

**РАЗДЕЛ 3.
ПРОБЛЕМЫ АНАЛИЗА СОЦИАЛЬНОСТИ**

**МЫСЛЕННЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ
И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ
ФИЛОСОФИИ**

Е. Г. Трубина

доктор философских наук, профессор кафедры социальной философии Департамента философии Института социальных и политических наук Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург

Введение. В этой статье речь идет об обсуждении студентами мысленных экспериментов в контексте общей ситуации с гуманитарными науками в высшей школе, претерпевающей неолиберальные реформы. К теме 9-го выпуска «Эпистем», посвященного аналитической философии, это относится потому, что мысленные эксперименты в аналитической традиции активно используются¹⁸¹. Мне интересно, как неолиберальный «этнос» влияет на отношение студентов гуманитарных факультетов к сути получаемого образования и можно ли как-то это влияние учесть в преподавании. Традиционные цели гуманитарного образования включают формирование навыков критического рассуждения. Что, в свою очередь, отражает представление о высшем образовании как о социально и культурно трансформирующем субъектов, получающих это образование. Тем не менее, скорее, система высшего образования трансформируется под воздействием неолиберальной глобализации таким образом, что любые приобретаемые студентами навыки составляют часть «продукта», приобретаемого клиентами – самими студентами и их родителями. В литературе по высшему образованию (включая соответствующую литературу по педагогике) акцент нередко делается либо на историях успеха, либо на задачах трансляции общей национальной идеологии, без решения которых никто, как считается, не может гарантировать прекращения «роста среди молодежи протестных настроений, нарастания отчуждения от власти, элементов духовной деградации, культивированию эгоистического прагматизма»¹⁸² и других тенденций, которые тревожат многих коллег куда больше, чем коррупция и иные общие проблемы политической жизни. В то же время, идеологическая

¹⁸¹ См.: Thought Experiments in Philosophy, Science and the Arts. By Mélanie Frappier, Letitia Meynell, and James Robert Brown. London: Routledge, 2013. 268 p.

¹⁸² Стронгин Р. Г., Петров А. В. О ценностных ориентирах российского студенчества и воспитательной работе в вузе // Высшее образование в России. 2013. № 7. С. 3–9.

двусмысленность, субъективные смыслы, а нередко и хаос, царящий в гуманитарном преподавании, остаются за рамками обсуждения. Досадно, что продукты рефлексии преподавателями по поводу образовательной повседневности – совершаемый преподавателями выбор проблематики и их ответы на сильную неопределенность – остаются на заднем плане происходящего. Другое отсутствующее в литературе измерение – опыт и переживания студентов, в частности то, что фундаментальные философские проблемы, практические задачи, вопросы различения добра и зла, попытки независимого суждения и критической рефлексии их, скорее, тревожат и озадачивают, нежели вдохновляют. В то же время, обсуждая философские проблемы, студенты опираются на свой ограниченный опыт. В дискуссиях проявляется, до какой степени студенты мыслят себя покупателями образовательных услуг без особых шансов успешно продать полученное образование на рынке труда. Возникает, например, следующий вопрос: ставит ли кто-то сегодня всерьез задачи побуждения студентов к тому, чтобы более нравственно принимать решения (касаются ли они проблем общества, политики или знания)? Возможно, подготовка студентов к тому, чтобы больше зарабатывать с использованием более изощренных технологий манипуляций, преподавательским сообществом уже рассматривается как легитимная. Об этом свидетельствуют щедро представленные в общем спектре социально-гуманитарных дисциплин PR специальности и курсы. Убеждена, что анализ «голосов» и мнений студентов сообщит сегодняшнему осмыслению процессов обучения в высшей школе недостающую ему объемность. Рассмотрение небольшого числа студенческих голосов и мнений я веду в рамках специального курса «Мысленные эксперименты в философии», который преподается для студентов бакалавриата философского факультета УрФУ в течение четырех последних лет. Задача спецкурса – побудить студентов к рефлексивному обучению, поощряя их раздумья над тем, «что?», «почему?» и «как?» они изучают. Главный вопрос, которым я задаюсь в этой статье: как воздействует обсуждение мысленных экспериментов на рефлексивные рассуждения студентов, включая их способность сформулировать критические суждения о себе, о характере получаемого образования и об обществе? Ниже я сначала кратко опишу институциональный и иные контексты преподавания философии и свой преподавательский опыт, который привел к оформлению соответствующего исследовательского интереса. Затем рассмотрю рефлексии студентов по поводу использования мысленных экспериментов в преподавании философии.

