессвязных действий. Вечера памяти некогда превратились в совокупность увеселительных процедур [78, с. 103].

Работники музеев выставляют напоказ великие произведения искусства. Понятно, что музейная вещь была когда-то лишена исторической почвы. Тем не менее, она размещается в качестве экспоната и получает новую почву. Как и уместное, выставление тоже имеет дефектный модус. Оно может пылиться на складе, быть в запасниках, не попасть в «основную» экспозицию. Историческая вещь вырывается из почвы и не получает взамен даже надписи, что-то сообщающей о ее прошлом. Все, что означает вещь, сводится к инвентарному шифру. Заботливо выставленное напоказ всегда как-то обставляется, окружается информацией, дается для обзора. Оно получает новое и постоянное место жительства.

Прибранное существо берегут и уберігают. Прибирают то, что «валяется», то, что неуместно. Тем самым, существо получает новое место и как бы «встраивается» в определенный, уже существующий порядок. Пылящаяся на полке монета получает, наконец, место в альбоме, назначенную ей ячейку и оказывается в окружении нумизматических ценностей. Прибирают и то, что хотят спрятать, утаить, «скрыть от». В этом случае существе переводят из открытости в потаенность, *у-таивают*. Потаенное может быть заботливо укрыто, если оно нуждалось в защите и опеке, а может быть и прибрано к рукам, украдено. Прибранное к рукам присвоено, лишено прежнего места. Оно имело почву и оберегалось, но однажды было вырвано из нее и пересажено. Эта мысль созвучна той, что В. В. Библихин высказал о грабеже: «Грабеж предполагает вырывание схватываемой вещи из того места, которому она принадлежит» [14]. Грабеж, о чем этимология этого слова, есть «выскабливающее схватывание». Прибранное к рукам хоронят (схрон). Грабеж предполагает разрыв связей между вещами. По выражению В. В. Библихина, грабеж вырывает с корнем то, что некогда «прижилось», «вросло», «схватилось в природной ткани» [14].

Разместить, прибрать, выставить — этими словами выражается озабоченность сущим. Они указывают на «бытие-при», «бытие-с». Хранимое — это размещенное, прибранное или выставленное существо. По выражению В. В. Библихина, человек «привязан» к предмету [13, с. 11]. Смысл и способы этой «привязанности» к сущему — предмет серьезных раздумий, и в данном случае не ставится задача говорить именно о них.

Житейский опыт показывает, что присутствие нередко находит некогда размещенное неуместным. Размещенное, но неуместное существо есть хлам. На неуместное размещенное вешают ярлыки «мусор», «рухлядь», «старье», «барахло» и др. В «Путевых заметках» Г. И. Успенский упомянул о знаменитом городе с богатой историей: «Была и другой Рим, от которого осталась... куча всякого старого каменного хлама, а то, что еще держится, рано или поздно непременно должно развалиться и рассыпаться прахом» [74]. Присутствие тяготеет хламом. Оно готово объявить хламом все вплоть до архитектурных древностей. Оно не интересуется хламом. В восприятии хлам «расплывается до неразличимости» [79, с. 254]. Бросаемый на хлам взгляд ни на чем не останавливается и ни за что не цепляется. Присутствие не хочет его организовать, иерархически упорядочить или хотя бы взглянуть на него с интересом. Оно хочет, чтобы хлам скорее освободил занимаемое место. За неимением ценности хлам подлежит *уничтожению*. Обыденное мышление с легкостью или отождествляет хлам с мусором или считает хлам видом мусора.

Но вынося вердикт об уничтожении, люди по-разному исполняют приговор. Чтобы проиллюстрировать этот тезис, обратимся к одной «малозначительной» детали из эссе У. Гибсона «Мой личный Токио» («My Own Private Tokio»). Описывая виды Токио и передавая воспоминания о встречах с различными людьми, автор вскользь упоминает об «оригами из мусора» [24]. Мусор становится ресурсом для известного предмета эстетического наслаждения, предмета декоративно-прикладного искусства, воплощающего собой жизнь традиции. Не вдаваясь в детали обсуждения темы отношения японцев к мусору (на этот счет многое сказано и написано), обратим внимание на эту деталь — оригами из бумаги — маленькую вещь, «безделушку», выражающую своеобразие древней восточной культуры. На Западе же мусор, как правило, отправляют на свалку, без свалок современную цивилизацию уже невозможно представить, экологи бьют тревогу и из-за организованных, и из-за стихийных свалок. Сами термины «стихийная свалка» и «организованная свалка» выражают специфическое отношение западных людей к собственному месту жительства и миру в целом: мусором тяготеют, но для него неизменно выделяют место, с мусором живут, им пользуются, его окружают заборами.

Если мусор и хлам существуют (а в этом вряд ли кто-то усомнится), то каков тогда источник их возникновения? Является ли превращение в хлам свойством, качеством самой вещи? Или, быть может, в этом превращении виновно присутствие? Пока постараемся дать лишь предварительный набросок ответа. На

превращении вещи в хлам и мусор есть печать присутствия. Точнее, именно присутствие и только оно отбраковывает вещь. Отбраковка — одна из вариаций превращения в ничтожное, способ ничтожения. Ничтожение не тождественно физическому уничтожению, распаду или демонтажу. Специфическая *настроенность* присутствия на вещь обращает последнюю в хлам. Причем «зародыш» обращения в хлам, вероятно, появляется задолго до объявления вещи негодной. Присутствие открывает вещь так, что видит в ней одну или несколько функций и более ничего. Каждая вещь становится, по выражению М. Хайдеггера, лишь тем, чем она считается [79, с. 71]. Это «лишь» выражает то, что вещь на самом деле всегда есть нечто иное и *неизмеримо* большее. Но расчетливо настроенному присутствию удобно *считаться* с вещью. Пожалуй, именно в этой расчетливости присутствие утверждает себя в качестве субъекта. Субъект есть тот, кто рассчитывает и измеряет, кто овладевает всем на основании собственного подхода. Подход субъекта законосообразен и подкреплён единством взглядов на внутримирное сущее. Что субъект не способен ощутить, так это то, что все исчисляемое им до исчисления и получения определенных результатов уже есть нечто целое. Эти цельность и единство принадлежат к неисчисляемому и «ускользают» от «хватки расчета» [79, с. 71].

В эпоху «суперскоростей» (о ней говорилось в начале) человек стремится преодолеть все мыслимые и немыслимые расстояния. Преодолеваются расстояния не только между людьми, не только между желаниями и их реализацией, но и между вещами. Дело даже не в том, что вещи лежат на полках магазинов, тесня друг друга. Критически сокращается расстояние от производства до потребления вещи, от создания вещи до появления ее «аналога» и «заменителя», от производства продукта до его модернизации, в том числе и образование. Все эти расстояния могут схлопнуться. Многие литературные и кинематографические произведения не случайно были объединены под названием «киберпанк». Симптоматично и само возникновение произведений такого рода. В фантастических (хотя таких ли уж фантастических?) мирах киберпанка причудливо уживаются друг с другом высокие технологии и экологический кризис, различные smart-устройства и мир «утомленных гигантов из плоти и стали». Символом киберпанка можно считать груды микросхем или свалку девайсов. Электронная техника рождается и умирает по «требованию» времени, т. к. согласно этому «требованию», вещь не должна жить долго. Существует и специальный термин для маркировки технологий, отживших свой короткий век — «e-waste» («электронный отходы», «электронный лом»).

И этот термин уже не из области литературной и кинематографической фантастики.

Сократив расстояние между производством и потреблением вещи, между производством и созданием «улучшенной» версии и, в конечном счете, между рождением и смертью вещи, человек не достиг близости с вещью. Скорее, наоборот. М. Хайдеггер был прав в различении близости и уменьшении расстояния. Близость действительно не заключается в уменьшении отдаленности [77, с. 316]. Современный человек паяет сложнейшие микросхемы, наделяет вещи не виданными ранее функциями, манипулирует производственными процессами. Но это не значит, что он вывел на свет вещественность вещей. Напротив, вещественность глубоко потаена. Существо вещи не дают слова. Да и как это существо могло бы говорить человеку, если вещь создают и мгновенно уничтожают? Схлопывание расстояния между производством и уничтожением вещей означает, что вещи рождаются уже мертвыми. Только присутствие могло бы их оживить.

Размещение хранимого, очевидно, не исчерпывает и не может исчерпывать содержания хранения. То, что составляет существо хранения, хотелось бы назвать *удержанием*. Существующие исследования по теории языка дают богатый материал, калейдоскоп значений «базового» слова, — слова «держат». Мы не будем останавливаться на результатах научных изысканий лингвистов — житейский опыт знает конкретные способы держания и *у-держания*, уже на этом основании можно сделать некоторые выводы. Так, например, преступников *со-держат* в тюремной камере и тем самым *у-держивают* от правонарушений. Некоторые продукты питания *держат* в обработанных и закатанных банках. Именно так они могут дольше *храниться-для* и *сохраниться-от*. Иногда другие нуждаются в нашей помощи, или в *под-держке*. Когда мы сталкиваемся с опасностью и неприятностью, то наша задача — *вы-держат* или *про-держаться*. В этом ворохе ситуаций красной нитью проходит нечто единыщее. Сам язык подталкивает нас к тому, чтобы использовать слово «держат» и производные от него для столь различных вещей. Житейский опыт часто связывает держание с действием рук. Держание требует, очевидно, взятия в руки. Противоположностями «держат» можно считать «уронить» и «отпустить». Подобно тому, как сжимают пальцы, присутствие «охватывает», «обволакивает», «окружает» сущее, чтобы не дать ему упасть. Поддержка, содержание, удержание и другие слова несут в себе это обволакивание. Но оно может удерживать из-за нежелания отпускать сущее. А это, по-видимому, совсем иное удерживание.

Об удержании как охвате и оберегании от падения хорошо написано в «Критике практического разума». И. Кант рассуждал о моральном законе и о том, что *освоение* морального закона требует от человека определенного самоотречения: «...в самом деле, этот закон появляется в форме, правда в высшей степени достойной уважения, но не столь привлекательной, как если бы он принадлежал к тому элементу, к которому человек естественным образом привык, а в таком виде, в каком он вынуждает человека — часто не без самоотречения оставлять естественные склонности и обращаться к высшему закону, в котором человек может сохранить себя лишь с трудом, постоянно опасаясь возврата...» [36]. Сохранение, ядром которого я назвал удержание, нередко требует значительного труда. Это так, если хранимое имеет большой вес, если оно требует много места. Собственно, И. Кант как раз писал о том, что размещение в себе морального закона вынуждает идти на жертвы. Человек должен освободить место для морального закона, избавившись от обосновавшихся «естественных склонностей». Процедура избавления от «естественных склонностей» — дело длительное, тяжелое и болезненное. Если некогда размещенное не удерживается, то человек возвращается к прежнему состоянию. Он падает с высот категорического, безусловного императива в хаос релятивизма и ситуативности социальных норм.

Мы не желаем отпустить, потому что не хотим, чтобы нечто упало. Но удержание как таковое не ограничивается обереганием от падения. Расчетливое *у-дежание с-держивает*, запрещает самобытно расти. Это сдерживающее удержание воплощается в самых различных явлениях — догматизме, следовании букве закона, изоляции, запрете и т. д. Озабоченный буквой догмы идеолог сдерживает порывы творца. Догматики видят опасность во всем, что самобытно растет. Следующий регламенту удерживает себя и других от всего спонтанного. Но в этой охране-от можно перейти разумные границы. Охраняемое размещается в рамках, стенах, препятствующих всякому росту. О расчетливом удержании писал М. Фуко в «Надзирать и наказывать: рождение тюрьмы»: «В соответствии с (...) уголовно-исполнительной системой тело окружается целой системой принуждений и лишений, обязанностей и запретов» [75]. Речь об удержании (а также содержании, поддержке и т. д.) велась ранее так, как будто все эти способы охвата сущего реализует исключительно субъект. Все обозначенные М. Фуко системы суть вместилища, каждая есть нечто охватывающее, обволакивающее. Любая ячейка общества дисциплины должна сохранить в человеке нечто нужное для, вкладывая в человека некоторую совокупность простых

алгоритмов жизнедеятельности. В определенном смысле сам человек есть предмет хранения, размещается и удерживается в уготованных ему рамках. Сказанное можно проиллюстрировать словами персонажа романа-антиутопии «Мы»: «Я спрашиваю: о чем люди — с самых пеленок — молились, мечтали, мучились? О том, чтобы кто-нибудь раз навсегда сказал им, что такое счастье — и потом приковал их к этому счастью на цепь. Что же другое мы теперь делаем, как не это?» [28].

В XX в. цивилизованное человечество, создавшее сложнейшую и разнообразную технику, сумело заявить о себе с невиданной ранее уверенностью. Сила воздействия человека на природу многократно превосходит силу воздействия в прошлом. Но открыв просторы суперскоростям, разместив в своей жизни разнообразные технические новинки, человек не смог удержать нечто важное. Быть может, и не хотел. Ведь удерживаемое могло быть большим грузом, даже некоей, по выражению Ф. Ницше, «величайшей тяжестью» [55]. В «Разговоре на проселочной дороге» М. Хайдеггер назвал ускользание присутствия от сути вещей «бегством» от мышления [78, с. 103]. Не превратил ли человек осмысляющее раздумье в хлам? Не слишком ли тяжелым стало оно для нас? Пока человек бежит. Принцип «инновации или смерть» выражает незавидную альтернативу. Мы должны бежать, мы обязаны непрерывно меняться. Остановка равнозначна гибели. Во время быстрого бега мы едва различаем предметы, наш взгляд и слух не могут ни на чем задержаться. И нам говорят, что это норма, что ускорение и гонка — это сама жизнь.

В эпоху интенсивных перемен футурошок и футурофобия однозначно оцениваются как деструктивные реакции человека, потерявшегося в лабиринте инноваций. Футурофобия и футурошок «тормозят» человека — таковы, в общем, смысл этих «грехов» и самая великая тяжесть. Но эти «деструктивные» реакции вместе с тем выполняют функцию *охраны*, защиты размещенного и удерживаемого. Присутствие ополчается против попыток вторжения на родную землю и ставит преграды, упорствует и стоит на своем. Идеологи инноваций и любители высоких скоростей без труда разрубят гордиев узел душевных переживаний человека и постараются убедить его в том, что все хранимое — хлам и пережитки.

Оказавшемуся в ситуации выбора человеку придется, в конечном счете, решать самому, стоит ли хранимое того, чтобы его заботливо хранить. Готов ли я (именно я, а не какой-то абстрактный «человек») уничтожить или выбросить то, что некогда занимало важное место в моей жизни? Не выброшено или не задвинуто ли уже нечто очень важное? Хочу ли я дальше бежать

или, напротив, нуждаюсь в остановке? Если нуждаюсь, то что же в таком случае побудит меня остановиться, оглядеться и, главным образом, осмотреть самого себя? Попробуем ответить на эти вопросы далее.

2.3. Кластерная структура реализации философской практики в высшей школе: экзистенциальная арт-терапия, логическое мышление, деструктивные коммуникации

Актуальная нам современность есть современность текущая [11], в ней все слишком быстро меняется, трансформируется, устаревает, включая знания и технологии. Консьюмеризм и коммерциализация высшего образования привели к изменению концепции знания от «профессиональной стабильности» к «профессиональной мобильности» [12]. Иными словами, современное знание ориентируется на его финансовую эффективность, на соответствие краткосрочным целям и задачам, что делает якобы ненужным фундаментальное знание, возводя тем самым на пьедестал знание ежеминутное, прикладное, которое можно использовать здесь и сейчас, получив экономические бонусы и выгоды. Это приводит к тому, что обладатели современных дипломов о высшем образовании способны к бесконечному воспроизводству шаблонов, схем, инструкций, в силу чего «разрыв шаблона» оказывается для них равнозначным личной и профессиональной катастрофе. Современные студенты зачастую не хотят учиться думать, размышлять, искать смыслы, это не востребовано, экономически не конкурентоспособно. В результате, можно говорить о том, что высшее образование более не воспроизводит человека как «человека целостного», думающего, понимающего, а создает «человека-винтика» (Л. А. Беляева), «модульного человека» (Э. Тоффлер), не бытийствующего самодостаточного субъекта, а субъекта, существующего в качестве элемента единого агрегата и выполняющего четко обозначенный перечень функций. А значит самое время нам, по примеру Диогена, брать фонари и идти искать Человека [10].

Современный мир кардинальным образом изменился, он стал информационным, высокотехнологичным. Это требует от человека развития новых способов взаимодействия с миром и друг с другом. Без изменений в человеческом сознании и мышлении возможно «сползание человека в бездну небытия» [23]: «Растет осознание того, что будущее человеческих сообществ, будущее

цивилизации в целом зависит вовсе не от все более изощренных материальных носителей достижений человеческого разума» [23]. Эти преобразования немыслимы без участия системы современного высшего образования, т. к. высшее образование имеет фундамент, направленность, оно нацелено на будущее, предопределяя личностные, интеллектуальные и нравственные качества каждого человека, что в итоге становится основополагающим для формирования интеллектуально-нравственного потенциала общества в целом. Образование, наряду с иными социальными институтами, ответственно за те неблагоприятные события и тенденции в развитии общества, которые угрожали и могут угрожать существованию мира в будущем. Поскольку за всеми событиями, ставящие жизнь на Земле под удар, стоит человек, находящийся в состоянии мировоззренческого кризиса, лишившийся смысложизненных ориентиров, не имеющих возможности противостоять злу. В XX веке в образовании были утрачены лично-ориентированные ценности, которым уделялось огромное значение в педагогических, философских, религиозных и иных учениях российских мыслителей XIX — нач. XX в. они были отданы на заклатие ценностям коллективизма, которые стали ведущими в политической и социальной жизни страны. Не смотря на внешне гуманистические идеи под лозунгом «Все во имя человека», коллективистские ценности противоречили человеческой сущности, низводя человека до состояния болтика в государственной машине.

В целеполагании высшего образования можно выделить как внешнюю, так и внутреннюю стороны. Внешняя сторона состоит в жизнеобеспечении общества в определенный исторический период развития, в развитии цивилизации и ее культурных особенностей, в укреплении гражданско-правового и морального статуса членов общества. Внутренняя сторона заключается в развитии личностного потенциала, что требует целенаправленных усилий, проявляющихся в создании объективных условий и материальных возможностей, а также в реализации возникающих возможностей совершенствования морально-нравственных, духовных и интеллектуальных качеств человека. И в этом процессе образование — это тот систематический, структурированный, целенаправленный процесс, что способствует развитию ментальных и интеллектуальных качеств человека.

Однако необходимо учитывать специфику современного высшего образования и происходящих в нем изменений, которые характеризуют ряд особенностей. Первая из них — деперсонализация, выражающаяся в том, что современный студент — это человек перехода, субъект, выбирающий и отвечающий на вы-

зовы современности. Во-вторых, это массовость, проявляющаяся в коммерциализации и регионализации высшего образования, когда высшее образование становится модным атрибутом, не зависящим от интеллектуальных способностей студента. В-третьих, — это узкая специализация, которая характеризуется прикладным характером обучения, что делает высшее образование более упрощенным и менее трудозатратным. Происходящие изменения нельзя назвать позитивными, но в настоящий период развития высшего образования эти изменения — данность, которую мы изменить не в силах. Очевидно, что эти изменения приводят к утрате человеком целостного мировоззрения, фундаментального, абстрактного мышления, способного критически осмысливать глубинные смыслы бытия. При этом мы, как преподаватели высшей школы вообще и преподаватели философии, в частности, можем и обязаны способствовать развитию глубокого мышления студентов, активизировать у них интенции к обретению целостного мировоззрения и целостной картины мира, к осмысленному освоению получаемых фундаментальных знаний и умению видеть перспективы их реального применения в жизни.

Высшее образование, как известно, направлено на получение фундаментальных знаний, которые позволяют видеть мир как единое целое, понимать и критически оценивать происходящие в нем процессы и изменения, делать прогнозы и предвосхищать будущее развитие общества. Поэтому цель образования — развитие и саморазвитие личности, формирование таких качеств и способностей как рефлексия, критичность, коллизийность. В контексте образования, находящегося в процессе самореализации, поиске смыслов, поиске ответов на вызовы социума, обеспечении уровня духовности жизнедеятельности эта цель обретает особую актуальность.

Цель высшего образования не только получение профессии, профессиональных знаний и навыков, но в первую очередь, развитие мышления. Мыслящие специалисты необходимы любому профессиональному сообществу и обществу в целом, т. к. научные теории и технологии находятся в постоянном развитии, потому для их эффективного внедрения в жизнь необходимо развитие критического мышления, которое позволит оценить вводимые в жизнь изменения с различных сторон, спрогнозировать, учесть и минимизировать возможные опасности.

Основные качества, которые должно формировать высшее образование в молодых людях, это критическое мышление, креативность, коммуникабельность, чувство социальной ответственности, т. к. именно эти качества способствуют более полной

их реализации в жизни, применению своих навыков и умений профессиональной сфере, и формированию активной гражданской позиции. Таким образом, в ходе передачи новых знаний необходимо использовать методы, развивающие и активизирующие мышление. Задача современного высшего образования научить студентов мыслить, уметь видеть общее в частном, выявлять закономерности, улавливать сущность явлений, событий и процессов, применять знания, методы, категории науки в профессиональной деятельности. И, кроме того, XXI век выдвигает перед системой высшего образования требование формировать у студентов такие качества как критическое мышление, умение решать проблемы, способность к рассуждению, анализу, интерпретации и обобщению информации, умение проявлять самостоятельность, самоконтроль и самовыражение, способность к эффективной устной и письменной коммуникации.

В. В. Грачев подробно выделяет также ряд принципов современного высшего образования [25]:

1. Принцип *фундаментальности* говорит о приоритете глубоких теоретических знаний над прикладными и узконаправленными, поскольку именно они обеспечивают формирование целостного мировоззрения и картины мира. Фундаментальные знания способствуют более глубокому, целостному и систематизированному пониманию и осознанию объективного мира и социальной реальности. Они позволяют связывать все полученные знания в единый комплекс, способствующий расширению гносеологических и герменевтических способностей, обеспечивающих развитие самосознания личности, ее укорененности как в личностном, так и в социальном бытии. Принцип фундаментальности являет собой высший уровень развития познавательных способностей студентов. Кроме того, в условиях рыночной экономики, когда ведущим требованием является конъюнктура рынка, задача образования способствовать конкурентоспособности выпускников на рынке труда, решению которой служит фундаментализация образования, поскольку глубокие целостные знания возможно применять к различным ситуациям, в отличие от узконаправленных.

2. *Экзистенциальный* принцип обеспечивает сознательное осмысление и поиск ответов на такие вопросы как «Ради чего я учусь? Какова моя цель?» и т. д. Образование развивает мышление, что позволяет ориентироваться в различных информационных потоках, рефлексировать, сосредотачиваться не только на прагматично-утилитарной информации, но и выходить на более высокий онтологически-ценностный уровень подлинных смыслов человеческого бытия. В этом случае образование воспри-

нимается студентом как свободный выбор, сопровождающийся рефлексией.

3. Принцип *проблемности* — это междисциплинарная направленность современного высшего образования, позволяющая развивать эвристическую функцию мышления, концентрируясь на самостоятельном поиске решений для научных, социальных и прочих актуальных проблем современного общества.

4. Принцип *открытости* высшего образования дает знания в их незавершенности и динамике, что обеспечивает ему жизнестойкость и развитие. Принцип открытости означает отказ от догматизма в пользу эвристики и диалектики, необходимых для становления личности и ее существования в сложном и многогранном современном мире.

5. Принцип *конструктивности* говорит о том, что задача современного образования обеспечить студентов не только фундаментальными знаниями, но и научить их конструктивному применению, т. е. применению для решения актуальных проблем. Конструктивность знания способствует развитию творческого потенциала, взаимодействию с окружающим миром, обозначает перспективы и потенциал дальнейшего развития, помогает структурировать и разрешать существующие противоречия.

6. Принцип *гуманизации* означает «антропологический поворот» в процессе обучения, который выражается в том, что в образовательном процессе основополагающими становятся знания и учебные дисциплины, в центре которых находится человек. Процесс гуманизации направлен на воплощение принципа природосообразности, сформулированного Я. А. Коменским, согласно которому человек должен соответствовать своей природе: «Человек — часть природы. Следовательно, он и его развитие подчиняются ее универсальным законам. ... Природа и жизнь человека познаваемы. Познаваемы также законы обучения» [62]. Гуманизация требует, чтобы одно из главных мест в процессе образования заняли знания по литературе, искусству, музыке, религии, культуре, то есть те области, которые открывают путь к ценностному самопознанию личности, пониманию ею своей целостности и способствующие ее самоосуществлению.

7. Принцип *альтернативности* выражает плюралистическое развитие сознания и мышления студентов, понимание ими сложности и неоднозначности мира. Альтернативность здесь — это необходимость преодолеть страсть образования к постулированию готового, неизменного, абсолютного знания. Высшее образование должно предлагать различные пути, модели, направления, способы объяснения социокультурных явлений и процессов, прививать культуру выбора, учить совершать осознанный

выбор, уважать иные точки зрения, способствуя, таким образом, расширению мыслительного и интеллектуального кругозора. Данный принцип в полной мере может реализовать именно философия.

8. Принцип *вариативности* предполагает то, что высшее образование с необходимостью должно представлять избыточное количество учебных курсов и спецкурсов, позволяющих обучающимся осуществлять свой выбор, исходя не только из профессиональных устремлений, но и из личностных желаний и предпочтений. Задача высшего образования дать возможность построения индивидуального образовательного маршрута, учитывающего профессиональные и личностные цели, эклектичность и гибкость системы обучения, самостоятельность изучения дисциплин. Т. е. индивидуальная образовательная траектория должна носить конструируемый характер, опирающийся на сознательный выбор и реально стоящую перед человеком цель. Более того, исходя из современных реалий, вариативность высшего образования даже должна допускать нарушение образовательно-профессиональной логики, выражающееся в полипрофессионализме. Поэтому вариативность требует освоения в процессе обучения разнонаправленных специальностей, что способствует повышению адаптивности выпускника на рынке труда.

9. *Исследовательский* принцип означает приобщение к методологической научной базе, связанной с получением основ нового знания. Исследовательский принцип направлен на обеспечение единства научного познания объективного мира и социальной реальности, где носитель высшего образования, это всесторонне развитая личность. И так как образование — источник идеологии, целей и перспектив развития любого общества, то цели образования не должны носить абстрактный невоплощаемый характер.

Переходя к вопросу реализации возможностей философии и философской практики в вузе, отметим, что для развития критичности и диалектичности мышления, его рефлексивности, духовности, и эвристичности необходим пересмотр содержательной составляющей образовательного процесса. Для этого необходимо внедрение и развитие разнообразных образовательных коммуникаций, то есть создание и реализация образовательных траекторий, особой совокупности способов и форматов передачи информации. Кроме того, развитие личностных характеристик обучающегося зависит от личностных качеств преподавателя, поскольку создание авторских курсов, методик, программ способствуют развитию личностных интеллектуальных качеств

и преподавателя, и обучающихся у него студентов. Именно от способа, посредством которого преподаватель сможет донести информацию до студентов, от того, как и в какой форме он это сделает, сможет ли установить с ними диалоговую форму взаимодействия, будет зависеть то, как эту информацию поймут и усвоят студенты, как они смогут развить и реализовать свой личностный потенциал, то есть способствовать расширению представлений молодых людей о своем Я и его возможностях.

Однако в связи с обозначенными изменениями, произошедшими в сфере высшего образования, преподавание таких фундаментальных научных дисциплин, как история, культурология и, в первую очередь, философия, способствующих укорененности человека в культуре, направленных на развитие глубокого мышления, формирование «практики думания», на обретение целостного мировоззрения и становление самодостаточного субъекта, воспринимаются «почти как эзотерика, т. е. как нечто мистическое, понятное узкому кругу, а потому — ненужное, бесполезное» [12, с. 42].

Тем не менее, философия способна влиять на существующее положение дел, ибо философия — это всегда внутренний акт. Более того, философия, это оформление и до предела развитие состояний с помощью всеобщих понятий, но на основе личного опыта (Мамардашвили) [47]. Философия — наука, знания которой, основаны на формальной логике и на отношении к ним человека с точки зрения морально-нравственных принципов, внутренне принятых и осознанных человеком. Логический механизм должен соединять общие философские идеи посредством цепи конкретизации с образовательными решениями, проектами и программами.

При этом, конечно, существует противоречие, содержащееся в процессе перехода высшего образования от идей эпохи Просвещения к идеям эпохи Рыночной экономики, требующее своего разрешения. Главное условие существования и эффективности рыночной экономики, это конкуренция. В отношении высшего образования конкуренция — это умение адаптироваться в «текущей современности», быть успешным, уметь найти применение своим знаниям и умениям на рынке труда. И с нашей точки зрения, для реализации этого требования необходима «фундаментализация высшего образования»: наполнение его фундаментальными, глубокими знаниями, которые не носят ситуативного характера и не зависят от текущего момента.

На государственном уровне возвращение высшему образованию качества фундаментальности в данный исторический период, скорее всего, задача практически невыполнимая. Но на наш

взгляд, есть локальный способ вернуть интерес студентов к философии, показать ее тесную связь с практической жизнью и решением текущих проблем, показать ее влияние на развитие мышления и необходимость развития умения видеть общее в частном, что есть одно из важнейших условий профессиональной и интеллектуальной адаптации в постоянно меняющейся социальности. Ведь сами философы (от элеатов до экзистенциалистов) говорили о недостаточности абстрактной философии, о том, что движении к цели самопознания, самопонимания, смыслоопределения возможно только через практическое воплощение философских идей, выражающееся в изменении своего сознания и своего Я.

И в этой связи особую роль играет язык, т. к. он является основной формой создания и передачи знаний, информации и способом коммуникации. Это и язык культуры, и профессиональный язык, и язык науки, и язык самой коммуникации, ибо язык, являясь «домом бытия» (Хайдеггер), расширяет его границы, делает его более наполненным и осмысленным, поэтому от нашего владения языком, умения формулировать и артикулировать свои мысли зависит качество межличностной коммуникации вообще, и передача знаний, в частности. А в сфере образования язык важен не просто сам по себе, а как воплощенный диалог «Я — Другой», где каждый из его участников является самостождественным и уникальным субъектом.

И одним из способов достижения этого диалога, а также улучшения ситуации, сложившейся в сфере высшего образования в отношении развития мышления, логики, эвристики, интеллектуальной и профессиональной адаптации современных студентов, а также фундаментализации высшего образования является «*философская практика*». Это направление, заявившее о себе в середине 1990-х годов на Западе и получившее известность в последние годы в России, нацелено на практическую реализацию философских идей, взглядов и жизненных смыслов обычными людьми, не имеющими философской подготовки, в сфере повседневности. Хотя расхожее мнение говорит о непрактичности, эзотеричности и оторванности философских знаний от повседневной жизни, в действительности же оторванными от действительности являются поверхностное, неглубокое знание и понимание философских идей, не позволяющее понять их значение для жизни. В противовес этим представлениям философская практика через осмысление философских текстов и философского знания способствует пониманию повседневной жизни, а через призму философских идей — их практической реализации. Другими словами, философская практика, это столкновение философских идей с реальным миром и реально-

го мира — с философскими идеями. Как сказал Оскар Бренифье (Oscar Brenifier), выступая летом 2017 года в г. Коктебель на семинаре «Философская практика (консультирование): анализ мирового и российского опыта» философская практика предполагает возможность одновременно с постановкой и решением мыслительных задач связывать эти задачи с реальной жизнью. Так одна из форм философской практики — «сократический диалог» — позволяет человеку конструировать идеи, думать, анализировать, применять критическое мышление, логику для решения не только научно-исследовательских, но и насущных жизненных задач, где предлагаемая ими философская практика представляет собой единство сократического диалога и интеллектуальной психотерапии. Кроме того, диалог является основой любой коммуникации, и образовательной в том числе, т. к. по мысли Р. Лахава, диалог отличает чувство глубины, наполненность значимыми для личности темами, вызывающими определенный резонанс, диалог заменяет «мышление о...» на «мышление с...», благодаря которому рождаются смыслы [7]. Сократический диалог направлен на развитие умения логически правильно и корректно задавать вопросы, разбираться в сущности, терминов и понятий, видеть целое в частном.

Как мы знаем, Сократ в своей философии использовал принцип майевтики, полагая, что каждый человек наполнен истиной, которую ему нужно помочь обнаружить. И именно правильно сформулированный и заданный вопрос, и правильно сформулированный ответ на него позволят прийти к истине. Но такое движение возможно только в со-вместности. Поэтому философская практика не дает готовых знаний и истин, но нацеливает человека на их самостоятельный поиск в диалоге, который кроме поиска истины, совершенствует умение слушать и слышать друг друга. Вспомним здесь известные слова Сократа: «Заговори, чтобы я тебя увидел!», ибо именно через язык, через характер и качество коммуникации мы можем понять и узнать, как самого себя, так и Другого.

Современный мир, не смотря на призывы к уважению и толерантности, далеко не толерантен. Люди не умеют, да и не всегда хотят слышать и понимать адресованное им, а, отвечая, зачастую нарушают законы логики, подменяя, тезисы, понятия, нарушая правила аргументации, либо, отказываясь от нее. Оправдываясь, собеседники заявляют: «Я не это хотел сказать!», однако, по мысли О. Бренифье, такого не бывает, что человек всегда говорит ровно то, что он и хотел сказать. Все задаваемые вопросы он делит на истинные и ложные. Ложные вопросы не нуждаются в ответе, более того, им этот ответ не нужен, это так называемые

риторические вопросы, они задаются для того, чтобы что-то доказать, подтвердить свои мысли, но не получить информацию, узнать истину, вступить в диалог. Истинные же вопросы имеют своей целью узнать что-либо, получить определенную информацию, установить партнерские межличностные отношения. Истинные вопросы всегда включают: предпосылку как некий источник вопроса и будущего диалога (не бывает диалога «из ничего»); проблематизацию, т. к. не существует ничего очевидного, и любая истина должна иметь возможность быть опровергнутой; концептуализацию как совокупность основных понятий и терминов, с помощью которых мы задаем вопросы и отвечаем на них, ибо невозможно использовать термин и не знать, что он означает. Кроме того, аргументация нашей речи всегда должна быть конструктивной и структурированной, именно в этом случае можно говорить о возможности диалога.

Философская практика в форме сократического диалога крайне актуальна для сферы образования, особенно вузовского, поскольку высшее образование — процесс, нуждающийся в диалогичности, несмотря на то, что осуществлять этот образовательно-интеллектуальный диалог зачастую сложно как преподавателям, так и студентам. Поэтому диалогичный по своей природе процесс получения образования, поиска истины, саморазвития превращается, в силу обозначенной причины, в монолог, посредством которого преподаватель обрушивает на студентов горы знаний, умений, навыков, смыслов и ценностей, которые он имеет, не уточняя при этом, понимают ли студенты представленную им информацию, видят ли они возможность практической реализации обретенных знаний или нет. С другой стороны, сами студенты так же не могут дать преподавателю обратной связи, поскольку они не умеют правильно формулировать вопросы, а потому предпочитают молчать, дабы не снискать себе дурную славу.

Способом обратной связи и пространством установления диалогичного партнерского взаимодействия могли бы стать семинарские, практические занятия, но и они превращаются в монолог. Студенты, как правило, не умеют самостоятельно давать определения понятиям, в лучшем случае, заучивая их из словаря, не умеют четко и конкретно отвечать на поставленные вопросы. Однако это проблема не только студентов, но и подавляющего большинства людей на планете, в связи с чем Бренифье сетует, что люди практически никогда не отвечают на задаваемые им вопросы. Причина этого кроется в самозащите от нежелания знать истину, выглядеть смешным, показаться глупым и т. д. Точно так же и студенты, предпочитая либо отмалчиваться

ся, предоставляют преподавателю возможность самому отвечать на заданные им же вопросы, либо эклектично выкладывают на суд публики абсолютно все, что им известно по обсуждаемому вопросу. И в этом случае, ведущая роль принадлежит преподавателю, задача которого, отделить зерна от плевел, показать молодому человеку, что в его речи есть ответ на поставленный вопрос, а что — лишняя информация. Именно преподаватель должен выступить в данном случае Сократом, задающим вопросы, практикующим майевтику, помогающим студенту увидеть истину, понять ее и обнаружить ее практическое применение, пути реализации.

Еще одна разновидность философской практики в форме *мировоззренческой терапии*, заключается (и этим она отличается от терапии, предлагаемой психологами и психотерапевтами) в том, что философ-практик не ставит диагноз, как это делает психотерапевт, а позволяет клиенту самому обнаружить причину своих проблем, сформулировать проблему, задать себе вопросы и постараться ответить на них, таким образом решив ее. Основатель направления философской практики и философского консультирования Г. Б. Ахенбах говорит о том, что у философа-практика появляются те люди, которым важно не просто жить, а жить осмысленно, отдавать себе отчет, разобраться в чем-либо, прояснить границы своего бытия, найти ответы на множество «зачем» и «для чего», которые проистекают из самого содержания жизни [6]. В этой связи О. Бренифье, например, полагает, что многие люди не знают, что они делают в своей жизни. А. Камю называл такое состояние абсурдом: «Изо дня в день нас несет время безотрадной жизни, но наступает момент, когда приходится взваливать ее груз на собственные плечи. Мы живем будущим: «завтра», «позже», «когда у тебя будет положение», «с возрастом ты поймешь». Восхитительна эта непоследовательность — ведь в конце концов наступает смерть. Приходит день, и человек замечает, что ему тридцать лет...» [10]. Философская практика позволяет показать, что человек не должен жить, думать, поступать *каким-то определенным образом*, лишь потому, что он вынужден это делать. Поэтому чтобы понимать себя как свободного и осознанного субъекта необходимо задавать себе вопросы. Вопросы позволяют актуализировать критическое мышление, которое, в свою очередь, позволит разрешить огромное количество проблем и трудностей, возникающих в жизни человека и скрывающих от него эту самую жизнь во всем ее многообразии [64]. Сократ говорил, что только познанная жизнь стоит того, чтобы быть прожитой, а Ницше предлагал жить в соответствии с идеей вечного возвращения, призывающей

прожить жизнь так, чтобы хотеть ее повторения снова и снова [57]. Философская практика через вопрошание открывает перед человеком перспективу сложного, кропотливого, критического размышления о себе, своей жизни, своем отношении к ней, к ценностям, ее наполняющим, к обнаружению всего того, что не устраивает, разочаровывает, порождает неприятные ситуации, вызывает ощущения скуки от жизни. Философская практика способна придать весомость нашей жизни, значимость и смысл нашему присутствию в мире и нашему бытию.

Так в каких же формах возможно реализовать философскую практику в процессе высшего образования? Опираясь на опыт освоения метода и процедур философской практики, ниже хотелось бы предложить следующий обзор.

Экзистенциальная арт-терапия

Это одна из форм, актуальных, на наш взгляд современных практик работы со своим сознанием, приемлемая именно для процесса высшего образования, позволяющая устанавливать диалог и обнаруживать смыслы. Период получения высшего образования — это, как известно, период юношества, характеризующийся категоричностью, односторонностью взглядов и мышления, поиском перспектив будущего, когнитивной направленностью, а также поиском и становлением собственного Я. С этим сопряжены и изменения онтологических характеристик существования молодых людей, которые можно охарактеризовать как экзистенциальный кризис, под чем мы понимаем состояние неукорененности, дискомфорта, связанное с утратой смысло-жизненных ориентиров. Особенности юношеского возраста позволяют определить ряд экзистенциалов, с которыми и связан экзистенциальный кризис данного отрезка жизни. Во-первых, это *свобода*, проявляющаяся в свободе выбора (решений, поступков, мыслей, чувств) и ответственности за этот выбор. Человек в период юношества нуждается в свободе как никогда ранее. Он находится в состоянии перехода от подросткового периода противоречивого единства родительского контроля и самостоятельности к периоду осознанной взрослости. Зачастую, в силу возрастных и когнитивных особенностей, свобода трактуется молодыми людьми как беспрепятственность, когда никто ничего не указывает, ни к чему не принуждает и ни за что не спрашивает. Таким образом, в отношении экзистенциальной свободы кризис проявляется в требовании молодым человеком данного возраста неограниченного и беспрепятственного права выбора без обязательной ответственности перед взрослыми, а со стороны взрослых — в опасении предоставить юноше/девушке свободу,

возможность брать на себя ответственность за свои поступки и в стремлении к контролю. Позволить человеку быть свободным, то есть осуществлять выбор и нести за него ответственность, значит, позволить ему наполнить свою жизнь смыслом.