Институциональный, дисциплинарный и национальный контекст. Преподавание философии (на философском факультете УрФУ и в других вузах, ситуация в которых мне знакома) отмечено не всегда продуктивным напряжением между активно

преподаваемой русской философией (включая ее религиозные вариации) и вариантами философствования, условно именуемыми постмодернистами. Нормативные вопросы, которыми задается философия, т. е. вопросы, включающие оценку поведения субъектов и социальной реальности с точки зрения должного, идеала, модели, образца, важны потому что побуждают людей к раздумьям о правильных, справедливых жизни и обществе. Студенты, как показали дискуссии на занятиях, считают, что нормативные вопросы «скучно» излагаются лишь в курсе этики и не включены в другие основные либо специальные курсы. С другой стороны, преподавание «постмодернистской» философии нередко сводится к обсуждению либо онтологических вопросов, либо недостатков предшествующих метафизических традиций. Модернистская философия изображается как редукционистская, эссенциалистская, универсалистская, объективистская и нормативистская. Нормативные проблемы часто отбрасываются как нерелевантные в мире, где все «процессуально». Как бы такие стратегии преподавания ни казались, возможно, оправданными их энтузиастам, они соединяются с социальным контекстом (гибрид авторитаризма и капитализма), также не способствующим тому, чтобы люди задавались нормативными вопросами. Тонкая работа, проделанная философами, стремившимися побудить людей к раздумьям над тем, каким должен быть мир и людские отношения, остается неизвестной студентам.

УрФУ, о занятиях в котором идет речь в этом тексте, возник в результате слияния нескольких вузов, представляя собой грустный пример глобальной неолиберальной логики, девиз которой «чем больше, тем лучше». Университет активно работает, переизобретая себя по меркам глобального высшего образования, стремясь привлечь зарубежных студентов и побуждать преподавателей к публикациям в престижных журналах. Дисциплины, представляющие «либеральные искусства», включая философию, оказываются в сложном положении, так как они и не популярны среди абитуриентов, и не развиваются в научном отношении¹⁸³. Двойная потеря (популярности и финансирования), давление продолжающейся министерской «реформы» оборачивается проблематичной атмосферой, на которую особенно восприимчивые студенты реагируют весьма остро, с использованием терминов «маргинальность», «бесполезность» и др.

Болонский процесс в высшем образовании, к которому Россия присоединилась в 2003 г., может быть рассмотрен как часть глобализации. Для многих университетских администраторов риторика «унификации дипломов» и «равных шансов на образование»

¹⁸³ См. подробнее: Плотников Н. Философии в России просто не существует... // Русский журнал. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.russ.ru/Mirovaya-povestka/Filosofii-v-Rossii-prosto-ne-suschestvuet> (дата обращения: 10.11.2014).

оказалась удобным предлогом для повышения стоимости обучения на престижных специальностях, либо сдачи в аренду части вузовских помещений для коммерческого использования. Нарастающая коммерциализация высшего образования и все более тяжелое финансовое бремя, налагаемое этим на многие семьи, привело к преобладанию инструментального отношения к образованию со стороны молодежи. Поступая, они рассчитывают найти по окончании обучения работу в соответствии с приобретенным дипломом. Однако в ходе обучения, многие начинают подрабатывать, что помогает им более реалистично оценить возможности, открываемые рынком труда, особенно в отношении отличия в зарплатах профессионалов, работающих в менеджменте, сервисе и в «чисто» гуманитарных сферах, таких как преподавание, журналистика или креативные индустрии. Ранняя прагматическая ориентация особенно осложняет продуктивное знакомство студентов со сложными этическими и в целом философскими теориями. Их рассуждения часто оставляют впечатление приземленности, как если бы их воображение могло двигаться лишь в направлении «полезных» навыков и знаний. Для того, чтобы убедить их в том, что интеллектуальная работа может быть интересной сама по себе, без какого бы то ни было практического употребления, нужны «хитрые» преподавательские стратегии, и обсуждение мысленных экспериментов кажется одной из них. В концептуальном отношении работа по осмыслению рефлексии студентами процесса обучения относится к «студенто-центрированным исследованиям»¹⁸⁴. Эти исследования ставят перед собой задачу «открыть в университетах пространство для тех, у кого пока в них нет своего голоса»¹⁸⁵. Я занималась этой работой, следуя методологии SOTL (Исследования преподавания и обучения), ориентируясь на лучшие образцы «креативного преподавания, стремящегося сделать более продуктивным опыт студентов в конкретном образовательном контексте»¹⁸⁶. Я исходила из того, что, возможно, стоит более трезво осмыслить последствия глобального доминирования неолиберализма и распространения рыночных ценностей в вузах. Это тем более важно, что в менеджменте университетов царят приоритеты организаций,

¹⁸⁴ Mansfield K., Welton A., Halx M. Listening to Student Voice: Toward a More Inclusive Theory for Research and Practice, in Boske C, Diem S (ed.) // *Global Leadership for Social Justice: Taking it from the Field to Practice* (Advances in Educational Administration, Emerald Group Publishing Limited). 2012. Vol. 14. Pp. 21–41; Edmunds R., Thorpe M. and Conole G. Student Attitudes Towards and Use of ICT in Course Study, Work and Social Activity: a Technology Acceptance Model Approach // *British Journal of Educational Technology*. 2012. Vol. 43 (1). Pp. 71–84.

¹⁸⁵ Apple M. *Global Crises, Social Justice, and Education*. N. Y.: Routledge, 2010. P. 18.

¹⁸⁶ Draeger J. Which Way to SoTL Utopia? *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 2011. Vol. 5. № 1.

а не дисциплин, методы оценки, а не мнения студентов, брендинг и оптимизация, а не нахождение способов сплочения сообществ преподавателей и студентов. Рассматривая, как рыночная логика мышления и действия воздействует на студентов, важно не упускать из виду разнообразие семейных и социальных ситуаций, в которых находятся студенты и мотивы, приведшие их на тот или иной факультет. Как следует из моего скромного опыта в связи с данным спецкурсом, те дискурсы, носителями которых являются студенты сегодня, работают, скорее, как оправдания, нежели как источник альтернатив господствующей инструментальной логике.

Неолиберализация студенческого «Я». Исследователи ищут повседневные проявления неолиберализма в таких пространствах как «рабочие места, образовательные институции, предприятия здравоохранения и социальной работы»¹⁸⁷. Можно ли считать прагматические установки студентов проявлением неолиберальной идеологии? Похоже, что студенты более подвластны неолиберальной морали, нежели преподаватели. Процесс индивидуализации, по мнению таких социальных теоретиков как Ульрик Бек и Зигмунд Бауман, приводит к конструированию людей в качестве субъектов потребительского общества и в представлении их о самих себе как «продающихся» на рынке труда и способных самостоятельно себя обеспечить (включая все свои социальные нужды). Неолиберальный гражданин-потребитель считает само собой разумеющимся, что капитализм тотален, что возможности политического действия ограничены (либо такое действие вообще бесполезно) и что рыночные приоритеты должны ставиться превыше прочих. Возможно, это недостаток интересных позиций и многообещающих рабочих мест оборачивается тем, что молодые люди с такой легкостью впитывают неолиберальную идеологию (я об этом написала отдельно¹⁸⁸). Сегодня студенческое «Я» сталкивается не с озадачивающим разнообразием опций и возможностей, что было, пожалуй, некоторое время назад, но, напротив, с ограниченным выбором возможной «реальной» работы, весьма отличной от той, о которой студенты мечтали. Сталкиваясь с конкретными требованиями работодателей, начав работать нередко время учебы в вузе, студенты пересматривают ценность «чистых» теории, науки, искусства, т. к. осознают, что отнюдь не эти области знания повысят их «продаваемость» на рынке труда. Студенты пересматривают свои ожидания, приспособившись и лавируя, тем самым следуя требованиям неолиберальной идеологии. Эти требования, в частности, состоят в «постоянном производстве

¹⁸⁷ Larner W. Neo-liberalism: Policy, Ideology, Governmentality // Studies in Political Economy. 2000. Vol. 63. Pp. 5–24, P. 13.