Во-вторых, это *смысл жизни*. С точки зрения экзистенциализма смысл жизни открывается через столкновение со смертью, либо через переживание «пограничных ситуаций». Юношеский возраст, это период устремления в будущее, т. к. настоящее оценивается им категорично, пессимистично и негативистски. Через преодоление жизненных трудностей молодой человек учится критичному осмыслению действительности, преодолению своего одностороннего категоричного взгляда на мир, раскрываясь и обретая, таким образом, свое Я, наполняя жизнь смыслом. Взрослые же должны помнить о том, что, только раскрываясь через самостоятельный выбор действий, ценностей и поведения, молодой человек может само-осуществиться, сделать свою жизнь осмысленной.

Поэтому экзистенциальная арт-терапия, на наш взгляд, может стать наиболее адекватным методом, т. к. в его основе — междисциплинарное взаимодействие педагогики, психологии, философии и культурологии, исследующие экзистенциальный кризис юности. Суть метода заключается в преодолении кризиса средствами художественной коммуникации с целью обнаружения смыслов в процессе взаимодействия с произведениями мировой культуры.

Эффективность художественной коммуникации в том, что она представляет собой организацию полисубъектного взаимодействия, основанного на ценностно-смысловом восприятии художественного произведения подростком, его активизации, где центром является сам ребенок и его стремление к самоопределению и самовыражению личностной позиции в дискуссии с педагогами, психологами, родителями, ровесниками. Художественная коммуникация, нацеленная на сопереживание, соучастие, сотворчество и диалог, усиливает аксиологические, герменевтические и когнитивные аспекты восприятия и оценки художественного образа и авторского понимания. А это, в свою очередь, может стать фактором целенаправленного, а не стихийного формирования системы ценностей современного подростка и обретение им своего Я [12].

Экзистенциальная арт-терапия, основанная на художественной коммуникации, позволяет установить диалог между молодым человеком и художественным текстом, его автором и героями. Данный вид практики будет сочетать в себе как сократовский диалог, когда консультант, преподаватель-философ посредством

грамотно сформулированных вопросов позволит молодому человеку обнаружить самостоятельно смыслы, заложенные в художественное произведение автором, так и самостоятельное (пере-)открытие смыслов, исходящих из своей картины мира, ценностей и мировоззренческих установок.

При этом экзистенциальная арт-терапия также содержит в себе элемент мировоззренческой терапии. В процессе восприятия художественного текста молодой человек может поставить себя на место героев текста, прожить обозначенные автором ситуации и определить, как бы в подобных обстоятельствах стал действовать он сам. Благодаря этому возникает персональный нарратив, то есть раскрытие собственного Я через повествование и установление авторства. Персональный нарратив обнаруживает в процессе самопознания геторологию, то есть наличие Другого. Благодаря Другому, мы понимаем его и понимаем то, что он хотел, чтобы мы поняли и даже, возможно, понимаем так, как он хотел, чтобы мы его поняли. Присутствие Другого позволяет диалогу осуществиться, а также обнаружить себя, свою целостность, определить качество своей наполненности. Таким образом, Другой позволяет нам реализовать главный принцип любой терапии — «возвращение к себе».

Экзистенциальная арт-терапия — процесс целенаправленный, где художественный текст и вопросы для рассмотрения выбираются студентом самостоятельно, осмысленно, или с помощью философа-практика. Такая форма обычно эффективна на семинарских занятиях, когда студенты разбирают соответствующие программе дисциплины философские тексты, художественные произведения, обнаруживают в них смыслы, критически их осмысляют, учатся формулировать и аргументировать собственную точку зрения, задавать участникам дискуссии вопросы, спорить.

В опирающейся на художественную коммуникацию экзистенциальной арт-терапии можно выделить особенности, обеспечивающие эффективность ее применения в философской практике:

Во-первых, это *критичность*. В пространстве высшего образования между студентами, студентами и преподавателями происходит установление интеракции взрослых — взрослый, основанной на стремлении к диалогу и компромиссу. Молодой человек не воспринимает все сказанное преподавателями или студентами как само собой разумеющееся, не воспринимает информацию как должное, а оценивает ее критично, пропуская через призму своих ценностей, картины мира, мировоззрения, убеждений, приоритетов. Ему уже практически невозможно навязать свою волю, требуя от него «рабского подчинения», и любая

коммуникация подобного рода, будет обречена на поражение и провал. Диалогичной среды не получится, что помешает усвоению студентом знаний, т. к. в силу юношеского максимализма и категоричности, он бессознательно (а порой и осознанно) будет отторгать информацию, исходящую от преподавателя.

Во-вторых, *индивидуализация*. Фундаментальные науки, такие как философия, культурология, история, направлены на познание себя и своего внутреннего мира. Художественная коммуникация, устанавливаемая в ходе экзистенциальной арт-терапии, способствует сосредоточению на личностных внутренних проблемах и переживаниях каждого отдельного молодого человека. При этом она актуализирует его внутренние ресурсы, позволяющие преодолеть экзистенциальный кризис и перейти на более высокую ступень эмоционального, интеллектуального и этического развития, то есть стать взрослым.

В-третьих, это *интериорность*, согласно которой действие арт-терапии направлено не на внешнее проявление экзистенциального кризиса, а обращено на внутренние причины, препятствующие установлению диалога в образовательном процессе и в межличностных отношениях, вызванные спецификой юношеского возраста и укорененные в онтологическом поле.

Таким образом, мы полагаем, что философская практика, реализуемая в форме экзистенциальной арт-терапии на основе художественной коммуникации, способствует установлению наиболее эффективному и конструктивному взаимодействию между студентами и преподавателями, внутри студенческой общности. Кроме того, она направлена на преодоление экзистенциального кризиса юношеского возраста посредством выявления онтологических смыслов, их переживания через призму своих жизненных ситуаций, связанных с обретением собственного Я и пониманием своих глубинных состояний. Сформированная философской практикой образовательная коммуникация, на наш взгляд, способна обеспечить более качественное усвоение знаний, благодаря заинтересованности студентов, т. к. она позволяет рассматривать философское знание не как эзотерическое, а как наполненное смыслами, и, самое важное, позволяет увидеть практическое значение философских идей в процессе своей жизни.

Развитие логического мышления у детей

Еще одна форма, посредством которой можно реализовывать философскую практику, это разработка курса по формированию формально-логического мышления у детей, т. к. одна из задач философской практики — научить мыслить последовательно и непротиворечиво, уметь аргументировать и объяснять свою

точку зрения. В системе образования всем этим умениям учит формальная логика. «Мыслить, как полагают, может всякий и без помощи логики, подобно тому, как можно переваривать пищу, не изучая физиологию» (Гегель) [22], тем не менее, люди часто заблуждаются, полагая, что они могут мыслить логически правильно, не зная логики и законов правильного мышления, просто потому что мир логичен сам по себе. В силу этого, многие зачастую не видят практического назначения логики и она, вместе с философией, культурологией и другими фундаментальными дисциплинами, переходит в разряд эзотерического знания, которому нет места в практической жизни обычного человека. При этом упускается из вида тот факт, что ошибки в мышлении приводят к ошибкам в его реализации, что выражается в непонимании, межличностных конфликтах, причиной которых в семи процентах случаев является именно неумение грамотно и логически правильно формулировать свои мысли. А ведь все формально-логическое мышление — это мыслительный процесс, в ходе которого человек использует логические понятия и доказательность, целью которого является получение достоверных обоснованных выводов, нужных каждому.

Развитие логического мышления требует серьезных усилий, а также систематического подхода, говоря иными словами, развивать логическое мышление необходимо с детского возраста, а именно, с младшего школьного возраста. Анализ ведущих УМК начального образования, «Школа 2100», «Школа России», «Перспектива», «Начальная школа XXI века» позволил выделить в них общие черты: 1) все программы направлены на формирование системы знаний, то есть единого и взаимосвязанного их представления, что требует формирования целостной картины мира; 2) все программы имеют метапредметную направленность, что требует от учащегося умения устанавливать причинно-следственные связи и использовать такие логические операции, как анализ, сравнение, сопоставление, что дает возможность научиться рассуждать, задавать вопросы и отвечать на них; 3) в рамках всех программ предполагается учебно-практическая деятельность, которая требует умения ориентироваться в огромном потоке информации, оценивать и анализировать ее, где для защиты проекта учащемуся необходимо умение обосновывать, доказывать и аргументировать собственную позицию.

К сожалению, образовательные программы начального образования не предполагают научение школьников основам логических приемов мышления, рассуждения, «умению вопрошать» и отвечать на вопросы. В связи с этим, мы полагаем, что пробел развития логического мышления в школе, возможно устранить

именно при помощи философской практики, поскольку младшие школьники находятся в начале образовательного пути и понимание того как происходит процесс познания, как функционирует их мышление, будет более эффективно, нежели просто накопление знаний и учебной информации.

В силу этого, философская практика способствует развитию рефлексии, то есть осознанию своего процесса мышления, пониманию своих мыслей и поступков. Она может быть эффективной для детей младшего школьного возраста, которые проходят новый виток социализации, им уже недостаточно «безусловных истин», сообщаемых их родителями и учителями. Младшие школьники по-новому осознают себя, обретая, персональную идентичность, способствующую становлению целостной, самостоятельной, самодостаточной личности, понимающей смысл и назначение своих действий и поступков и несущей за них ответственность. В будущем, к началу подросткового периода, ребенок уже будет представлять о том, кто он такой, что позволит облегчить проживание пресловутого «переходного возраста».

И, кроме того, сократовский диалог, используемый в философской практике, дает возможность научить школьника диалоговой форме коммуникации. Дети младшего школьного возраста не обладают умением спорить, обсуждать, договариваться, не знают, что главный принцип диалога — это уважение к Другому. Они не умеют отстаивать собственное мнение, аргументировать свою точку зрения, находить компромисс. В условиях же развития интернет-ресурсов, постепенного снижения литературной культуры, дети утрачивают способность к реальной коммуникации и ее критическому восприятию, становясь легкой добычей для различных деструктивных интернет-сообществ («группы смерти», «зацеперы» и проч.).

Подводя итог, надо также отметить, что ребенок в силу когнитивной и эмоциональной гибкости более благодарный участник философской практики, нежели взрослые. Взрослые, как правило, обладают сложившимися и устоявшимися взглядами, убеждениями, принципами и ценностями, поэтому они настроены более скептически и недоверчиво по отношению к философу-практику, которому предстоит провести работу с консервативным содержанием участника. У детей же устоявшиеся и сформированные взгляды и ценности отсутствуют, но при этом очень развита когнитивная составляющая, что делает их более открытыми и пластичными к пониманию себя и окружающей реальности.

Противостояние деструктивной коммуникации

Развитие интернет-ресурсов привело к изменению качества коммуникации. Процессы глобализации, развития свободы слова и мысли, а также отсутствие правовой базы внесли принципиальные изменения в состав морально-нравственных ценностей современной молодежи. Принципиально важными характеристиками новой коммуникации стали анонимность, безответственность и безнаказанность. Такая интернет-коммуникация получила название «троллинга», то есть такой формы сетевой коммуникации, которая используется для провокации интернет-пользователей с целью интеллектуального и эмоционального пикапа (комплекс мер и действий, предназначены для эффективного привлечения объекта противоположного пола).

Из сети троллинг выбрался в социальное пространство офлайн, где получил название «моббинга», то есть «травли» неудобного члена социальной группы либо с целью психологического давления, либо с целью выживания из коллектива, либо с целью получения удовольствия, и образовательная среда стала благодатной почвой для троллинга и моббинга. Такой вид троллинга получил название «толстый троллинг». Таким образом, «толстый троллинг» теперь обретает форму деструкции, разрушая нормальную коммуникацию и способствуя возникновению социальной напряженности и социальных конфликтов. Ему присущи следующие черты: 1) *анонимность*: троллить, травить, «вампирировать» и «пикапить» лучше всего исподтишка, поскольку открытое забрало и гордо поднятая голова могут повлечь негативные последствия для «эстетики лица»; 2) *низкий уровень интеллекта*: толстый троллинг не требует особого ума; при это нужно всегда помнить, что толстый тролль, это глупый, никому неинтересный, неуспешный человек с непомерными амбициями, удовлетворить которые иным способом он просто не может, поэтому делает это за счет окружающих людей, как правило, менее агрессивных и более воспитанных; 3) *низкий уровень нравственной системы ценностей*: толстый тролль опирается на самые низменные человеческие чувства, его конек — это пошлый юмор, ибо на иной он не способен.

От таких троллей на сегодняшний день страдает достаточно большое количество школьников и студентов. Борьба с троллем путем обращения к его совести, морали, нравственности, воспитанию — бесполезна, это только раззадорит его и будет способствовать эскалации процесса. Можно просто проигнорировать тролля, если не знаешь, как ему противостоять или не чувствуешь в себе на это моральных и интеллектуальных сил.

Но самый действенный способ, это вернуть троллю все его низменное содержание.

Помимо толстого троллинга существует также контртроллинг или «тонкий троллинг», который требует от инициатора интеллектуальности и образованности, смекалки, эрудиции и хорошего чувства юмора, не лишённого саркастической составляющей. Главными качествами «тонкого тролля» являются: 1) *внимательность*: умение видеть ошибки, направлять беседу в нужную ему сторону, чтобы взять инициативу в свои руки, а толстого «гадкого тролля» заставить оправдываться за свои ошибки; 2) *позитивность*: доброжелательность, умение слушать и слышать, способность обернуть грубость в шутку, чтобы она не возымела ожидаемого оппонентом эффекта; 3) *спокойствие*: уравновешенность, подобная эмоциональной непоколебимости буддийского монаха, которую невозможно нарушить; 4) *этичность*: в отличие от толстого, тонкий тролль воспитан, он никогда не будет оскорблять человека, указывать на независимые от него недостатки, он никогда не перегибает палку и не опускается «ниже плинтуса».

Кроме того, существуют еще и общие правила контртроллинга: 1) *«изюминка»*: способность не раскрывать всех карт сразу, выдерживать паузу и сохранять интригу, что позволит вывести собеседника из равновесия; 2) *«не верблюд»*: сомнение в словах оппонента, вызов его на доказательства и аргументацию позиции (ему просто некогда будет издеваться («стебаться»)); 3) *«не спорь, не признавайся, не оправдывайся»*: способность сделать вид, что ничего не произошло, умение перевести разговор в нужное тебе русло, если «тупому троллю» удалось уличить собеседника в подтасовке фактов; 4) *«теория относительности»*: способность помнить, что абсолютной истины не существует, умение использовать аргументацию оппонента против него же самого; 5) *«наглость — второе счастье»*: умение правильно выстроить аргументацию и, в благородных целях, если нужно «черное сделать белым, а белое — черным»; 6) *«последнее слово»*: способность сохранить за собой аргумент, завершающий диалог, умение выдерживать паузу, в наступившей тишине объявить себя победителем и прекратить коммуникацию.

Предтечей «тонкого троллинга» можно считать искусство софистики, мастерами которого были древнегреческие философы, в том числе и Сократ, на диалогичный метод которого опирается философская практика. Поэтому философская практика, будучи практикой именно коммуникативной, может научить ораторскому и софистическому искусству и современных студентов. Проводя отличие между истинными и неистинными вопросами,

обучая приемам вопрошания, корректным формулировкам вопросов и ответов на них, философская практика может преуспеть в научении молодых людей участию в современных формах коммуникации и противостоянию деструкциям и агрессиям.

Таким образом, нам открывается кластерная форма реализации философской практики в высшей, и не только, школе, имеющая огромный потенциал для дальнейшего исследования и развития. Кластерность философской практики есть важный ресурс для развития сознания в условиях полифоничности, текучести и многозадачности современного общества. Кроме того, философская практика в вузе может быть крайне ценной на современном этапе развития высшего образования не только для учащихся, но и для самих преподавателей. Этой теме и посвящен наш дальнейший материал.

2.4. Автопроектирование как форма реализации философской практики в условиях профессионального выгорания

Преподаватель в российском вузе испытывает на себе все сложности, характерные как для человека, живущего в условиях современной социокультурной ситуации, так и для системы российской высшей школы, находящейся в ситуации перехода от классической академической традиции к требованиям постнеклассического капиталистического общества. Такое положение, несомненно, является стрессогенным и зачастую приводит к явлению, получившему название «профессиональное выгорание» [49].

Термин «эмоциональное выгорание» («burnout») был впервые использован в 1974 году американским психиатром Г. Фрейденбергом; сегодня под «выгоранием» понимается нарастающее эмоциональное истощение, влекущее серьезные личностные изменения, особенно в сфере коммуникации. Профессиональное эмоциональное выгорание связано со спецификой профессии и сопровождается накоплением негативных переживаний, связанных с повседневной жизнью и работой. К симптомам выгорания можно отнести: деперсонализацию; редуцирование личных достижений; агрессивные и упаднические чувства; ощущение вины, зависимости, тревоги; негативное отношение к работе и к окружающим; психосоматические проблемы [49]. Все это снижает качество жизни человека и может привести к серьезным деструктивным последствиям как для него самого, так и для окружающих.

В отношении преподавателей философии ситуация усугубляется тем, что существует определенная разорванность между «бытием преподавателя» и «бытием философа». Конечно, полное

совпадение этих ролей — идеал недостижимый, воплощенный, наверное, только в философском наследии Античности. Вместе с тем приближение к этому идеалу возможно, т. к. человек, как известно, строитель своего счастья, судьбы и жизни. И это положение — одно из базовых в традиции западноевропейской культуры и общества, достигшее расцвета в сегодняшнем мире с его доминантой «Я», свободой и правами человека, приоритетом самореализации и всестороннего развития. Правда, обратной стороной этого процесса явился современный Протей, тот, кто в своей повседневности легко перетекает из одной социальной роли в другую, меняет статусы и маски, но не может ответить на фундаментальный вопрос о том, кто он есть на самом деле [73]. Ценностные и смысловые ориентиры такого человека становятся весьма расплывчатыми, легко изменяющимися; получение степени по философии для него — это всего лишь один из способов достижения социальных благ, уважения и общественного признания, но не глубокое желание познания, не искренняя тяга к истине. Философия, преподаваемая в вузе, для такого человека превращается в один из источников заработка, являясь своеобразным продолжением традиции софистов. Ответ окружающих на такие социальные практики: разочарование в глазах студентов и коллег, открывших стоящую за словами лекции антропологическую пустоту, попадающую в проблему «эмоционального выгорания».

Однако профессиональное выгорание может настичь и того, кто искренне верит в глубину своих изысканий, пишет обдуманые теоретические работы и пытается донести свои тезисы с высоты истины до сознаний слушателей. Эта проблема может быть знакома и тем, кто постоянно утверждает, что настоящая, фундаментальная, теоретическая философия — это нечто большее, чем жизнь, она не имеет отношения к повседневному бытию человека.

Философ-практик Л. Амир в статье «Принимая философию всерьез: перфекционизм versus мелиоизм» говорит об этой проблеме не только в контексте разрыва философской практики и академической философии, но и отмечает, что непонимание важности целостного восприятия философии как мировоззрения может быть причиной неудач в научной среде и в философском консультировании [2].

На наш взгляд, преодоление разрыва между «преподавателем» и «философом», реализация целостной картины мира и преодоление профессионального выгорания достижимы посредством построения преподавателем философии в высшей школе своеобразной практики — автопроекта.

Автопроектирование как один из способов постижения себя может быть рассмотрен в качестве эффективного приема для профилактики профессионального выгорания преподавателя философии и вообще преподавателей дисциплин социо-гуманитарного цикла в российском высшем образовании.

Автопроектирование — это концепт новой антропологии в российской философии (Б. В. Марков, С. А. Хоружий, Г. Л. Тульчинский, Д. А. Пригов и др.) которая отказывается рассматривать человека как некое готовое существо с заранее заданной, готовой природой, основанной на неизменном начале. В современной философской антропологии идея человека предполагает многомерность и динамичную идентичность, возможность бесконечно вариативного поведения. При этом человек сам задает свое бытие, выбирая способы, методы и формы самополагания, саморефлексии и самоопределения. Фактически, человек с такой точки зрения — это творец собственной судьбы, автор, который раскрывает свой потенциал в процессе самосозидания. Важно подчеркнуть, что новая антропология развивает идею о доминанте антропопрактического принципа в образовании. То есть в процессе образования сталкиваются практики самосозидания людей, и результатом этого взаимодействия, в идеальном варианте, становится реализация человеческого потенциала, как преподавателя, так и учащегося.

Проект (*projectus*) в дословном переводе с латыни означает «брошенный вперед»; это некий замысел, образ, модель, намерение, задумка, что представляет собой не просто воплощение и завершение чего-то в будущем, но и способы и средства достижения этого.

Согласно концепции Г. Тульчинского, идентификация личности проходит несколько стадий [73], на каждой из которой закрепляются границы субъекта. Одной из наиболее значимых является проектная стадия, в рамках которой идентификация определяется известностью и узнаваемостью личности, а границы субъекта — жизненными стратегиями и планами.

Интересным является и психологический подход к автопроектированию, связанный с характеристиками личности как субъекта, способного к рефлексии. Российский исследователь И. А. Ральникова даже выделяет рефлексивное автопроектирование, понимая под ним самоорганизующуюся индивидуальную систему становления и преобразования жизненных перспектив на различных этапах жизненного пути как способа создания прообраза собственного будущего в пределах поставленных целей, задач, доминирующих ценностно-смысловых ориентаций,

адекватных собственным возможностям и специфике социокультурных условий их самореализации [67].

Кроме того, для психологов автопроектирование связано с сознательной работой человека по инициации различного рода изменений, предвидение возможных преобразований, выявление связей и сущности картин мира, образа мира, образа жизни и др.

При построении проекта, а точнее связанной серии проектов, человек не отказывается от уже имеющихся, сформированных идентификаций (социальных ролей, статусов и т. д.); они становятся основой для создания личного проекта, «автопроекта» (от греч. αὐτός — сам) и его воплощения. Фактически, используя стратегии и тактики мира экономики (маркетинга и брендинга), человек может начать *самопроизводство себя* как личности, создавая собственную уникальную историю жизни. В концепции Д. А. Пригова такой способ построения профессионального жизненного проекта называется «самоидентифицированством» («само-название» и «само-идентификация») [66]. Человек волевым усилием движет себя от безликого хаоса *das Man* к уникальному Я как к точке сборки, вокруг которой образуется космос (гармония, порядок). Но человек всесторонне реализует себя лишь в рамках социума. Автопроект — это своеобразный отклик на существующий вне человека запрос; чем больше человек открыт миру, чем глубже он чувствует экстернорные движения, тем сам проект жизнеспособнее.

Проект невозможно конструировать безлично, где человек лишь пассивный объект, к которому прилагается чья-то внешняя воля (родителей, руководства и т. д.). Такое конструирование способно породить лишь товар, лишенный индивидуальных свойств, аналогичный тому, что уже имеется на рынке. Этот «товар» может быть оценен в традиции софизма как «человек есть мера всех вещей»; иными словами, человек может быть дорогой, качественной, но вещью, лишь одной из многих. Такая ситуация характерна для современной духовной культуры с доминантой потребления и массовизации: однотипные певцы, актеры, политики, бизнесмены, которые выглядят как картонные шаблоны с нарисованными лицами. Ценность этой массы может быть разве лишь в том, что на этом фоне ярче распознаются проекты, в основе которых лежит самая суть человека.

Уместно привести в качестве примера автопроектов биографию человека, который стал брендом, внося свой особый вклад в социально-культурную жизнь современного нам мира. Леви Страус (1829—1902) — человек, который создал самую популярную среди представителей любого гендера, профессии,

социального слоя одежду — джинсы. В середине XIX века на золотых рудниках США открылась серьезная проблема с удобной рабочей одеждой, которая может служить на протяжении многих сезонов и быть максимально дешевой и эффективной. Экспериментируя с покроем и материалами, Леви Страус создал из денима (так называлась хлопчатобумажная саржа из французского города Ним), прочные старательские синие штаны, с огромными карманами и усиленными двойными швами, а затем и металлическими заклепками. В 70—80 гг. XIX века штаны (название «джинсы» войдет в обиход лишь в 30-е годы XX века) получили свой уникальный цвет индиго. В 1886 году компания Levi's представил публике простой и узнаваемый логотип — кожаный ярлык с изображением двух лошадей, пытающихся разорвать штаны, и металлическую заклепку с именем создателя компании Levi Strauss. Благодаря особенностям целевой аудитории — старателям, ковбоям, солдатам, рабочим, шахтерам, железнодорожникам, будущие джинсы будут обрастать мифами и легендами, закрепляясь в народном творчестве. Одна из народных американских легенд конца XIX века рассказывает о машинисте, который заменил лопнувшую скрепку вагонов своими «ливайсами» и благополучно привел поезд в депо. 501 модель джинсов Levi Strauss определила классический образ денима на всю историю моды до наших дней — брюки прямого покроя, с пятью карманами, из натуральной хлопчатобумажной ткани цвета индиго. Леви Страус смог уловить общественный запрос и опредметить его в виде функциональной вещи, существующей по сей день в повседневном обиходе множества современных людей.

Проект, который объединяет в себе личную инициативу с запросами окружающего мира, будет успешен. Фактически это воплощение идеала западноевропейского человека, когда в жизненном пути личности сочетаются воля творца истории и разум человека. В успешном автопроекте, по аналогии с персональным брендом, личностные свойства приобретут надындивидуальное значение, т. к. человек, создающий бренд, угадывает в своем личном опыте нечто социально значимое. В бренде находятся в единстве индивидуальное (манифестируемые брендом уникальные характеристики его создателя) и надындивидуальное (социально значимое), что и позволяет бренду быть востребованным [54].

Автопроектирование как форма индивидуальной философской практики — это сложная и глубокая работа человека над собой. Она начинается с объективной и всесторонней оценки себя, очищенной от шелухи похвалы и критики, от страхов и ожиданий. Не найдя себя, построить «проект себя» просто не-

возможно, для него не будет основы. Философские тексты и работа с ними в этом случае становится уникальным инструментом, сочетающим в себе как глубину, так и вариативность путей. Читая и рефлекслируя создатель автопроекта не только получает новую информацию, но и находит ответы на смысло-жизненные вопросы [60]. Эти ответы посредством последующей трансляции могут трансформироваться в варианты, доступные ищущим. И на наш взгляд, такая форма философского знания соответствует «реальной философии», в ее эффективном сочетании рациональной теории и чувственно-предметной практики.

Примером автопроектирования как формы индивидуальной философской практики может стать представленный французским философом-практиком Оскаром Бренифье «развивающий подход» (по классификации С. В. Борисова) или *critical thinking approach* (подход критического мышления). Целью взаимодействия философа-практика и обратившегося к нему человека является развитие критического мышления, основанной на глубокой работе с внутренней и внешней речью, благодаря которой собеседник учится рефлексировать собственные слова и мысли, раскрывая для самого себя их смысл. С. В. Борисов подчеркивает, что в «развивающем подходе» «философская практика побуждает бытие-присутствие обратиться к самому себе. Изменить способ своего бытия в мире можно только в результате осознания падения присутствия и несостоятельности собственных убеждений. Для того чтобы осознать падение присутствия, нужно слышать философию и говорить с ней» [15]. Нужно отметить, что такой подход помогает достаточно эффективно решать проблемные жизненные ситуации, связанные как с конкретными проблемами, так и со смысло-жизненными кризисами. Это высоко оценивается в мире бизнеса и Оскар Бренифье сегодня весьма популярный бизнес-коуч в Европе и России.

Возможно, такой подход противоречит концепции философского партнерства Р. Лахава, в котором утверждается принцип того, что сессия не призвана решать личные проблемы человека, это лишает ее подлинной философской глубины, открывающей пути к самотрансформации [64]. Но автопроектирование как форма философской практики предполагает, что в философско-антропологическом смысле автопроект — это реализация Я. На конечной стадии автопроекта человек должен стать «*self made man*». Через простое подражание шаблонам достичь этого невозможно. Необходима культивации личности, осознанное и последовательное возделывание себя.

Предельно честно ответив на вопрос «Кто я?», решив продолжить свой путь в высшей школе, можно переходить на

следующий этап автопроекта — самопрезентации. Бытие преподавателем — это вариант передачи своих знаний; это возможность для реализации трансцендирования. Искренний энтузиазм и альтруизм завораживают своей подлинностью, стремлением к сути, дают наибольший эмоциональный отклик аудитории, вызывают желание других последовать по пути того, что Платон называл «философским Эросом» [43]. По словам Л. Амир, достаточно быть хорошим преподавателем, не избегать прямого контакта со студентами, не отгораживаться от них кафедрой, запирая себя «в башне из слоновой кости», быть способным услышать сложные вопросы и выслушивать не менее сложные ответы аудитории [2]. И в этом случае бытие философом презентуется через своеобразный дискурс, сочетаясь как с подлинным бытием человека, так и с особым бытием преподавателя. Отказ от железной маски всезнающего мудреца, снисходящего на лекциях до профанов, искренность и заинтересованность в диалоге со студентами, со-поиске ответов на философские вопросы, станут отличным противоядием от профессионального выгорания, от риска превращения в набор масок социальных ролей, от наслоения тончайших поверхностей, за которыми скрываются отчуждение и тотальное одиночество.

Далее мы бы хотели более подробно один из примеров такого эффективного соединения автопроектирования и философской практики в идее логико-семантического моделирования творческого процесса.

2.5. Философское консультирование и логико-семантическое моделирование в работе со студентами творческих специальностей

В педагогике творческого развития и саморазвития актуальной является задача определения и моделирования путей развития потенциала творческой личности в коллективе студентов творческого вуза.

Постановка данной задачи, на наш взгляд, должна включать в себя два аспекта: во-первых, она должна ориентировать педагога творческого вуза на использование определенных моделей творческого процесса и личности творца; во-вторых, педагогу необходимо дать четкое представление о модели творческой среды, в которой предстоит осуществлять свою деятельность учащимся и, что еще более важно, донести эти модели до сознания молодого творца, помочь ему сформировать свое видение «мира», в котором ему предстоит осуществлять свою

профессиональную деятельность, понять свой «персональный миф» [37], поэтому целью нашей работы является привлечение внимания преподавателей творческих вузов к разработанной авторами методологии работы с молодыми художниками [29—32], которая пригодна в целом для работы со студентами любого творческого вуза или отдельной творческой специальности вуза. В первой части параграфа излагаются общие принципы логико-семантического моделирования и приводятся логико-семантические модели, являющиеся базисными для работы со студентами творческих специальностей. Во второй части предлагается авторский подход к изучению профессионального «мира» художника и «техника» философского консультирования [8; 16; 29—32] молодого творца, позволяющая педагогу донести до сознания учащегося вуза культурно-художественного профиля его «персональную онтологию», а также приводятся конкретные примеры реконструкции «индивидуальных миров» художников и актеров. В третьей части параграфа даются педагогические рекомендации преподавателям творческих вузов.

Логико-семантическое моделирование

Общие принципы логико-семантического моделирования и логико-семантические модели предметной области

Одной из основных форм рационального описания объектов — сущностей в определенной предметной области является понятие. Понятия изучаются в рамках топики и семиотики (науки о знаках). Вся предметная область деятельности творческой личности (например, для художника — область цветоведения) называется универсумом или родом понятия. С помощью понятия разные объекты — сущности универсума собираются в класс посредством указания на их отличительные и общие признаки. Универсуму соответствует исчерпывающее его универсальное (родовое) понятие (например, цвет в цветоведении). Отдельным подмножествам объектов универсума соответствуют видовые понятия данной предметной области. Понятие имеет две основные логические характеристики: интенциональную (содержание), изучаемую содержательной логикой и экстенциональную (объем), изучаемую формальной логикой. Содержанием понятия называется совокупность существенных содержательных признаков, отраженных в этом понятии. Объем понятия — это множество предметов (например, множество цветов в цветоведении) имеющих признаки, относящиеся к содержанию понятия.

Кроме основного своего содержания, понятие в языке может иметь дополнительное содержание — смысл, характеризующий

отношение человека к обозначаемому предмету (коннотативное значение, (например, зеленый цвет — это «цвет жизни»). Изучение коннотативных значений осуществляется с помощью семантического шкалирования. На основе проведенных исследований уже доказана межкультурная и межиндивидуальная устойчивость структуры коннотативных значений, которая представляется в трехмерном признаковом пространстве с тремя базовыми признаками сходства между объектами — сущностями предметной области [29].

В психологии цветового восприятия коннотативное значение используется для описания семантических отношений между свойствами отдельных цветов. Примером хорошо изученного семантического пространства является пространство цветоразличения, при построении которого учитывается, что цвета могут быть представлены определенными точками в этом пространстве и получены смешением трех независимых (базовых) хроматических цветов (красного R, зеленого G и синего B) — аддитивным способом (путем сложения цветных световых лучей) или субтрактивным способом (путем вычитания лучей). Аддитивное смешение трех базовых цветов одинаковой насыщенности позволяет получить белый ахроматический цвет, а их субтрактивное смешение — черный ахроматический цвет. Аддитивное и субтрактивное смешение являются двумя противоположными процессами, поляризующими пространство цветоразличения и делящими все цвета на два подмножества противоположных цветов: «светлые цвета» и «темные цвета». Между цветами имеется отношение сходства (тождества и различия), мерой которого является расстояние между точками представления этих цветов в пространстве цветоразличения (точками цветового тела).

Если предметная область характеризуется относительно небольшим числом (не более ста) хорошо определенных понятий, то решается задача их систематизации, построения системы понятий и разработки ее логико-семантической модели. Так как под системой понятий понимается совокупность понятий, описывающих предметную область (род), разделенную на подмножества (виды), между которыми существует отношение сходства [29], то данные подмножества характеризуют единое родовое понятие. Задача систематизации понятий не имеет единственного решения, поэтому разные решения задачи представляются в виде разных логико-семантических моделей. Для построения логико-семантических моделей используются: базис (набор основных признаков), законы формирования целого и двойная система координат [29].

Так при систематизации понятий о разных цветах, кроме базиса R, G, B и соответствующей ему декартовой системы координат, вводится цилиндрическая система координат (цветовой тон, насыщенность и светлота). Эта система координат учитывает тот факт, что для каждого цвета имеется дополнительный цвет, смешение с которым приводит к восприятию серого ахроматического цвета. Серый цвет соответствует началу координат трехмерного пространства цветоразличения и находится на выделенной оси ахроматических цветов на равном удалении от точек, соответствующих черному и белому цветам. Проекция любой точки цветового тела на эту ось характеризует светлоту воспринимаемого цвета.

Одинаковые по яркости цвета в пространстве цветоразличения соответствуют точкам цветового тела, которые расположены на отдельной цветовой сфере с центром в начале координат трехмерного пространства цветоразличения. Точки, соответствующие черному и белому цветам находятся на полюсах наибольшей по радиусу цветовой сферы, а точки, соответствующие насыщенным (чистым) цветам, располагаются на линии экватора этой сферы в плоскости, равноудаленной от ее полюсов (на цветовом круге, в который вписан цветовой треугольник и вершины которого соответствуют базовым цветам R, G, B). Дополнительные цвета соответствуют диаметрально противоположным точкам цветового круга. Точка, соответствующая определенному цвету, может быть описана с использованием математических моделей в двух взаимосвязанных системах координат: декартовой и цилиндрической. При этом вектор, соответствующий белому цвету, равен сумме векторов, соответствующих базовым цветам R, G, B .

Начинающие и молодые художники обучаются цветоразличению таким образом, чтобы научиться профессионально определять меру сходства и различия цветов отдельных частей изображаемых объектов природы и их изображений в творческом произведении профессиональных художников близкой художественной школы.

Логико-семантическая модель творческого потенциала.

Аристотель, вводя понятие потенциала, считал, что этим понятием обозначается процесс формообразования всего сущего, наглядно представляемый с помощью топика (на основе графов-топосов) [3; 29; 70].

Творчество — необходимое условие развития материи, образования ее новых форм, вместе с возникновением которых меняются и сами формы творчества.

Художественно-творческий потенциал — это универсальное целостное качество человека, содержательная определенность которого проявляется в художественно-творческой деятельности начинающих и профессиональных художников путем приращения материально-духовных ценностей, а также в саморазвитии и самореализации их творческих личностей. Характерной особенностью деятельности художника является отображение окружающей среды (внешнего и внутреннего мира художника) в художественно-образной форме.

Под художественно-творческим потенциалом мы понимаем совокупность творческих качеств личности учащегося и его изобразительных возможностей (дополняющих друг друга до единого целого), которые являются внутренним условием его творчества в процессе изобразительной и декоративно-прикладной деятельности [29].

Нами предложен метод многоуровневого моделирования системных связей между индивидуально-психологическими особенностями учащегося (его творческим темпераментом), создаваемыми педагогическими условиями и изобразительными формами близкой учащемуся художественной школы, необходимыми для поступательного развития художественно-творческого потенциала его личности. В рамках метода логико-семантического моделирования художественно-творческого потенциала учащегося, предложенного нами в работе [29] для освоения художественно - творческой деятельности художника и принятия творческих решений учащимся предлагается использовать логико-семантические модели системы таких понятий, как «творческий темперамент», «содержательная форма», «генезис содержательных форм». В качестве примера рассмотрим подробнее логико-семантическую модель творческого потенциала.

Многомерная логико-семантическая модель анализируемого нами понятия «творческий потенциал» строится в работе [29] следующим образом. Логико-семантическая модель представляет собой трехмерную (многослойную) сферическую диаграмму, состоящую из нескольких слоев (слои разделяются ориентированными сферами). Ориентированные сферы, отражающие направленность деятельности, имеют выделенную ось вращения (спин) с двумя полюсами и , соответствующими противоположным признакам понятия «потенциал» («потенциальное — актуальное»). На рис. 1 отдельная сфера трехмерной логико-семантической модели представлена в виде двухмерного изображения.

Равноудаленные от полюсов точки сферы, находящиеся на линии экватора, соответствуют возможным решениям противо-

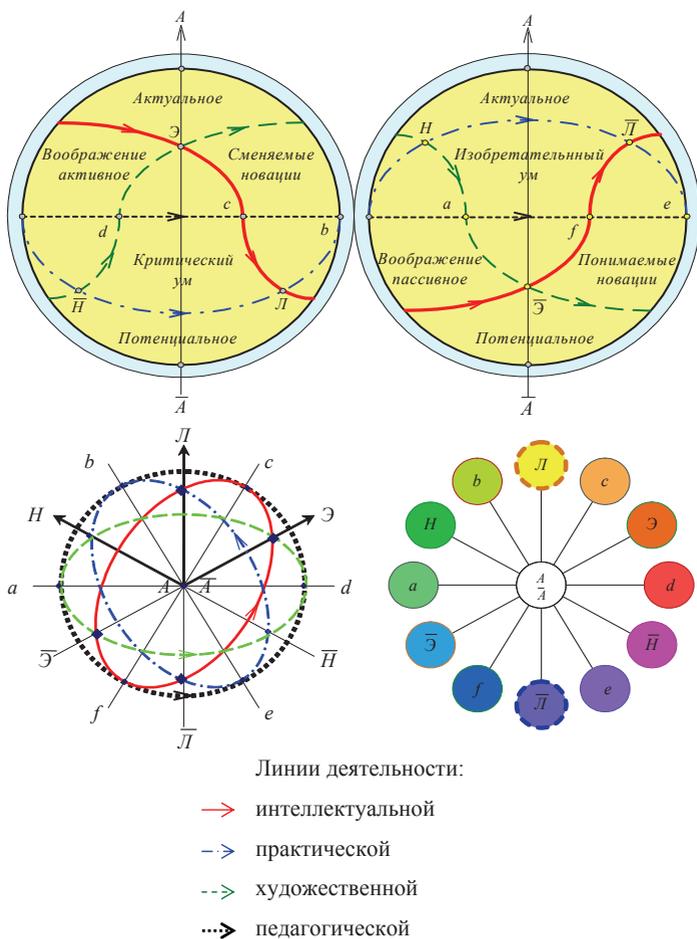


Рис. 1. Логико-семантическая модель понятия «творческий потенциал» (ориентированная сфера, характеризующая слой творческих качеств)

речия понятия «потенциал» применительно к творческой деятельности художника. Выше и ниже линии экватора находятся точки, соответствующие несбалансированным определениям анализируемого нами понятия, в которых акцентируется внимание на сторонах «актуальное» или «потенциальное» понятия «потенциал».

Каждая точка сферы, представляющая одно из возможных определений понятия «творческий потенциал», имеет координаты, заданные значениями трех пар противоположных

признаков базиса («эмоциональность» — Э, «логичность» — Л, «настойчивость» — Н), характеризующего содержание трехмерного ядра моделируемого понятия. Координатные оси трехмерного пространства понятия «творческий потенциал» выбираются так, чтобы вращения сферы было алгебраической суммой трех независимых вращений относительно осей координат базиса. Линия экватора и линии вращения, лежащие в плоскостях, ортогональных осям координат и проходящих через их начало, разделяют поверхность сферы на семь пар противоположных областей. Каждая из линий, называемая линией деятельности, разделяет точки сферы на две полусферы (две семантические группы). Любая из семантических групп характеризуется разными значениями пары признаков, соответствующих одному из видов творческой деятельности: интеллектуальной, художественной или практической

На пересечениях линий деятельности находятся аттракторы (точки притяжения) областей сферы, ограниченных этими линиями, соответствующие отдельным семантическим группам логико-семантической модели. Из них три пары областей, точки притяжения которых находятся на экваториальной линии, по своим признаковым характеристикам соответствуют сбалансированным определениям понятия «творческий потенциал» (a, b, c, d, e, f).

Три остальные пары областей соответствуют сходным с ними определениям моделируемого понятия, но эти определения не сбалансированы по отношению к признакам «потенциальное» и «актуальное». Этим парам областей соответствуют возможные определения понятия творческого потенциала, в которых предпочтение отдается известным качествам творческой личности [7], а именно:

- воображению (\mathcal{E} — активное, $\bar{\mathcal{E}}$ — пассивное),
- новациям (H — открытость всему новому, \bar{H} — понимание и принятие уникальности любой личности),
- интеллекту (L — критический ум, \bar{L} — изобретательный ум).

Трем осям пространства рассматриваемой логико-семантической модели соответствуют пары признаков: «активное — пассивное» (ось Э — $\bar{\mathcal{E}}$), «сменяемое — понимаемое» (ось Н — \bar{H}), «критическое — изобретательное» (ось Л — \bar{L}). Семантика пространства наглядно представлена на рис. 1 в виде двухмерных изображений:

- развертки поверхности сферы (рис. 1), на которой три основных вида творческой деятельности представлены направ-

ленными линиями (интеллектуальный — непрерывная линия, художественный — пунктирная линия, практический — штрих-пунктирная линия). Интегрирующая их педагогическая деятельность представлена линией экватора в виде цепи точек;

— проекции аттракторов областей сферы на экваториальную плоскость с проходящими через них линиями деятельности (рис. 1);

— проекции точек притяжения областей сферы на экваториальную линию (схемы понятия «творческий потенциал», рис. 1).

В результате мы имеем возможность наглядного представления и анализа связей между признаками родового понятия «потенциал» и видового понятия «творческий потенциал». Как следствие определяются производные от них понятия, характеризующие творческий потенциал личности по отношению к основным видам творческой деятельности: интеллектуальной, художественной и практической.

Логико-семантическая модель понятие «цветовая форма»

Понятие «цветовая форма» мы рассмотрим на примере башкирской художественной школы живописи. Башкирской школе живописи, объединяющей несколько поколений художников, характерны свои ряды цветовых форм (смыслообразы). Отдельные сегменты этих рядов (семантические группы) имеют собственную семантику и могут быть соотнесены с творческим вкладом отдельных художников школы. Для представления ключевых признаков таких отдельных групп цветовых форм может быть использовано ориентируемое трехмерное семантическое пространство логико-семантической модели понятия «цветовая форма» (рис. 2), близкое по своим свойствам к пространству цветоразличения. В отдельном его сферическом слое описываются отношения сходства между семантическими группами цветовых форм, характерных для башкирской школы живописи.

Сферический слой имеет выделенную ось вращения и полюсы, характеризующие основное противоречие родового понятия «цветовая форма». Противоречие представляется парой противоположных признаков цветовой формы: «живописные» (*A*) — «графические» (*A*). Противоположные точки сферического слоя могут быть объединены так же, как объединяются в пары противоположные цвета в трехмерном цветовом пространстве.

Цветовые формы, представленные в модели выше линии экватора, характеризуются живописным выражением признаков жизненности (то есть живостью вызываемых у зрителя образов, сохраняющих ритм природных форм-прототипов и

общественной среды человека). Это «живописные цветовые формы». Формам, представленным ниже линии экватора, соответствуют «графические цветовые формы», которые противостоят «живописным цветовым формам».

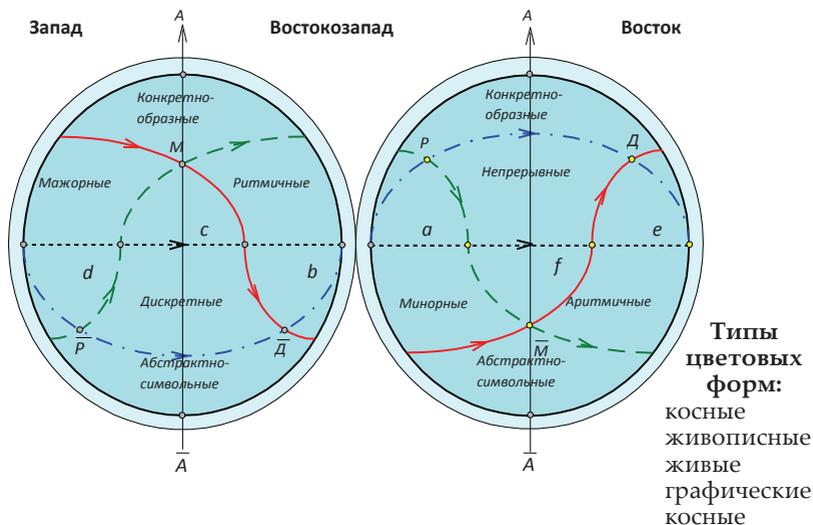


Рис. 2. Модель понятия «цветовая форма»

В модели приполярные области соответствуют семантическим группам конкретно-образных и абстрактно-символьных цветовых форм соответственно. Мы называем их «косными цветовыми формами». Разрешение противоречия между A и \bar{A} происходит благодаря балансированию пары признаков «живописные» — «графические» в процессе создания конкретной (новой) цветовой формы. Баланс характерен для цветовых форм, представленных в приэкваториальной области модели, прежде всего для форм, представленных в секторах a, b, c, d, e, f . Мы называем их «живыми цветовыми формами».

Сбалансированные (живые) цветовые формы своеобразно сочетают признаки ритмичного (b) и аритмичного (e) чередования цветовых пятен, четкой выраженности ограничивающих их линий (c) и плавности переходов между ними (f), мажорности (d) и минорности (a) композиции. Сочетания этих признаков определяют роль отдельных цветовых форм в произведении, способствуют выделению избранных отношений между ними и, как следствие, помогают живо акцентировать внимание на данных формах.

Важной особенностью живой цветовой формы является легкость создания на основе этой формы других цветовых форм, подобных ей по своей композиции, но отличающихся своим цветовым решением. Косные формы характеризуются разной степенью отклонения от законов композиции, характерных для форм живой природы, и отражают в большей мере процесс восприятия и осмысления их художником.

На модели, представленной на рис. 2, цветовые формы вдоль экватора распределены с учетом признаков дополняющих друг друга культурных традиций Востока, Запада и Востокозапада и характерных для них композиционных решений. Переход от одних цветовых форм к другим может быть интерпретирован как движение в трехмерном семантическом пространстве — вдоль направляющих линий, соответствующих разным видам деятельности творческих групп художников (практической, эстетической, интеллектуальной, педагогической).

На осях трехмерного пространства логико-семантической модели (с парами признаков $M-\bar{M}$, $P-\bar{P}$, $D-\bar{D}$) находятся точки притяжения трех пар областей, представляющих отдельные семантические группы понятия «цветовая форма» с несбалансированными значениями пары признаков «живописные» — «графические». Это мажорные M и минорные \bar{M} , ритмичные P и аритмичные \bar{P} , дискретные D и непрерывные \bar{D} формы. Мажорные формы обладают яркостью и эмоциональной насыщенностью, минорные — лиричностью и тонкими цветовыми переходами, ритмичные — регулярной повторяемостью изобразительных элементов (пятен, линий), аритмичные — нарушениями регулярности, дискретные — четким разделением отдельных цветовых пятен (с помощью контурных линий). В непрерывных формах наблюдаются плавные тональные или цветовые переходы между отдельными элементами формы.

Интеллектуальное развитие мажорных форм наблюдается в работах А. Тюлькина, А. Кудрявцева (сектор c), творчество которых мы рассмотрим подробнее в контексте модели индивидуального мира [8; 31].

Логико-семантическая модель творческого темперамента

На рис. 3 приведена логико-семантическая модель творческого темперамента, которая представляется нами в виде ориентированной сферы, разделяющей слои специальных способностей и творческого темперамента в многослойной модели творческого потенциала [29]. Паре признаков «сила — слабость» нервной системы соответствует спин психической активности индивида .

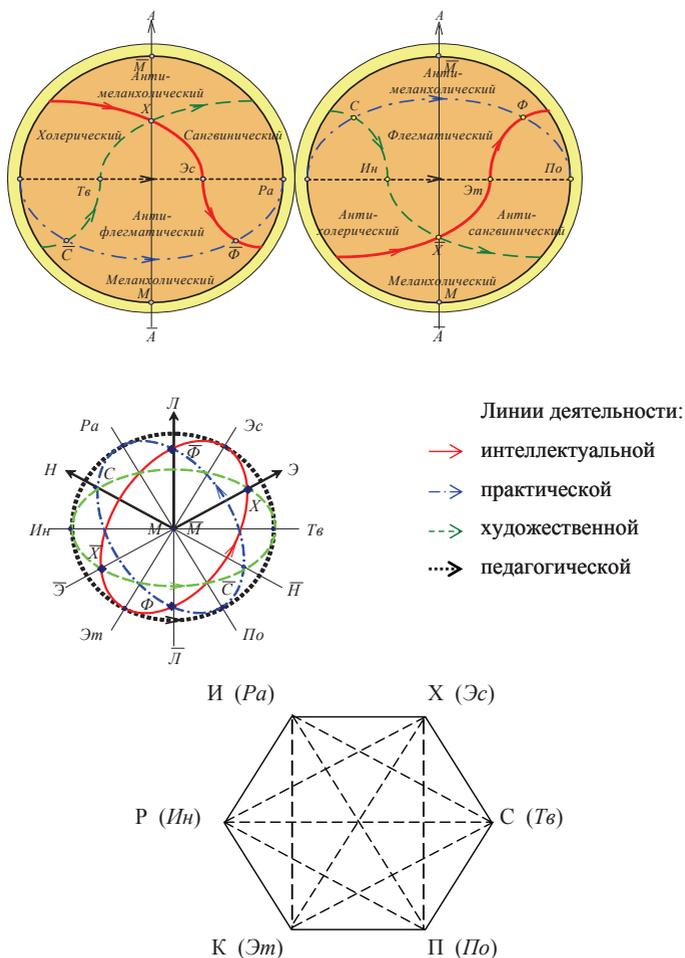


Рис. 3. Логико-семантическая модель творческого темперамента

Мы считаем, что целесообразно каждому из известных основных типов темперамента поставить в соответствие пару типов с противоположными свойствами, упорядочив их внутри пары в соответствии с параметром «сила — слабость» нервной системы:

- 1) «сангвинический C — антисангвинический \bar{C} »;
- 2) «флегматический Φ — антифлегматический $\bar{\Phi}$ »;
- 3) «холерический X — антихолерический \bar{X} »;
- 4) «антимеланхолический \bar{M} — меланхолический M ».

Четыре дополнительных (по отношению к известным) типа в этих парах, имена которых начинаются с приставки «анти», рассматриваются в литературе как невротические и соответствуют таким осевым симптомам невротозов, как депрессивный (антисангвический тип), неврастенический (антифлегматический тип), ананкастический (антихолерический тип) и истерический (антимеланхолический тип). Вне поддерживающих их социальных отношений они неустойчивы и наблюдаются при невротозах, вызванных стрессовыми ситуациями. Однако признаками, свойственными этим невротическим типам, обладают (на уровне сознания или уровне бессознательного) соответствующие типы информационного метаболизма (психотипы) и творческие типы личности, устойчивость которых поддерживается социальными отношениями.

Плоскость, ортогональная $A - \bar{A}$ (экваториальная плоскость) разделяет трехмерное пространство темпераментов на два полу-пространства. При этом три из четырех ранее определенных пар областей разделяются на две подобласти, большую и меньшую (рис.3). Большая подобласть соответствует базовому несбалансированному типу темперамента, а меньшая — его более сбалансированному ролевому подтипу (роли):

- Pa — «расчетливому» (для сангвинического типа);
- $Ин$ — «инициативному» (для антихолерического типа);
- $Эт$ — «этическому» (для флегматического типа);
- $По$ — «познающему» (для антисангвинического типа);
- $Тв$ — «творческому» (для холерического типа);
- $Эс$ — «эстетическому» (для антифлегматического типа).

Для содержательной характеристики этих подтипов необходимо определить пары признаков, соответствующие ортогональным осям трехмерного пространства. В качестве базовых свойств («симптомокомплексов»), соотношение которых характеризует темперамент индивида, мы выделяем три такие его свойства, как эмоциональность ($Э$), настойчивость ($Н$) и логичность ($Л$). Эти характеристики эмоциональных, волевых и интеллектуальных компонентов темперамента, как и динамических черт характера, интересов, мотивов и других психических свойств личности, мы отождествляем с базисом трехмерного пространства (Ψ -пространства). В качестве пар основных признаков этого пространства рассматриваются пары «эмоциональность ($Э$) — антиэмоциональность ($\bar{Э}$)», «настойчивость ($Н$) — антинастойчивость ($\bar{Н}$)», «логичность ($Л$) — антилогичность ($\bar{Л}$)». В этих парах признаков приставка «анти» интерпретируется как слабая внешняя выраженность в сознании индивида базового свойства темперамента (наличие скрытой формы данного свойства).

Сангвиническому типу C присваивается набор признаков $\mathcal{ЭЛН}$, флегматическому Φ — набор $\mathcal{ЭЛН}$, холерическому X — набор $\mathcal{ЭЛН}$, меланхолическому M — набор $\mathcal{ЭЛН}$; остальным типам, находящимся в паре с перечисленными основными типами, присваиваются дополнительные наборы признаков.

На поверхности ориентированной сферы в трехмерной логико-семантической модели творческого темперамента (рис. 3) типам темперамента одной из пар (антимеланхолическому и меланхолическому) соответствуют приполярные области, фокусами которых являются полюсы вращения сферы (A и \bar{A}). Трём остальным парам типов темперамента соответствуют области, точки притяжения которых находятся на осях трехмерного пространства. Точки притяжения областей их сбалансированных подтипов находятся на линии экватора. Положения этих точек (рис. 3) могут быть соотнесены с точками притяжения областей в трехмерной модели творческого потенциала, что позволяет в итоге установить соответствие между особенностями психической организации индивидов и особенностями развития их творческого потенциала. Соответственно развитию творческого потенциала индивидуума может быть интерпретировано с психологической точки зрения как изменение пределов, характеризующих свойства индивида в ψ -пространстве социальной группы (социона), профессионально ориентированной на выполнение определенной деятельности, в нашем случае, изобразительной деятельности.

В силу того, что различные личностные типы имеют разные интересы, способности и диспозиции, они стремятся окружить себя людьми с близкими интересами и аналогичными видами деятельности. Так, P -тип ищет реалистическое окружение, C -тип — социальное, X -тип — художественное (артистическое), I -тип — исследовательское (научное), P -тип — предпринимательское, K -тип — конвенциональное (регулируемое нормами) окружение. Эти особенности являются результатом взаимодействия множества факторов как личностных, так и социальных.

Мы считаем, что, опираясь на результаты тестирования личности обучаемого, с помощью разработанной нами многослойной логико-семантической модели творческого потенциала можно найти творческое окружение, близкое обучаемому, а при работе со студентом театрального вуза еще и подобрать наиболее выигрышные роли для молодого актера, пьесы для постановки начинающим режиссером и т. п.

Модели мира творческой личности и философское консультирование

Метод реконструкции индивидуального мира художника

У каждого человека имеется своя модель мира, свой «персональный миф», определяющий поведение в социуме и характерные особенности творчества, если речь идет о творческой личности. Как правило, модель индивидуального мира в полной мере не осознается ни самим человеком, ни его окружением. В то же время она может быть реконструирована на основе анализа «первичной модели», а именно, языка, причем не только «языка слов», но и художественных образов, устойчивых тем (сюжетов), цветовых и музыкальных форм и т. д. [8; 17; 37] Такая реконструкция безусловно необходима, поскольку только четкое осознание «своего мира» позволяет человеку этот мир менять в нужную ему сторону, преодолевать кризисные ситуации, расширять горизонты творчества.

Предлагаемый нами метод состоит в следующем.

1. Выделение в творчестве художника устойчивых (любимых) тем (сюжетов) и образов

2. Выделение наиболее часто встречающихся цветовых гамм

3. «Расшифровка» символического значения сюжетов, образов и цветов, характерных для творчества данного художника, методами герменевтики.

Таким образом на основе анализа индивидуального языка мы приходим к пониманию того, в каком мире на самом деле «живет» художник. В следующем разделе мы применим описанный метод к анализу творчества трех представителей башкирской художественной школы.

Художники Башкирской школы

А. Александр Эрастович Тюлькин (1888—1980) — яркий представитель русской и башкирской художественной школ, оперирующих конкретными художественными образами, ученик Н. И. Фешина и П. П. Бенькова, основатель школы уфимских пейзажистов.

Устойчивые сюжеты картин А. Э. Тюлькина — весна, букеты весенних цветов, натюрморт с цветами в сочетании с пейзажем (вид из окна), крестьянский быт. Образы людей на картинах как правило отсутствуют. Любимые образы художника-дом, окно, цветущая яблоня и сирень.

Любимая цветовая гамма — все оттенки золотисто-охристых тонов в сочетании с синими и серо-голубыми оттенками. Доминируют «теплые» цвета.

Символика цвета [69]. Желтый цвет символизирует любовь к жизни, внутренний солнечный свет. Голубой цвет олицетворяет не только мудрость, но и спокойный нрав. Такой цвет предпочтительно выбирают люди, которые стремятся к духовным достижениям. Синий цвет символизирует вдохновение, справедливость и преданность. Он способствует осуществлению желаний даже тех, которые на первый взгляд кажутся несбыточными, мечтательность. Серый цвет олицетворяет защиту от психических и физических нападений. Он эффективно нейтрализует негативную энергию и позволяет быстро избавиться от проблем.

Символика образов [69]. Цветы — любовь к жизни, дом — личное пространство, окно — соединение внутреннего и внешнего миров и одновременно их граница.

Модель мира художника. Живой гармоничный мир природы, наполненный любовью, в противовес дисгармоничному и беспокойному, зачастую «мертвому» миру людей (поэтому не удивляет отсутствие в картинах образов людей). Стремление к защите от внешних воздействий и поиску духовного убежища от мира людей. Картины как инструмент, позволяющий художнику быть живым [29], поддерживать в себе искру живого духа.

В. Алексей Михайлович Кудрявцев (1925—2000) — ученик и друг А. Э. Тюлькина, выпускник Академии художеств им. И. Е. Репина (СПб.), как и А. Э. Тюлькин, представитель русской и башкирской художественных школ.

Устойчивые сюжеты: весна, цветение, половодье, тающий снег на опушке весеннего леса, букеты летних цветов, цветущее летнее поле, лесной массив в солнечных лучах. В отличие от Тюлькина, у Кудрявцева весна яркая, в лучах солнца, у Тюлькина — ожидание открытия таинственного, сказочного, дымка, затишье, предчувствие весны (лето в Крыму, море на переднем плане как стихия).

Устойчивые образы: полевые цветы, «ромашковый взгляд» (цветы как люди со своей индивидуальностью и взглядом на мир); горизонт: манящая даль и солнечные лучи из-под облаков; окно в мир и вид из окна (как и у Тюлькина), органическое единство целого, весенняя береза, ива над рекой и водные растения, камыши, кувшинки на реке Деме; красные розы в хрустальной вазе на праздничном столе, покрытом скатертью; поезд, движущийся среди полей, в котором из города едут молодые люди за новыми впечатлениями и в поисках кипучей жизни (молодость души); белоснежные астры, как танцующие балерины.

Любимые цветовые гаммы: изумрудно-зеленый, белый, охра, синий.

Символика цвета [69]. Белый цвет — здесь, как и во всех культурах устойчивый символ чистоты духа; зеленый (изумрудный) — цвет гармонии и внутреннего постоянства, сказочный цвет.

Символика образов [69]. Ромашка — сочетание душевной чистоты и одновременно искренности; мальва — символ стремления к возвышенности и силы, воплощение мечты и радости, один из солярных символов (согласно легенде мальвы освобождают пространство от хаоса и суеты); береза — дерево очищения, изгоняющее злых духов; красная роза — любовь к миру; горизонт — устремленность к неизвестному, к «заоблачным далям»; дом, окно, натюрморт в сочетании с пейзажем несут ту же смысловую нагрузку, что и в картинах Тюлькина.

Модель мира. Сходной позицией у Тюлькина и Кудрявцева является поиск гармонии, которую художники находят больше в мире природы, нежели в мире людей. Весна выступает как символ обновления и внутреннего возрождения жизни. (Проходит «красной нитью» в творчестве обоих художников). В отличие от Тюлькина, у Кудрявцева нет боязни внешнего мира и стремления к духовному убежищу, его мир открыт всему новому. Кудрявцев способен принимать жизнь во всей ее полноте. Мир Кудрявцева — мир сильного и смелого человека, оптимиста с открытым, «ромашковым» взглядом на жизнь.

С. Художница О. — ученица А. М. Кудрявцева, представитель современной башкирской художественной школы.

Устойчивые сюжеты: цветение, букеты цветов (обычно полевые летние); натюрморт с цветами; дом детства, лето (весна и лето в Крыму, побережье на дальнем плане, на ближнем плане цветущие диковинные кусты, деревья и цветы).

Устойчивые образы: дом, окно с цветами, цветы как люди, соединенные с пейзажем, подсолнухи (храм на возвышенности на дальнем плане картины, видимый из окна).

Любимые цветовые гаммы: охра (все оттенки золотисто-охристых тонов в сочетании с синими оттенками) плюс розовый; изумрудный (фрагменты).

Символика цвета [69]. Розовый — нежность, любовь.

Символика образов [69]. Подсолнух — солярный символ и одновременно символ семьи; букет полевых цветов (разнотравье) — молодость, юность души; храм — высшие миры.

Модель мира близка к модели учителя, но присутствует тоска по «утраченному раю» детства; гармония, как и у Тюлькина, обретается в мире природы, а не в мире людей; художник стремится максимально оберегать свое внутреннее пространство в надежде на поддержку близких людей и высших сил.

Индивидуальный мир актрисы народного театра

В качестве анализируемого материала мы выбираем сочинение, предложенное студентам — филологам, играющим в народном театре. Тема сочинения «Мое жизнеописание» заимствована нами из романа немецкого писателя Германа Гессе «Игра в биссер». Согласно сюжету романа, сочинение на данную тему должны были ежегодно писать учащиеся старшей ступени элитной школы для того, чтобы педагоги могли оценить их душевное состояние на текущий момент времени. Автор приводимого далее сочинения, написанного от мужского лица, студентка первого курса, возраст 18—19 лет. Разумеется, одно сочинение не может дать целостную картину индивидуального мира автора, но может послужить материалом для «первичного среза». Авторские орфография и пунктуация сохранены.

Цветочная поляна.

Привет, я обычный, ничем не примечательный парень. Внешность не поражает своей ослепительной красотой, умом я тоже не блещу. Но все-таки, я думаю, что в каждом человеке есть что-то особенное, свое. Например, мысли, чувства, желания.

Иногда в нашей жизни происходят события, которые полностью меняют ее, и ты не успеваешь следить за ними. Когда я был маленьким, я очень любил цветы, особенно их запах, любил лежать на траве, уткнувшись лицом в нее, слушать пение птиц и жужжание пчел. Как-то ранним утром я пошел гулять в поле и увидел такую картину: мужчина с маленькой девочкой играли в догонялки, бегали по всему полю и радовались жизни, казалось, счастливее их в мире никого нет, скорее всего, это были папа с дочкой. Они были так счастливы, я смотрел на них и понимал, чего больше всего хочу в этой жизни. Хотя мне и было всего 9 лет, но тогда для себя я уже четко осознал, что важнее семьи ничего быть не может. Эта картина до сих пор стоит у меня перед глазами: отец со своим чадом, а на их фоне переливаются на солнце цветы, они были тогда очень пышными и яркими. Я не мог налюбоваться этим видом, с каждой минутой он меня завораживал все больше и больше, было чувство, будто я попал в какую-то другую реальность, в иной мир, где все так радостно и беззаботно, нет никаких проблем, ссор по пустякам, ругани родителей, злых людей.

И вот я становился взрослее, а эта картина все равно стояла перед глазами и была для меня идеалом жизни. Я понимал, что без семьи я буду никому не нужным существом в этом мире, без людей, которые поддержат и помогут в трудную минуту, не бросят, когда будет совсем худо. Я верил, что когда-нибудь несмотря ни на что у меня будет своя семья и дети, которых я буду оберегать и заботиться,

готовить к суровой реальности жизни, чтобы они не потеряли себя в этом жестоком мире людей.

Но, чтобы воплотить свою мечту в жизнь, нужно было встретить человека, которому можно раскрыть всего себя, отдать ему свою душу. Человека, встреча с которым изменит всю жизнь, расставит все по местам. Глядя на него можно будет представить, как растут наши дети, как мы уже старые ждем их в гости с внуками. И нет ничего важнее и дороже.

Однажды я шел по безлюдной улице и встретил девушку, на вид лет 19, она была стройна, молода и очень привлекательна. Она подошла ко мне, чтобы узнать, который час. Я ответил ей, и у нас завязался разговор. Мы шли по пустому переулку и разговаривали. И вот прошел час, два, три, а мы все бродили, не замечая времени. Эта встреча была просто волшебной для меня. Я не понимал, как так за один миг абсолютно чужой и незнакомый человек смог стать близким. Невероятно, как такое возможно. Будто какая-то неведомая сила захотела соединить нас, познакомить друг с другом, видимо, для чего-то это нужно. Случайностей не бывает, подумал я.

Стало смеркаться, и я предложил проводить ее до дома. Мы дошли до места, обменялись контактами, попрощались, я был самым счастливым человеком на планете. До этого момента моя жизнь, была не такой наполненной, какой стала с этой встречи. Я ощутил всю красоту и полноту жизни. Даже ночное небо стало выглядеть по-другому, вся природа вокруг светилась, пела, танцевала, и моя душа вместе с ней. В каждой тропинке, каждой ветке, каждом камешке, валявшемся на дороге, я видел нечто прекрасное и чудесное.

С этих пор моя жизнь кардинально изменилась. Сделалось ясно, что именно с этим человеком я и хочу идти к своей мечте, я вижу, как именно она готовит мне ужин, кормит грудью нашего ребенка, сидит с книгой возле кровати нашей дочери. Она привлекла меня своей необычностью, естественной простотой, звонким смехом. Для меня, она была не такой, как все — особенной. У нее тоже была цель и мечта, такая же, как у меня. И мы стремились к ней вместе. Преодолевая все трудности, были единым целым, делали все возможное, чтобы в дальнейшем у наших детей не было проблем, и они могли нам сказать «спасибо». Я хочу подчеркнуть, что это не пустые слова, все было именно так, я сам верил, честно, но так случилось, может быть, по воле каких-то высших сил. Наши глаза сверкали самым ярким светом, когда мы находились рядом. Окружающие это замечали, но все равно не верили нашему счастью. Много раз нас пытались разлучить обстоятельства, но мы не поддавались им. Несмотря ни на что мы вместе. Я не представляю свою жизнь без моей любимой. Думаю, что если не встретил ее, то стал бы другим человеком.

Прошли годы. Мы все равно вместе, наслаждаемся моментами, когда мы можем побыть наедине и посвятить свое время друг другу. Но нас теперь не двое, а появилось еще одно чудо, которое сблизило нас просто до невероятных пределов. Этим чудом является наша дочь. Теперь это милое существо бежит по нашему ковру, кушает из нашей посуды, спит на нашей мебели. Мы необъяснимо счастливы. В жизни появилась частичка нас, наше продолжение: маленькая, с тоненькими ножками, с кудряшками и лучезарной улыбкой.

И вот опять поле, цветы, трава, пение птиц, жужжание пчел. Только я теперь не зритель этой прекрасной картины, а участник. И только теперь я понял, что достиг своей самой главной мечты: у меня есть дочка, и я играю с ней в догонялки, она обнимает меня и зовет папой. Что может быть лучше? Вдруг вдалеке я увидел маленького мальчика лет девяти, и, возможно, мы с моей принцессой заставили его задуматься о самом главном и прекрасном, что может быть в жизни.

Проанализируем теперь данный текст с целью определения творческого темперамента автора и реконструкции его индивидуального мира.

Избранный сюжет: идеальная семья, любовь, гармония человека с природой.

Образы: лето, цветочная поляна, бьющая ключом жизнь, любящий отец и дочь (образ матери находится «за кадром»).

Язык: яркий и образный в описании природы и желаемых автором взаимоотношений с близкими людьми; в тоже время образы людей предельно абстрактны, мечтательны, лишены «плоти и крови», язык описания людей базируется в основном на общих шаблонных фразах.

Модель мира: идеальный мир открытого и «правильного» ребенка, мечтающего о взаимопонимании и гармоничных (теплых) отношениях с близкими людьми и природой, привязанного более к отцу чем к матери. Идеал является стержнем личности и каноном для выстраивания своей жизни [48]; в основе модели мира — «внутренняя сказка».

Предполагаемый тип творческого темперамента: холерический, эмоционально-творческий, воодушевленный жизнью и мечтой.

Роли, наиболее соответствующие творческому темпераменту: Наташа Ростова, Ассоль, Козетта (героиня романа В. Гюго «Отверженные»), Анжелика (главная героиня романа Э. Золя «Мечта»), «королева бензоколонки» (фильм режиссеров Николая Литуса и Алексея Мишурина, в главной роли Надежда Румянцева), Золушка (сказка братьев Grimm «Три орешка для Золушки»).

Педагогические рекомендации

1. Помимо стандартных методов проверки способностей начинающих актеров (режиссеров) для педагога театрального вуза полезно с самого начала процесса обучения определить на основе тестов и логико-семантической модели тип творческого темперамента своих учеников. Это поможет выстроить наилучшую «индивидуальную траекторию» студента.

2. Предлагая студентам ежегодно сочинение на заданную тему («Мое жизнеописание» — лишь одна из возможных тем), педагог на основе герменевтического анализа языка может получать четкое представление о «персональном мифе» каждого ученика и эволюции модели мира с течением времени. Обыденный язык студента также может быть предметом подобного анализа. По мере необходимости выявленная модель мира должна (в предельно тактичной форме) доводиться до сознания студента.

Таким образом, мы, по сути, предлагаем ввести в практику работы педагога творческого вуза методiku логико-семантического моделирования и философского консультирования, развитую нами в работах [7; 11; 12]. Предлагаемые методики представляются нам полезными прежде всего благодаря их связи с философской практикой, направленной на самопознание и «самосборку» индивида. Имея модель творческого темперамента и зная «персональный миф» своего ученика, педагог творческого вуза сможет эффективно выстроить его индивидуальную траекторию и пополнить арсенал имеющихся традиционных художественных (актерских) тренингов. Молодой же художник (актер), осознавший структуру и границы своего индивидуального мира, становится более устойчивым психологически в ситуации творческого кризиса, а также обретает способность и средства для расширения границ.

Связь сферы актерской деятельности с философской практикой может быть рассмотрена также в аспекте особенностей процесса самого театрального действия и, в частности, как форма арт-практики, чему мы посвящаем следующую часть работы.

2.6. Театральное действие как форма философской практики

Человек, взаимодействуя с многочисленными культурными и социальными объектами, осваивает и исполняет множество социальных ролей, вступает во множество связей и в итоге вынужден проявляться многочисленными «я». Подобное существование неизбежно для любого человека, однако человек может

существовать и не осознавая того. Поэтому в реальной жизни человека возникает потребность в целостном и гармоничном существовании, соединении и сохранении своего внутреннего мира. Актуализируется экзистенциальная проблема — возвращение человека к самому себе, к своему истинному «Я» из множества связей и отношений.

Восприятие человека устроено так, что, созерцая нечто, человек видит только какую-либо из его сторон, но не само целое. «Допустим, мы видим дом. Но если мы вдумаемся, видим ли мы его в действительности, то окажется, что не видим. То есть мы можем видеть всякий раз лишь какую-то часть дома, в зависимости от выбора точки наблюдения. Это может быть его крыша, та или иная стена, двери и т. д. И тем не менее мы говорим, что видим дом. По смыслу самого термина, по законам существования нашего языка и его мысленных предметов, которые в языке выражаются, где все существует только целиком» [47, с. 5].

Культура в восприятии также дана не целостно, более того, исходя из своей природы, человек может существовать и выражать себя только многомерно. Человек как для себя самого, так и для другого человека представляется существом уникальным, обладающим различными индивидуальными и личностными качествами (физиологическими, нравственными, психологическими и пр.) и тоже являет собой, на первый взгляд, некую целостность. Однако, находясь в ситуации нецелостного мировосприятия и дробного существования, человек постепенно и незаметно для себя способен утратить свое внутреннее единство (или так и не обрести его), не обнаружив свое подлинное «Я», которое всегда целостно и проявляется в причастности к другой, универсальной целостности.

В ряду феноменов культуры, способствующих преодолению раздробленности человеческого существования, реализации потребности человека быть целостным и собранным свое уникальное положение занимает театр. Именно театр является тем местом, где синтезируется и собирается в некую целостность плюральность, эклектичность, разрозненность различных форм культуры (искусства, науки, техники, религии, философии и др.). Театр как художественная форма синтетичен, театр есть сфера различных аудиальных и визуальных языковых систем, т. к. театр — это семиосфера, предполагающая органичное соединение различных способов выражения смысла.

Своеобразной константой театра, сохраняющейся в условиях непрерывного и динамичного обновления средств, форм, языков на протяжении всей истории театра, является *театральное действие*. Поэтому оно представляет собой не только форму ху-

дожественной репрезентации бытия человека в культуре, но и культурную форму, воспроизводящую в культурных артефактах конструктивную, смыслопорождающую и человекообразующую стороны. Поэтому оно может быть представлено не только как объект исследования конкретно-научной рефлексии (театроведения, искусствоведения), но и как особый объект исследования в философии.

Театральное действие в свете именно философской рефлексии понимается не столько как отдельное действие в театре, совокупность действий или система действий, сколько как целостная сфера диалогического, точнее полилогического взаимо-действия, происходящего как на сцене, так и в зрительном зале. Театральное действие может быть понято как особое коммуникативное пространство, в котором зритель не просто пассивный созерцатель происходящего на сцене, но и полноценный его участник, действующее лицо.

В этом представлении театральное действие выступает как своеобразный оптический прибор, через который человеку открывается окружающий его мир, а также его собственный внутренний мир. В этом смысле театральное действие воспроизводит универсальное отношение человека к миру, понимаемое в самом общем виде. Человек в театральном действии способен воспринимать не только конкретные сценические ситуации, но через них, посредством их он способен находится в отношении к универсальному вообще. Именно такое отношение и есть основной предмет философской рефлексии, т. к. оно позволяет говорить о театральном действии не только как о форме художественной культуры, но и как о форме философской практики.

С одной стороны, в театре еще со времен Античности синтезируется и собирается в органичное единство множество элементов культуры, включая и философскую практику, которые выполняли не только гедонистическую функцию, но и, например, функцию катарсическую, используемую для достижения эффекта оздоровления страждущего в процессе врачевания души, т. е. такого психо-эмоционального состояния как *катарсис* (результат очищения от страстей и аффектов посредством сопереживания, вызванного состраданием, страхом и/или смехом).

С другой стороны, театральное действие способно выходить за привычные рамки традиционного искусства, представляя собой некоторые процедуры и приемы художественного творчества, применяемые в различных сферах деятельности для самосознания и самотрансформации человека. В этом значении театральное действие может пониматься как форма «арт-практик», использование которых в современной культуре весьма широко.

Иными словами, театральное действие понимается не только как набор действий, доступный в рамках театра — его содержательное значение раскрывается на фоне связанных с ним концепций, других практик, культурных форм и артефактов. В ряду последних свое особое место занимает *философская практика*.

Театральное действие в философской практике — это художественная форма активности, использующаяся в конкретных традициях философствования, а также художественная форма воплощения идей и концепций философствования. В центре внимания театрального действия как формы философской практики находится концепт *себя* — не автономного и эгоцентрического субъекта, а *человека в мире, отнесенного к Я-практикующему, Я-действующему*. Таков, например, спектакль «Государство» Платона в постановке советского и российского театрального режиссера А. А. Васильева.

В спектакле посредством игры актерского состава, режиссерских и сценографических решений можно проследить как раскрывается ряд основных понятий философской практики. Например, понятие «*платоновская пещера*», используемое Р. Лахавом, начинает раскрываться практически сразу, когда зритель попадает в то место, которое постановщиком было выбрано для спектакля, представляющее собой то ли полуразрушенное, то ли недостроенное помещение. Место постановки «*перформативно*», обозначает не просто место действия, но то место, которое само начинает действовать, освещая зрителю его «*периметр*» и побуждая к выходу за его границы, в частности, за пределы традиционного и привычного понимания театра.

Так актеры, исполняющие роли участников платоновского диалога, при помощи своих приемов и уловок легко и непринужденно вовлекают доверчивых зрителей в действие. Даже собирают с них денежные средства, которые в финале спектакля благополучно распределяют между собой и забирают, указывая зрителю на их привычные эмоции и паттерны поведения.

Спектакль не только обозначает границы «периметра» и указывает пути выхода из «платоновской пещеры», но и подчеркивает важность борьбы человека с ограничивающими его шаблонами, стереотипами и представлениями (что, в частности, соответствует основным требованиям философской практики Г. Ахенбаха), что, в широком смысле, является одной из основных задач философской практики во всем многообразии ее проявления.

Однако прежде чем говорить о театральном действии как о форме философской практики, необходимо обозначить, что понимается под этим феноменом на уровнях обыденного пред-

ставления, профессиональной и конкретно-научной рефлексии, а также определить необходимость его осмысления на уровне философской рефлексии.

На уровне *обыденного сознания* театральное действие представляется неоднозначно. Это объясняется тем, что обыденное представление не отличается строгостью и определенностью. Обычно на этом уровне преобладают суждения, связанные с личным опытом приобщения человека к театру, что не обязательно предполагает некую зрительскую искушенность, и «театроведческую грамотность». Здесь театральное действие может ассоциироваться с частью структуры спектакля, обычно именуемой как «действие первое» или «действие второе», в этом смысле театральное действие становится синонимичным отдельному акту театрального спектакля (представления). Театральное действие на уровне обыденного представления может быть аналогично актерскому действию, сценическому или драматическому действиям.