¹⁸⁸ Trubina E. Class Difference and Social Mobility among the Young, in S. Salmenniemi (ed.) Rethinking Class in Russia. Ashgate, 2012, С. 203–221.

подтверждений, что субъект делает бизнес на себе самом»¹⁸⁹. Социализация студентов включает сообщение им мотивации на участие в индивидуальном соревновании с другими, а в ходе учебы в вузе они, ожидается, усвоят классические философские аргументы о социальном благе и личной добродетели. Разрыв между идеалистическим рассуждением философии и социальным опытом студентов расширяется, а стимулов для критического осмысления социальных вопросов они в ходе обучения получают, по-моему, недостаточно.

Здесь уместно остановиться на вопросе «компетенций». Их описание включено в нормативные документы с тех пор, как Россия включилась в «Болонский процесс». Обучение и знание в ходе данного процесса стандартизуется, исходя из допущения, что объединение дипломов увеличит академическую мобильность студентов и облегчит их вхождение в объединенный европейский рынок труда. Во многих странах, включая Россию, в связи с этим процессом выработана национальная система образовательных стандартов, на которую должны ориентироваться все образовательные документы. Хотя теоретически эти меры должны привести, в том числе, к подробному описанию способов достижения необходимой профессиональной квалификации, основанной опять-таки на стандартах (что само по себе, возможно, неплохо) в действительности процесс стандартизации преподавания сопровождается большой путаницей¹⁹⁰ и доминированием инструментального подхода к образованию¹⁹¹.

Если в программных документах, изготавливаемых преподавателями в больших количествах, упоминаются глаголы «понимать», «осознавать» и многие другие, то главный глагол, который приходит на ум в ходе интерпретации записей групповых дискуссий, это «приспособиться». Студенты чувствуют, что в атмосфере стандартизованного преподавания теряется интерес к их истинным интеллектуальным достижениям и их озабоченности требованиями рынка труда (те из них, кто уже начали работать, говорят, что из всех качеств работодатели больше всего ценят сервильность и надежность. Осознание того, что упорные интеллектуальные усилия не выражены непосредственно в получаемом дипломе и не гарантируют хотя бы какой-то занятости, приводит к потере интереса к учебе и снижению мотивации (тому, что сами студенты

¹⁸⁹ Apple Michael W. *Educating the «Right» Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. N. Y. and London: Routledge/Falmer, 2001. P. 420.

¹⁹⁰ Winterton J. et al. *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. См. также российский источник, информирующий о типах компетенций. URL: <http://www.hr-portal.ru/article/chto-takoe-kompetentsii> (дата обращения: 09.11.2014).

¹⁹¹ Braun E. et al. *Self-rated Competences Questionnaires from a Design Perspective // Educational Research Review*. 2012. Vol. 7 (1). Pp. 1–18.

называют «учебой ради диплома»¹⁹²). В кризисные времена статус «теории» вообще и философии в частности меняется. Студенты заинтересованы в том, чтобы получать практические культурные компетенции¹⁹³, включающие способность субъекта увидеть ситуацию в целом в свете своего прошлого опыта. Однако проблема заключается в том, что студенты не знают, какую профессию им повезет найти. Мои попытки увязать профессиональную практику с этическими системами на манер, развитый Элистером Макинтайром¹⁹⁴, особым успехом не увенчались, потому что студенты слишком озабочены нахождением любой работы. Я провела несколько дискуссий о том, как студенты видят место философии среди других возможных занятий, т. е. связывают ли они философское образование и профессиональное будущее. Внятных ответов получить не удалось, но студенты, решившиеся высказаться по этому поводу, признались, что чувствуют, что место философии меняется. Философия и другие гуманитарные науки, исторически составляющие ядро высшего образования, обучающимся на гуманитарных факультетах молодыми людьми и девушками привлекательным профессиональным занятием не кажется. Эти настроения перекликаются с тем, что отмечают коллеги в других вузах: «То, что снаружи кажется оборонительной позицией, занятой западной философией в отношении ее истории, представляет собой также отражение того, что философия смирилась со своей сокращенной ролью. Практиковавшаяся в вузах всего мира, сегодня философия смирилась со своей маргинальной ролью (маргинальной по меньшей мере в сравнении с бывшим центральным местом философии»¹⁹⁵. Работа, которую студентам удастся найти, часто временна и неинтересна, членами каких бы то ни было реальных (в противовес сетевым) сообществ они себя не чувствуют, так что дидактический вес основных курсов по философии (в этих курсах часто идет речь о субъектах как универсально мыслящих гражданах мира) вступает в конфликт с импульсами, которые студенты получают извне, в частности, с широко распространенным убеждением, что в обычной жизни состоятся эгоистичные люди с предпринимательской жилкой. Сообщество их ровесников, преподавателей и администраторов, к которому они присоединяются на период обучения, профессиональным сообществом им не кажется. Не кажется оно им и влиятельным сообществом, голос которого был бы слышен