Существуют уровни профессиональной (актерской, режиссерской) и конкретно-научной рефлексии (искусствоведческой или театроведческой, а так же театральной критики), на которых выделяется и применяется некий инструментарий в виде конкретных терминов и категорий. Специальная терминология позволяет зафиксировать, определить и оценить определенные моменты театральной жизни: режиссерскую постановку, актерскую игру, сценографическое решение, музыкальное оформление и многое другое.

Назначение подобного анализа заключается в том, чтобы каждый из участников представления мог не только осуществить самооценку, но и увидеть себя со стороны, а именно через восприятие и понимание аналитика. И это необходимые уровни анализа, среди которых, например, театральная критика есть самая быстрая реакция, направленная на публичный, общественный эффект, в какой-то степени формирующий рейтинг спектакля или представление об актере, режиссере, сценографе и т. д. Как правило, на уровнях конкретно-научной и профессиональной рефлексии анализируются уже сыгранные спектакли, зрительские реакции, при этом коммуникация актеров и зрителей во время театрального действия часто остается в тени.

На уровне *конкретно-научного знания* понимание феномена действия, театрального в том числе, непрерывно менялось в течение всей истории развития западноевропейского театра: «от Аристотеля до «новой драмы» (Ибсена, Метерлинка, Чехова) все было как будто ясно» [61, с. 69]. Традиционно действие понималось как последовательность развития событий и поступков

персонажей: «Важнейшая из частей трагедии — состав событий» [5, с. 1072]. По Аристотелю, в основе трагического действия (как высшей формы театрального действия) лежат события, происходящие посредством подражания конкретным лицам, имеющих некое направление воли.

Вообще, театральное действие на протяжении всего классического периода в развитии театра и драмы (от античности до конца XIX века) наделялось, в большей степени, характеристиками, присущими действию в драматургии или драматическому действию, а именно, связывалось с определенной последовательностью развития событий: так «следуя Аристотелю, Гегель расчленяет действие драмы на три части: начало, середину и конец. Началом или завязкой является раскрытие коллизии. Середину действия составляет столкновение интересов и их борьба, вызывающая запутанные положения. Конец составляет развязка, исчерпывающая весь конфликт» [3, с. 87]. Из этого следует, что Г. В. Ф. Гегель вслед за Аристотелем понимал драматическое действие не только как развитие, но и как разрешение конфликта, придерживаясь принципа строгого единства драмы и подчеркивая обязательное единство действия.

Однако подобное традиционное понимание действия как *последовательности, смены событий*, по справедливому замечанию французского теоретика театра П. Пави, «является чисто тавтологическим, ибо довольствуется заменой понятия «действия», понятиями «поступки» и «события» без указания того, что является их сутью и как они организованы в драматическом тексте или на сцене» [57, с. 63].

Наряду с этим, существует (сохранявшее свое значение примерно до XX века) еще одно традиционное представление о театральном действии как *подражании* (*mimesis*). Понятие «мимесиса» в неклассический период развития театра и драмы, по мнению Н. Песочинского, начинает трактоваться неоднозначно и более усложненно: «Аристотелевская трагедия покинула сцену в XX веке. Режиссура символизма, футуризма, конструктивизма, абсурдизма опровергала идею театра как подражания реальности» [61, с. 69]. Более того, в постмодернистской культуре принцип мимесиса, по мнению некоторых исследователей, перестает работать совсем, в опытах театральной антропологии, в авангардных проектах создается своя реальность.

Надо отметить, что сам термин «действие» в традиционном понимании употребляется в нескольких значениях: как синоним термина «акт»; как обозначение поступка героя произведения (его волевой направленности); как одно из звеньев в цепи собы-

тий (фабулы произведения); и, наконец, как то, что подразумевается под действием динамики произведения.

Отметим, что феномен театрального действия достаточно широко рассмотрен в театроведческой литературе, однако до сих пор остается неоднозначно определенным по содержанию. Сам термин «театральное действие» часто употребляется как само собой разумеющийся. Ряд авторов статей и работ в области теории и истории драмы и театра используют его в разных значениях. Существует как «узкое» значение термина, когда театральный спектакль (поза, жест или формы действия: внутреннее и внешнее, главное и второстепенное, словесное и физическое), так и «широкое» значение, когда театральный спектакль представляется как взаимодействие ряда непосредственных участников спектакля (автора, режиссера, актера).

По мнению П. Пави, понимание феномена театрального действия может быть осуществлено через его сопряжение со следующими понятиями: «фабульное действие или представленное действие: все, что происходит в фиктивном мире, все, что совершают персонажи; драматургическое действие и режиссерское действие: помещают текстовое высказывание в мизансцену; благодаря им персонажи совершают тот или иной поступок; вербальное действие персонажей, произносящих текст и тем самым возлагающих на себя ответственность за создание вымысла» [57, с. 95].

Опираясь на характеристики театрального действия, предложенные П. Пави, можно сказать, что здесь, вероятнее всего, представлены три различных аспекта толкования термина «театральное действие» и одновременно три отличительных признака этого феномена. Во-первых, с содержательной точки зрения: наличие фабулы, предполагающей действие персонажей. Во-вторых, с позиции формы существования театрального действия: в драматическом произведении и режиссерской практике. В-третьих, с точки зрения средств его вербального осуществления, языка театрального действия.

Отечественный теоретик театра Ю. М. Барбой считает, что «действие в драме и театре не только средство и способ выражения и разрешения противоречий, но и материя», в которой «артист осуществляет себя только в воздействии на роль и на зрителя, роль осуществляет себя только в воздействии на актера и на зрителя, зритель становится участником театрального образа только воздействуя на актера и его роль» [8, с. 191].

Однако автор употребляет не термин «театральное действие», а «действие в театре». По нашему мнению, данные термины

не тождественны: действие в театре в традиционном смысле есть последовательность событий и поступков и в узком смысле — элементарная часть театрального спектакля (движение актера, выражающиеся в жестах, движение луча света, исходящего от театрального прожектора, колеса бутафорской кареты и многое другое). Действия в театре представляют собой набор физических и словесных, внутренних, внешних и прочих действий. О них можно вести речь как об отдельных, не связанных между собой элементах, которые в потенциальной совокупности способны составить театральный спектакль, то есть некое целостное законченное произведение.

Следует отметить, что наряду с термином «театральное действие» используются и такие термины как «драматическое действие» и «сценическое действие». Чтобы избежать содержательного диссонанса или отождествления в использовании данных терминов, выделим их особенности, а также поясним, почему мы используем в данной работе именно термин «театральное действие».

Передко в литературе по теории и истории театра термины «театральное действие», «драматическое действие» и «сценическое действие» отождествляются. Основаниями отождествления являются, во-первых, соответствие содержания данных понятий волевому (психофизическому) процессу, развивающемуся через конфликтное противоборство. Во-вторых, использование данных терминов в значении основных выразительных средств драматического и театрального искусств. В-третьих, в значениях всех трех терминов учитывается определенная театральная условность. И, наконец, в-четвертых, данными терминами обозначаются художественная, иллюзорная, симуляционная, знаково-символическая реальности.

Следует отметить, что перечисленное не помогает различить термины между собой, для каждого из них важна совокупность указанных особенностей. Поэтому необходимо выявить некоторые различия терминов и указать, в каком значении они будут употребляться здесь. Будем исходить из того, что драма — это не только литературный жанр, но и сценический, а также кинематографический, предназначенный как для читателя, так и для зрителя. Поэтому *драматическое действие* может проявляться как через непосредственный вербальный текст, прочитанный или услышанный при чтении пьесы, так и через инсценированное или кинематографическое воплощение. Иными словами, для осуществления драматического действия не всегда нужен зритель. Напротив, в театральном действии наличие зрителя — это принципиальное условие, в театре все предназначено для зрителя.

Сценическое действие почти всегда носит театральный или театрализованный характер, но не всегда драматично, хотя и драматургично (построено по законам драматургии). Сценическое действие может разворачиваться как на подмостках театра, так и на подмостках эстрады, в цирке, кабаре, на стадионе, в парках, на улицах, на площадях; целый город способен превратиться в одну большую сцену во время карнавалов, парадов, митингов. При этом сразу оговоримся, что термин «сцена» употребляется в данной работе не в значении конкретного (материального) сооружения (подмостков), но в значении некоего пространства, обладающего определенной степенью условности и знаковости, пространства разворачивания и осуществления сценического действия.

Итак, драматическое действие способно существовать вне рамок театра, оставаться только в вербальной форме; сценическое действие, чтобы являться таковым, может и не носить характера драматического. Отсюда следует, что драматическое действие — не всегда есть сценическое действие, сценическое действие — не всегда есть драматическое. Что же есть театральное действие по отношению к сценическому и драматическому?

Театральное действие всегда сценично (осуществляется в соотношении сцена — зрительный зал), но не всегда драматично («постдраматический театр» в современной культуре). В данном случае понятие театрального действия всегда включает в себя характеристики присущие сценическому, но не всегда драматургическому и драматическому действиям.

По мнению отечественного теоретика театра и драмы Г. В. Морозовой, «...чтение пьесы — это еще не исполнение ее в театре, независимо от того, один человек читает ее или несколько. Пьесу надо сыграть, продействовать, а театральное действие совершается не только во времени, но и в пространстве <...> В громадном же большинстве случаев театральный спектакль представляет собой действие, выраженное словесно и пластически, действие, развивающееся во времени и имеющее реальное пространственное воплощение» [53, с. 21].

Сравнивая бытовой театр и театр символизма, Г. Г. Почепцов также подчеркивает существование в сценическом действии сразу нескольких свойств — оно «построено на базе не одного словесного, а нескольких языков» [65, с. 52]. Поэтому в сценическом действии (как одной из составляющих театрального действия) каждый элемент, каждое отдельное действие (словесное, пластическое и т. д.) находятся в интерактивном сплетении.

Наряду с термином «театральное действие» используются не только такие термины как «драматическое действие» и

«сценическое действие», о которых речь шла выше. Феномен театрального действия следует отличать от таких феноменов как спектакль, театральное представление и театрализованное представление. Соответственно следует различать и эти термины.

В большинстве определений, встречающихся в различных справочниках и исследованиях, говорится о том, что *спектакль* обладает значением готового произведения театрального искусства (как пьеса обладает значением произведения драматургического искусства), которое, как известно, все равно будет являться таковым независимо от того, воплотится оно в сценическом пространстве или нет. Оно уже существует до того момента, когда исполняется в присутствии зрителя. Спектакль, как и рукопись писателя, может большое или малое количество времени находиться «в столе», лишь затем появиться на свет, то есть стать объектом зрительского восприятия.

Термин «спектакль», по мнению П. Пави, «применим к видимой части пьесы (представления), ко всем формам искусства представления (танцу, опере, кино, пантомиме, цирку и т. д.), а также к другим видам деятельности, предполагающим участие публики (спорт, ритуалы, культовые мероприятия, социальные взаимодействия), короче говоря, это все культурные представления, которыми занимается этносценология» [57, с. 358].

Определяя структуру спектакля, Ю. М. Барбой так же включает в нее необходимое участие публики. Автор выделяет три основных компонента спектакля: «драматический актер — его роль — зрительный зал» [8, с. 191]. В связи с этим можно сказать, что спектакль является неким пространством, внутри которого происходят различные интеракции между актером, его ролью и зрительным залом. Структура спектакля как художественного произведения самостоятельна по отношению к процессу его создания. В связи с этим представляется, что характеристика спектакля требует учета непосредственного участия публики. Вообще, термин спектакль может быть применен к различным видам деятельности человека, предполагающим участие публики.

Возникает вопрос, что же тогда отличает театральное действие от спектакля или это одно и то же? П. Пави дает определение понятия «спектакль» через его сопряжение с таким понятием как «представление».

Театральное представление, на взгляд П. Пави, существует «лишь в настоящем времени, охватывающем актера, зрителей и сценическое пространство» [57, с. 279]. Дело в том, что действительно театральное представление является таковым и по данному содержательному критерию его так же нельзя отличить

от театрального действия, сам термин «представление» подчеркивает «сиюминутность исполняемого действия (to perform), совершаемого в режиме представления» [57, с. 278].

Следовательно, по критерию сиюминутности различить театральное действие, спектакль и театральное представление не представляется возможным.

По словам современного отечественного философа А. Н. Павленко, занимающегося вопросами театра, под «Представлением» понимается «способ бытия реальности, главным условием существования которой является разделение единой реальности на представляемое (объект) и представляющего (субъект)» [58, с. 36]. Причем термин «Представление» употребляется в написании с большой буквы. По мнению автора, делается это для того, чтобы «отделить «Представление» как особую форму бытия реальности от «представления» как только частного способа его проявления: в «театре», «теории», «технике» и т. д.» [57, с. 38]. Обратим внимание на то, что в приведенном определении делается акцент на разделении представляемого и представляющего, на моменте обособления субъекта от объекта. «В современном европейском театре это подчеркивается погружением зрительного зала в темноту в момент зажигания света на сцене и наоборот» [45, с. 588]. Иными словами, термины «Представление» и «театральное представление» (как частный способ проявления Представления) отсылают не к единству (целостности), но к различию (разделению). «Как только прекратилось непосредственное участие каждого и всех в ... действиях, так, фактически, сразу возникли предпосылки для появления представления <...> возникла предпосылка превращения ... действия в представление ... действия» [59, с. 48].

Отсюда следует, что в театральном представлении, равно как и в спектакле, происходит разделение на объект и субъект, а в театральном действии, наоборот, собирание в единое целое субъект-субъектных отношений. Спектакль и театральное представление — это то, что происходит на сцене, театральное действие — это единство происходящего одновременно и на сцене в игре актеров, и в зрительном зале в восприятии зрителей, и между ними (диалог и полилог).

Помимо терминов «театральное действие», «спектакль», «театральное представление» в литературе по теории и истории театра широко используется термин «*театральное действование*». При этом, не редко, отдавая приоритет какому-либо одному из данных терминов, авторы не строго различают их по значению. Термин «театральное действование» в театроведение ввел видный теоретик театра 20-х годов XX века В. Н. Всеволодский-Гернгросс,

по мнению которого, театр — это искусство действовани^я. Концепция театра как действовани^я формировалась под влиянием идей Вяч. И. Иванова (философия «соборного действа»), Н. Н. Евреинова (идея о «преэстетическом» характере театральности) и Ю. И. Айхенвальда (концепция «отрицания театра» как искусства). Это означает, что данная концепция включает в себя первобытные и церковные обряды в рамки театра и ставит под сомнение его принадлежность категории эстетической деятельности в целом.

Под действом В. Н. Всеволодским-Гернгроссом понимается «организованный комплекс действий человека, формально выражающихся либо в звучаниях и движениях, либо хотя бы в одном из этих элементов» [19, с. 109]. На наш взгляд, В. Н. Всеволодский-Гернгросс, употребляя термин «театральное действо», старается отойти от традиционного и «узкого» представлений о феномене действия в театре, о которых упоминалось выше. Однако, в этом случае использование В. Н. Всеволодским-Гернгроссом терминов «действие» и «действование» А. В. Луначарский считает не совсем точным: «Термин «действие» обнимает собою всякую человеческую активность. Танец есть искусство действия, но вряд ли его возможно всегда отнести к области театра. Спорт есть искусство действия <...> Скорее можно было бы говорить о театре, как об искусстве действия, ибо под словом «действие», как мне кажется, до сих пор всегда понималось такое действие, которое является вместе с тем и зрелищем» [33, с. 254].

Замечание А. В. Луначарского можно считать справедливым, ведь действительно понятие «действие» вбирает в себя многое и является родовым по отношению к понятиям «театральное действие», «действие в театре», «театральное действовани^е», «действие». Говоря о понятии «действие», сам А. В. Луначарский замещает его все тем же понятием «действие», уточняя связь последнего со зрелищем, а В. Н. Всеволодский-Гернгросс, говоря о понятии «действовани^е» замещает его понятием «комплекс действий». По словам А. А. Гвоздева, «возражение Луначарского сугубо терминологического характера. В конце концов важен не термин сам по себе, а смысл, носителем которого он является» [8, с. 254].

Надо отметить, что и смысл понятия «театральное действовани^е» как комплекса действий В. Н. Всеволодского-Гернгросса и смысл, который вкладывает А. В. Луначарский в понятие действия как зрелища, сводятся к пониманию данных феноменов в качестве чувственно воспринимаемых объектов. Иными словами, действовани^е как комплекс действий и действие, которое является

вместе с тем и зрелищем, должны предстать перед зрителем, быть предназначенными для него. Действование и действо — это то, на что зритель смотрит, то, что он воспринимает, то, что производит на него эффект «здесь и сейчас».

Эффект же театрального действия реализуется уже после того, как оно станет относительно завершенным, что, в свою очередь, позволяет достичь некоторой обозримости того, что было сказано и показано в театральном действии. Эффект этот происходит в сфере повседневной жизни человека и может носить совершенно разный характер, в зависимости от того, на каком уровне будет осуществляться рефлексия.

Театральное действие и повседневность, на наш взгляд, находятся если не в пространственном, то уж точно во «временном отстоянии» друг от друга. Согласно Г.-Г. Гадамеру, «временное отстояние, осуществляющее фильтрацию, является не какой-то замкнутой величиной — оно вовлечено в процесс постоянного движения и расширения» [21, с. 353]. Благодаря этому «отстоянию» человек способен более тщательно анализировать то, что он увидел или услышал в процессе театрального действия. Поэтому «...театральные постановки не остановки, а становления несуществующего: на театре действие не может осуществляться и тем изжить себя, потому что мнимо и условно; в тот момент, когда оно остановлено и движение образа обездвижено, кончается и театр: оттого и жизнь его не непрерывна, как в быту, а разорвана на внешне разобщенные куски — представления» [44, с. 80].

Однако взаимодействие «сцена — зрительный зал» — это лишь малый круг возможной коммуникации (или возможных коммуникаций). Напомним, что театральное действие являет собой некий оптический прибор, через который человек способен созерцать нечто помимо данной сценической ситуации. В этом значении театральное действие способно выступать как средство познания мира (жизни), являться особым репрезентантом, демонстрирующим для человека окружающую его действительность. Однако если идти дальше, человек, познавая через театральное действие (фиктивный мир) реальный мир и других людей, способен познавать и самого себя, также живущего и существующего в этом мире, что способствует самосозиданию, возделыванию или новому конструированию целостности своего внутреннего мира.

Принято выделять ряд сущностных признаков, по которым можно отличить театральное действие от театрализованного представления. Если театральное действие связано со сферой театрального искусства, то театрализованное представление

в большей степени — со сферой праздничной культуры. Однако существуют такие формы представлений, например, как уличный, кукольный театр, театр бродячих артистов-скоморохов в средневековой Руси и прочие, которые, в какой-то степени, можно отнести как к театральному искусству, так и к праздничной культуре. Само значение термина «театрализованное» предполагает использование каких-либо элементов театра, построение и организацию по законам, присущим только театру, посредством театрализации.

Одним из важных вопросов, помогающих определиться с существенными, отличительными признаками феномена театрального действия, является вопрос о его субъекте: субъекте театральной коммуникации.

Театральное действие представляет собой процесс, точное повторное воспроизведение которого в принципе невозможно. Ведь главным субъектом театрального действия является не актер, не режиссер и даже не зритель, а человек, находящийся в роли актера, режиссера, зрителя.

Театральное действие способно выступать и как средство предвосхищения реальных событий жизни, и как средство познания жизни, специфически воссоздавая ее, и как способ понимания и осознания человеком самого себя и другого человека, но и как инструмент для смыслопорождения. Театральное действие — это символическая реальность, которую человек создает, чтобы поддерживать себя в своем смысловом, то есть сугубо человеческом состоянии.

Исходя из выше сказанного, можно утверждать, что театральное действие в качестве феномена художественной культуры — это многоплановое и сложно-структурированное целое, требующее сведения всех его существенных характеристик в единство. Театральное действие можно представить как:

- художественную реальность, являющуюся элементом, фактом художественной культуры;
- знаковую реальность, состоящую из отдельных знаков, подчиненных определенным условиям и правилам использования;
- языковую реальность, особую специфически организованную знаковую систему, особое средство коммуникации;
- символическую реальность — как особое средство воспроизведения объективной действительности, практического и сознательно-творческого преобразования самой действительности.

Однако вышеперечисленные характеристики не способствуют в достаточной степени выявлению специфики феномена

театрального действия. Знаковым действием может являться и обычное действие, просто уменьшается степень наполненности и насыщенности знака значением. Как пишет Ю. М. Лотман: «Все вещи, предметы, с которыми имеет дело человек, функционируют в его мире двояко: одни употребляются непосредственно (воздух нужен потому, что он воздух, пища — потому, что она пища), другие являются заменами чего-то, непосредственно не присутствующего <...> Первое употребление является непосредственным, второе знаковым» [45, с. 583—584]. Далее Ю. М. Лотман отмечает, что «сценическое пространство отличается высокой знаковой насыщенностью — все, что попадает на сцену, получает тенденцию насыщаться дополнительными по отношению к непосредственно-предметной функции вещи смыслами» [45, с. 589].

Специфической художественной, языковой и символической реальностью может выступать любое произведение искусства, например, киноискусства. Однако отличия между театральным искусством и киноискусством безусловно есть и в качестве примера можно привести одно из них. По Ю. М. Лотману, «театральный зритель сохраняет естественную точку зрения на зрелище, определяемую оптически отношением его глаза к сцене. На протяжении всего спектакля эта позиция остается неизменной. Между глазом кинозрителя и экранным изображением, напротив, существует посредник — направляемый оператором объектив киноаппарата. Зритель как бы передает ему свою точку зрения» [45, с. 595]. Последнее, на наш взгляд, ограничивает свободу зрителя, свободу его индивидуального восприятия, делает его, в какой-то степени, более зависимым и пассивным. С точки зрения Ю. М. Лотмана, «в кино иллюзорное пространство изображения как бы втягивает зрителя внутрь себя, в театре зритель неизменно находится вне художественного пространства» [45, с. 595]. Это очень важная деталь, так как в театральном действии зритель, чтобы оставаться таковым, должен одновременно находиться вне художественного пространства сцены и органично вести с ним незримый диалог.

Таким образом, будучи чрезвычайно сложным, феномен театрального действия предстает как многоплановое образование, содержание которого определено недостаточно четко. Это обуславливает нередкое рассогласование в его смысловом наполнении.

С одной стороны, театральное действие представляет собой различные реальности: художественную, знаковую, языковую, символическую. С другой стороны, театральное действие выступает как способ эстетизации и специфического преобразования

человеческой жизни, что граничит, прежде всего, с его миметической функцией — способностью подражать жизни специальными средствами театра. Наконец, театральное действие — синкретичное пространство, требующее активного взаимодействия и гармоничного слияния компонентов различных аудио, визуальных и аудиовизуальных языковых систем.

Театральное действие в узком смысле представляется как последовательность сценических событий и поступков, совершаемых персонажами, как атомарная частица театрального представления или спектакля, в широком смысле — как комплекс и совокупность действий, совершаемых в сценическом пространстве.

Однако через характеристику театрального действия как оптического прибора и особого коммуникативного пространства, которое включает в себя не только сцену, но и зрительный зал, то есть непосредственное со-участие публики, открывается возможность рассмотрения феномена не только на уровнях обыденного сознания и конкретно-научной рефлексии (искусствоведение, театроведение), но и осуществления философской рефлексии.

На уровне философской рефлексии театральное действие можно рассмотреть через призму универсального отношения человека к миру, которое существует всегда, но имеет разные ипостаси, разные уровни. Рассматривая театральное действие как форму философской практики, необходимо учитывать, что это всеобщее отношение выступает как взаимосвязь человека с культурой, феноменами которой и являются философия и театр. Философия как теоретически оформленная, системно-рациональная форма знаний находит свое практическое воплощение в театре, точнее в театральном действии. Посредством театрального действия человек связывает с собой лично и со своей жизнью, примеряет на себя, приспосабливает к себе те частные события и ситуации, которые в сценическом действии представлены. Человеку открываются не только сценические ситуации, внутренний и внешний мир героев, персонажей, но и свой мир, мир вообще. Поэтому можно говорить не только о философском наполнении того или иного театрального действия, но и о самом театральном действии как форме философской практики.

Для философской рефлексии театральное действие представляет интерес как целое, что и должно быть зафиксировано в понятии о нем как об особым образом структурированной форме философской практики, которая «текстуализируется» в конкретных культурных артефактах. Иными словами, театральное действие, понимаемое как форма философской практики, одновременно есть и культурная форма, и культурный артефакт.

Культура есть многослойный универсум, который объективно являет собой органичную совокупность различных культурных форм, реализующихся во множестве культурных артефактов. При этом следует отличать понятие культурной формы как совокупности устойчивых и воспроизводимых признаков от понятия культурный артефакт, который представляет собой актуализацию и интерпретацию данной культурной формы.

Вообще понятие форма предполагает устойчивую определенность каких-либо элементов, их воспроизводимость, упорядоченность и структурную связь.

С точки зрения структуры устойчивыми элементами театрального действия как формы философской практики можно рассматривать сценическое действие и действие зрительного зала в их обязательном соотношении и взаимодействии.

Атрибутивные характеристики театрального действия как формы, понимаемой с позиции философской практики, можно выделить следующие: референциальная иллюзорность, коммуникативность, синтетичность, воспроизводимость в культурных артефактах, субъект-субъектная диалогичность, а также полилогичность. Содержательно-смысловая атрибутивная характеристика проявляется в том, что в театральном действии как форме философской практики воспроизводится всеобщее отношение уникального и универсального, а также целостность внутреннего мира человека.

Таким образом, театральное действие как форма философской практики с точки зрения ее структуры может быть определено как *единое коммуникативное пространство, обладающее устойчивой структурностью, реализующее и воспроизводящее всеобщее отношение уникального и универсального через взаимодействие сценического и зрительского пространств. В содержательном плане театральное действие есть форма философско-практического становления и сохранения или нового конструирования целостности внутреннего мира человека.*

Основные характеристики театрального действия как культурного артефакта: сиюминутность, уникальность, актуальность, вариативность и неповторимость.

Театральное действие как культурный артефакт может определяться в качестве *текстуализации его как культурной формы, обладающей феноменальной неповторимостью (вариативностью), осуществляющаяся в сиюминутном и уникальном отношении сценического и зрительского пространств.*

Всякая культурная форма постоянно находится под воздействием исторической селекции, что касается, прежде всего, отбора наиболее приемлемых способов удовлетворения тех или иных

человеческих интересов, потребностей и запросов. Однако не всякая культурная форма способна удержаться в качестве социально актуальной. До сих пор театральное действие как культурная форма выдерживает подобную проверку социальным опытом, даже с появлением киноискусства, развитием компьютерных технологий и т. п., так как является прежде всего формой философской практики, воспроизводящей в культурных артефактах конструктивную, смыслопорождающую и человекообразующую стороны.

Театральное действие как форма философской практики должна постоянно проявляться, актуализироваться во множестве культурных артефактов. Театральное действие как культурный артефакт есть способ бытия театрального действия как формы философской практики, оно каждый раз заново пребывает, случается, осуществляется. Поэтому, театральное действие становится чем-то близким и родственным для человека (участника действия), современным ему. Иными словами, существует некое бытие, которое через форму (через театральное действие как форму философской практики в том числе), вовлекает в себя человека. Это бытие есть особая символическая реальность театрального действия, или бытие, которое приобщает человека, воздействует на него, помогая трансгрессировать из обыденного измерения жизни в духовное.

Театральное действие — центр театральной жизни. Оно способно выступать не только специфическим объектом восприятия и субъектом воздействия, но и особым оптическим прибором. Человек как участник театрального действия, созерцая происходящее на сцене, одновременно устремляется к тому, что находится помимо той сценической ситуации, которую он воспринимает непосредственно и которая на него воздействует. Театральное действие — это некая вторичная целостность (символ реальной действительности), попадая в которую человек заново способен переживать жизненные состояния, подобные тем, в которых он когда-то находился. В этом смысле театральное действие становится неким проводником, инструментом человеческого трансцендирования и самотрансформации, что и выражается в понимании театрального действия как формы философской практики.

Философская практика, раскрывающая себя как концепт, и как деятельность, формирует теоретическое поле своего самовыражения и взаимодействия с другими сферами социально-гуманитарных и культурных практик, внутри которого размещены смыслообразующие концепты и их проблематизации, противоположные полюса и ограничения их применения, крайне значимые в системе образования. В следующей главе мы обратимся именно к этой теме.

Библиографический список к главе 2

1. Аврелий, М. Размышления. — URL: <http://lib.ru/POEEAST/avrrelij.txt> (дата обращения: 10.01.2018).
2. Амир, Л. Б. Принимая философию всерьез: перфекционизм versus мелиоризм / Л. Б. Амир // Социум и власть. — 2017. — № 3. — С. 106—111.
3. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2001. — 260 с.
4. Аникст, А. А. Теория драмы от Гегеля до Маркса / А. А. Аникст. — М. : Наука, 1983. — 288 с.
5. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории / Аристотель. — Минск : Лит., 1998. — 1391 с.
6. Ахенбах, Г. Основное правило философской практики / Г. Ахенбах // Социум и власть. — 2016. — № 6 (62). — С. 99—107.
7. Балашов, Л. Е. Практическая философия / Л. Е. Балашов. — М. : МЗ-Пресс, 2001. — 320 с.
8. Барбой, Ю. М. Структура действия и современный спектакль / Ю. М. Барбой ; Ленингр. гос. ин-т театра, музыки и кинематографии им. Н. К. Черкасова. — Л. : ЛГИТМИК, 1988. — 200 с.
9. Бауман, З. Текущая современность / З. Бауман ; пер. с англ. под ред. Ю. В. Асочакова. — СПб. : Питер, 2008. — 240 с.
10. Беляева, Л. А. Герменевтический подход как новая парадигма художественно-эстетического образования / Л. А. Беляева, И. Г. Чугаева // Материалы междунар. заочной науч.-практ. конф. Института музыкального и художественного образования УрГПУ. Урал. гос. пед. ун.-т. — 2014. — URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_23583487_34808175.pdf
11. Беляева, Л. А. Научно-исследовательская работа преподавателя вуза: смена парадигм / Л. А. Беляева // Инновационные условия развития науки и образования в межкультурном взаимодействии: комплексный подход : материалы II междунар. науч.-практ. конф. — Т. I. — Сухум : Абхазский государственный университет, 2015 — С. 42—45.
12. Беляева, Л. А. Университетская наука: логистический поворот / Л. А. Беляева, М. А. Беляева // Педагогическое образование в России — 2017. — № 1 — С. 135—140.
13. Биbihин, В. В. Вместо предисловия / В. В. Биbihин // Что такое метафизика? — М. : Академический проект, 2013. — 288 с.
14. Биbihин, В. В. Философия и техника. — URL: http://bibikhin.ru/filosofiya_i_tehnika (дата обращения: 10.01.2018).
15. Борисов, С. В. Теория и практика философского консультирования: компаративистский подход / С. В. Борисов // Социум и власть. — 2018. — № 2 (70). — С. 103—110.

16. Борисов, С. В. Эпистемология наивного философствования / С. В. Борисов. — М., 2007. — 368 с.
17. Витгенштейн, Л. И. И. Языки как образ мира / Людвиг Йозиф Иоганн Витгенштейн, К. М. Королев, М. Мюллер. — М. : АСТ ; СПб. : Terra Fantastica, 2003. — 568 с.
18. Внутских, А. Ю. Трансдисциплинарные аспекты философской практики / А. Ю. Внутских, С. Р. Динабург // Вестник Сев. (Арктич.) федер. ун-та. Сер.: Гуманит. и соц. науки. — 2018. — № 1. DOI: 10.17238.2018.1.
19. Всеволодский-Гернгросс, В. Н. Театр как действие / В. Н. Всеволодский-Гернгросс // Из истории советской науки о театре. 20-е годы : [сборник]. — М. : ГИТИС, 1988. — С. 107—119.
20. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики / Г.-Г. Гадамер. — М. : Прогресс, 1988. — С. 402.
21. Галисон, П. Зона обмена: координация убеждений и действий / П. Галисон. — 2004. — URL: <http://web.mit.edu/slava/homepage/articles/Galison-Trading-Zone.pdf> (дата обращения: 23.01.2018).
22. Гегель, Г. В. Ф. Наука логики / Г. В. Ф. Гегель // Энциклопедия философских наук. — Т. 1. — М. : Мысль, 1974. — С. 109. — URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000426/st002.shtml>
23. Гершунский, Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. — М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. — 420 с. — URL: http://nashaucheba.ru/v62089/гершунский_б.с._философия_образования.
24. Гибсон У. Мой личный Токио. — URL: <https://happy-book-year.livejournal.com/520773.html> (дата обращения: 10.01.2018).
25. Грачев, В. В. Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе : автореф. дис. ... докт. пед. наук / В. В. Грачев. — М., 2007. — URL : <http://dissers.ru/1raznoe/1/4915-1-grachev-vladimir-viktorovich-teoreticheskie-osnovi-personalizacii-obrazovatel'nogo-processa-v.php>
26. Дьяков, А. В. Мишель Фуко: о «смерти человека», о свободе и о «конце философии» / А. В. Дьяков // Вестник истории и философии КГУ. Серия «Философия». — 2008. — № 2. — С. 45—53.
27. Ефимова, Г. З. «Социальная скорость» как ключевая характеристика инновационной экономики / Г. З. Ефимова // Образование и наука. — 2011. — № 4 (83). — С. 78—90.
28. Замятин, Е. И. Мы / Е. И. Замятин. — URL: http://az.lib.ru/z/zamjatin_e_i/text_0050.shtml (дата обращения: 10.01.2018).
29. Зозуля, О. Ю. Развитие творческой личности в коллективе молодых художников : монография / О. Ю. Зозуля. — Уфа : Башкортостан, 2012. — 176 с.

30. Зозуля, О. Ю. Теория и практика логико-семантического моделирования и философского консультирования в педагогической работе с молодыми художниками. — Ч. 1 / О. Ю. Зозуля, Ю. И. Зозуля, И. И. Клебанов // Социум и власть. — 2017. — № 2 (64). — С. 113—117.

31. Зозуля, О. Ю. Теория и практика логико-семантического моделирования и философского консультирования в педагогической работе с молодыми художниками. — Ч. 2 / О. Ю. Зозуля, Ю. И. Зозуля, И. И. Клебанов // Социум и власть. — 2017. — № 3 (65). — С. 135—139.

32. Зозуля, О. Ю. Теория и практика логико-семантического моделирования и философского консультирования в педагогической работе с молодыми художниками / О. Ю. Зозуля, Ю. И. Зозуля, И. И. Клебанов. — Ч. 3 // Социум и власть. — 2017. — № 6. — С. 125—130.

33. Из истории советской науки о театре. 20-е годы / сост. и ред. С. В. Стахорский. — М. : ГИТИС, 1988. — 340 с.

34. Лахав, Р. Руководство по философскому партнерству / Рэн Лахав ; пер. с англ. С. Борисова, Р. Пеннер. — Hardwik : Lovely Books, 2016. — 62 с.

35. Камю, А. Миф о Сизифе. Эссе об абсурде / А. Камю. — URL : <http://nv-shulenina.narod.ru/kamumyth.pdf>

36. Кант, И. Критика практического разума / И. Кант. — URL: <http://www.iakovlev.org/zip/kant2.pdf> (дата обращения: 10.01.2018).

37. Карасев, Л. В. О символах Достоевского / Л. В. Карасев // Вопросы философии. — 1994. — № 10. — С. 90—111.

38. Касьянов, В. В. Социум и человек в условиях научно-технического прогресса / В. В. Касьянов // Общество: социология, психология, педагогика. — 2012. — № 1. — С. 11—15.

39. Киященко, Л. П. Беспокойство становления целостностью. Вариации на тему трансдисциплинарности / Л. П. Киященко // Вопросы философии. — 2015. — № 11 — С. 76—86.

40. Кондратьев, В. Б. Инновационная гонка / В. Б. Кондратьев // Прямые инвестиции. — 2013. № 6 (134). — С. 32—36.

41. Конт-Спонвиль, А. Философский словарь / А. Конт-Спонвиль. — М. : Этерна, 2012. — 1120 с.

42. Кржижановский, С. Статьи. Заметки. Размышления о литературе и театре / С. Кржижановский. Собрание сочинений ; сост. и комм. В. Перельмутера. — Т. 4. — СПб. : Симпозиум, 2006. — 848 с.

43. Лахав, Р. Руководство по философскому партнерству / Р. Лахав ; пер. С. В. Борисов, Р. В. Пеннер. — Hardwik : Loyev Books, 2016. — 62 с.

44. Лахав, Р. Философская практика — quo vadis? / Р. Лахав // Социум и власть. — 2016. — № 1(57). — С. 7–14.

45. Лотман, Ю. М. Об искусстве / Ю. М. Лотман. — СПб. : Искусство-СПб, 2005. — 704 с.

46. Луков, В. А. Российская и мировая практика реализации в обществе инновационного потенциала новых поколений: подходы к исследованию / В. А. Луков. — URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2012/1/Lukovs~Pogorskiy_New-Generations-Innovative-Potential/ (дата обращения: 10.01.2018).

47. Мамардашвили, М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили ; сост., вступ. ст. и общ. ред. Ю. П. Сенокосова. — М. : Прогресс ; Культура, 1992. — 409 с.

48. Мамардашвили, М. К. Психологическая топология пути. М. Пруст В поисках утраченного времени / М. К. Мамардашвили. — СПб. : Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 1997. — 555 с.

49. Матвеева, Т. Н. Проблема профессионального выгорания преподавателей высших учебных заведений / Т. Н. Матвеева // Психологическая наука и образование. — 2013. — № 6. — С. 124–127.

50. Междисциплинарность : энциклопедия эпистемологии и философии науки. — URL: https://epistemology_of_science.academic.ru/407/междисциплинарность (дата обращения: 20.01.2018).

51. Минакир, П. А. Экономический рост и развитие: региональное приложение / П. А. Минакир // Федерализм. — 2013. — № 2. — С. 49–62.

52. Мишель Фуко и Россия : сб. статей / под ред. О. Хархордина. — СПб. ; М. : Европейский ун-т в Санкт-Петербурге ; Летний сад, 2001. — 349 с.

53. Морозова, Г. В. Понятие темпо-ритма сценического действия / Г. В. Морозова. — М. : Искусство, 1968. — 103 с.

54. Невелева, В. С. Феномен бренда: философско-антропологическая интерпретация / В. С. Невелева, Е. Г. Миляева, А. А. Дыдров, Д. В. Соломко // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории. — 2017. — № 10. — Ч. 2. — С. 105–109.

55. Ницше, Ф. Веселая наука / Ф. Ницше. — URL: <http://www.nietzsche.ru/works/main-works/svasian/> (дата обращения: 22.01.2018).

56. Ницше, Ф. Так говорил Заратустра. Книга для всех и ни для кого / Ф. Ницше. — URL: <http://lib.ru/NICSH/zaratustra.txt> (дата обращения: 22.01.2018).