¹⁹² Biggs J. B. *Teaching for quality learning at university*. 2nd ed. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press, 2003.

¹⁹³ Jenkins P. *Pierre Bourdieu (Key Sociologists)*. London: Routledge, 2002. P. 70.

¹⁹⁴ MacIntyre A. *After Virtue: A Study in Moral Theory*. London: Duckworth, 1981.

¹⁹⁵ Bernasconi. *Ethnicity, Culture and Philosophy // The Blackwell Companion to Philosophy*, 2002. P. 577.

в печати либо гражданском обществе. Студенты видят, что департамент – либо место коммерческого обмена их собственных (или их родителей) денег на образовательные услуги и, в конечном счете, на диплом о высшем образовании, либо, цитируя одного из них, «контра, которая очень плохо управляется». Они не слышат, пока учатся, суждений ровесников и преподавателей о нормативных и эпистемологических основах создания философии, либо популяризации ее идей в преподавании, либо занятия ею как областью постановки и решения специфических задач. Тогда есть смысл задаться вопросом: должна ли профессиональная практика сегодня продолжать основываться на «универсально признанных нормах (в частности, тех, что связаны с Истиной, Моралью и Красотой) или на универсально признанных процедурных нормах (когнитивные основания, включая те, что связаны с фальсификацией или предварительной верификацией»¹⁹⁶? Хотя практика должна продолжать придерживаться таких высоких ориентиров, но не всегда ей это удается, возможно и потому, что, кажется, сама современность разрушает основы философии как профессии.

МЭ в преподавании. «Мы упрощаем шедевр, приспособливая его к возможностям наименее требовательных читателей, потому что нам не удастся поднять читателей на уровень шедевра»¹⁹⁷ пишет один из популяризаторов классической литературы. Преподавателям философии тоже часто нужно «поднимать» студентов до уровня изучаемых работ. В то же время стратегия «приспособления», или «упрощения» шедевров очень популярна среди тех, кто преподают гуманитарные дисциплины. Это объясняет, почему постоянно увеличивается число книг в серии, издаваемой издательством Blackwell, которая называется «Философия и популярная культура». Это книги под названием «Фильм “Матрица” и философия»¹⁹⁸ или «Facebook и философия»¹⁹⁹, которые задуманы как соединение популярной культуры и высшего образования. Этот замысел очень экономичен: сериалы и голливудские блокбастеры – в распоряжении каждого, тогда как утонченные преподавательские стратегии, основанные на виртуальных мирах, только начинают появляться²⁰⁰.

¹⁹⁶ Sciulli D. Paris Visual Académie as First Prototype Profession Rethinking the Sociology of Professions // *Theory, Culture & Society*. 2007. Vol. 24 (1). P. 53.

¹⁹⁷ Frederick Ahl. Proemion: Translating a Paean of Praise Tradition // *Translation, Trauma: The Classic and the Modern*. Oxford: Oxford University Press, 2011. P. 36.

¹⁹⁸ Ирвин У. «Матрица» как философия. Екатеринбург: У-Фактория, 2007.

¹⁹⁹ Wittkower D. E. Facebook and Philosophy: What's on Your Mind? Open Court Publishing, 2010.