57. Пави, П. Словарь театра / П. Пави. — М. : Прогресс, 1991. — 504 с.
58. Павленко, А. Н. Театр как «оптический прибор» представления / А. Н. Павленко // Человек. — 2004. — № 1. — С. 34—42.
59. Павленко, А. Н. Театр как орудие представления / А. Н. Павленко // Человек. — 2004. — № 2. — С. 39—53.
60. Пеннер, Р. В. Чтение (с) Платона (-ом): просто о сложном / Р. В. Пеннер, Е. Г. Милыева // Универсум платоновской мысли: Платон и античная наука : материалы XXV науч. конф. — СПб. : Изд-во РХГА, 2017. — С. 63—67 с.
61. Песочинский, Н. Принципы и проблемы театроведческого анализа режиссуры спектакля / Н. Песочинский // Театральная жизнь. — 2008. — № 3. — С. 69—71.
62. Пискунов, А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / А.И. Пискунов. — М. : Просвещение, 1971. — URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000049/st019.shtml>
63. Платон. Менон / Платон. — URL: <http://psylib.org.ua/books/plato01/17menon.htm> (дата обращения: 10.01.2018).
64. Платон. Федр / Платон ; пер., введение, интерпретация А. А. Глухова. — СПб. : Изд-во РХГА, 2017. — 232 с.
65. Почепцов, Г. Г. История русской семиотики до и после 1917 года / Г. Г. Почепцов. — М. : Лабиринт, 1998. — 336 с.
66. Пригов, Д. А. Само-иденти-званство / Д. А. Пригов // Место печати. Журнал интерпретационного искусства — 2011. — 2013. — С. 10—32.
67. Ральникова, И. А. Рефлективное автопроектирование как технология самоорганизации в контексте становления и преобразования жизненных перспектив личности / И. А. Ральникова // Союз православных журналистов. — 2009. — № 33. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnoe-avtoproektirovanie-kak-tehnologiya-samoorganizatsii-v-kontekste-stanovleniya-i-preobrazovaniya-zhiznennyh-perspektiv> (дата обращения: 26.08.2018).
68. Розов, Н. С. «Социология философий» Рэндалла Коллинза — новый этап самосознания интеллектуалов в мировой истории / Н. С. Розов. — 2002. — URL: <https://nsu.ru/filf/rozov/publ/collins.htm> (дата обращения: 14.01.2018).
69. Рошаль, В. М. Энциклопедия символов / В. М. Рошаль. — М. : АСТ ; Сова ; СПб. : Харвест, 2008. — 203 с.
70. Рындак, В. Г. Творческий потенциал учителя как педагогическая категория // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / В. Г. Рындак. — URL: www.oim.ru (дата обращения: 21.01.2017).

71. Сенека. Нравственные письма к Луцилию / Сенека. — URL: <http://knigosite.org/library/read/70219> (дата обращения: 10.01.2018).

72. Тоффлер, Э. Революционное богатство / Э. Тоффлер. — М. : АСТ ; АСТ Москва, 2008. — С. 55—64. — URL: <http://www.plato.spbu.ru/CONFERENCES/2017/theses74.htm>

73. Тульчинский, Г. Л. Личность как автопроект и бренд: некоторые последствия / Г. Л. Тульчинский // *Философские науки*. — 2009. — № 9. — С. 30—39.

74. Успенский, Г. И. Из путевых заметок / Г. И. Успенский. — URL: http://az.lib.ru/u/uspenskij_g_i/text_0500-2.shtml (дата обращения: 10.01.2018).

75. Фуко, М. Надзирать и наказывать / М. Фуко. — URL: https://vk.com/doc184763804_310947464?hash=9597a712ea6b657f12&dl=a5c5eaf3454fac72d (дата обращения: 22.01.2018).

76. Хайдеггер, М. Бытие и время / М. Хайдеггер. — Харьков : Фолио, 2003. — 503 с.

77. Хайдеггер, М. Вещь / М. Хайдеггер. *Время и бытие : статьи и выступления*. — М. : Республика, 1993. — С. 316—326.

78. Хайдеггер, М. Отрешенность / М. Хайдеггер // *Разговор на проселочной дороге : сборник*. — М. : Высшая школа, 1991. — С. 102—111.

79. Хайдеггер, М. Что такое метафизика? / М. Хайдеггер. — М. : Академический проект, 2013. — 288 с.

80. Amir, L. B. Three Questionable Assumptions of Philosophical Counseling / L. B. Amir. — URL: <http://new.npcassoc.org/docs/ijpp/lydiaamir.pdf> (дата обращения: 15.01.2018).

81. Fatić, A., Amir L. *Practicing Philosophy* / A. Fatić, L. Amir. — Cambridge : Cambridge Scholars Publ., 2015. — 320 p.

82. Fatić, A. The Methodology of Philosophical Practice: Eclecticism and/or Integrativeness? / A. Fatić, I. Zagorac // Springer. — URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11406-016-9770-3> (дата обращения: 20.12.2017).

83. Lifton, R. J. *The Protean Self. Human Resilience in an Age of Fragmentation* / R. J. Lifton. — New York : Basic Books, 1993. — 272 p.

83. Louw, D. *Defining Philosophical Counselling: An Overview* / D. Louw // *South African Journal of Philosophy*. — 2013. — No. 32. — P. 60—70. — URL: <https://doi.org/10.1080/02580136.2013.810417> (дата обращения: 20.12.2017).

85. Marinoff, L. *Plato, Not Prozac!: Applying Eternal Wisdom to Everyday Problems* / L. Marinoff. — Reprint edition. — New York : HarperCollins, 1999. — 308 p.

86. Munteanu, T. B. Plato not Prozac! Applying Philosophy to Everyday Problems by Lou Marinoff, Ph. D. / T. B. Munteanu. — New York : HarperCollins Publishers, 1999. — URL: <http://www.friesian.com/munteanu.htm> (дата обращения: 20.12.2017).

87. Philosophy, Counseling, and Psychotherapy / ed. by E. D. Cohen, S. Zinaich. — Cambridge : Cambridge Scholars Publ., 2013. — 261 p.

88. Perring, C. Review — Plato, Not Prozac! / C. Perring. — URL: http://metapsychology.mentalhelp.net/pos/view_doc.php?type=book&id=119 (дата обращения: 14.01.2018).

89. Raabe, P. B. Philosophical Counseling: Theory and Practice / P. B. Raabe. — Westport : Conn : Praeger, 2000/ — 320 p.

90. Schuster, S. C. Marinoff's Therapy: A Critique of His Books on Philosophical Practice / S. C. Schuster. — URL: <http://npcassoc.org/docs/ijpp/SchusterMarinoff.pdf> (дата обращения: 20.12.2017).

91. Schuster, S. C. Philosophy Practice: An Alternative to Counseling and Psychotherapy / S. C. Schuster. — First Edition ed. — Westport ; Conn : Praeger, 1999. — 224 p.

92. Volpone, A. Plato, Not Viagra! The Comedy Of Errors May Be Continued... / A. Volpone. — URL: <https://sites.google.com/site/thephilosophicalcounselingweb/publication-list/the-meaning-of-philosophical-counseling/everybodys-philosophical-counselling/review-on-rousseau/philosophical-counseling-and-rationality/plato-not-viagra> (дата обращения: 20.12.2017).

Глава 3. Философская практика как теория: категориальные проблематизации и полюса философской практики

3.1. «Философская практика», «философские практики», «практическая философия»: пересечения коннотаций и терминологические прояснения

Анализируя в значительном массиве современных исследований контекст использования понятий, вынесенных в заголовок параграфа, удалось выявить ядро их устойчивых значений и связей. В порядке предварительного представления, проясним каждое из них как в наиболее широком, так и во вполне конкретном, узком смысле.

Философская практика в широком смысле (ФП1) — это широчайшее исследовательское поле и теоретико-практический комплекс. В пределе в него войдут все возможные рефлексии о философии и практике, и все формы деятельности, так или иначе связанные с философией, и, таким образом, сюда включены и все остальные рассматриваемые здесь понятия. Это социокультурное образование можно представить, в зависимости от способа рецепции (см. параграф 2.1), в виде междисциплинарной структуры или интеллектуальной сети. В виду особого статуса практики де-факто в современной философии как наиболее широкого понятия («...все, что мы делаем») [14, с. 15], ФП1 можно считать мета-дисциплиной, мета-методологией, мета-этикой и *практикой самой себя*.

Философская практика в узком смысле (ФП2) — это обозначение культурного феномена, имеющего конкретные идейные, исторические и организационные рамки, и, соответственно, яв-

ляется именем собственным: самоназванием движения философов-практиков и философским брендом. С одной стороны, саморефлексия и развитие ФП2 неразрывно связаны с традициями, процессами и ресурсами ФП1, и поэтому понимание сущности ФП2 становится яснее на фоне ФП1. С другой стороны, ее содержание конкретизируется через виды философских практик — (Фп1) или (Фп2).

Философские практики в широком смысле (Фп1) — это социальные практики, в которых ценностное, экзистенциальное, мировоззренческое и другое философское значение осознается их актантами (практикующими). Любая человеческая деятельность, в которой ее субъект задается философскими вопросами, в отличие от рутинизированной, функциональной деятельности (автоматизированных привычек), может считаться одной из множества философских практик.

Философские практики в узком смысле (Фп2) — это виды активности в конкретных традициях философствования, определенные формы воплощения идей и концепций. Их содержательное значение невозможно понять только как набор действий, доступный в рамках эмпирического (этно-методологического) описания — они раскрываются на фоне связанных с ними концепций, других практик и культурных реалий (ФП1). В центре внимания Фп2 находится концепт *себя* — не автономного и эгоцентрического субъекта, а человека в мире, отнесенного к Я практикующего. Поэтому Фп2 связаны с ФП2, задавая многообразие форматов последней, и с ФП1, выступая как более систематическая, зрелая, внутренне согласованная ее разновидность.

Практическая философия в широком смысле (ПФ1) — это ориентация на пользу и результат (философская прагматика), возможная внутри всякого философствования, и обосновываемая средствами этого философствования. В пределе, это дискурс о благе и антиномическая пара к определению смысла философии через *самодостаточное вопрошание*. Вопрос о том, насколько поиск конкретной пользы совместим с духом философии и её специфическим поиском, является одной из самых острых дилемм для ФП1, а также в ФП2 (например, в виде проблемы «метода без метода» и «результата без результата» философского консультирования). Радикальное отличие от Фп2 можно увидеть в том, что на определенном этапе развития ПФ1 на повестку дня была вынесена проблематика «активного вмешательства в мироздание» в широком социальном контексте, начиная с провозглашения перехода от созерцания к преобразованию действительности в марксизме, и заканчивая современными концепциями устойчивого развития и трансгуманизма.

Практическая философия в узком смысле (ПФ2) — это философия *прикладная*, и означает проникновение философских знаний и методов в ту или иную область культуры (науку, искусство, религию) или деятельности (политику, образование, медицину, право, технологию) в виде конкретных решений или продуктов. Поэтому ПФ2 черпает свой ресурс из ФП1, а с Фп2 различается значительно более определенной ориентацией на задачи и ценности самой этой деятельности, а не личности (*себя*) деятеля. Вместе с тем, в гуманистических, «человекоцентрированных» концепциях ПФ2 особое место отводится Фп2 — в силу *самоценности* бытия человека, а также на том основании, что без саморазвития субъекта никакая деятельность, в конечном счете, не может быть *эффективной*. Обоснование и практика различения ПФ2 и Фп2, близких по проявлениям, — это сфера ФП1.

Безусловно, эти значения соседствуют и взаимодействуют в реальных феноменах. Так, проект интегральной философии образования «Paideia» [63], является примером практической философии в обоих смыслах (ПФ1 и ПФ2), поскольку его идейная платформа обоснована в манифесте «The Paideia Proposal» (М. Адлер, 1982) и работах других участников этого сообщества, а деятельность движения «Paideia group» осуществляется в сфере образования. Практическая основа этой деятельности, как и сам концепт *paideia*, восходит к *духовным упражнениям* античности, которые изначально были практиками осмысления и этического поведения (Фп1), а затем корпус их содержания углублялся античными философскими школами и *реконструировался* в современности (Фп2). Эти разнообразные практики содержали в своей основе: «изучение (*zetesis*), исследование (*skepsis*), чтение (*anagnosis*), слушание (*akroasis*), внимание (*prosoche*), самообладание (*enkrateia*), безразличие к безразличным вещам, медитация (*meletai*), терапия страстей, воспитание тяги к хорошим вещам и выполнение долга» [Цит. по 23, с. 10]. Теоретический *praxis* (ФП1) провел Филон Александрийский, когда обобщил практики школ платонизма, аристотелизма, стоицизма и эпикуреизма, затем П. Грош, когда переструктурировал их для современной философии образования, и, наконец, А. С. Колесников, когда осмыслил эти идеи и передал их нашей аудитории. И если войдут в альянс друг с другом проект «Paideia» и движение философов-практиков (которое «родилось» также в 1982 году), развивающим также и форматы философии образования, то это расширит рамки ФП2.

Ввиду невозможности охвата всех коннотаций в рамках параграфа, мы остановимся лишь на некоторых аспектах философской практики (ФП1) и (ФП2), определенных нами выше.

Особенности и территория ФП1

Саморефлексивность философии, референции «чистого» и «практического» разума, невозможность разграничения теории и «чистой» практики (см. параграф 2.1), обуславливают *производство определений* ФП как основное занятие самой ФП. Кроме работающей «машины дискурса», основной вклад в эту деятельность создают вечные вопросы самой философии. Первая из таких тематизаций — о роли философии в культуре и обществе, «о предназначении “мудреца”, “совершенного мужа”, философа» [39], не иссякла, а выходит на новый виток. Например, такое «крупное событие мировой мысли», как «Социология философии» Р. Коллинза, еще только обещает «взросление философов и философии» и «порождает новый пласт этических проблем» [39]. Вторая — о давнем различии и даже противостоянии двух видов философии внутри нее самой: «реальной, живой философии» и «философских систем» (М. Мамардашвили), «рафинированной» и «мирской» [38], «дела кабинета» и «дела жизни» (П. Флоренский), строгой philosophy и filosofia, в которой *мыслелёты* и *грёзовидцы* (М. Эпштейн) [52], «философии университета», такого «фехтования перед зеркалом» (А. Шопенгауэр), к тому же *фундаментально скудного, засушливого манипулирования жаргоном* [55] и «философии как образа жизни» (П. Адо).

Тогда первое, весьма значительное по вкладу, направление ФП1 можно назвать генеративной практикой о практике философии. Она порождает идеи о том, какой философия *должна быть*, к чему *призвана*, как антитеза тому, чем она была, есть или чем недостаточна — в перспективе *жизни и дела*.

Так, М. Эпштейн, которого по праву можно считать современным деятелем в области ФП1, определил философию как дисциплину, ищущую саму себя, занятую самоопределением, и обладающую «неизбывным лиризмом». Он видит миссию философии, и суть ее практики в воспитании «предельно емких чувств», чтобы проживать то, что она мыслит, поскольку «мысль сама по себе еще не образует софийной целостности» [51]. Здесь мы получаем не только открытую границу между философией и социальными, повседневными практиками, но и простор для изобретения новых видов практики и генерации определений, что автор с блеском и реализует в своем «Проективном словаре гуманитарных наук». В этой работе он реконфигурирует уже существующие формы бытования философии и изобретает предполагаемые, давая им новые имена и развернутые дефиниции: мыслительство, софионика, софиофилия, фольксофия, лирософия, полисофия, мультиверсалия, универсика, философские действия и софийные дисциплины [52].

Возможно, не все мыслимое многообразие таких проектов продуктивно и жизнеспособно. Однако, существуют множественные опасения по поводу безудержного философского креационизма, порождающего и мутантов — «дилетантских симбиозов», витализированных не духом философии, а реалиями рынка и потребления. Обсуждаемая в параграфе 2.1 проблема синтеза предельно универсального, абстрактного (философии), и предельно конкретного, специального (практики), имеет эволюционную составляющую — порождение видов «недофилософии “специалиста”» и «философии псевдопрактика». Поэтому конкретный результат в области философской практики не всегда может соответствовать высоте заявленных целей.

В целом, *генеративное* направление ФП1 прославляет хорошую, добрую и трудолюбивую практику («видимо, каждый крупный философ отстаивал практическую ценность философии» [66, с 40]) в противовес несимпатичной — властвующей, черстой и устарелой, и главное, непонятной народу, академической философии. Лишь изредка можно встретить апологию возвышенной и благородной, мыслящей философии, которую никто не любит. В этом образе она ни в коем случае не должна служить — никому и ничему (чтобы не прислуживать), ей надлежит с достоинством принять враждебность и зависть (*ресентимент*) общества (т. е. власти, профессионалов и людей с улицы), и допускать к себе лишь избранных [17].

Однако, независимо от степени признания практики делом философии, сама *проблематизация* этой темы, т. е. выявление того, что стало составлять проблему (здесь — «что не так с философией»), признается современной философией *делом*, «ремеслом интеллектуала» [31, с. 62—65].

Необходимо подчеркнуть ту специфику обращения с проблемами, которую внес М. Фуко в традицию «вечного вопрошания», «размышления о сущем и должном» (дело университетского философа), «преобразования действительности» (дело философа-революционера) и «социальной критики» (философское дело интеллектуала). Нередко социальная критика де-факто означает «всего лишь способность философа», пользуясь своим статусом, «высказывать свое мнение налево и направо по любым поводам», тогда как для Фуко это, прежде всего, способность «использовать концептуальные инструменты» и «свое искусство интерпретации» [31, с. 91]. Его практический принцип и в том, чтобы целенаправленно изучать практики, «вопрошать очевидности и постулаты, сотрясать привычки и способы действия», а «в фокусе анализа должны быть... формы и механизмы самоорганизации культурного процесса» [34]. Практика философии, которой он всецело

отдается (и в чем полагает *работу интеллектуала* в других, своих предметных областях) — это анализ культурных процессов, но именно там, где *бытие заявляет о себе*. Поэтому он изучает «не идеи, не общества и их идеологии» как таковые, «но *проблематизации*, через которые бытие дается как то, что может и должно быть помыслено, а также — *практики*, исходя из которых эти проблематизации формируются» [31, с. 60].

Таким образом, *генеративная* линия ФПП переплетается со другой, которую можно было бы назвать практикой философского *практиковедения*.

Важно иметь в виду, что современная философия особенно насыщена *практикой* — не только в форме феноменологии и герменевтики, но и социологическими ракурсами, этнометодологическими исследованиями, политическими трендами, и часто она говорит на языке литературы, истории, психологии и права. Отсюда — необходимость заниматься *техниками освоения* обширного культурного материала и его контекстного *истолкования*.

Так, развивая дискурс в «археологическом» направлении, М. Фуко не только создал оригинальные трактовки регионов человеческого бытия и *откопал* в истории философствования *практики себя*, не столько развивал *метод* в его теоретическом смысле, сколько «практиковал археологию как метод исследования практик» — продвигал «интеллектуальное ремесло» [31, с. 63] и тропил путь, по которому с энтузиазмом последовали и другие. Во многом, это вылилось в основы современной *методологии гуманитарных исследований*, задачей которой является не только выделение «предмета» из общей ткани реальности, определение его границ, истоков и форм, но и рефлексия характера собственных изысканий. Исследователь должен видеть способы, которыми он проводит границы, отбирает материал, учитывает собственные познавательные и ценностные установки и, в конечном счете, способен увидеть, о чем он *не говорит* в своем исследовании.

Наглядный пример — сама *археологическая* метафора может означать различные способы построения практики, в зависимости от того, какие представления исследователь имеет об археологии и какие имплицитные практики здесь присутствуют. Сам Фуко имел в виду прием «регрессивной истории» — возможность отступить назад, «на шаг» в своей культурной традиции, чтобы увидеть странность обыденной практики (*остранение*), и затем точно описать, зарегистрировать определенные действия (объекты внимания). Однако, прежде Фуко, образ археологии использует Фрейд, как метафору психоанализа, и несколько

иначе: он «фантазирует об археологии как о науке, допускающей возможность совместного существования разных времен, не ищущей смысла или прямой связи между ними, но стремящейся понять и реконструировать ту или иную деталь в полноте сопровождающего ее окружения» [39, с. 124]. Сопоставление деталей раскрывает имплицитные различия — первая археология добывает материал, ныряет за ним, вторую интересуют слои, целостные регионы; первая углубляется направленно, предполагая объект поиска, вторая проявляет все окружение целиком, реконструируя ранее неизвестное; первая связана (через генеалогию) с объяснением, интерпретацией, вторая нацелена на понимание.

Этот краткий экскурс в археологию практик не имел цели утверждать, что философское *практиковедение* следует сегодня в русле метода Фуко и его последователей. Если общая парадигма здесь и существует, «то лишь как удобная территория для междисциплинарных исследований» [14, с. 12]. Но различные современные методологии, пытаясь найти компромисс между теориями детерминизма (придавая ему более «гуманистический» характер) и субъективизма (корректируя его указанием на ограничения в человеческой активности), сформировали некий общий исследовательский стиль. Эта «теория практик» [14], во-первых, так или иначе, проводит идею о том, что исследуемые практики, находящиеся в фокусе внимания, испытывают влияние других, имплицитных практик — фундирующих тип социальности, власти, субъекта, коммуникации, эпистемы, этоса и др., а не движутся, как может показаться, исключительно своими собственными путями. Во-вторых, «теория практик» сама является своего рода практикой, и *не столько определяет, сколько показывает*, как можно обращаться с практиками, чтобы результат не оказался слишком обобщенным или банальным (как это бывает в случае применения для анализа практики формальных процедур).

Завершая этот раздел параграфа о роли теории в ФП1, необходимо подчеркнуть две задачи, которые она призвана выполнить в отношении философской практики и практической философии как видов деятельности.

Первая задача связана с обоснованием различных условий этой деятельности: вопросы применимости в условиях современности античных практик и духовных упражнений, модификации форматов работы, оценки «эффекта и пользы», взаимодействия и разграничения с другими практиками, и др. В частности, это может внести вклад в уже начатый анализ движения философских практиков (ФП2), поскольку предполагает учет социокультурной

динамики в качестве фактора развития и генератора альтернатив, а не только «стремления участников» и «личные выборы» тех или иных решений [26].

Вторая задача видится в обосновании философского характера такой практики, поскольку сегодня невозможно обращаться к многообразию смыслов, включаемых в сферу философии, без предварительного уяснения имплицитных «правил игры». Сегодня мы имеем дело скорее с конструктами — «PR-репрезентациями образов философии», а совокупно — «стихийной междисциплинарной интерференцией образов философии», сборка которой осуществляется под определенным углом зрения (например, «теоретико-методологическими средствами историко-философской науки» или за пределами философии «субъектами других форм общественного сознания»). Действительная проблема сегодня состоит не столько в интеграции или охвате многочисленных «образов философии», сколько в их «субъектной идентификации» т. е., выявлении того, кто и из каких соображений некоторым образом философию определяет [44, с. 394].

Особенности и территория ФП2

Философская практика реализует философствование как практику, не как теорию. В этом — ее принципиальное отличие от академической философии, производящей философский дискурс, не практику. Не смотря на то, что рождением философской практики принято считать 1980-е гг., ее истоки имеет более древнее происхождение. Например, орфические мистерии VI—V вв. до н. э. с их обрядами и ритуалами предопределили концепцию философии как способа жизни (Б. Рассел «История Западной философии»). Саму же предтечу (*forerunner*) философской практики можно проследить сквозь историю становления философской мысли:

1. Философия порождается на территории Древней Греции как натурфилософия. Именно философы, будь то Фалес или Гераклит, стали задавать «неудобные вопросы», ответы на которые невозможно обнаружить на поверхности, с целью понимания которых нужно копать вглубь вещей. Это были вопросы космологического и космогонического характера, о происхождении и сути мира. Возможно, поэтому Б. Рассел в свое время обозначил философию как то, что уменьшает нашу интеллектуальную безопасность, но, вместе с тем, то, что обогащает наше интеллектуальное воображение [36].

Вдумаемся в суть этих слов — «интеллектуальная безопасность» и «интеллектуальное воображение». Философия

начинается с того вопроса, какому нет ответа в повседневности. Именно поэтому философы были первыми, кто поставил вопрос об устройстве космоса, а не только о близлежащей территории; вопрос о человеке как целостности, а не только об отдельных проявлениях его бытия (семья, друзья, любовь, обязанность). Более того, философы древности занимались практикой по весьма закономерной причине, у них не было того массива философских текстов, каким обладаем мы сегодня; они не могли читать или пересказывать чью-то философию, они творили свою философию.

В этом контексте справедливо именование деятельности Сократа не как описание мудрости, взятое из авторитетных текстов, но как реальный поиск мудрости, путь философствования посредством анамнезиса (*anamnesis*), т. е. вопрошания себя и других.

2. Ключевым толчком в формировании философии как практики стал XIX в. Не признанный современниками религиозный деятель поэт С. Кьеркегор, разрыватель немецкой академической традиции, иррационалист А. Шопенгауэр и родитель сверхчеловека, классический филолог и композитор Ф. Ницше, напрямую не задавались вопросом о том, что профессора философии изгнали философов из университета; но в своих текстах они обращались к проблеме философствования как творческой активности. Возьмем, к примеру, известный сюжет о трех метаморфозах (*the three metamorphoses*), описанный Ф. Ницше в «Так говорил Заратустра». А теперь применим эту картину становления человеческого духа к фигуре философа. Тогда верблюдом является профессор философии, возложивший на себя всю тяжесть академического авторитета и ответственности. Во льва преобразуется философ-революционер, отвергающий существующие авторитеты и каноны. Но, по Ф. Ницше, *Нет* миру недостаточно. Философ должен произнести это сакральное *Да* в своей *творчесткости*. Уподобившись ребенку, не в отказе от ответственности, но в игре сотворения, философ способен реализовать философскую практику.

3. Годом основания философской практики принято считать 1982 г., т. к. именно в этот год Г. Ахенбах основал ассоциацию для тех, кто начал заниматься философской практикой профессионально (*Philosophische Praxis*) [26, с. 7]. Соответственно, философская мысль XX в. непосредственно повлияла на отдельных подвижников движения и направление активности в целом. Среди оснований влияния следует выделить феноменологию, экзистенциализм и постмодернизм как узловые точки бытия философии в XX века. Более того, сами события XX в. (мировые войны, социальные и политические конфликты) указали на то, что люди не готовы к глобальным переменам. Поэтому Ж. Делёз

в одном из своих последних интервью обозначил парадоксальную, на первый взгляд, позицию, согласно которой мая 1968-го не было [25]. В обоснование своего тезиса он утвердил: «Печаль поколений без “учителей”». Учителя в его дискурсе были не профессора философии, а преобразующие мир философы. Поэтому он противопоставил жесткий и пронизывающий экзистенциализм (Ж.-П. Сартр) экзистенциализму более умеренному и осторожному (М. Мерло-Понти). Ж.-П. Сарта он назвал своим учителем за то, что тот учил не зафиксированной мудрости, «он научил нас мыслить по-новому».

В этом учении, мыслить — не что, а как; творить вместо того, чтобы постоянно обращаться к готовым конструктам и шаблонам; быть способным вступать в диалог со знаменитым философом, а не создавать новых идолов театра — суть философской практики, которая сегодня имеет несколько ключевых форматов.

Р. Лахав утверждает, что никакая авторитетная фигура «наподобие Фрейда», в движении философской практики не возникала, и все группы развивались самостоятельно [26, с. 8]. Несмотря на то, что в философской практике действительно присутствуют различные «методы работы и стили мышления», позиция Р. Лахава кажется категоричной. В философской практике сегодня существуют свои авторитеты. Во-первых, они распределили сферы своего влияния территориально:

— Европа: Г. Ахенбах (Германия, Голландия, Швейцария), О. Бренифье (Франция, Россия), Х. Барrientос (José Barrientos-Rastrojo) (Испания, Италия);

— Северная Америка: М. Гроссо (Michael Grosso), Р. Лахав, Л. Маринофф (Lou Marinoff);

Во-вторых, они распределены формально-методологически:

— философское консультирование: Г. Ахенбах, М. Гроссо, Л. Маринофф;

— сократический диалог: О. Бренифье;

— философия для организаций: О. Бренифье, Л. Маринофф;

— философское партнерство: Р. Лахав;

— философия для детей: Х. Барrientос, О. Бренифье.

Вместе с тем, кажется, что типологии, предложенные философами-практиками не полны, то есть не собирают все локусы философской практики в единое целое. С целью собрать части в целое, необходимо выделить следующие направления философской практики:

1. *Терапевтическое* направление, представленное, в том числе, философским консультированием, берет начало в сократовском импульсе клиента (*counselee*). Осмысляя принципы философской

практики, Г. Ахенбах сравнил консультирование с игрой в шахматы. Клиент философа-практика играет белыми, философ-практик — черными. Таким образом, не философия как такова начинает игру, сначала в игру вступают вопросы, адресованные философии [3, с. 99].

Л. Маринофф в своем сравнении философии с *прозаком* (см. параграф 2.1) назвал клиента здравомыслящим (*sane*), (а не больным как в психотерапии, например), который, тем не менее, нуждается в терапии. Р. Лахав, в свою очередь, рассматривая фигуру того, кто приходит к философу-терапевту (*counselee*), указывал на то, что у многих людей, не смотря на внешнее благополучие, возникает ощущение зажатости в шаблонах, желание выйти за пределы повседневности.

Во всех трех позициях философ (*philosophical counselor*) исполняет роль проводника в мир философии. Но это станет возможно, только если он сможет вдохновить других не какой-то интересной философской дискуссией, а тем, что сам является примером философского поиска. И этот пример философа как терапевта выражает его собственный образ жизни [26, с. 13].

2. *Логоцентрическое* направление, ориентированное на работу с формами мышления, с языком рассудка и повседневности. Это направление напрямую связано с индивидуальной и групповой терапией, но в отличие от терапии оно предполагает работу с логикой, а не мировидением *counselee*. Представлено сократическим диалогом в работе с индивидами, группами и организациями.

3. *Дискуссионное* направление, берущее начало в академических дискуссиях, сегодня в большей степени представлено в работе философских кафе и клубов, организованных по принципу свободной дискуссии.

4. Наконец, *мировоззренческое* направление, как вариант созерцательной и саморефлексивной философии, в рамках которого фасилитатор, работая с опытом своих партнеров (*companions*) как бы накладывает этот опыт на философский текст. При этом возникает новое видение текста. Более того, партнер сессии по-новому смотрит на свое бытие через призму текста. Представлено в работе групп саморефлексии, философских *дуо* и *трио*, *философском партнерстве*.

Во всех перечисленных направлениях философская практика реализует завет Новалиса [58], согласно которому философия существует везде и нигде (философствование, не философия — в материальной точке, а сама философия — в сознании человека). В ориентации на работу со всеми философская практика создает уникальное пространство, в котором каждый способен ощутить

себя как дома, а философия реализует свою тягу повсюду быть дома.

При этом тот, кто идет заниматься философской практикой (стремится решить проблему своего существования), есть тот, кто:

- ищет свое аутентичное Я, находится в поиске себя;
- не хочет жить по шаблонам, предлагаемым ему в обществе;
- способен от конкретных вопросов (почему меня не любит Анна?) достичь уровня фундаментальных вопросов (что такое любовь?);
- вместо принятия «готовых» ответов ориентирован на креативный поиск созидания собственных;
- готов слушать и слышать *Другого*, тем самым научаясь слушать и слышать самого себя.

«Слушать и слышать Другого» — тема, представляющая собой целый корпус размышлений, разработанных методик и практических встреч, позволяющий обращаться к рассмотрению такого понятия, как «философское партнерство».

3.2. Границы применения понятия «философское партнерство»

Введение

В своей работе «Мишель Турнье и мир без Другого» Ж. Делез ставит проблему Другого, учитывая содержащуюся в ней трудность в философском дискурсе. Проблема осложняется тем, что к ней нельзя подойти ни с позиций монизма («Другой как объект» — в эгоистическом или гедонистическом дискурсах или «Другой как субъект» как субъект — в гуманистическом дискурсе), ни с позиции дуализма (например, как у Ж.-П. Сартра, где Другой есть объект моего внимания, но взгляд Другого при этом объективирует самое Я). Преодолевая эту сложность, Ж. Делез выходит на дифиницию Другого как центрообразующего элемента, в структуру которого всякий раз входит мое Я: «Определяя другого по Турнье как выражение возможного мира, мы, напротив, делаем из него априорный принцип организации любого поля восприятия на основе категорий, мы делаем из него структуру, которая позволяет функционирование как «категоризацию» этого поля» [18].

Более того, согласно идеям философа, Другой есть тот, кто остерегает Я от возможных угроз внешнего мира: «Я гляжу на объект, затем отворачиваюсь, я позволяю ему вновь слиться

с фоном, в то время как из того появляется новый объект моего внимания. Если этот новый объект меня не ранит, если он не ударяется в меня с неистовством снаряда (как бывает, когда натыкаешься на что-либо, чего не видел), то потому, что первый объект располагал целой кромкой, где я уже чувствовал предсуществование следующих; целым полем виртуальностей и потенциальностей, которые, как я уже знал, способны актуализироваться. И вот это-то знание или чувство маргинального существования возможно только через другого... Не видимую мне часть объекта я в то же время полагаю как видимую для другого; так что обогнув его, чтобы увидеть эту сокрытую часть, я соединюсь позади объекта с другим, чтобы совершить предполагаемое оцелокупливание. А эти объекты у меня за спиной — я их чувствую, они доделывают, формируют мир, именно потому что видимы и видны для другого... Короче, другой обеспечивает в мире кромки и переносы. Он — нежность смежности и сходства. Он регулирует преобразования формы и фона, изменения глубины. Он препятствует нападениям сзади. Он населяет мир доброжелательным гулом. Он делает так, что вещи склоняются друг к другу и находят одни в других естественные дополнения [18].

Таким образом, другой, с одной стороны, есть тот, кто впускает Я в свою структуру, и в то же время, посредством так называемой процедуры «оцелокупливания», а с другой стороны, Я с помощью Другого создает пространство своего бытия. Подобное может быть сказано и о философствовании. Для иллюстрации обратимся к античным философским практикам.

В период античности в разных школах философствование представляло собой духовную практику, работу над собой и над Другим; в этой работе с Другим происходит постоянное возвращение к работе с собой. К примеру, майевтика, как известно, есть движение Сократа к истине; но в этом движении без Другого он бессилен по причине того, что не «беременен истиной», а он лишь «родовспомогатель истины». Яркие последователи диалоговой практики Сократа — Платон и Аристотель; и если Платон реализует диалогичность непосредственно в своих произведениях, то Аристотель приходит в монологичность письма через диалог живого языка. В свою очередь, эпикурейцы и стоики, например, развивают диалог в наставлениях (Эпиктет «Энхиридион») или в эпистолярном жанре (Эпикур «Письмо к Менекею», «Письмо к Геродоту»).

В реалиях современности диалоговость и диалогичность являются трендовыми направлениями в академической деятельности (обусловленные проблематичностью актуального состояния образования) и за пределами академического пространства (как

в сфере маркетинга и менеджмента, например). Сфера современной философии и философствования также обращается к проблеме диалога, а в иных случаях — полилога.

Философское партнерство: принципы, процедуры, упражнения

Полилогу в общении современных философов посвящена одна из последних работ философа-практика Р. Лахава «Руководство по философскому партнерству». В ней ключевой акцент размещен в проблеме созерцательной активности современного философа: что есть созерцание в контексте современности и как его достичь? Вариант предложенный Р. Лахавом — обращение к Другому, общение с философами-партнерами в реализации определенных принципов, упражнений и процедур, базирующихся на «трех китах»: групповой деятельности, устремлениях и цели группы [25, с. 6], — философ-практик выстраивает путь становления философом-партнером. Этот путь может стать одним из вариантов трансцендирования, разрывом повседневной «сансары» и выходом в искомую «нирвану».

Итак, прежде чем переходить к вопросу осмысления философского партнерства как современного отклика античным духовным упражнениям, закладывающим границы партнерства как в академической, так и во внеакадемической среде, обратимся к формам реализации философского партнерства.

Р. Лахав именует философское партнерство ветвью в дереве философской практики; в иных случаях, указывая на глубину созерцательности этого формата, он обозначает партнерство как альтернативу существующему формату практики (прежде всего, философскому консультированию). При этом следует отметить, что философское консультирование и философское партнерство осуществляют разные направления практики. Если консультирование (как и сократический диалог О. Бренифье или дискуссионные форматы немецких и итальянских школ философской практики) нацелено на осмысление консультируемым своего периметра, границ своей пещеры [25], то партнерство (как и работа саморефлексирующих групп) обозначает пути выхода из этой пещеры. Причем, одно направление практики может как исходить из другого (прежде выхода из пещеры, «узник» должен увидеть и осмыслить грани своего периметра, своих автоматических реакций на внешние раздражители), так и идти в параллели с ним. Иными словами, выход из пещеры возможен без работы над осмыслением того, что является рамками моего бытия, каковы они, и какое влияние они оказывают на мое поведение в повседневности.

Партнерство представляет собой группу из 8—12 философов, которые встречаются еженедельно в «живом» или интернет форматах. Каждая сессия базируется на принципе эквивалентности, т. е. партнеры равны друг другу; однако каждая сессия движется по сценарию, предложенному ведущим (причем, партнеры могут сменять друг друга на «посту» ведущего).

Три ключевые принципа сессии можно проиллюстрировать через концепт резонирования: резонирование со своей глубиной; резонирование с философским текстом; резонирование со своими партнерами [25, с. 11]. Разберем последовательно каждый из обозначенных принципов.

Первый ключевой принцип — *резонирование философа с собственной глубиной* — предполагает работу философа в сессии из «глубины себя». Подобно отличию у И. Канта понятий разума от рассудочных понятий, различаются «моя глубина» и «моя поверхность»: «Понятия разума служат для концептуального познания (*zum Begreifen*), подобно тому как рассудочные понятия — для понимания (*zum Verstehen*) (восприятий). Если понятия разума содержат в себе безусловное, то они касаются чего-то такого, чему подчинен весь опыт, но что само никогда не бывает предметом опыта; это есть нечто такое, к чему приводит разум в своих заключениях из опыта и соответственно, чему он оценивает и измеряет степень своего эмпирического применения, но что само никогда не входит в эмпирический синтез как его составная часть. Если, несмотря на это, такие понятия имеют объективную значимость, то они могут называться *conceptus ratiocinati* (правильно выведенные понятия); если же они не имеют объективной значимости, то они возникают по крайней мере благодаря видимости выведения и могут называться *conceptus ratiocinantes* (умствующие понятия)» [24].

Иными словами, человек в его резонировании с глубиной полагается, как ноуменальная, не как феноменальная единица. Философ-партнер в процессе вхождения в сессию и работы в ней должен очиститься от наносного в своем поведении, от автоматических реакций в своих ответах и своем вопрошании. Философ-партнер должен и может работать из глубины своего Я, из той продуктивной пустоты, которую он может наполнять новыми решениями и концепциями, со-творенными в со-творчестве с философами и с партнерами [25, с. 10]. Р. Лахав, например, называет тех, кого он считает авторами концепций самотрансформации, тех, кто посредством философии стремился изменить не Другого, но самого себя, в том числе, Плотина, Ж.-Ж. Руссо и К. Ясперса. С целью достижения искомой пустоты каждая сессия предворяется так называемым центрирующим упраж-

нением, философской медитацией как работой с границами Я и попыткой выхода за рамки телесности.

Второй принцип — *резонирование участников партнерской сессии с философским текстом*. В своих работах и выступлениях Р. Лахав не раз указывал на то, что одним из недостатков философской практики является разрыв между богатством философского наследия и отсутствием обращения к нему у философов-консультантов и ведущих философских клубов и кафе. В свою очередь, философское партнерство и философские медитации в границах партнерских сессий базируются на идеях не из личного опыта участников, а на классике кладовых мировой философии. Примером тому служит подборка отрывков из произведений Платона, Аристотеля, Р. Декарта, Д. Юма, Ж.-П. Сарта, А. Камю и М. Замбрано или Кришнамурти, представленная для философского партнерства на электронной площадке Агога [59].

В работе с этими отрывками философы-партнеры уделяют особое внимание даже не аналитическому осмыслению того, что написано, а на возможности взглянуть по-новому на известное. В рамках этой цели используются различные процедуры и упражнения, в том числе, так называемые «медленное чтение» [25, с. 26] и «философское повторение» [25, с. 26—27], которые вводят партнеров в особое состояние ума, подобное тому, что дает медитация: «Приучите себя быть всегда спокойными и разумными. Если вы будете спокойны и разумны, то сумеете реагировать правильно, а не отвечать действиями, отягощенными эмоциями» [43].

Третьим ключевым условием и принципом партнерской сессии является *резонирование философов-партнеров друг с другом*. В повседневном общении человеком правят идолы сознания [13]: идолы театра заставляют нас соглашаться, если не восхищаться позицией авторитета; идолы пещеры, в свою очередь, не позволяют принять на веру ни одну из окружающих нас позиций и мнений, выводя человека в состояние перманентной критики и спора. В противовес этому, партнерская сессия создает продуктивное пространство слушания и слышания Другого. И это не бездумное соглашательство; это попытка взглянуть на известный концепт с позиции Другого; это преодоление вечного противостояния Я и не-Я, где «знаемое и незнание, воспринимаемое и невоспринимаемое непременно и непримиримо сталкиваются лицом к лицу в битве без оттенков...» [16].

Все три типа резонирования порождают новый тип осознанного понимания. В резонировании пустота внутри партнера заполняется, но не симулякрами, скрывающими отсутствие истины

[8, с. 5], а истинной, порожденной партнерами и бытийствующей здесь и сейчас.

Запутавшись в пространстве медиа, в мире «имманентных симулякров» и «виртуальных симуляций», где линия утратила свое бытие линией и превратилась в точку [18], современный человек оказался перед пропастью. И если у М. Хайдеггера это показатель тончайшей материи, условного отсутствия границ между бытием и ничто [47]; то в нашем прочтении эта пропасть демонстрации беспрецедентного отдаления Я от Другого.

Великие философы прошлого (к примеру, Р. Декарт, А. Шопенгауэр, С. Кьеркегор, Ф. Ницше) показали то, что философские концепции возможно творить в одиночестве, в непрерывающейся работе мыслителя (с) над самим собой. Но при этом и великие философы древности (Платон, Демокрит, Эпикур), и мыслители новейшего времени, такие как П. Адо и М. Фуко, актуализировавшие современное прочтение древних, указывали на то, что и саморазвитие философа, и развитие им Другого возможно в пространстве диалога и полилога. Ж. Делез демонстрирует вариант самореализации Робинзона в ситуации отсутствия Другого: «Вырвавшись из грязи, Робинзон ищет замещения другому, способного вопреки всему поддержать складку, даваемую другим вещам: порядок, работу. Распорядок времени, устанавливаемый при помощи клепсидры, установление избыточного производства, введение свода законов, многообразие титулов и официальных функций, навешиваемых на себя Робинзоном, — все это свидетельствует об усилении заново населить мир другими, которые еще и он сам, и поддержать последствия присутствия другого, когда структура угасает» [18].

В ситуации общения, реализуемого в пространстве современного университета, преподаватель философии время от времени обращается к «короне» авторитета с целью «залатать дыры». И проблема здесь заключается в том, что в монологическом варианте преподаватель философии утрачивает нить, связывающую его с Другим, где студент «растворяется» в своего рода «небытии для преподавателя», т. к. он в его монологе нуждается. В свою очередь, «растворяется» и преподаватель, т. к. студенту он оказывается не интересен.

Вариантом со-действия философа с Другим и выступает философское партнерство. Конечно, философское партнерство не является универсальным ответом на заявленную проблему, но может стать одним из вариантов ответа. Существующие в партнерстве процедуры и упражнения невозможно в полной мере реализовать в рамках академического общения между студентом

и преподавателем. Вместе с тем, даже в университетской аудитории философ, выступающий в роли преподавателя философии, способен реализовать принципы общения, согласующиеся с ключевыми принципами философского партнерства.

Возможно, ориентируясь на некоторые принципы из партнерства, можно будет избежать того апокалипсиса, что предвещал Ж. Делез как реакцию на утрату Другого: «Больше нет переходов; конец нежности смежности и сходства, которая позволяла нам жить в мире. Больше ничего не продолжает существовать — кроме непреодолимых глубин, абсолютных расстояний и различий или же, напротив, невыносимых повторений, словно точно наложившихся друг на друга протяжений» [18].

Поиском форм и методов, определения и преодоления «апокалипсиса Ж. Делеза» занимается терапия. Это не телесная, но духовная терапия; лечение не тела, но духа, работа с мировоззрением и экзистенциальными практиками. Философское консультирование и психотерапия нацелены на обнаружению утраченного Другого. В чем-то их движения совпадают, в некоторых случаях — разнятся, что нам и хотелось бы прояснить более подробно далее.

3.3. «Мировоззренческая терапия» и «экзистенциальная терапия»: зоны смысловых совпадений и различий

Представление проблемы

В основе исследуемой темы стоит вопрос, которому столько же лет, сколько и самой философской практике: *существуют ли различия между философским и психологическим консультированием/психотерапией?*

Лидия Амир (израильский профессор философии и философ-практик) предвещает свой ответ тем, что философы-практики *хотели бы думать* (“are motivated to hold the view”), что предлагают что-то иное, чем психологи, если не лучше (“if not better”) [54]. И, как это бывает, поиски различий на основе, что *лучше*, приводят к радикализации мнений и барьерам в отношениях.

Так, многие специалисты в области психического здоровья (“mental health”) считают, что *было бы лучше*, если бы философы придерживались своих традиционных ролей в качестве учителей и теоретиков и не пытались бы использовать философию, чтобы помочь другим решать эмоциональные, поведенческие или когнитивные проблемы [63, с. 2]. Тут же обнаруживается и встречающаяся убежденность: философ в роли личного консультанта *безусловно лучше* — психология полна концептуальной

путаницы (“conceptual muddle”), ей недостает саморефлексии и глубины, что порядочному философу не составляет труда легко продемонстрировать на любом примере — так что психологи, захватившие место врачей, просто неосознанно занимаются философией, и делают это плохо (“badly”). Что касается психотерапевтов, то их занятие — чистая фикция, поскольку *нет такой терапии, как терапия* (“no such thing as therapy!”) [66] (к последнему мнению нередко присоединяются академические психологи и врачи-психотерапевты во всем мире). И, если уж говорить про различия, то философы практики должны — чтобы отличить себя от психотерапевтов — противостоять открыто и непреклонно (“ought to confront openly, honestly, rigorously, and continuously”) этим изошренным, корыстным, наживающимся на несчастьях других людей *современным коммерческим целителям с претензиями*. Ведь те, кто берет плату за этот коварный *мимесис* (подражание) истине, ориентированы на софистов, а не на философов [68].

Л. Амир подводит нас к тому (её статья включает в себя впечатляющую библиографию по данной проблеме), что *провести четкую границу* между двумя рассматриваемыми практиками затруднительно (если вообще возможно), и тогда психологи и философы *должны* научиться *мириться* с ситуацией (“should learn to put up with the situation”), в которой они взаимно зависимы друг от друга и должны помогать друг другу по очереди [Цит. по 54]. Эта же мысль, но с заметно отличающимися коннотациями, звучит и у других исследователей.

Например, Эллиот Д. Коэн и Джон Миллс (философы-практики и редакторы коллективной монографии [63]), констатируя взаимосвязь и взаимное дополнение этих практик, ценят шанс *учиться друг у друга* ради общей миссии: «в конце концов, успех нашего дела будет определяться тем, насколько конструктивные междисциплинарные связи будут возможны между философами и психологами, теоретиками и практиками».

Поэтому проблема, вынесенная в заголовок параграфа, и намеренно поставлена предельно широко, позволяет охватить (без предварительного отбора и оценки) максимально доступный для рефлексии опыт в сфере философской практики. Безусловно, это требует выявления исходных ориентиров (точек отсчета) в виде предварительных, рабочих определений для исследуемых явлений, поскольку основные понятия в исследуемом поле используются не в их обычном, устойчивом смысле, или же выступают в качестве метафор.

Концепт «терапии»

Под терапией мы будем понимать метод, а также процесс разрешения проблем обыденного человеческого существования, который реализуется не путем прямого урегулирования проблемной ситуации (т. е. не привлечением ресурсов с ликвидацией нежелательных ее проявлений), а опосредованно, в результате некоторой внутренней *трансформации субъекта*.

Вопрос о *результате* (степени, качестве решения проблемы) в любой терапии является одним из самых сложных. С одной стороны, участники терапевтических отношений имеют на этот счет свои представления и ожидания (критерии «успеха», интуитивные ощущения, рефлексии, способы выражения удовлетворения (и наоборот), и, как правило, они достигают согласованной оценки совместной работы. С другой — результат терапии, касающийся именно глубинных изменений, а не снятия «симптомов» и видимых сдвигов во *внешней* по отношению к самой терапии проблеме, практически невозможно оценить системой формальных критериев без потери смысла. На субъективные генерализованные оценки также трудно полагаться, и поэтому, в первую очередь вопрос об эффекте терапии касается не *измерения*, а *методологии*.

Таким образом, определять *терапию* с точки зрения решения проблем (буквального или метафорического *лечения*), даже если она для этого и *служит*, не совсем корректно и продуктивно. Во-первых, при таком подходе её характеристика как деятельности (мотивы участников, цели, методы, отношения, социальные роли и пр.) как ее *сущность* (все, что делает ее самой собой и обеспечивает результат), остается на заднем плане, а на переднем плане, как на прилавке, располагается прагматика. Во-вторых, практика, в современном понимании, определяется не столько *«знанием что»*, сколько *«знанием как»* — не в смысле только метода, но всей целостной атмосферы. Наконец, фокус внимания на решении проблем одной стороны отношений не позволяет увидеть, в чем их ценность для другой стороны, и какова природа обмена и связи. Может сложиться впечатление, что суть обмена здесь — это услуга (решение проблем за деньги) или служение (лечение как врачебный долг). Однако несмотря на то, что оба компонента здесь присутствуют, а иногда даже могут доминировать в иерархии мотивов того или иного терапевта, существует два других, фундаментальных (и даже сакральных) смысла терапии, благодаря которым она вообще может быть, повторяться и развиваться: это *исследование* и *взаимная помощь*.

Не случайно Фрейд, которого можно считать родоначальником современной психотерапии, хотя и употреблял понятие

лечение, назвал свою дисциплину анализом. Это задает другие рамки — исследовательского процесса, в пределе — бесконечного, сохраняющего свою интригу поиска, в котором результат обеспечен заботой, возвращением того, что неизбежно проявит себя (второй смысл греческого слова *θεραπεία, therapeiō* — забота, уход, выхаживание, от *therápōn* — помощник). Взаимность помощи заключается в том, что без второго участника эта практика не может существовать как метод познания, как искусство и профессия, т. к. терапевт *также* получает свою идентичность только в своей практике. Онтологическая потребность в *Другом* в терапии взаимна.

Понятие «мировоззренческой терапии»

Под «мировоззренческой терапией» (далее — МТ) мы можем понимать такой путь практики, когда альфой и омегой процесса (источником проблем, средством их разрешения, полем исследования и самооценностью) является жизненная философия субъекта. Причины, для того, чтобы заниматься МТ:

1) с мировоззрением всегда что-то *не так* в силу бесконечного потенциала самосознания, саморефлексии и самой философии; например, есть ситуации, когда что-то *особенно не так* (что вносит свой вклад на житейском уровне в виде проблем), и есть ситуации, когда заниматься проработкой мировоззренческих вопросов затруднительно или невозможно (личностные или психические расстройства) и т. д.;

2) есть люди, которым *нравится* развивать свою жизненную философию, и они стремятся к этому, и есть другие люди, которые *нуждаются* в развитии своей жизненной философии, хотя им об этом еще неизвестно;

3) некоторым философам *нравится* этим заниматься, и они *нуждаются* в этом, чтобы практиковать философию как образ жизни;

4) существует особый, универсальный инструмент для решения проблемы, известный, как ее *нормализация*: если не можешь изменить ситуацию, измени ракурс (отношение к ней);

5) этические конфликты и моральный выбор в современном мире становятся сложнее и в принципе *не могут* обойтись *нормализацией*, они *требуют* реального решения в конкретной ситуации, как определения наилучшего из *всех исследованных* альтернатив; эти проблемы буквально *втянуты* в сферу защиты жизни и здоровья, начиная от этических коллизий в медицине (*вечные вопросы* биоэтики: право на эвтаназию, границы разумной борьбы за жизнь и пр.) и заканчивая прямым влиянием на физическое здоровье и жизнь (стрессы, саморазрушающее

или жестокое поведение, вплоть до суицида или вспышек «немотивированной» убийственной агрессии).

Соответственно, в таком подходе философия является тем, чем и как эта практика действует, и *на что* она направлена. Можно сказать, что философия здесь, так или иначе, всегда на виду и в активном обороте. Подход требует, хотя бы на некотором уровне, владения философией (не всегда это академическая подготовка — *philosophy*, это вполне может быть и *filosofia*) хотя бы одного участника — философа-практика. Философские тексты, теории и метафоры, стили философствования и вообще все, что угодно из сокровищ мировой философии находится в распоряжении участников. Обратившийся за помощью человек может быть *гостем, клиентом, партнером*, но разговор, начинаясь с житейских проблем, так или иначе, держится философского духа. Это может быть чтение специально подобранных текстов ради содержащихся в них идей, или достижения состояния глубокой восприимчивости в особой герменевтике («библиотерапия»); концептуальная интерпретация событий жизни, или, наоборот, пересказ философских концепций в житейских понятиях; обследование территории и истории своей жизни; анализ стереотипов мышления и сбоев аргументации; философские вопросы в предельно универсальном, общем ключе или просто вдумчивый стиль разговора. Примеры такой практики [57; 62] могут дать некоторое представление об этом процессе.

В этом подходе есть понимание того, что именно с мировоззрением может быть *не так* и в каком направлении его нужно развивать. Его можно обогатить идеями и перспективами из культурного опыта философии, помочь осознать его неявные установки и неочевидные прежде ограничения, развивать его гибкость, рефлексивность и способность интегрировать идеи, ценности и опыт. Наконец, можно пробудить и поддерживать духовный поиск — дух интеллектуального или экзистенциального приключения, приобщения к жизни универсума, а для верующих — путь духовного исцеления и спасения.

Однако, это описание — всего лишь средняя линия, общий абрис, далеко не всегда ясно различимый в реальности. *На практике*, не все предположения и ожидания МТ подтверждаются [54]. Обозначенное различие в позициях приводят к тому, что объединение по любому признаку довольно разнородно, *дивергентно*. Общая консолидация возможна, как *союз различий* — существуют такие расхождения в позициях и интересах внутри МТ, что у его представителей возможна большая «идейная близость» за пределами самого этого направления, чем внутри него.

Понятие «экзистенциальной терапии»

Экзистенциальная терапия (ЭТ) является видом психотерапии и имеет ясную идентичность в этом отношении. Ядро всей психотерапевтической парадигмы — что значит *быть терапевтом* и *быть в терапии*, мы покажем чуть ниже. Но прежде подчеркнем, что ЭТ стремится к междисциплинарным синтезам и проявляет себя *конвергентным* образом. В ее основе всегда лежал обоюдный интерес, совместная плодотворная работа людей разной деятельности и принадлежности, использующих свой опыт в новой для них сфере. Таковы были «Цолликоновские семинары» (как и вся история отношений вокруг них) с М. Хайдеггером — как совместные поиски оснований психотерапии, «духовное дитя, выношенное дружбой» [49, с. 7]. Сегодня, спустя десятилетия, экзистенциальная традиция — это альянс, объединяющий экзистенциальных психологов, психотерапевтов, аналитиков и философов.

Благодаря этой открытости, значимости идей и опыту, вынесенному из потрясений XX века, экзистенциализм оказал влияние на психотерапию и всю культуру в целом. Поэтому, ЭТ — это, во-первых, не только определенное направление в психотерапии или, во-вторых, *обобщение* ориентированных на философию методов (в большей, как Дазайн-анализ, или меньшей степени) как отличие от терапии в *медицинской парадигме*. Это, в-третьих, качество *хорошей, жизнеизменяющей* [12] психотерапии (*глубокой, человеческой и действенной*) любого направления, *стиля* работы терапевта — с доверием и вниманием к субъективности клиента и полнотой личностной вовлеченности [12], вне зависимости от степени экзистенциальной *правоверности*, употребляемой лексики и базового образования.

ЭТ появилась в качестве альтернативы *фактически* объективирующим принципам и тенденциям, которые вели дело так, как будто полнота жизни человека находится во власти всех этих замечательных открытий и прогресса метода как такового: анализа личной и социальной истории, клинических достижений, продвинутой рациональности и научению адаптивности.

Экзистенция — это не *чем* и *как*, на нее невозможно повлиять, или использовать в своих целях. Она не на виду, не предмет действий и не тема разговоров, не ингредиент метода, но силовое поле, в котором все и происходит. ЭТ предлагает принять *фундаментальные* факты о жизни человека, и поэтому центре — «сама жизнь человека, и то, как он ею распоряжается», а также «внутренняя, особая, интимная реальность, в которой мы живем максимально подлинно» [12, с. 7]. И, прежде, чем новая жизненная философия станет доступной для созерцания, по-

нимания и анализа, она должна быть *пережита* на материале собственной жизни, из этой глубины и подлинности. Отметим, что этот фокус внимания на *мирских темах* для погружения в глубину может быть непонятен тем философам, которые полагают, что «самопознание и совершенствование путём философских исследований» может быть «гораздо более полезными», чем исследование «детских воспоминаний и сегодняшних настроений» [60].

При становлении ЭТ недостаточно было понимать ценность, потенциал внутреннего мира человека и декларировать новые принципы. Было бы наивно надеяться на изменения силой добрых намерений, и аналитически нечестно — позволять себе обманываться в работе, принимая желаемое за действительное. Нужен был *метод*, и он разрабатывался теоретически, феноменологически и на основе *совокупного опыта многих практиков*. Внешне он прост — это движение «от обычных разговоров к более глубокому исследованию субъективного опыта» [12, с. 14]. Но он требует особой *школы, как части метода*: во-первых, *развития* у терапевта необходимых качеств (чувствительности, концентрации внимания, своевременности, качества присутствия) и, во-вторых, *сообщества*, где накапливается и передается этот опыт как *практика*.

Предваряя последующий анализ, можно резюмировать, что МТ и ЭТ, в целом, соответствуют развернутому выше концепту терапии, с приоритетом разрешения *внутренних* проблем по отношению к *внешним*, определяющей ролью субъекта, и также — как процессу, в котором, если и происходят изменения, то благодаря совместному самопознанию, обращению к бытийному, глубинному уровню существования. Кроме того, *качеству процесса* уделяется значительно больше внимания, чем возможному *результату*, при этом *проблематизация самой проблемы* (т. е. углубление понимания, в чем именно она состоит, поскольку не могла быть разрешена своими силами и доступными средствами) составляет значительную часть самой терапии.

Но прежде, мы считаем необходимым представить концепт терапии в более развернутом виде, поскольку в дискуссиях о философам в роли консультанта (терапевта) проявлена особая значимость темы *об умениях и квалификации* его в этой роли. В свою очередь, эта тема влечет за собой целый комплекс вопросов о рамках и границах, обусловленных реальными рисками причинения вреда, возможностями подхода и ограничениями со стороны законодательства.

О необходимости развития особой чувствительности по отношению к тому, чему не придают обычно значения, о способности

«чувствовать себя как дома», даже встречаясь с необычными мыслями, чувствами и суждениями, писал еще Г. Ахенбах. А. Фатич указывает на существенную разницу в подготовке академического философа и практика. Однако, он не говорит о какой-то специфической квалификации для терапевтической углубленной работы. Его видение рисует не «ученого», погруженного в свою область интересов, а философа-универсала с широким горизонтом, хорошего популяризатора, умеющего быть интересным. Но особенно подчеркивается важность *высокоразвитых* коммуникативных навыков — умения слушать и воспринимать невербальное поведение собеседника, сохранять самообладание в дискуссии, понимать динамику процессов в группе и поддерживать развитие процесса в нужном направлении [57].

Концептуальное ядро терапии

Акцентируя внимание на *трансформации субъекта*, мы тем самым подчеркиваем два ключевых принципа: обязательность форм активности самого человека (1); природу и качество происходящих изменений (2).

Обыденное представление о терапии, как о месте, где один что-то делает с или *над* другим (лечит, интерпретирует, научает), не соответствует действительности. Методы психотерапии и стили работы психотерапевтов, безусловно, различаются по степени директивности и пониманию роли субъективности как ресурса, однако, терапия не может начаться, прежде чем обратившийся за помощью человек не займет особую позицию — сам, или с помощью терапевта. Можно сказать, что эта позиция является проекцией кантовских вопросов («Что я могу знать?», «Что я должен делать?», «На что я могу надеяться?») в сферу обыденного. Психотерапия начинается не потому, что у человека есть проблема или он нуждается в помощи, а потому, что он уже начал понимать проблемную ситуацию как задачу и готов с этим работать.

Используя метафору шахмат (см. параграф 3.1), клиент *«играет белыми»* и *начинает*: излагает свои потребности и ожидания (так называемый «запрос на терапию»), а терапевт отвечает (*принимает* запрос, *помогает* его *скорректировать* с учетом реальных возможностей терапевта или направляет нуждающегося в помощи человека *к другому* специалисту). И даже в медицинской модели терапии пациент — не буквальный объект, реципиент лечебных процедур, но субъект с неким объемом возможностей, обусловленным его состоянием. Терапевт принимает реальность того, что клиент может быть инфантильным и нездоровым (обремененным болезнями), как любой обычный человек, вклю-

чая и самого терапевта (хотя сам он *должен* быть значительно здоровее — прохождение личной терапии является *обязательным требованием* к квалификации психотерапевта). «Детские» и «больные» части личности клиента являются предметом терапии, однако, терапевт адресует призыв к действию взрослому субъекту и партнеру. Эту *часть* личности клиента — знающую меньше, но разумную, страдающую, но дееспособную, сомневающуюся, но способную к изменениям — часто еще нужно найти, поддержать и ободрить. Этот ключевой принцип (3), без которого терапия также не состоится, называют *заботой терапевта*.

Субъект-объектные отношения возникают, с той или иной силой, в любой деятельности, как неизбежная динамика отношений *власти*, и как результат *технизации*, когда человек становится *средством*, и *дегуманизации*, когда отнимается звание *человека* (теперь объект — «говорящее орудие», «имущество партии», «расходный материал», «единица контингента», «враг человеческого», «примитивный абориген» и пр.), однако, эти отношения не заданы изначально из смысла самой деятельности *Я и Другой*.

Позиция субъекта в терапии налагает и определенные обязательства, соблюдение которых является не только партнерским вкладом, но и поддерживает *статус-кво* взрослого человека, отвечающего за свои потребности и действия, тем самым обеспечивая возможность самой терапии. Терапия не является *спасением*, а метафора «спасения из тюрьмы» [12, с. 9] не означает эффективного появления терапевта «в проломе стены», и эвакуирующего узника методами спецназа, а поддержкой его воли, видения ситуации и действий более взвешенным участием. В то же время, терапия не является *просто разговором* между людьми, или даже глубоким разговором о жизни. Это разговор, вербальный или невербальный, призванный *устранять препятствия* на пути естественного, аутентичного изменения человека в соответствии с его выбором и здоровыми потребностями.

Поэтому терапия, как и другие практики трансформации и воспроизводства человеческого в человеке (практики *духовного спасения* и *личностного преображения*) относится к так называемым *антропологическим практикам*, с необходимостью имеющим в своей основе модель (онтологию и теорию) человека [37, с. 14], и, следовательно — обоснованные представления о его свободе, здоровье, нормах и пр. Этот корпус знания о человеке выступает в качестве теоретического и практического *бэкграунда* (обеспечения) любого занятия, претендующего на роль терапии, но, чаще всего, находится *в фоне, в тени*, и выходит на передний план тогда, когда происходит что-либо необычное, не как всегда. То же, что находится на поверхности, перед глазами, может

служить только темой, девизом, отличительным знаком, *сценой* и *конферансье* — приглашением или напоминанием, но не самим предметом, определяющим ход терапии. И, таким образом, терапевт должен иметь обоснованный ответ на вопрос, каким образом *доля сцены* — в нашем случае, *мировоззрение* и *экзистенция* — связана с препятствиями на пути человека и конкретного клиента к его более полной, осмысленной, свободной и, будем надеяться, счастливой жизни. Например, трудотерапия или иппотерапия исходят из обоснованного предположения о *целительной роли труда* (и его отличия от *работы*) или *контакта с лошадьми*. Многие формы занятий, центрирующиеся вокруг труда или лошадей, могут иметь «терапевтический эффект», углубить самопонимание, избавить от конкретных жизненных проблем, однако, не дать дорогу стабильным и долговременным изменениям.

Таким образом, предложенный выше *концепт терапии в её общем виде* позволяет подойти к сопоставлению областей практики, обозначенных как *регионы мировоззренческой и экзистенциальной терапии*. В этом анализе внимание направлено не на выделение дифференцирующих признаков, и их систематизацию (как это уже было неоднократно сделано в отношении видов философского консультирования и психотерапии [57; 60; 63]), а именно на выделение *зон смысловых совпадений и различий*.

Деятельность философов-практиков ориентирована на рассмотрение жизненных ситуаций и психических процессов в ракурсе *эпистемического обоснования* (*epistemic justification*) [61], концентрирующего процесс вокруг убеждений, ценностей, стремлений, способов мышления человека, обратившегося за помощью. В этом подходе не рассматривается *причинное* (*causal*) обоснование проблем, их связь с биологическими, психологическими и социальными процессами, что является важным в психотерапии, медицине и психологическом консультировании. С одной стороны, поиск причин, как полагают, обеспечивает решение проблем лишь на уровне «правильного функционирования» [57], и не затрагивает уровень смыслов, необусловленных (субъектных) действий и этических поступков, поэтому такая альтернатива психотерапии просто необходима и соответствует позиции философа. С другой стороны, очевидно и не вызывает возражений, что работа в поле причинных обоснований является компетенцией специалистов других сфер.

Мировоззренческая терапия (МТ) исходит из предположения (и даже убеждения), что исследование мировоззрения и мышления, достижение более ясного самопонимания и самоопреде-

ления способствует решению проблем и приводит к большему удовлетворению жизнью. Таким образом, этот вид терапии заменяет философствование и рефлексию, обращение к идеям, концептам и текстам (а иногда, просто использует анализ аргументов и критическое мышление), чтобы получить «терапевтический эффект» (позитивные изменения). Отправной точкой на этом пути являются обычные жизненные проблемы (моральные коллизии, возрастные, карьерные и творческие кризисы, конфликты в отношениях и потери, стрессы и пр.), которые предстоит перевести в «вопросы к философии» и последующее исследование.

Однако, надо также сказать, что все эти очевидные, обоснованные намерения и совершенно необходимые задачи находятся в поиске форм для своего осуществления. Есть рефлексия и практика многих людей, осознаваемая пока как недостаточная по своему месту в жизни общества [21; 65], признающая, кроме ценности своего пути и опыта также свои иллюзии, некоторые разочарования и нереализованные желания [26; 54; 63; 65].

Однако, мировоззренческая терапия, во многих смыслах, не существует. И, прежде всего, нужно указать на качество этого несуществования — она «не существует» не только снаружи, не только лишь потому, что не так популярна, не замечается в обществе или не признана представителями других сфер — в нескольких аспектах она проблематична изнутри нее самой.

1. МТ — это не имя собственное, не самоназвание, не ясная идентичность практиков, а констелляция («созвездие»), методологическая группировка практик, с целью лучшего понимания, выявления сущности происходящего в этой сфере культурного и социального опыта, как и для хоть какой-то ее демаркации от других подобных практик.

2. МТ переживает состояние (стадию) постоянно поднимаемого вопроса о возможности ее существования в том смысле, насколько активность вокруг вопросов мировоззрения в рамках, заимствованных из психотерапии, является реальной практикой философствования и трансформации субъекта. Иначе говоря, происходит ли она в реальности, делает ли она то, о чем говорит и желает, или это лишь сопутствующий процесс, эпифеномен, по отношению к намеренному использованию философии в других целях и ненамеренной имитации психотерапии из-за недостатка понимания. Такое состояние подкрепляется курсом на метод вне «метода» (Г. Ахенбах [цит по 60]) и традицией вопрошания как вопросов без ответов (т. е. не разрешающих этих вопросов на основании практики).

3. МТ вызывает вопросы (снаружи, и изнутри нее самой) о том, что в ней специфически мировоззренческого и философского

в сравнении с другими направлениями психотерапии и философско-ориентированных практик. Значит ли это, что другие терапии — не мировоззренческие, подобно тому, как названия «понимающая психология» (*Verstehende Psychologie*) или «индирективная психотерапия» вызывали вопросы по поводу *присваивания* себе этих качеств и, как бы, некорректного отказа в этом остальным в последних двух примерах особые коннотации этих понятий существуют и специфический метод предложен, но есть ли особый *метод мировоззрения*, и есть ли намерение его создать? Быть может, правильнее говорить просто о *хорошей* [62], глубокой терапии в одном случае, и мировоззренческой практике философских *встреч* (*meeting* или *encounter*) — в другом? Это могут быть другие — совершенно новые или уже опробованные форматы, например, *завтрака* или *ужина с философом* (подобно приему в теплой, дружественной обстановке), философских путешествий (в широком смысле, как происходит в ландшафтной аналитике) и даже движения танцуем свою философию (по мотивам идеи «Танцуй свою диссертацию», *Dance Your Ph. D.*, от журнала *Science*).

4. МТ по-разному трактует вопрос о терапии, и существует множество позиций в отношении психотерапии.

Центр МТ составляют *философские консультанты* — это может быть обобщенное название практиков в этом направлении, если имеется в виду философское консультирование (*philosophical counseling*), в отличие от других видов практик, или статус консультанта, не позволяющий работать с людьми, страдающими психическими расстройствами, поскольку для таких ситуаций существуют ограничения, предусмотренные законом. Так, NPCA — ассоциация философских консультантов в США различает *философских советников* (*counselors*), имеющих подготовку в области психического здоровья, например, в области психотерапии, клинической психологии и др., и консультантов (*consultants*), имеющих только философскую подготовку. Поэтому, первые могут заниматься МТ в качестве *дополнения* к своей обычной практике и пользоваться определенными преимуществами своей профессиональной позиции (начиная лучшим пониманием процессов клиента, поскольку от опыта трудно отказаться, заканчивая более высоким статусом и ценой на услуги), а вторые практикуют на свой страх и риск, имея в виду проблему распознавания психических расстройств потенциального клиента. Но в любом случае, это профессионалы, ведущие свою практику в рамках, близких психологическому консультированию *в отношении организации процесса* (время/место/оплата и др.), и те,

кто ожидает конкретного результата (и с этой точки зрения, а также из перспективы обычного «клиента» или «пациента», это *альтернатива* психологическому консультированию или психотерапии в немедицинской парадигме).

Вторая, значительная группа практиков в этом направлении, представляет пастырское консультирование (*pastoral counseling*). Здесь внимание направлено к повседневным проблемам и консультативный метод используется в целях «душепопечения» — содействия духовному развитию, достижению духовной зрелости. Пожалуй, эта самая противоречивая (даже раздираемая противоречиями) область МТ, которая пытается «совместить несовместимое» — *секулярную* терапию, мирские интересы и заботу о душе. Нормативная сторона мировоззрения, идеи и ценности в таком варианте МТ значительно более ясны, по сравнению со способностью мировоззрения реально руководить жизнью человека. Осей напряжения здесь две: первая связана со статусом «мирской пользы», вторая — со статусом методов терапии в отношении к глубоким целям человеческого существования.

Радикальная позиция настаивает на принципиально вредоносном внимании к *индивидуальным и обыденным* проблемам, ибо с этой точки зрения — «терапевтика» усиливает эгоцентризм, и тем развращает. Нужно подниматься ввысь от уровня, где эти «проблемы» и «трагедии» возникли, а не *копаться в миазмах* падшего мира [Цит. по 26]. Другая позиция более сдержана: в консультировании нужно открыть «духовный смысл частных проблем и переживаний», поэтому плохо, когда происходит *обмирщение* терапии, решение проблем *вместо* заботы о душе: недопустимо, если облегчение симптома, разрешение проблемы, восстановление психического равновесия выступают в качестве *целей* пастырского консультирования. Есть и позиция, когда более глубокое понимание своих чувств, разрешение внутренних конфликтов, осознанность и аутентичность принимаются в качестве сопутствующих духовным целям; на этой основе возможно консультирование, «ориентированное на инсайт» (*insight counseling*), «глубинное пастырское консультирование» (*depth pastoral counseling*), «пастырская психотерапия» (*pastoral psychotherapy*) [26]. Наконец, существует позиция, интегрирующая практическую теологию и философское консультирование (*pastoral hermeneutics of care*). Суть пастырской заботы — герменевтика явлений (человеческого поведения и духовных образов) через критический анализ понятий и понимание схем интерпретаций, поскольку явления рассматриваются как системные эпистемологические проблемы. В отличие от ориентации

на понимание духовного смысла жизненных проблем, как такового, этот подход нацелен на исследование парадигм духовности. В испытаниях, духовное исцеление сталкивается с экзистенциальными угрозами, и вера, как парадигма, может быть патологизирована. Пастырская забота в этом случае — это *лечение духовных парадигм*, которыми и руководствуется человек в обыденной жизни [67].

Этот экскурс в духовно-религиозный регион МТ ярко демонстрирует, на наш взгляд, инвариант мировоззренческой работы — равно как в случае религиозных, так и светских ценностей. Вопрос об отношении к обыденной пользе, терапевтическом эффекте является тем пробным камнем, на котором проверяются цели философской практики. То же самое касается «терапии», которая может восприниматься как метод, имплицитно содержащий несовместимые с духом философии концептуальные основания и ценности. Среди философов-практиков мы можем обнаружить позиции, оценивающие терапию, как идейно и ценностно-чуждый феномен, как недостаточно развитую или искаженную социальными силами форму заботы, познания и обращения к глубоким уровням человеческого существования.

Поворот к методологии изучения практик

Однако, если исследовать эти феномены в ракурсе взаимосвязанных мотивов, целей, средств и всю присущую им совокупность «знания как» (характеризующего практики, в отличие от «знаний что» [12]), то можно обнаружить различия в характере деятельности и статусах практик.

В параграфе 2.1 мы уже говорили о разных *стилях* практик, что означает, что практики, имеющие близкую концептуальную основу, могут по стилю различаться друг от друга сильнее, чем «дальние». Но верно и обратное — близкие по стилю, «похожие» практики могут иметь существенные различия в своей основе.

Феноменологический слой деятельности можно зафиксировать визуально — наблюдая практику как снаружи, так и изнутри, являясь её участником. Интересный вопрос — можно ли, наблюдая сам процесс, понять: разворачивается ли здесь сама практика или происходит только её имитация, постановка, другой жанр? Этот вопрос сильно волнует того, кто не может понять, на каком основании можно кому-то отказать в лицензии (праве ведения терапии), если все составляющие присутствуют: вид и содержание беседы, его фокус, интеллектуальная обстановка и т. д., если *результат* невозможно гарантировать и в самой терапии [65].

Последовавшее объяснение в традициях аналитической философии (в стиле анализа речевой ситуации) можно считать голо-

сом определенной части общества. А именно — терапия является *контекстно-зависимой концепцией*: деятельность не считается терапией, если не выполняются определенные, идентифицирующие контекст, условия, имеющие *конвенциональный* характер. То есть, терапия — это только *имя*, которое захватили эти *технологи души* (психотерапевты), соблазняющие людей этикетками и мнимыми способностями, и продающие (эффективно) свой имидж общественности, законодателям и страховым компаниям. Но это не значит, что они делают то, что предлагают их названия [65].

Контекстная интерпретация практик, безусловно, востребована для понимания смысла *разворачивающихся действий*, и часто служит предметом шуток в своей собственной среде: «Кто первым успел надеть халат, тот и психиатр», «Разница между клиентом и психотерапевтом в том, кто кому платит деньги» и т. д. Однако, это инструмент, который не может быть средством идентификации *смысла самих практик* или заменой его лишь на *конвенцию*. Действительно, *короля играет окружение*, но только *наличие самого короля* делает возможным для этой ситуации вообще какой-то смысл. Поэтому, ироничный вопрос по поводу метода РЕАСЕ (см. параграф 2.1) — «можно ли считать, что если я его использую в разговоре с людьми, коллегами, то я занимаюсь философской практикой?» [62] — требует для ответа на него другой системы аргументации.

Для этого нужно сначала восстановить редуцированный объяснением смысл: *конвенциональный* точнее понимать как *социальный*, а *стимулы экономики и престижа* — как *совокупность социальных отношений*. А затем необходимо установить концептуальный каркас для такой аргументации «имени Маркса — Хайдеггера — Фуко», где:

— практика, как регулярно воспроизводимый образ действия, является коммуникацией не только между непосредственными субъектами действия, но и разделяется сообществом и обществом в целом («коммуникативно-коммуникационный аспект жизнедеятельности общества, т. е. единство общества как пространства коммуникации и, следовательно, производства и воспроизводства практик» [20]); это значит, что за каждым «именем» стоит *реальный* процесс социального обмена, *тайное место* которого стоит искать в связи между общественными потребностями и социальными институтами;

— практика имеет ключевой, ядерный смысл, благодаря которому она проявляет себя и закрепляется в обществе («за каждой практикой стоит некий, могущий быть объективированным, смысл, отражающий особенности структуры и функционирования общества как сложной системы. Смысл показывает себя

через практики, “просвечивает” через них» [20]; для обнаружения этого смысла нужно двигаться не от *названия* практики, (культурно обусловленной конвенции) к ее, якобы, конвенциональному смыслу, а от социальной, объективизируемой роли — к ядерному смыслу, который эту роль мог бы обеспечить;

— дискурс легко создает картину очевидного и помогает поддерживать любую аргументацию в защиту себя. Более глубоким исследованием, «проникновением за пленку очевидного» будет не циркулирование в пределах самой обоснованной части, а поиск того «где он нам сам проговаривается о своих условиях и границах» [32, с. 185].

Таким образом, особенности терапии как практики раскрываются через содержание присущей ей *эпистемы* — совокупности всех познавательных средств и возможностей, и характеристики ее как *профессии* — совокупности социальных, объективизируемых качеств, за которыми стоит ее смысл.

В завершение параграфа правомерно поставить вопрос — что могут дать системе образования эти методологические поиски различий между концепциями психотерапии? Исходя из развития классического принципа единства обучения и воспитания, мы можем акцентировать внимание на терапевтической стороне (понимаемой в смысле *целенаправленной трансформации субъектов*, осознающих свои проблемы и потребности) современного образовательного процесса. В частности, преподавание философии затрагивает глубокие мировоззренческие и личностные проблемы, зачастую не только стимулируя необходимые, нормативные кризисы взросления, но и заостряя до болезненности экзистенциальную проблематику, свойственную юности. Не случайно, в последнее время на вузовские службы психологической помощи возлагается задача интеграции профессионального и личностного развития студентов.

Поэтому, понимание концептуальных оснований этого процесса было бы полезно для уяснения общей картины и стратегических целей как условия *совместной деятельности* всех его участников (см. параграф 2.1). С одной стороны, профессиональная деятельность философа в образовательной сфере, играя роль мировоззренческой терапии, требует от него понимания границ своей компетенции и распознавания ситуаций, в которых может быть востребовано обращение к помощи психологов-консультантов и психотерапевтов. С другой стороны, философская практика может служить своеобразной пропедевтикой будущих жизненных проблем, «зоной ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому), предотвращающей остроту «философско-экзистенциальных интоксикаций» и раскрывающей перед юной личностью про-

странство возможностей, образованное богатством рефлексии и культурного опыта. На наш взгляд, последняя *пре-* или *про-*терапевтическая задача наиболее адекватно реализуется в таком направлении философской практики, как *философия детям*.

3.4. Философия для детей: интеллектуальная рефлексия или метод обучения разумному мышлению

Пусть никто в молодости не откладывает занятий философией, а в старости не утомляется занятиями философией: ведь для душевного здоровья никто не может быть ни незрелым, ни перезрелым.

Эпикур

Анализ образовательных процессов, происходящих в России, показывает, что традиционная система образования, действующая на протяжении многих десятилетий, не соответствует новым социально-культурным и экономическим условиям. Традиционный процесс обучения предполагает усвоение накопленных веками знаний об окружающем мире, исключая развитие критического мышления человека, тогда как в обществе существует запрос на формирование рефлексивного человека, способного к принятию нестандартных решений. Подобная парадигма напрямую связана с развивающейся рыночной экономикой для успешного функционирования которой необходимы творчески мыслящие личности, способные на разработку инновационных методов решения проблем.

В основе традиционной педагогики лежит рационализм и прагматизм, направленный на подавление индивидуальности. В условиях индустриального общества в таком подходе была своя логика, так как для эффективного производства не нужны творческие непоследовательные личности. Запросы современного общества основаны на другом типе рациональности, связанном с проявлением индивидуальных особенностей человека. Свободная конкуренция между различными субъектами выходит за рамки политического координирования и требует новых интеллектуальных решений. В условиях повышающегося уровня жизни и изменения трудовой деятельности, человек вынужден искать новые способы реализации себя, для чего ему необходим принципиально иной подход к образованию.