²⁰⁰ Adams A. et al. Situated learning in virtual worlds and identity reformation. In: Peachey, Anna and Childs, Mark eds. // *Reinventing Ourselves: Contemporary Concepts of Identity in Virtual Worlds. Immersive Environments*. London: Springer-Verlag, 2011. Pp. 275–299.

Мысленные эксперименты, используемые в преподавании, также мне кажутся очень полезными связками между наукой, научной фантастикой и высшим образованием. Первым предложил использовать мысленные эксперименты (в дальнейшем МЭ) в преподавании Эрнст Мах, австрийский физик и философ. Сегодня преподаватели естественных дисциплин ратуют за более широкое использование МЭ в обучении студентов: «МЭ заслуживают того, чтобы быть открыто включенными в учебные планы, чтобы популяризовать увлекательный образ науки, привлекательной в общем интеллектуальном смысле»²⁰¹. Такое использование МЭ полезно, поскольку с их помощью студенты «могут получить представление о поддерживающей или разрушительной роли физической интуиции, неполноты и релевантности»²⁰². С одной стороны, МЭ побуждают студентов думать физически либо пространственно, либо философски (в зависимости от изучаемой дисциплины) в ходе совершенствования общих навыков аргументации, с другой стороны, они позволяют осмыслить обычно непроговариваемые интуиции, имплицитные допущения и неявное знание, которые задействуются, когда происходит осмысление неизвестного.

Исследователи методов преподавания изучили сочинение и использование МЭ старшеклассниками в малых группах²⁰³ или индивидуальных сценариях «мышления вслух»²⁰⁴. При этом справедливо отмечается, что нам мало известно об использовании МЭ в дискуссиях на занятиях в полной группе студентов²⁰⁵. Одна из сложностей проведения интересной дискуссии в полной группе заключается в том, что не каждый студент способен продуктивно включиться в обсуждение МЭ. Дело не только в слабых навыках импровизации и аргументации, но и в том, что сам жанр МЭ не кажется некоторым студентам достаточно серьезным. Студенческий скептицизм перекликается с оценками, даваемыми МЭ некоторыми эпистемологами. Размышляя над МЭ, поставленными физиками и другими учеными и их роли в истории науки, критики МЭ называют их «воображаемыми стимуляциями» и задаются таким вопросом: «Как непроверенные МЭ могут привести к убедительным результатам?»²⁰⁶.

²⁰¹ Galili I. Thought Experiments: Determining Their Meaning // *Science & Education*. 2009. Vol. 18. Pp. 1–23.

²⁰² Reiner M., Burko L. On the Limitations of Thought Experiments in Physics and the consequences for Physics Education // *Science & Education*. 2003. Vol. 12. P. 385.

²⁰³ Gilbert J. K. & Reiner M. Thought experiments in science education: potential and current realization // *International Journal of Science Education*. 2000. Vol. 22 (3).

²⁰⁴ Clement J. Thought experiments and imagery in expert protocols // *Model-based reasoning in science and engineering*. London: King's College Publications. 2006. Pp. 1–16.

²⁰⁵ Stephens A.L. et al. Designing Classroom Thought Experiments // *National Association for Research in Science Teaching (NARST)*. April 4–7, 2005.

²⁰⁶ Clement J. *Creative Model Construction in Scientists and Students: The Role of Imagery*. Springer, 2008. P. 286.

Американский специалист по научному мышлению в целом и МЭ в частности, Джон Клемент таким образом сформулировал «фундаментальный парадокс МЭ», и среди источников убедительности усмотрел «убедительность схемы интуиции и ее способность сделать явным неявное знание»²⁰⁷. Мой же аргумент заключается в том, что эта особенность МЭ, обычно задействованная в контексте преподавания естествознания, делает их прекрасным инструментом для рефлексивного обучения гуманитарным наукам, поскольку такой тип обучения включает попытку проанализировать, что субъект уже знает (в том числе не осознавая это), для того чтобы породить новое его знание.