Несмотря на попытки трансформировать образовательную систему, традиционные подходы продолжают определять порядок получения знаний. Школа, сегодня, является тем институтом социализации, который находится в состоянии кризиса. Этот факт подтверждают многочисленные жалобы от родителей и учителей на систему образования, постоянный пересмотр учебных программ, поиск новых путей их реализации. Попадая в школьный коллектив, учащиеся могут сталкиваться с психологическими трудностями, которые приходится решать профессиональным психологам.

Современному ребенку трудно концентрироваться на однообразной деятельности, возникают проблемы с запоминанием большого количества информации. Действующая система образования, направленная на трансляцию знаний, не способна решить эти вопросы. Нагружая ребенка все новыми и новыми знаниями, школа создает ситуацию, в которой ребенок отчуждается от образовательного процесса, начинает воспринимать обучение как насилие над собой, своей свободой. Школа в сознании ребенка становится подготовительным этапом, который необходимо пережить перед вступлением в жизнь настоящую, подлинную. Поэтому главной задачей, стоящей перед современной образовательной системой, является создание среды, в которой ребенок будет полноценно жить и радоваться новым открытиям.

Философия для детей не является случайно появившимся направлением в педагогике. Наивное философствование является реакцией на внешний вызов, общественный запрос, который отражает потребность в критически мыслящих, творческих личностях, способных к саморазвитию и нахождению себя в быстро меняющемся мире.

Институционализация направления «Философия для детей» началась с американского теоретика образования М. Липмана и была активно поддержана российскими философами Н. С. Юлиной и Л. Т. Ретюнских, которые разработали успешные программы по реализации этого направления. Опыт российских исследователей показывает, что в обществе существует ярко выраженный запрос на нестандартные методы обучения, помогающие развивать интеллектуальные способности ребенка. В 2005 г. в Москве прошла первая международная научно-практическая конференция «Философия — детям», которая показала, что философствование для детей не просто возможно, а является необходимым условием их развития. «Истинным философствующим оказывается ребенок, над которым не довлеют стереотипы культуры, обстоятельств и пр. И нам взрослым важно эту непо-

средственность сохранять и культивировать, в этом и заключается одна из целей философии для детей» [30].

Но возникает вопрос: «Философия для детей — это новый педагогический метод или естественная интеллектуальная рефлексия маленького человека?»

Система российского образования, несмотря на попытки ее трансформации, представляет собой субъект-объектный тип взаимоотношений, при котором учащийся является объектом, на который направлена образовательная и воспитательная деятельность. Такой подход характерен не только для системы образования, но и для не менее важного института семьи. Ребенок, родившийся в семье, сразу становится объектом капиталовложений, которые в первую очередь связаны с получением качественного современного образования. Поэтому обучаясь по новым инновационным программам, ребенок сохраняет статус участника педагогического эксперимента, являясь объектом.

Философия для детей как педагогический метод имеет в своей основе совершенно иные установки, подразумевающие субъект-субъектный тип взаимодействия. Заостря внимание ребенка на философской проблеме, педагог не дает готовый ответ, а направляет его на поиски собственного варианта решения мировоззренческой задачи. В таком случае ученики и учителя выступают по отношению друг к другу как соисследователи, стремящиеся через коллективные рассуждения выработать новое для себя знание. Подобный метод служит средством развития не только учащихся, но и педагогов.

Распространенной проблемой для педагогов, работающих с детьми школьного возраста, является разрыв между мировоззрением учителя и ученика. Подобное непонимание является естественным состоянием, так как личность ребенка формируется в совершенно иной социокультурной ситуации. Поэтому залогом успешного освоения учебной программы являются партнерские отношения между педагогом и учащимся, которые позволяют ребенку чувствовать себя самостоятельной личностью, которая имеет право на свое мнение. Подобные отношения, при которых ребенок является самостоятельным субъектом, приводят к развитию чувства долга и ответственности за свой выбор и свои решения. Культивирование подобных качеств в детях является требованием современного общества со всем его культурным многообразием. Философия для детей способствует получению духовного удовлетворения и желания работать в педагогической среде, так как в ходе воспитательного и образовательного процессов, учитель начинает глубже понимать психологию своих учеников. «Роль учителя существенно меняется, но несколько

не умалется, скорее возрастает. Традиционно она авторитарна. По идее учитель — это эксперт, знающий все на свете, “судья”, оценивающий, что есть правильно, а что неправильно. Здесь же он является соучастником диалога, соискателем истины. Конечно, учитель знает больше учеников, в его распоряжении дидактические материалы, в которых все “разжевано” и предложены различные варианты ведения диалога. Тем не менее философский поиск истины, даже когда он ведется с детьми, всегда приключение, путешествие в неизведанное. У детей могут быть неожиданные повороты мыслей, до которых не додумаются профессионалы философы. От учителя в сообществе исследователей требуется гораздо больше — сотворчество и одновременно умение направлять дискуссию в нужное русло» [53]. Дети, в свою очередь, учатся совершать сознательный выбор, основываясь на понимании истинности, практической важности своих решений, что приводит к развитию комплексного мышления.

Понятие «комплексное мышление» ввел М. Липман, назвав его «мышлением высшего порядка», представляющим собой сплав критического и творческого мышления. Комплексное мышление можно определить, как мышление, осознающее как собственные посылки и предположения, так и причины, и доказательства в пользу того или иного вывода. Оно учитывает собственную методологию, процедуры, перспективу и точку зрения. Его отличает осознание факторов, ведущих к предубеждениям, предрассудкам и самообману. Являясь мышлением о собственных процедурах, оно в то же самое время охватывает предметное содержание [28].

Рассматривая философию для детей в качестве педагогического метода, можно выделить основные характеристики, помогающие реализовывать выше указанные задачи: диалогический характер; нравственно-окрашенный характер выбора; критическая переоценка ценностей; истинная коммуникация; рефлексивный характер; развитие понимания.

Диалогический характер проявляется в изменении себя через принятие мнения Другого. Диалог подразумевает равноправие двух субъектов, взаимоуважение, позволяющее реализовать себя, раскрыть собственные скрытые черты, проявить свои личностные качества. Более того диалог становится для ребенка способом проявить себя в качестве свободного, ответственного индивида, так как не направлен на покорное принятие чужого мнения. В диалоге важно проявить свою активность, но не нарушая личное пространство собеседника, не оценивая его. Важно понимание сущности, смысла сказанного, заставляющего участников перейти к внутреннему диалогу, возможному благодаря такому механизму как рефлексия.

Занятия философией с детьми напрямую связаны с формированием нравственных качеств личности, так как осуществляются путем мировоззренческих философских бесед.

Нравственно-окрашенный характер выбора включает в себя внутреннюю оценку ребенком своих действий и своего поведения с точки зрения моральных норм. Ситуация выбора и отстаивание своей позиции ребенком, раскрывают его нравственное сознание, показывая при этом все многообразие и сложность нравственной жизни общества. После осмысления и анализа нравственные установки трансформируются в моральные убеждения, которые будут определять его действия и станут показателем нравственного развития.

Критическая переоценка ценностей является воспитательным механизмом, направленным на коррекцию нравственного развития учащегося. Противоречивые отношения между такими важными социальными институтами как семья и школа, выражающиеся во взаимном перекладывании ответственности за процесс воспитания, часто приводят к «педагогической запущенности», проявляющиеся в антисоциальной направленности деятельности ребенка. В таком случае, философия для детей выступает практикой создающей благоприятные условия для перевоспитания. Философия в этом случае становится нравственным ориентиром для подрастающего человека, способствующим процессу переоценки ценностей.

Проблема коммуникации является одной из центральных тем современных исследователей, в том числе и темы особенностей детской коммуникации. Понятие коммуникации используется в достаточно широком смысле: как процесс взаимодействия субъектов; как способ обмена и передачи информации; как процесс межличностного общения. Но такой подход к процессу коммуникации не оправдывает себя, так как в нем снижена ценность получаемой информации. Необходимым же условием истинной коммуникации является достижение взаимопонимания между субъектами. Поэтому философские беседы способны сохранить эту ценность, т. к. побуждают ребенка вступать в взаимодействие со сверстниками, охватывать противоположные взгляды, искать новые смыслы, постигать целостность знания. «Главное состоит не в том, чтобы говорить, а в том, чтобы выделить обсужденным способом то, что мы хотим сказать, и знать, что говорим. Без этого обсуждение может оказаться весьма любезным и дружественным, но насколько оно философское? Философские высказывания не оцениваются ни искренностью, ни глубиной сказанных слов. Можно высказать идею или повторить услышанное, не зная, тем не менее, того, что мы сказали, не схватывая содержания,

причастности и следствия» [11]. Стимулом для работы мышления становятся мировоззренческие философские вопросы, которые провоцируют интерес школьника к пониманию мира. Истинная коммуникация предполагает наличие свободного диалога, в котором появляется возможность быть услышанным и понимать мысли других людей.

Большое внимание в современном образовании уделяют развитию рефлексивного мышления, благодаря которому, через познание внешнего мира, человек приходит к самопознанию. Благодаря рефлексии образ познаваемой вещи приобретает собственную мысленную форму. Философствование является одним из самых эффективных способов формирования рефлексивного человека. Процесс рефлексивного обучения начинается с создания проблемной ситуации, путем углубления и поиска выходов. Таким образом, поставленная перед учениками философская проблема запускает механизм рефлексивного мышления и побуждает их к творчеству.

Развитие понимания является главным механизмом развития продуктивного мышления. От понимания зависит умение анализировать, оценивать полученные результаты в решаемой задаче. Развитие понимания является залогом успешного освоения учебной программы и одновременно формирует систему знаний учащегося. Философия для детей расширяет сознание ребенка, за счет оперирования новой информацией, относящейся к мировоззренческим основам. Любая информация становится понятой только тогда, когда ее содержание составляет единое целое для человека. Процесс понимания является саморегулирующимся и определяет глубину знаний. «В рамках философской дисциплины можно удовлетворить естественную любознательность детей, одновременно стимулируя интеллектуальный потенциал и развивая мыслительные навыки разумного мышления. Научившись пользоваться универсальными философскими категориями, возможно, дети будут воспринимать содержание различных школьных дисциплин более связным, а всю школьную программу более осмысленной и интересной. Философские навыки грамотного мышления, возможно, облегчат им ориентацию в смысложизненных вопросах и помогут стать разумными и ответственными гражданами» [53].

В силу этого в современной образовательной системе господствует знаниевая парадигма, которая исключает значение чувственного опыта индивида в процессе решения конкретных проблем. Это приводит к появлению личностей с внутренним конфликтом между знанием и эмоциональной сферой, что вредит нравственному воспитанию. Подрастающие индивиды по-

лучают ценностно нейтральное знание об окружающем мире и не могут соотнести его с моральными нормами.

Практическая философия для детей в противовес указанной парадигме основывается на принципах духовно-нравственного развития, к которым относятся следующие:

— принцип *личностной ориентации*: философия для детей подразумевает отношения «субъект — субъект» и предоставляет возможность раскрытия индивидуальных особенностей ребенка;

— принцип *социального-партнерства*: философствование учит особенностям взаимодействия со взрослыми и сверстниками на основе духовно-гуманистических ценностей;

— принцип *культуросообразности*: практическая философия направлена на воспитание личности в условиях культуры, в которой находится человек, где ребенок должен стать носителем культурных ценностей, которые он воспринимает в течении жизни и репродуцирует их;

— принцип *гуманизма* заключается в заботе о человеке, его достоинстве, признании ценности личности; здесь философия помогает выразить высшие духовные стремления и поиски маленького индивида;

— принцип *экологизации сознания*: формирование экологической культуры необходимо начинать с раннего детства; философствование знакомит ребенка с природой с точки зрения смысловых мировоззренческих установок, исключающих потребительское отношение к ней.

— *деятельностный* принцип: практические занятия философией с детьми выступают как побуждающие к деятельности механизмы, вызывающие стремление изменить мир вокруг себя.

В условиях современного образования, с его поиском новых путей развития, философия для детей становится выходом, расширяющим образовательные границы. «Культурное наследие предстает перед ребенком как сложный, необозримый лабиринт материальных и духовных ценностей, социально-политических и морально-этических норм, теоретических знаний и практических умений, социальных институтов и образований, т. е. всего того, что находится одновременно вовне и внутри человека, что одновременно ясно и просто и в то же время запутанно и непонятно. Ребенку становится необходим добрый советчик, попутчик, другой, который не являлся бы для него ни воспитателем, ни учителем, в привычном понимании их социального статуса и роли. Этим другим может стать философ» [10].

Практическое философствование в школе предполагает наличие предмета, содержания, методов и результата деятельности.

Предметом философии для детей может быть рефлексия по отношению к любому знанию, полученному фундаментальными науками. Философскому осмыслению могут подвергнуться такие категории как время, пространство, движение, природа, жизнь, воспитание, наука и т. д. Содержание всегда будет предполагать наличие ценностной оценки, придание смысла понятиям и категориям. Используемые методы будут философскими, такими как сократический диалог, герменевтика, софистика. Результаты философской деятельности будут связаны с развитием мышления и формированием нравственности учащихся. Кроме того, философия для детей представляет собой область междисциплинарных исследований, интерес к которым с каждым годом возрастает.

Тем не менее, очень часто философию рассматривают как науку, не приносящую практической пользы. И в этой связи существует определенный риск «искажения философского знания». «Дети часто воспринимают уроки философии как “разговор на вольную тему”. Чтобы разговор не превратился в хаотичную болтовню, вводятся достаточно жесткие правила-ограничения, относящиеся как к когнитивной, так и социально-этической структуре диалога. Свобода выражения мнений сопряжена с требованием их обоснованности, право на критику других с умением выслушивать здравые контраргументы, право на индивидуальность с умением вносить вклад в кооперативный поиск истины. Иначе говоря, “Философия для детей” остается верна старой педагогической максиме: самореализация личности достигается через коллективизм» [53].

Другой линией интерпретации философских практик с детьми является рассмотрение интеллектуальной рефлексии как особенности философского мышления детей. Практическое философское действие формирует образ реальности, наполненный специфическим содержанием.

Так французский мыслитель, философ — практик Оскар Бренифье определяет философствование как умение анализировать, проблематизировать суждение, подвергать его испытаниям. «Философское упражнение сводится к тому, чтобы выработать идею, замесить ее словно глину, вытащить ее из состояния застывшей очевидности, в мгновение ока, расшатать ее основание. В целом, посредством этого простого действия идея трансформируется» [11]. При этом наивное философствование естественно происходит из самой природы человека, его стремления не просто к познанию мира, а к его пониманию, которое связано с приданием реальности смысла. Именно философия является тем инструментом, который помогает разгадать смыслы мира или выработать новые.

Интеллектуальная рефлексия — это умение вступать и в диалог с самим собой. Но такое мышление возможно только во взаимоотношении с Другим. Только столкновение собственной глубины с внешним миром, запускает механизмы осмысления реальности.

Интеллектуальная рефлексия, объединяя в себе такие виды рефлексии как личностную, экзистенциальную, культурную, саногенную, логическую, является необходимым условием коррекции самосознания человека и механизмом построения Я-образа.

Таким образом, практическая философия направлена на выход за пределы обыденного знания и раскрытие рефлексивных, экзистенциальных, эмоциональных и когнитивных компонентов личности. «Начинаясь с таких концептуальных аффектов как удивление, сомнение, переживание экзистенциальных состояний, наивное философствование находит прямое продолжение в интеллектуальной игре, как форме коммуникации. Коммуникация рассматривается нами как необходимое условие осуществления наивного философствования, поэтому оптимальным способом его реализации является живая беседа в форме диалога, полиолога, провоцируемого спонтанным вопрошанием» [9].

Детский возраст является тем периодом в жизни, когда философская рефлексия проявляется спонтанно и особенно рельефно. Она основана на чувственных и эмоциональных состояниях, связанных с жизненным опытом ребенка. Но философское мышление отличается от обыденного тем, что провоцирует ребенка выйти на уровень осмысления категорий, таких как жизнь и смерть, душа и тело, любовь и ненависть и многих других. «Интеллектуальный принцип ребенка — не углублять противоречия, а ассимилировать их, не обострять конфликт, а идти на компромисс, сохраняя целостность жизненного мира, обеспечивающую его душевный комфорт». Философское осмысление для ребенка представляет собой некую игру, в которой он чувствует себя главным героем. Но философствование — это особая форма игры, играть в которую необходимо по правилам ребенка [9]. Связанно это с особенностью восприятия мира маленькими детьми. Так советский психолог Лев Семенович Выготский в своей лекции «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» обозначил особенности восприятия детей дошкольного и школьного возраста. «У ребенка раннего возраста происходит тесное слияние слова с вещью, значения с видимым, при котором расхождение смыслового поля и видимого поля делается невозможным» [15]. Объяснить ребенку: «Что такое время?» — будет невозможно до тех пор, пока мы не обратимся к конкретной вещи — часам.

Или к мультфильму «Завтра будет завтра» (по методу С. В. Борисова), в котором Мартышка задается вопросом «Что такое будущее и когда оно наступит»?

Родившийся младенец способен воспринимать время, но не способен его осознать. Осознание связано с процессом взросления. Этому процессу способствуют закрепившиеся в языке формы передачи отношения ко времени: «нет времени», «не трать время», «много времени», «время не ждет», «не хватило времени», «освободить время», «время летит» и др. Употребление подобных выражений свидетельствует о человеческом восприятии времени, которое транслируется в культуре из поколения в поколение и восприятие которого зависит от возраста человека.

«Игра переходит к внутренним процессам в школьном возрасте, к внутренней речи, логической памяти, абстрактному мышлению. В игре ребенок оперирует значениями, оторванными от вещей, но неотрывно от реального действия с реальными предметами (...), то есть ребенок раньше действует со значениями, как с вещами, а потом осознать их и начинает мыслить; в игре ребенок несознательно и непроизвольно пользуется тем, что можно оторвать значение от вещи, то есть он не знает, что он делает, не знает, что говорит прозой, подобно тому, как он говорит, но не замечает слова» [15]. Таким образом, рассуждая о такой категории как «время» ребенок школьного возраста уже не будет оглядываться в поисках часов, а будет использовать память о собственном опыте отношения со временем. Игра провоцирует внутренний глубокий анализ своих действий и мыслей.

В современном обществе. игра претерпевает существенные изменения, т. к. родители, поглощенные повседневными проблемами, своим собственным выживанием, зачастую мало задумываются о том, что они делают для развития своего ребенка. Жизненные проблемы заставляют их отчуждаться от мира, занимаясь только своей маленькой жизнью а отчуждение, в свою очередь, провоцирует снятие ответственности с себя за те результаты воспитания, которые мы наблюдаем. Как следствие — в среде подростков увеличивается агрессивность, школьники вступают в конфликты не только со сверстниками, но и с учителями. Растет зависимость от компьютерных игр, которые не направлены на развитие мышления и воображения, т. к. мир, который в живой игре конструирует сам ребенок, уже создан и игроку остается лишь смириться с ним.

Еще одна проблема современного общества заключается в том, что сегодня наиболее остро стоит вопрос материальных ценностей: человека теперь больше привлекает искусственный мир, состоящий из предметов, вещей, техники. Человек заменяет

подлинное экзистенциальное общение общением с неодушевленными предметами. Но оттого, какое поколение придет на смену зависит все будущее человечества. Создавая определенный образ будущего, человек с помощью овеществленной деятельности предметно материализует его. Решая задачи настоящего, человек соотносит их с идеальными понятиями своего образа будущего и стремится в той или иной степени соответствовать этим представлениям. Именно философствование и является тем инструментом, который способен изменить сознание подрастающего поколения, переориентировав его на подлинные экзистенциальные ценности.

В основе философствования лежит внутренняя и внешняя коммуникация, благодаря которой ребенок сознательно или бессознательно создает свой мир. Осваивая внешний мир, он делает его значимым для мира внутреннего, а образ реальности становится итогом постоянного диалога человека с самим собой и окружающим миром. Ребенок заменяет реальную картину мира на желаемую, пытаясь таким образом достичь полноты и целостности мировосприятия. Конструируя и изменяя свою реальность, ребенок проявляет активно-творческое начало. Сначала возникает образ мира, который формируется на основании ценностных предпочтений, желаний и стремлений. Затем, благодаря деятельностному началу, человек воплощает в жизнь желаемый образ.

Философствование здесь является трансцендентальной возможностью самореализации. Устремленность детей к преобразованию говорит о сознательной установке на созидание, но которое возможно только при самоограничении. И для этого необходима опора на фундаментальные ценности, приближающие человека к подлинности своего существования, отказ от гедонистических установок и ориентация на творческую сторону личности.

Большой проблемой современности является искажение смыслового компонента во всех сферах жизнедеятельности. Смыслы жизни заменяются способами, сущность человека скрывается за существованием. Человек лишенный смыслов, заменяет их материальными благами, которые не насыщают, и не обогащают душу, поэтому чувство неудовлетворенности, разочарования в жизни становятся спутниками современного человека, вечно недовольного существующим положением вещей, в результате подменяющим жизнь мысленной идеальной ситуацией. Практическая философия с детьми учит их находить жизненно важные смыслы, которые в последствии станут ориентацией для дальнейшей деятельности.

Философствование всегда было тем компонентом, который выделял человека из мира животных и предполагал нравственные ориентиры, направляющие человека и помогающие созидать будущее. «Философское мышление — это построение связи между идеями. Одна идея — это просто идея, слово — это никогда не более, чем слово, но в грамматическом, синтаксическом и логическом соединении слово приобретает статус понятия, им уже просто оперировать, и идея позволяет созидать и конструировать, соединяясь с другими идеями» [10]. И философия для детей являясь инновационным направлением в современном образовании включает в себя теперь все больше и больше педагогов. Философствование было и будет одним из способов развития интеллектуального мышления человека, воспитания нравственности, формирования способности к рефлексивному осмыслению действительности, которого так не хватает современным людям. Философия способствует формированию отношения к знанию как к чему-то ценному, необходимому для повседневной жизни человека. Современные школьники не видят пользы в «книжной учености», которую продолжают транслировать в качестве идеала, в традиционных школах. Дети, воспитываемые на установках, связанных с практическим применением знаний, занимаются глубоким изучением только тех предметов, которые им будут необходимы для поступления в профессиональные образовательные учреждения. Все остальные предметы, в сознании старших школьников, переходят в разряд не нужных, отнимающих свободное время. Такой подход к образованию является неверным, так как любое знание можно применить на практике, только необходимо знать, как это сделать. Философия для детей открывает иные горизонты восприятия «книжной мудрости», способной ответить на любые вопросы, но в рамках своего времени. Философия становится не отвлеченной от жизни наукой, а способом ответить на реально существующие и затрагивающие сознание ребенка вопросы.

Процесс самопознания, осуществляющийся с помощью философии безграничен, он становится спутником всей жизни для взрослеющего человека. Но что должно быть за пределами детской «зоны комфорта»? Имеет ли право философствование быть только удовольствием, как это понимали древнегреческие философы, или оно может быть еще и «травмой» во имя «улучшения будущего», во имя «спасения»? Этим вопросам посвящен следующий параграф.

3.5. Философствование как «забота о себе»: травма или удовольствие?

Первостепенной задачей философской практики является научить человека заботиться о себе. Созидательный смысл заботы о себе заключается в обретении душевного спокойствия и счастья, которые достижимы через раскрытие внутреннего потенциала человека. Только на пути познания самого себя человек обретает смысл жизни, реализует его и становится счастливым, поэтому главным вопросом философской практики является вопрос: «Как познать самого себя?»

Нередко описывая самого себя, человек выбирает удобную систему классификаций, типизирует собственные переживания, создавая видимость порядка. В любом акте типизации его скрытой целью является достижение внутреннего комфорта с минимальными издержками. Этот психологический фактор обеспечивает экономию сил и энергии при решении тех или иных жизненных проблем [7, с. 38]. Сама по себе типизация служит примером «прокрустова ложа», куда многие стремятся втиснуть человеческое бытие, ограничить проявление индивидуальности в соответствии с некой стандартизированной меркой. Однако во избежание заблуждений необходимо смотреть на человека, «с чистого листа», отказавшись от привычных установок, классифицирующих душевное состояние. Само понимание сознания нуждается в очищении, так как оно нагружено естественнонаучным, культурно-историческим и философским истолкованием. По мысли Э. Гуссерля очищение сознания осуществляется с помощью трансцендентальной редукции, которая «заключает в скобки» мысли о сознании, о духовных процессах как феноменах человеческой культуры [17, с. 85]. Именно благодаря трансцендентальной эпохе (воздержанию от суждений) осуществляется движение к чистому потоку переживаний, который является истинным объектом исследования и составляет ядро «я», которое невозможно выразить понятийно, но оно с очевидностью переживается интуитивно. Элементами потока являются феномены, которые нужно обнаруживать и анализировать.

Таким образом, Э. Гуссерль приходит к пониманию чистого сознания, трансцендентального «я» как бесконечного и необратимого потока переживаний. Подобное понимание можно без труда обнаружить в традиции восточной философии, например, в философии буддизма. В буддизме элементарные состояния сознания, феномены именуются дхармами. Сознание рассматривается как поток осознающих дхарм. Метафора потока отражает процесс непрерывного становления. С точки зрения буддизма

то, что человек называет своим «я» — это область субъективных фантазий, но на самом деле его подлинную природу можно описать только как систему безличных феноменов. Феноменологический метод, реализованный в практике буддизма, действует радикально, он предполагает радикальную перестройку индивидуального сознания, отказ от эгоцентризма, устранение субъективно-оценочной деятельности по отношению к внешнему миру и к самому себе [42].

В социальном контексте стремление к оцениванию себя и окружающих рождается из неуверенности, желания соответствовать требованиям социального окружения (культуры), что приводит к конформизму, уводящему человека от понимания сути вещей. Нередко оценка затрудняет путь к самопознанию, не позволяет видеть вещи в их истинном свете, поэтому буддисты рассматривают стремление давать оценку как аффект, привязывающий человека к ложным представлениям, которые заставляют его страдать. От эгоцентризма нельзя окончательно избавиться, не преодолев субъектно-объектную оппозицию, свойственную познавательной установке. Познание мира с позиции эгоцентризма строится на его дихотомической модели, что невольно искажает представление о реальности, в то время как единство субъекта и объекта переживается мистически. Человек познает объект, всецело погружаясь в него, что сопровождается «угасанием “я”».

Какие же практики предлагает философия для «очищения» сознания от эгоцентризма и оценивания? Следует отметить, что даже самые архаичные практики восточной философии вполне сопоставимы с методом феноменологической редукции, так как они также служат «расширению» сознания и освобождению от стереотипов индивидуального и социокультурного опыта. Согласно этим практикам, следует начинать с «отказа от суждений» (эпохе) о себе и о мире, которые базируются исключительно на данных стереотипах. Такая практика приостановки суждений является одним из главных принципов школ веданты и буддизма. Человек занимает в отношении своих суждений отстраненную, рефлексивную позицию, это позволяет избавиться от многих речевых и оценочных стереотипов. Патанджали отмечает, что многие мысли, связанные с оценочной деятельностью, мотивациями и желаниями, делают психику человека беспокойной. Индивид из-за них постоянно пребывает в аффективных состояниях (клеша). В психике, порождающей устойчивые желания, закрепляются определенные модели поведения, которые воспроизводятся автоматически. В йоге данные автоматизмы преодолеваются с помощью волевого акта, останавливающего

цепь мышления. Однако любая попытка разрушить сложившийся автоматизм воспринимается «непосвященным» как угроза и вводит его в аффективное «оборонительное» состояние (неприязнь, ревность, зависть, ненависть, гнев, страх), которое и является основной причиной его страданий и заблуждений. Сознание «очищается» (расширяется) только тогда, когда человек встает на путь аскезы, развивает умение управлять аффектами [41, с. 47—54]. Таким образом, обретение свободы от аффектов и ложных представлений является важным пунктом на пути к самости. Забота о себе в данном случае проявляется стремлении к внутренней независимости.

Многие мыслители считали, что обретение внутренней независимости возможно через подавление желаний и влечений. Аскеза необходима для того, чтобы через добровольное самоограничение, проявление терпения, с помощью строгой дисциплины достигнуть нравственного очищения от суетных желаний, страстей, привязанностей, ложных страхов. Аскеза является путем освобождения от власти материальных благ, сковывающих человека путами вещиизма.

Данное понимание аскезы актуально и для современной культуры: чтобы сохранить себя, необходимо сопротивляться натиску желаний, навязываемых обществом потребления. Сопротивление осуществляется благодаря волевым усилиям. Волевой тренинг ведет к высвобождению духовной энергии, дающей человеку не только власть над своими желаниями, но также способность сопротивляться всем проявлениям современной потребительской, гедонистической по своей сути культуры. Человек обретает духовную крепость и независимость от власти соблазнов мира [5, с. 134].

В современном обществе, где желания человека обретают коммерческую направленность, аскеза служит действенным способом борьбы с искусственно навязываемыми потребностями. Массовое общество как бы выносит человека на поверхность культуры, скрывая истинные ценности и существенно деформируя «естественный» процесс становления личности. Господствует опасная тенденция отождествления человеческого Я с тем, что является знаком социального успеха: уровнем дохода и высоким социальным положением. Однако данные знаки-симулякры скрывают истинное содержание общественной жизни. Потребление знака, отождествление себя с ним в силу его открытости, доступности и внешней привлекательности создает иллюзию «легкости» жизни, скрывает истинные механизмы социальных отношений. Вместо налаживания действительно продуктивных и адаптивных социальных взаимодействий, требующих

раскрытия духовного и экзистенциального потенциала личности, индивид просто «потребляет» социальные отношения, симулирует их, примеряя на себя те или иные социальные маски, не задумываясь о собственном жизненном призвании. В этом случае аскетизм может стать практикой утверждения личной свободы, практикой аутентичности.

Современный мир будит в человеке безудержные желания, которые могут расти до бесконечности, если их удовлетворение измерять количественными показателями (например, уровнем дохода). Пробуждая стремление к «сверхпотреблению», современная массовая культура порождает в сознании человека разрушительное противоречие между принципом наслаждения (стремлением к удовольствию) и принципом реальности. Противоборство данных принципов выражается в том, что для человека массовой культуры понятие успеха отождествляется с достижением максимума удовольствия, т. е. стремление к удовольствию, по сути, превращается в императив жизни. Однако принцип реальности ставит этому стремлению жесткий предел, следовательно, чувство неудовлетворенности становится постоянным спутником современного массового человека, зачастую эта неудовлетворенность переживается невротически [27]. Доступность знаков-симулякров создает иллюзию доступности удовольствий, однако этого не происходит в силу того, что их реальный источник находится не вовне, а внутри. Удовольствие нельзя присвоить и потребить, оно переживается. Глубина и полнота этого переживания требует определенных личностных качеств, которыми, как правило, индивид не обладает. А чтобы ими обладать нужно в себе их воспитывать. Это требует усилий, труда. Дефицит этих качеств — вот истинная причина недовольства собой.

Недовольство собой — это также результат внутриличностного конфликта между «Я-реальным» и «Я-идеальным». В условиях массового общества «Я-идеальное» заменяется совокупностью социальных стереотипов и предубеждений о том, каким должен быть успешный человек. Практика аскезы помогает человеку разобраться в себе, соотнести свои возможности с фактическим положением дел, соотнести свои требования к жизни с требованиями к себе. В этом случае отказ от потребностей и чрезмерных желаний, которые невозможно удовлетворить, является действенной стратегией обретения духовной зрелости. Такое умение довольствоваться малым древнегреческий философ Эпикур рассматривал в качестве главной добродетели [29, с. 229]. Но при этом умеренность в желаниях не является благом самим по себе, благо то, что посредством нее достигается, — душевное

спокойствие. Человек с умеренными потребностями сохраняет самообладание, не паникует даже в тех случаях, когда вынужден довольствоваться тем, что есть. Таким образом, в аскетической практике господство над желаниями и страстями, привязывающими к «поверхности» жизни, — это только средство для достижения конечной цели — внутренней гармонии, душевного спокойствия, бесстрашия.

В этом смысле «забота о себе» предполагает также преодоление ложных социальных предрассудков — еще одного источника страхов. Социальные предрассудки подчиняют разум и волю человека, подавляют его способность свободно мыслить, гармонично взаимодействовать с миром. В конечном итоге, они провоцируют внутренний конфликт, который вырастает из противоречия между «принципом удовольствия» и «принципом реальности».

Борьба с предрассудками начинается с прояснения того, что для самого человека является главной ценностью. Человек зачастую не отдает себе в этом отчета, увлеченный заманчивыми образами и образцами «правильной» жизни, пропагандируемыми массовой культурой. Например, принято считать, что социальное и психологическое взросление личности регламентируется определенными социальными институтами. Сначала человек должен окончить школу, потом поступить в вуз, потом начать работать, потом создать семью, потом родить детей и т. д. Если течение жизни индивида не соответствует этому «расписанию», ему может казаться, что что-то в его жизни «неправильно», он чувствует нарастающую тревогу и вину по этому поводу, а также по поводу того, что ему кажется, что его образ жизни вызывает недоумение, сожаление или осуждение большинства людей. Зачастую индивид стремится оправдаться перед другими людьми и собой и тем самым еще более усугубляет свое несчастное положение. Его все глубже засасывает пучина социальных предрассудков, и он все дальше отдаляется от понимания того, в чем заключается ценность его собственной жизни.

Понимание ценности жизни не дается извне, оно интуитивно постигается из внутренней глубины, когда человек, прислушиваясь к себе, может обнаружить, что реальное содержание его жизни наполняют иные источники. Эти источники питает и иррациональная «воля к жизни», и бессознательные побуждения, и безотчетные стремления души, осознать которые человеку дано не всегда, но он может осознать их последствия. Поэтому человеку может казаться, что он поступает осознанно и свободно, на самом же деле неразумная воля влечет его по жизни в неведомом направлении, однако она и питает его жизненный

источник. При этом недоверие к жизни может наполнять его душу страхом, ненавистью и отчаянием, так как индивиду может казаться, что он не принадлежит самому себе, хотя на самом деле он просто очень узко мыслит свое существование, полагая, что в этих масштабах можно контролировать все проявления жизни. Ошибочность этого представления и может привести его к осознанию своей неподлинности.

Состояние неподлинности — это усредненное, банальное, повседневное существование человека. Находясь в нем, человек ощущает себя вещью, отделенной частью материального мира. Неподлинность проявляется в бессознательном стремлении нивелировать свой специфический способ проживания бытия, стать таким же, как другие, бездумно и безоговорочно принять общественные установки [48, с. 259]. Однако М. Хайдеггер считает, что, почувствовав вину за собственное существование, оставленное на волю случая, человек должен включиться в борьбу за подлинность. И т. к. борьба за подлинность предполагает осознание свободы и ответственности за присутствие в бытии, человек должен понять, что только он является творцом собственной жизни. Психологическая зрелость индивида предполагает отказ от иллюзорной веры, что кто-то другой направляет, охраняет и оберегает его существование, и осознание этого всегда сопровождается переживанием одиночества. Человек абсолютно одинок в выборе ценностей, идеалов, способов их воплощения.

М. Хайдеггер отмечает также, что одиночество является наиболее благоприятным состоянием для поиска подлинности, т. к. в уединении человек освобождается от негативного влияния Другого, который может уводить от самости пустыми разговорами [48, с. 336]. И практика аскезы, в этой связи, — это практика уединения, необходимая для самоуглубления и прояснения собственного существования, концентрации жизненного опыта и обнаружения главных личностных ценностей. Одиночество позволяет прислушиваться к самости, открывает духовное богатство, тогда как погруженность в социальную среду обедняет и обезличивает.

Итак, мы выяснили, что практика аскезы может положительно влиять на человека. Она дает человеку необходимое уединение, позволяющее почувствовать крепкую и глубокую связь с экзистенцией, которая раскрывается через внутреннее переживание своей подлинности. Аскеза освобождает разум человека от привычных рационализаций, загоняющих человека в готовые культурой шаблоны. Она оберегает человека от порожденных эгоцентризмом страстей и желаний, эксплуатируемых обществом потребления. Но всегда ли аскеза оказывает благотворное

влияние на человека? Чтобы прояснить это, обратимся к религиозному аскетизму.

В религиозном аскетизме прослеживается интересная тенденция, когда достижение нравственной чистоты, крепости духа рассматривается не как конечная цель, а как переходное состояние, которое служит необходимым этапом для соединения с божественным и достигается через отречение от телесного, земного, материального. Это объясняется тем, что в религиозном аскетизме материя нередко рассматривается как зло или источник зла. В фанатичных и экстравагантных формах аскетизма это борьба доходит до «умерщвления плоти», самоистязания, самоотречения во имя идеи духовного совершенствования и постижения божественной сущности. В этом случае аскетизм становится способом обретения себя посредством разрушения тела, способом спасения души посредством умерщвления плоти.

В. Джемс отмечает, что крайнее проявление аскетизма — стремление к умерщвлению плоти, выдает человека определенного психопатологического склада. Это стремление возникает без всякой видимой причины, представляя собою нечто вроде одержимости или навязчивой идеи, которая должна быть приведена в исполнение, потому что лишь это в состоянии вернуть душе человека равновесие и покой [19 с. 233]. В данном случае аскетизм, первоначально направленный на освобождение от материального мира и обретение душевного спокойствия, ввергает человека в новую форму зависимости, когда душевное спокойствие достигается только в результате жестокой борьбы со своей «плотью». Борьба из средства превращается в самоцель. Такие крайние формы аскетизма, пользуясь терминологией Н. А. Бердяева, являются ложным аскетизмом, поскольку в нем теряется сама суть аскезы — раскрытие человеческой самости через нравственное очищение.

В ложном аскетизме у человека запускается невротический механизм, который З. Фрейд расценивал как моральный мазохизм. Человек разрушает свою психическую целостность, принося себе страдания. Почему же включается этот механизм? Причиной запуска является неосознанное чувство вины; вина требует искупления. В данном случае страдания являются необходимой платой, внеся которую человек снимает психологическое напряжение, символически получая «прощение». Однако освобождение от чувства вины через страдания — это ложный путь. Страдания только отвлекают от проблемы, но не решают ее. Невозможно разрешить душевные проблемы с помощью физического насилия и психической зависимости.

Восприятие страдания как искупления вины приводит субъекта к мысли, что с помощью страдания можно избежать внешней угрозы. Принося жертву в виде страдания *заранее*, человек пытается влиять на будущее. Такая жертва сродни ритуалу симпатической магии. Тревога за себя и собственное существование временно преодолевается игровым предвосхищением события. Жертва воспринимается как меньшее из возможных зол. О. Фенихель видит в жертвенности средство противостоять страху с помощью упреждающих мер [1, с. 483—498].

Страх перед жизнью побуждает субъекта тотально ее контролировать и регламентировать; жизнь представляется ему коварной и опасной. Мазохисты приносят себе страдания согласно собственным планам и директивам, чтобы исключить возможность непредсказуемых мучений. Перенесенное страдание дает временное ощущение спокойствия, которое необходимо постоянно поддерживать с помощью успокаивающего действия — получения очередной порции контролируемых переживаний. Причем сами страдания не являются для субъекта самоцелью, однако, для него это предусмотренные и необходимые издержки. А. Фрейд считает, что такая тенденция обращать против себя негативные аффекты благодаря устойчивому предубеждению, что этот процесс дает больше контроля над неприятными ситуациями, существует у многих людей. Чаще люди предпочитают заблуждаться, считая, что трудности — это скорее их вина, чем объективный порядок вещей [45].

Проблема заключается в том, что трудно определить грань между требовательностью к себе, доходящую до самоедства, и ответственностью за свое существование. Римский философ Эпиктет предлагает способ ухода от необоснованного чувства вины. Человеку не следует беспокоиться о вещах и событиях, которые не находятся в его распоряжении, нужно тревожиться только о том, что подвластно ему, т. к. человеку подконтрольны лишь его мысли, чувства, проявление мастерства и добросовестное выполнение работы [50]. Чувство вины появляется из-за того, что индивид включает контроль за внешними обстоятельствами в сферу своих возможностей и обязанностей. Вместо того чтобы смириться с фактичностью, субъект продолжает питать иллюзорные надежды, порождать неразумные желания, бояться не соответствовать своим ожиданиям и стараться держать под контролем внешние обстоятельства. Суть аскезы по Эпиктету заключается в самодисциплине, в контроле над своими мыслями, желаниями, страхами. Самодисциплина предполагает выработку разумного отношения к явлениям действительности. Человек не должен озадачиваться вопросом о будущем, потому что многие

события, которые случаются в его жизни, от него не зависят. Он не может с полной уверенностью сказать, что преподнесет ему завтрашний день, поэтому следует больше доверять жизни, ведь она приносит не только плохое, но и хорошее. Следует думать не о том, что может случиться не по нашей воле, а нужно жить тем, что в нашей власти [50].

Многим кажется опасным жить без четко выверенного плана, поэтому такая спонтанность и открытость для мира предполагает большую смелость, позволяет быть более чувствительным к себе и объективно оценивать происходящее. Желание человека планировать и маниакально контролировать жизнь посредством причинения себе искусственно вызванных страданий можно рассматривать как проявление крайней формы эгоцентризма. Такое поведение является одной из форм борьбы за независимость и автономию, корни которой в гордости и в чувстве морального превосходства. Д. Ранкур-Лаферрьер считает, что такая гордость присуща некоторым священнослужителям и религиозным аскетам, он рассматривает необходимо присущую разумному существу гордость как форму смирения, как религиозную покорность, изобретенную христианами. В психоанализе «гордость аскета» является типичным проявлением мазохизма [35, с. 13–14]. Идя на самоограничения, самопожертвования, человек преследует цель не только войти в великий защищающий союз, но и почувствовать сопричастность к всемогуществу Бога, добиться привилегий благодаря своему мученичеству. О. Фенихель даже интерпретирует самопожертвование аскетов как средство получить право на божественное всемогущество [1]. Пережитые страдания подпитывают гордость человека, который убеждается в мысли, что он теперь достоин любви Бога.

Если в акте жертвенности человек не преследует никакой высокой цели, то жертвенное поведение может быть следствием эгоистического желания человека, использующего крайние меры, добиться любви Бога. Субъект возрождает отношения детской подчиненности родителю с целью удовлетворить свою потребность в том, чтобы о нем заботились. Э. Фромм в работе «Искусство любить» описывает, как изменяется отношение к Богу в ходе человеческой истории, проводя параллели с развитием личности. От первоначальной любви к Богу как беспомощной привязанности к Богине-матери, через послушную привязанность к Богу-Отцу человек обретает состояние зрелости, когда Бог перестает быть внешней силой. Человек сам проникается принципами любви и справедливости, когда он становится единым целым с Богом, и наконец, к тому моменту, когда человек говорит о Боге только в поэтическом, символическом смысле [46,

с. 137]. В ложном аскетизме, подчиненном логике мазохистской привязанности, отсутствует зрелое понимание любви к Богу. У человека, зависимого от материнского или отцовского участия, понятие любви к Богу имеет инфантильные черты. Он позиционирует себя беспомощным и зависимым ребенком, который только в ситуации страдания способен почувствовать любовь «небесного родителя».

Ложный аскетизм ведет к эскапизму (бегству от реальности), следствием чего является социальная изоляция, где самоограничение служит защитным механизмом, подавляющим стремление к социально значимым целям. Это подкрепляется мыслью о непреодолимой угрозе, исходящей из окружающего мира. Усилия, которые должны быть направлены на самосовершенствование, тратятся на бессмысленную и изматывающую борьбу с окружающим миром. Лишенный источников душевной энергии, субъект ищет успокоения в своем фантастическом мире, где господствует хотя и мрачный, но спасительный для него порядок жестких запретов и насильственных действий. Самоограничение становится заменой саморазвитию и самореализации личности. Человек пребывает в иллюзии, что оберегает себя от травм, которые может ему причинить реальность, хотя на самом деле, выбор аскезы в качестве такого защитного механизма мешает процессу самопознания, дезориентирует человека относительно особенностей своего характера и мотивов поведения в тех или иных жизненных ситуациях. Страх перед окружающим миром, оборачивающийся бегством от решения реальных (конкретных) проблем человеческого существования, погружает человека в борьбу с «ветряными мельницами» иллюзорных и абстрактных проблем (суетности и бессмысленности земного существования, греховности удовольствий, «мирового зла» и т. п.).

Таким образом, ложный аскетизм следует рассматривать как следствие разобщенности субъекта с окружающим миром, страх перед которым субъект не преодолевает, а культивирует. Страх перед реальностью, толкающий человека на путь ложного аскетизма, препятствует процессу самопознания, приводит к искаженному представлению о себе, замедляет духовное развитие и обретение духовной зрелости. А. Фрейд считает, что использование самоограничения в качестве защитного механизма, в конечном счете, является попыткой сохранения «Я-концепции» субъекта [45]. Человек, столкнувшись с ситуацией неуспеха, легче переживает удар по самолюбию путем отрицания значимости, ценности определенных благ, которые оказались недостижимыми в силу каких-либо внешних или внутренних причин. Это, несомненно, производит успокаивающий положительный эффект.

Однако, несмотря на то, что самоограничение может быть эффективной защитой личности, оно не всегда является действенным средством для ее саморазвития. Человек может попасть в «заколдованный круг», когда самоограничение из защитного механизма превращается в механизм подавления и господства, что и может привести к социальной изоляции.

Истинный аскетизм обогащает личность, ложный — обедняет. Реальные жизненные трудности закаляют тело и душу и открывают перспективы для душевного роста и самореализации в жизни, искусственно созданные страдания изнуряют тело и душу, дезориентируют человека в отношении себя и внешнего мира, приводя в итоге к эскапизму. Ложный аскетизм, по словам Н. А. Бердяева, приводит к темному страданию, связанному с саморазрушением и духовной смертью. Боль иссушает душу человека и делает его сердце черствым, он становится безжалостным по отношению к себе и ближнему. Истинный аскетизм не рассматривает страдание как самоцель, оно принимается как крест, который необходимо нести. Этот вид аскетизма благотворно влияет на человека, так как, преодолевая испытания, он открывает в себе огромные силы к новой жизни. Имея опыт страдания, аскет становится восприимчивым к боли другого, он проявляет жалость ко всему живому [4, с. 100]. Здесь аскетические подвиги совершаются для просветления ума и нравственного сознания, способствуют укреплению гуманного отношения к человеку.

Истинный аскетизм подавляет страсти, но не с помощью жестокого запрета, а благодаря пробуждению положительных, творческих духовных сил в человеке. Воля человека направляется на высшие ценности, на пробуждение любви, познания, творчества [6, с. 405]. Аристотель суть истинной аскезы выразил в идеале благой, прекрасной и счастливой жизни. Счастье человека в том, что он понимает свое назначение. Он просто делает то, что сообразно добродетели. Идеалом добродетельной жизни является мудрец, который не ограничивается одним лишь созерцанием мира, он всегда активен, нацелен на истинное благо и всегда готов к преобразованию себя [2]. Природа человека, по мысли Аристотеля, требует общения, суть человека может быть проявлена только во всей своей полноте: в индивидуальном и общественном, умственном и физическом. В противном случае человек утратит свою целостность, запутается в искажениях, а, следовательно, перестанет соответствовать своей природе, утратит свое счастье [33, с. 84—86].

Ложная аскеза, подавляя и уничтожая греховные страсти, сама превращается в страсть. Вытесненные страсти не служат цели преобразования или пробуждения положительных

духовных сил, они просто запрещаются, мстительно уничтожаются. Человек во всем видит проявление греха и превращается в отрицательное существо, враждебное жизни [6, с. 402]. Ложный аскетизм можно рассматривать как проявление психологической травмы. Отстраняясь от мира, становясь безучастным к жизни, человек лишает себя корней, каналов духовной энергии, обедняет себя. Эта мнимая свобода скоро обращается в полную зависимость, потому что борьба с самим аффектом не устраняет причины его возникновения. Корень любой страсти не в ее внешнем проявлении, а во внутреннем противоречии, которое, не находя своего разрешения и ищет только своего оправдания. Ложный аскетизм — это способ бегства от себя, отказ от авторства своего бытия, где субъект дистанцирует себя от собственной реальности, разрывая связь с жизнью. Пребывая на поверхности, субъект отпадает от глубины своего существования. Причина этого явления кроется в неготовности человека принять свободу и ответственность за собственное существование.

Таким образом, счастье познания самого себя и духовного преобразования может дать только истинный аскетизм, который помогает человеку очистить сознание от ложных желаний, страстей и предрассудков. В уединении человек развивает в себе творческие силы, преобразуя себя и меняет состояние мира, так как, по сути, он сам становится его творцом.

Практики глубинного духовного преобразования человека, безусловно, не могут быть сведены только к аскезе, особенно в современных реалиях. Так в сентябре 2017 г. в Италии была образована международная группа «Глубинная философия», организатором которой стал Ран Лахав. Согласно представлениям ее участников философствование существующее, прежде всего, как дискурс, задействует не только абстрактное мышление, но и открывает глубинное измерение самопознания, где «внутренняя глубина» становится особым пространством понимания. В следующем параграфе мы приводим манифест этой группы, предлагающий ориентиры еще одного вектора развития философской практики.

3.6. Манифест «глубинной философии»: перспективы развития философской практики

Манифест DP (Deep Philosophy) «Сообщество глубинной философии»

Кто мы

DP (Deep Philosophy) — это международное сообщество философов-практиков, входящих или не входящих в различные философские ассоциации. Наша цель — разработать новые формы философской практики, которые были бы более ФИЛОСОФСКИМИ: более сосредоточенными на основных, универсальных жизненных проблемах, более проникнутыми философской традицией и направленными на свойственную этой традиции цель — личностный рост и внутреннюю трансформацию. Многие великие философы на протяжении всей истории философии понимали, что философия может трансформировать жизнь, открывать для нас новые измерения и новые внутренние глубины. Как и они, мы считаем, что философия может помочь преобразовать человеческую жизнь, помочь выйти за пределы поверхностных и механических способов существования.

Наши основные принципы

1. Целью Глубинной философской практики является личностная трансформация — иными словами, пробуждение новых измерений человеческой жизни. Ее главная цель не просто нормализовать жизнь, решать личные проблемы, а прежде всего, развивать новые формы самосознания, новые смыслы, открывать новые внутренние глубины, новые жизненные измерения.

2. Глубинная философская практика базируется на философии, а философия — это дискурс, в основе которого лежат главные идеи об универсальных и фундаментальных жизненных проблемах. Любая практика, которая не касается этих главных идей и фундаментальных жизненных проблем и которая просто остается на уровне личных проблем и конкретных фактов, не является философской в полной мере. Точно так же и логический анализ или критическое мышление сами по себе не являются философией, если не касаются главных идей об универсальных, фундаментальных жизненных проблемах.

3. Глубинная философская практика опирается на силу философских идей, чтобы воздействовать на жизнь и трансформировать ее. Философские идеи имеют отношение к жизни не потому, что они могут решать повседневные проблемы и не потому, что они «прилагаются» к жизни, либо могут ее анализировать, а потому, что они имеют непосредственное отношение к жизни,

вдохновляют и пробуждают ее. Глубинная философская практика — это не разновидность прикладной философии.

4. Подлинный философский дискурс тесно связан с историей философской мысли. Философы-практики не философствуют в полной мере, если игнорируют идеи предыдущих мыслителей, как будто до них ничего уже не было сказано.

5. Однако дискурс глубинной философской практики является творческим. Он не слепо заимствует в качестве готовых рецептов взгляды авторитетов, оставшихся в истории философии. Их взгляды — это отправные точки для открытого, творческого, личностного исследования. В этом смысле глубинная философская практика предполагает личностный диалог с мыслителями прошлого.

6. В глубинной философской практике мы фокусируемся на неожиданной встрече конкретной человеческой ситуации с абстрактными универсальными идеями. Таким образом, когда мы имеем дело с личностными переживаниями и проблемами, мы выходим за пределы своего конкретного состояния, своего особенного, открывая для себя более широкие горизонты человеческой жизни. И наоборот, когда мы работаем с философским текстом, мы не останавливаемся на теоретическом уровне абстрактных дискуссий, а входим в конкретную ситуацию конкретного человека, ориентируясь на его личностные проблемы, эмоции и поведение. Таким образом, философия становится творческим резонирующим диалогом между индивидуальными и общечеловеческими проблемами.

7. Глубинная философская практика предназначена для людей, которые стремятся к личностному росту и трансформации — и таких людей в современном мире очень много. Наша целевая аудитория — это люди, которые хотят жить более полной и глубокой жизнью, а не люди, которые просто хотят решать личные проблемы или ищут интеллектуальные развлечения.

Если идеи этого Манифеста резонируют с вашими, свяжитесь с нами.

Сентябрь, 2017

*Микеле Зесе и Стефания Джордано (Италия),
Моника Обермайер (Германия),
Регина Пеннер (Россия),
Себастьян Дробны (Австрия)
Ран Лахав (США / Израиль)*

Библиографический список к главе 3

1. Алби, Ж.-М. Психоаналитическая концепция мазохизма со времен Фрейда: превращение и идентичность / Ж.-М. Алби, Ф. Паше // Энциклопедия глубинной психологии. — Т. 1. Зигмунд Фрейд. Жизнь. Работа. Наследие. — М., 1998. С. 483—498.
2. Аристотель. Никомахова этика. Книга Первая (А). V—XV / Аристотель // Философы Греции. — М. : Эксмо-Пресс, 1997.
3. Ахенбах, Г. Основное правило философской практики / Г. Ахенбах // Социум и власть. — 2016. — № 6. — С. 99—106.
4. Бердяев, Н. А. О назначении человека / Н. А. Бердяев. — М. : Республика, 1993. — 383 с.
5. Бердяев, Н. А. О рабстве и свободе человека / Н. А. Бердяев // Царство Духа и царство Кесаря. М.: Республика, 1995. — 375 с.
6. Бердяев, Н. А. Философия свободного духа / Н. А. Бердяев. — М. : Республика, 1994. — 480 с.
7. Богданова, В. О. Конструктивистское философствование: особенности и смыслы / В. О. Богданова. — Челябинск : Челябинский гос. пед. ун-т, 2015. — 224 с.
8. Бодрийар, Ж. Симулякры и симуляции / Ж. Бодрийар. — М. : Технология свободы, 2017. — 240 с.
9. Борисов, С. В. Особенности наивного философствования как познавательной деятельности: перспективы исследования / С. В. Борисов // Вестник ЧелГУ. — 2007. — № 17. — С. 30—42.
10. Борисов, С. В. Эпистемология наивного философствования / С. В. Борисов. — М. : Спутник+, 2007. — 368 с.
11. Бренифье, О. Философская практика с ребенком / О. Бренифье // Современное дошкольное образование. Теория и практика. — 2010. — № 2. — С. 76—84.
12. Бьюдженталь, Д. Искусство психотерапевта / Д. Бьюдженталь. — СПб. : Питер, 2001. — 304 с.
13. Бэкон, Ф. Новый Органон / Ф. Бэкон. — М. : Гос. социально-экономическое изд-во, 1935. — 394 с.
14. Волков, В. В. Теория практик / В. В. Волков, О. В. Хархордин. — СПб. : Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2008. — 298 с.
15. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский. — URL: <http://dob.1september.ru/article.php?ID=200500510> (дата обращения: 17.12. 2017).
16. Гусейнов, А. А. Почему не любят философию и философов? / А. А. Гусейнов. — URL: <https://iphras.ru/page23439754.htm> (дата обращения: 29.01.2018).
17. Гуссерль, Э. Картезианские размышления / Э. Гуссерль // СПб. : Наука ; Ювента, 1998. — 315 с.

18. Делез, Ж. Мишель Турнье и мир без Другого / Ж. Делез. — URL: <http://anthropology.ru/ru/text/delyoz-zh/mishel-turne-i-mir-bez-drugogo> (дата обращения: 17.12.2017) (дата обращения: 17.12.2017).
19. Джеймс, В. Многообразие религиозного опыта / В. Джеймс. — М. : Наука, 1993. — 432 с.
20. Дьяков, А. А. Теория практик: социально-философский потенциал концепции / А. А. Дьяков // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. — 2011. — № 1. — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-praktik-sotsialno-filosofskiy-potentsial-kontseptsii> (дата обращения: 11.02.2018).
21. Кампер, Д. Тело. Насилие. Боль / Д. Кампер. — СПб. : Изд-во Русской Христианской гуманитарной академии, 2010. — 176 с.
22. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант. — М. : Эксмо, 2016. — 736 с.
23. Колесников, А. С. Paideia в эпоху постпросвещения / А. С. Колесников // Вестник СПбГУ. Философия и конфликтология. — 2013. — № 3. — С. 3—11.
24. Колпакова, М. Ю. Пастырское консультирование и психотерапия / М. Ю. Колпакова // Труды по психологическому консультированию и психотерапии. — 2009. — № 2. — URL: http://psyjournals.ru/cppp/2009/29992_full.shtml (дата обращения: 13.02.2018).
25. Лахав, Р. Руководство по философскому партнерству: принципы, процедуры, упражнения / Р. Лахав. — Vermont : Lovey Books, 2016. — 87 с.
26. Лахав, Р. Философская практика — quo vadis? / Р. Лахав // Социум и власть. — 2016. — № 1(57). — С. 7—14.
27. Лебон, Г. Психология народов и масс / Г. Лебон. — СПб. : Макет, 1995. — 311 с.
28. Липман, М. Рефлексивная модель образования / М. Липман. — URL: <http://www.psihdocs.ru/m-lipman-refleksivnaya-modele-praktiki-obrazovaniya.html>
29. Материалисты Древней Греции. Собрание текстов Гераклита, Демокрита и Эпикура. — М. : Госполитиздат, 1995. — 239 с.
30. Миронов, В. В. Философия для детей / В. В. Миронов // Философия — детям : материалы 3-й междунар. науч.-практ. конф. — М., 2008. — С. 3—7.
31. Мишель Фуко и Россия : сб. ст. / под ред. О. Хархордина. СПб. ; М. : Европейский ун-т в Санкт-Петербурге ; Летний сад, 2001. — 349 с.
32. Перлов, А. М. История науки. Введение в методологию гуманитарного знания / А. М. Перлов. — М. : РГГУ, 2007. — 312 с.

33. Платонов-Поляков, Р. С. Бытие к счастью: эвдемония в этике Аристотеля / Р. С. Платонов-Поляков // *Этическая мысль*. — 2015. — № 15. — С. 70—90.
34. Проблематизация / М. А. Можейко // *Новейший философский словарь* ; сост. А. А. Грицанов. — Минск, 1998. — URL: <http://ronjatija.ru/node/6950> (дата обращения: 01.02.2018).
35. Ранкур-Лаферрьер, Д. Рабская душа России. Проблемы нравственного мазохизма и культ страдания / Д. Ранкур-Лаферрьер. — М. : Арт-Бизнес-Центр, 1996. — 302 с.
36. Рассел, Б. Проблемы философии / Б. Рассел. — М. : Наука, 2000. — URL: <http://sytyus.narod.ru/Russel.doc> (дата обращения: 01.02.2018).
37. Розин, В. М. Понятие и типы антропопрактик / В. М. Розин // *Человек.ru*. — 2017. — № 1. — С. 13—33.
38. Розов, Н. С. «Социология философий» Рэндалла Коллинза — новый этап самосознания интеллектуалов в мировой истории / Н. С. Розов. — Новосибирск : Сибирский хронограф, 2002. С. 7—31. — URL: <https://nsu.ru/filf/rozov/publ/collins.htm> (дата обращения: 14.01.2018).
39. Савченкова, Н. М. Психоанализ как эпистема / Н. М. Савченкова // *Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина*. — 2010. — № 1. — С. 118—127.
40. Сайт Философской Практики Агора. — URL: <https://philopractice.org/web/>
41. Свами, С. С. Йога-сутра Патанджали. Комментарии / Сатьянанда Сарасвати Свами. — Минск : Ведантамала, 2006. — 388 с.
42. Султанова, Э. А. Природа сознания в классическом буддизме / Э. А. Султанова // *Механизмы сознания и существования* : архив материалов конф. — 2000. — URL: <http://tarmo.cyber-ek.ru/2000/elvira-dharma.html> (дата обращения: 09.04.2017)
43. Тинлей, Д. Живая философия и медитация тибетского буддизма / Д. Тинлей. — URL: <http://www.theosophy.ru/lib/tinlphil.htm> (дата обращения: 17.12.2017)
44. Тюгашев, Е. А. Феномен философии: рефлексия дискурса / Е. А. Тюгашев. — Новосибирск : Сибирское науч. изд-во, 2008. — 413 с.
45. Фрейд, А. Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд. — М. : Педагогика-Пресс, 1993. — 144 с.
46. Фромм, Э. Искусство любить / Э. Фромм. — М. : АСТ Москва, 2010. — 223 с.
47. Хайдеггер, М. Бытие и время / М. Хайдеггер. — М. : Слово о сущем, 2006. — 466 с.
48. Хайдеггер, М. Прологомены к истории понятия времени / М. Хайдеггер. — Томск : Водолей, 1998. — 384 с.

49. Хайдеггер, М. Цолликоновские семинары / М. Хайдеггер ; пер. с нем. яз. И. Г. Глухой. — ильнюс : ЕГУ, 2012. — 406 с.
50. Эпиктет В чем наше благо? Эпиктет. — URL: http://booksafe.net/read/epiktet-v_chem_nashe_bлаго-150531.html#p1 (дата обращения: 29.08.2017).
51. Эпштейн, М. О философских чувствах / М. Эпштейн. — URL: <https://snob.ru/profile/27356/blog/74364> (дата обращения: 01.02.2018).
52. Эпштейн, М. Проективный словарь гуманитарных наук. / М. Эпштейн. — URL: <https://books.google.ru/books?id=kBmmDgAAQBAJ&printsec=frontcover> (дата обращения: 01.02.2018).
53. Юлина, Н. С. Философия для детей / Н. С. Юлина. — М. : ЦОП Ин-та философии РАН, 1996. — 241 с.
54. Amir, L. B. Three Questionable Assumptions of Philosophical Counseling / L. B. Amir. — URL: <http://new.npcassoc.org/docs/ijpp/lydiaamir.pdf> (дата обращения: 15.01.2018).
55. Chase, M. Observations on Pierre Hadot's conception of Philosophy as a Way of Life / M. Chase. — 2007. — URL: <http://www.society-for-philosophy-in-practice.org/journal/pdf/8-2%2005%20Chase%20-%20Hadot.pdf> (дата обращения: 01.02.2018).
56. Deleuze, G. May 68 Did Not Take Place / G. Deleuze. — URL: http://spurious.typepad.com/spurious/2003/12/may_68_did_not_.html (дата обращения: 14.01.2018).
57. Fatić, A. The Methodology of Philosophical Practice: Eclecticism and/or Integrativeness? / A. Fatić, I. Zagorac. — URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11406-016-9770-3>, доступ из базы Springer (дата обращения: 20.12.2017).
58. Georg Friedrich Philipp von Hardenberg [Novalis] // Stanford Encyclopedia of Philosophy. — Stanford, 2009. — URL: <https://plato.stanford.edu/entries/novalis/> (дата обращения: 29.01.2018).
59. Lahav, R. Stepping out of Plato's Cave: Philosophical Practice and Self-Transformation / R. Lahav. — Vermont : Lovey Books, 2016. — 212 p.
60. Lizeng, Zh. Distinguishing Philosophical Counseling from Psychotherapy / Zh. Lizeng // Philosophical Practice. — 2013. — № 8.1. — Pp. 1121—1126.
61. NPCA. National Philosophical Counseling Association. Practice Areas/Boundaries. — URL: <http://npcassoc.org/practice-areas-boundaries> (дата обращения: 13.02.2018).
62. Perring, C. Review — Plato, Not Prozac! / C. Perring. — URL: http://metapsychology.mentalhelp.net/пос/view_doc.php?type=book&id=119 (дата обращения: 14.01.2018).

63. Philosophy of Education. The Paideia Project On-Line. — URL: <http://www.bu.edu/wcp/MainEduc.htm> (дата обращения: 01.02.2018).
64. *Philosophy, Counseling, and Psychotherapy* / ed. by E. D. Cohen, S. Zinaich. — Cambridge : Cambridge Scholars Publ., 2013. — 261 p.
65. Russell, M. The Philosopher As Personal Consultant / M. Russell. — URL: http://jmicahelrussell.org/philosopher_as_personal_consulta.htm (дата обращения: 13.02.2018).
66. Savage, P. Philosophical Counselling / P. Savage // *Nursing Ethics*. — 1997. Vol. 4, no. 1/ — Pp. 39—48.
67. Stutzner, S. Philosophical Counselling in a Pastoral Hermeneutics of Care / S. Stutzner. — URL: <http://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/97139> (дата обращения: 13.02.2018).
68. Walsh, R. D. Philosophical Counseling Practice / R. D. Walsh. — URL: <http://www.janushead.org/8-2/walsh.pdf> (дата обращения: 13.02.2018).

Заключение

В последнее время понятие «философская практика» все чаще звучит в русскоязычном пространстве. Это «звучание» обусловлено, в первую очередь, относительно новым движением зарубежных философов, уже с 1980-х гг. именовавших себя «практиками». Кроме того, этому движению удалось пересечь границы и обрести в русскоязычной среде свое востребованное пространство, в частности, в форме философского консультирования О. Бренифье (г. Москва). И наконец, в последние годы, очевидно обозначился активный интерес самих русскоязычных философов к тому, что происходит в философской практике за рубежом, о чем свидетельствует плодотворная деятельность А. И. Макарова (г. Волгоград), Л. Т. Ретюнских (г. Москва), С. В. Борисова (г. Челябинск).

Однако вхождение понятия «философская практика» в словарь русскоязычного дискурса породило определенные проблемы в отношении его принятия и использования. В русскоязычной ментальности оно тяготеет к отождествлению с уже существующими и синонимичными понятиями: например, такими как «философские практики», берущее свое начало еще с античных времен и концептуализированное в XX в. П. Адо и М. Фуко, или «практическая философия», представляющее собой новую ветвь в философском знании, проросшую на рубеже XIX—XX вв.

Вместе с тем, интерес представленной монографии расположен не только в сфере осмысления концептуальных рамок и понятийных границ «философской практики», связанных с особенностями его бытования в русскоязычном пространстве, но и в сфере работы с теми проблемами, которые сегодня крайне актуальны для высшего образования. Речь идет о смене субъекта образования в культурном пространстве «завершения классического субъекта познания» и трансформации образовательного процесса, как отклике на социальные запросы стремительно меняющегося современного мира цифровой эпохи.

Поэтому монография представляет собой коллективный труд авторов, обратившихся в своей образовательной деятельности к теории и практике реального философствования в непростых условиях парадигмальных сдвигов в науке и трансформирования системы образования. Поэтому логика структуры работы выстроена таким образом, что смысловая наполненность понятия «философская практика» последовательно раскрывается через концептуализацию ее бытийственных оснований (философская практика как концепт), затем через осмысление модусов ее существования (философская практика как деятельность) и далее к постижению ее теоретического самовыражения (философская практика как теория). Так работа, состоящая из трех глав, раскрывает феномен философской практики от его зарождения к выявлению его концептуального и категориального ресурса.

Таким образом, монография, состоящая из трех глав, представляет собой коллективный труд авторов, обратившихся в своих поисках координат построения индивидуальной траектории субъекта образования нового типа к теории и практике философствования.

Введение монографии обосновывает актуальность концепта предлагаемой логики научного труда: значимость и эффективность философской практики (достаточно нового международного научного направления, заявившего о себе в середине 1990-х годов) в системе образования в период трансформации структуры образования, смены образовательных парадигм и поиска оснований формирования нового субъекта образования. Речь идет, в частности, об алгоритме так называемой «индивидуальной траектории» субъекта образования («вариативного обучения», «персонализированного обучения», «индивидуального образовательного маршрута») (Е. В. Гредновская).

Первая глава становится отправной точкой этих научных поисков, где через концептуализацию ее бытийственных оснований философская практика раскрывается как концепт. В этой главе представлены онтоантропологические основания философской практики в логике ее развития от античной «заботы о себе», где исходное осмысление — это готовность субъекта к изменению собственного существования в целях познания своей природы, которая и приводит к философской практике в той или иной ее ипостаси (М. А. Гаврилов). Далее авторы обращаются к бытию философа в современности, к идее того, что значит по-настоящему быть человеком, что значит душевное расслабление и душевное напряжение, стремление к значительной цели, к свободно выбранной задаче (С. В. Борисов). Затем раскрывается возможность реализации подобных интенций в образова-

нии, а также преград, существуют на этом пути, в силу которых образование становится информированием, а не трансцендированием в контексте медиаобразования (Л. Д. Александрова, Е. А. Трушникова). Это в свою очередь закономерно поднимает целый комплекс вопросов, связанных с аутентичностью самого преподавателя — транслятора знания, способного стать основанием трансцендирования для обучающегося (В. А. Кленовская, К. Е. Резвушкин). При этом осмысление аутентичности выводит авторов в проблемное поле таких взаимодействий в этих отношениях, которые в условиях их реализации преподавателем высшей школы не всегда могут быть вербализованы. Единственный модус, в котором возможно их развитие — это их перформативность (Е. Г. Милыева).

Вторая глава раскрывает более подробно практические аспекты философской практики в разнообразных формах деятельности, отражающие суть и специфику многообразия ее форм и возможности их применения в системе образования. Одним из наиболее сложных и объемных вопросов этой области является вопрос о междисциплинарности философской практики, понимаемой не только как форма организации науки и знания в целом, но и как особой установки мышления в процессе познавательной деятельности, что является крайне важным в образовательном процессе (С. Р. Динабург). Тема междисциплинарности закономерно выводит авторов на проблематику сетецентризма, обладающего новыми свойствами пространства, времени и события и порождающего феномен многозадачности, что в свою очередь ставит авторов перед необходимостью осмысления бытийствования человека в этих условиях многозадачности, а именно, вопросов хранения, (со-)хранения и передачи знаний в новых реалиях (А. А. Дыдров). Оказавшемуся в ситуации выбора человеку приходится решать самому, стоит ли хранимое того, чтобы его заботливо хранить, готов ли он уничтожить или выбросить то, что некогда занимало важное место в его жизни, хочет ли он дальше бежать или, напротив, нуждается в остановке и какие конкретные формы выражения субъективной реализации можно обрести в высшем учебном заведении? Ответы на эти вопросы уже даются в обращении к тематике кластерной структуры высшего образования (О. А. Блинова). Авторы показали, что кластерная форма реализации философской практике в вузе, имеет серьезный ресурс, она социально востребована в модусе многозадачности современного сознания, она понятна современному учащемуся и имеет плодотворную перспективу. Кроме того, философская практика в вузе может быть крайне ценной на современном этапе развития высшего образования

не только для учащихся, но и для самих преподавателей, что, безусловно, отражается на качестве преподавания. Эта тема рассмотрена в идее автопроектирования в условиях профессионального выгорания (Е. Г. Милыева). Далее авторы представили один из примеров эффективного соединения автопроектирования и философской практики в идее логико-семантического моделирования творческого процесса в подготовке специалистов творческих профессий (О. Ю. Зозуля, Ю. И. Зозуля, И. И. Клебанов). Связь сферы творческой деятельности и подготовки специалистов этой области с философской практикой рассмотрена авторами также в более частном случае, в аспекте особенностей процесса театрального действия как формы арт-практики (Д. В. Соломко).

В третьей главе представлен материал философской практики, формирующий теоретическое поле своего самовыражения и взаимодействия с другими сферами социально-гуманитарных и культурных практик, внутри которого размещены смыслообразующие концепты и их проблематизации, противоположные полюса и ограничения их применения, важные для образовательного процесса. Терминологические пояснения понятий «философская практика», «философские практики», «практическая философия» (С. Р. Динабург, Р. В. Пеннер) вывели авторов на осмысление аспекта «слушать и слышать Другого», крайне значимого для гуманизации и демократизации образования, что позволило обратиться к подробному рассмотрению такой процедуры философской практики как «философское партнерство» (Р. В. Пеннер). Это, в свою очередь, стало основанием для более глубокого понимания философской практики как «мировоззренческой терапии» и ее связи с «экзистенциальной терапией», а также их применения в образовательной среде (С. Р. Динабург). Можно ли рассматривать «мировоззренческую» и «экзистенциальную» терапии в поле деятельности такого направления философской практики как «философия детям», если под «терапией» понимать «предпринятые меры», «недопущение» и «опережение»? Проблемное поле этих аспектов представлено в осмыслении философии для детей, понимаемой как метод обучения разумному мышлению (О.В. Пащенко). Процесс самопознания, осуществляющийся с помощью философии безграничен, он становится спутником всей жизни для взрослеющего человека. Но что должно быть за пределами детской «зоны комфорта»? Имеет ли право философствование быть только удовольствием, как это понимали древнегреческие философы, или оно может быть еще и «травмой» во имя «улучшения будущего», во имя «спасения»? Попытка ответить на ряд этих вопросов представлена

в обращении к проблематике аскезы и значимости ее ресурса для взрослеющего и обучающегося человека (В. О. Богданова). Практики глубинного духовного преобразования человека, безусловно, не могут быть сведены только к аскезе, особенно в современных реалиях. Так в сентябре 2017 г. в Италии была образована международная группа «Глубинная философия», организатором которой стал Ран Лахав. Согласно представлениям ее участников философствование существующее, прежде всего, как дискурс, задействует не только абстрактное мышление, но и открывает глубинное измерение самопознания, где «внутренняя глубина» становится особым пространством понимания. Поэтому в заключении главы монографии представлен Манифест группы философов-практиков «Глубинная философия» как обозначение перспектив развития философской практики и ее роли в системе образования

Безусловно, представленная работа является лишь первым шагом российских мыслителей на пути осмысления феномена и терминологического освоения понятия «философская практика». Однако предпринятый опыт описания современных способов философствования в русле этого направления, поставленный в центр рассмотрения монографии, позволил авторам разметить смысловое пространство проблематики в ориентирах, наиболее значимых для прояснения самих основ исследовательского интереса, актуального для современного развития системы образования: предназначение этой сферы знания, ее практической эффективности и ее теоретического ресурса. Это, является ценным и плодотворным как для читателей, так и для самих авторов.

Авторский коллектив

Александрова Людмила Дмитриевна, ЧОУВО «Русско-Британский Институт управления», г. Челябинск, кандидат философских наук, директор высшей школы менеджмента, доцент кафедры философии ЮУрГУ. Научные интересы: философия культуры, виртуалистика, история и теория цифровой культуры, медиакоммуникации (§ 1.3).

Блинова Олеся Александровна, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «УрГПУ»), Институт общественных наук, кафедра философии и акмеологии, кандидат философских наук, доцент. Научные интересы: философская антропология, философия образования, логика, философия религии (§ 2.3).

Богданова Вероника Олеговна, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», кафедра философии и культурологии, доцент, кандидат философских наук. Научные интересы: философская практика, когнитивистика, философия сознания, конструктивизм (§ 3.5).

Борисов Сергей Валентинович, заведующий кафедрой философии и культурологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, профессор кафедры философии Южно-Уральского государственного университета (национальный исследовательский университет), профессор, доктор философских наук. Научные интересы: философская практика, философия образования, философия науки, феноменология, экзистенциализм. E-mail: borisovsv69@mail.ru Сайт: <https://borisovsv.webnode.com/> (§ 1.2).

Гаврилов Михаил Александрович, аспирант кафедры философии и культурологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Научные интересы: философская практика, философия образования, экзистенциализм. E-mail: super.mig1212@yandex.ru (§ 1.1).

Гредновская Елена Васильевна, заведующий кафедрой философии Южно-Уральского государственного университета (национальный исследовательский университет), кандидат философских наук, доцент. Научные интересы: философская антропология, философия культуры, философская практика, философия образования, феноменология, экзистенциализм. E-mail: grednovskaiaev@susu.ru (введение).

Динабург Светлана Роальдовна, старший преподаватель кафедры философии и права Пермского национального исследовательского политехнического университета, аспирант. Научные интересы: методология науки, философские основания психотерапии, междисциплинарные исследования, трансдисциплинарность, гуманитарные технологии, философская практика. E-mail: solo.alias@list.ru (§ 2.1, 3.1, 3.3).

Дыдров Артур Александрович, доцент кафедры философии Южно-Уральского государственного университета (национальный исследовательский университет), кандидат философских наук. Научные интересы: философская антропология, философия будущего, новации и инновации, философия образования, феноменология, экзистенциализм. E-mail: dydrovaa@susu.ru (§ 2.2).

Зозуля Ольга Юрьевна, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Челябинский государственный институт культуры», доцент кафедры декоративно-прикладного искусства, кандидат педагогических наук. Научные интересы: развитие художественно-творческого потенциала учащихся, философская практика (§ 2.5).

Зозуля Юрий Иванович, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (опорный вуз Российской Федерации), доцент кафедры вычислительной техники и инженерной кибернетики, доктор технических наук. Научные интересы: теория нейронных сетей, системный анализ, логико-семантическое моделирование, философская практика (§ 2.5).

Клебанов Игорь Иосифович, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего обра-

зования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», кафедра математики и методики обучения математике, федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный университет» (национальный исследовательский университет), кафедра системного программирования, доцент, кандидат физико-математических наук. Научные интересы: математическое моделирование, философская практика (§ 2.5).

Кленовская Василиса Александровна, федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный университет» (национальный исследовательский университет); ассистент кафедры философии, аспирант Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета; научные интересы: философия языка, философская герменевтика, апофатический способ философствования, философская практика, медиапоэзия как способ самопознания, онтология и теория познания (§ 1.4).

Миляева Екатерина Галимудловна, старший преподаватель кафедры философии Южно-Уральского государственного университета (национальный исследовательский университет). Научные интересы: философская антропология, общество потребления, брендинг. E-mail: miliaevaeg@susu.ru (§ 1.5).

Пащенко Ольга Витальевна, доцент кафедры философии Южно-Уральского государственного университета (национальный исследовательский университет), кандидат философских наук. Научные интересы: философская антропология, философия культуры, философия времени, философская практика, философия образования, философия для детей, наивное философствование. E-mail: pashchenkoov@susu.ru (§ 3.4).

Пеннер Регина Владимировна, доцент кафедры философии Южно-Уральского государственного университета (национальный исследовательский университет), кандидат философских наук. Научные интересы: онтология, номадология, философская антропология, философская практика, философия образования, феноменология, экзистенциализм. E-mail: penner.r.v@gmail.com (§ 3.1, 3.2).

Резвушкин Кирилл Евгеньевич, доцент кафедры философии Южно-Уральского государственного университета (национальный исследовательский университет), кандидат философских наук. Научные интересы: онтология, философская антрополо-

гия, философская практика, философия образования, феноменология, религиозная философия. E-mail: rezvushkinke@susu.ru (§ 1.4).

Соломко Дмитрий Витальевич, доцент кафедры философии Южно-Уральского государственного университета (национальный исследовательский университет), кандидат философских наук. Научные интересы: философия культуры, философская антропология, философия искусства, философия театра. E-mail: solomkodv@susu.ru (§ 2.6).

Трушникова Екатерина Леонидовна, ЧОУВО «Русско-Британский Институт управления», кафедра гуманитарных дисциплин, кандидат культурологии, доцент кафедры гуманитарных дисциплин. Научные интересы: история и теория искусства, визуальная культура (§ 1.3).

Научное издание

**Философская практика и высшее образование:
в поисках координат построения
индивидуальной траектории
субъекта образования нового типа**

монография

Под редакцией *Е. В. Гредновской*

Верстка *В. Б. Феркель*

Подписано в печать 29.04.2019 г. Гарнитура Ньютон.

Бумага офсетная. Формат 60×84/16.

Усл. печ. л. 13,02. Тираж 100 экз. Заказ № 112/244.

Издательский центр ЮУрГУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 76.

Отпечатано в Издательском центре ЮУрГУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 76.