Рефлексивное обучение описывается как обучение, связанное с «переработкой идей либо знания с целью осмысления сложных либо неструктурированных ситуаций» и для поощрения стремления студентов оценить имеющиеся у них идеи либо знание в ходе критической рефлексии²⁰⁸. В преподавании философии я исхожу из того, что знание себя составляет значительную часть всего приобретаемого человеком знания. Ниже я попытаюсь показать, что МЭ побуждают и к рефлексии над действиями субъекта и над его знанием о себе. Саморефлексия становится особенно важной по мере того, как студентам все чаще предлагают пройти стандартные тесты, тогда как их опыт обучения мало кого интересует²⁰⁹. Побуждая к рефлексии над знаниями, действиями и опытом тех, кто философию изучает сегодня, мы соединяем рефлексивную природу самой философии как области знания и рефлексии обучающимся субъектом его места в социальном мире и человечестве.

Для реализации этой же цели, а также для того, чтобы расширить число пригодных для обсуждения студентами источников зарубежные коллеги недавно издали коллекции МЭ²¹⁰. Свои занятия я посвятила вначале общему обсуждению истории мысленных экспериментов и наиболее знаменитых из них, их познавательной роли и критике в их адрес, а затем перешла к работе в жанре дискуссии. Каждая дискуссия состояла из двух частей. В первой я сама либо кто-то из старших студентов (курс посетили магистранты, первокурсники и сильные студенты исторического факультета) представляли определенный МЭ и группе предлагалось поделиться

²⁰⁷ Ibid. P. 293–294.

²⁰⁸ См.: Moon J. Guide for Busy Academics Nu. 4. Learning Through Reflection. Higher Education Academy, 2005.

²⁰⁹ Edwards C. and Hush M. Supporting self-reflection in students learning at a distance // Learning in Higher Education - How Style Matters: Proceedings of the 14th Annual Conference of the European Learning Styles Information Network, 17-19 June 2009, Bulleen-Gruyere, Switzerland.

²¹⁰ См. например: Tittle, P. What If. Collected Thought Experiments in Philosophy. Longman Pub Group, 2004.

своими соображениями. Студенты получали объяснение того, как суммировать стоящую перед персонажем проблему и как описать ценности и установки, для проявления которых ситуация была выдумана. В конце занятия каждый студент на одной странице должен был суммировать главные обсужденные моменты, а также его мнение по части полезности обсуждения МЭ.

Обсуждение МЭ об удовольствии. МЭ озаглавленный «Принцип удовольствия» основан на «Утилитаризме» Д. С. Милля и посвящен выбору места работы некоей Пенни²¹¹. У нее была возможность поехать работать либо в Раритарии, где строгие государственные законы регулируют все, от секса до искусства, либо в Равитарии – культурную пустыню, но рай для гедониста, где Моцарта не исполняют нигде, но вокруг – изобилие модных баров. Понятно, что это – трудный выбор, но вопрос МЭ все же заключался в том, куда должна поехать Пенни? Если следовать Миллю, Пенни должна была выбрать Раританию, поскольку она сочла бы невозможность переживать высшие удовольствия более вредной для себя. Причина, по которой я обсуждала со студентами данный эксперимент (наряду с другими) заключалась в следующем: если выбор субъектом гуманитарного образования кажется сомнительным и обществу в целом и ровесникам, такой субъект по меньшей мере мог бы извлекать удовольствие из чтения сложных текстов, посещения симфонических концертов и т. п. Иными словами, от выбравшего гуманитарное образование субъекта мы вправе ожидать, что он получает удовольствие от гуманитарных же занятий и «высоких» способов проведения досуга, т. е. тех, которые требуют особых навыков вникания, чтения и слушания. По уже проведенным мною дискуссиям было видно, что почти никто из студентов такого рода удовольствия не переживал. Даже те, кто семейным воспитанием и благополучием жизни были подготовлены к утонченным радостям чтения и слушания, признались, что они слишком заняты «для такого» и что в конце дня они слишком устают для постижения «сложного». Когда мы обсуждали данный МЭ, некоторые заметили симметрию между выбором, предложенным Пенни, и стоявшим перед ними самими выбором: аскетический и безденежный стиль жизни, который включает профессиональное преследование «высоких» удовольствий либо гедонистическое «балование» себя с помощью «простых» удовольствий, которые делают возможными зарплаты, получаемые на «простых работах» (в кавычки здесь взяты выражения, которые использовали студенты). Этот МЭ важен еще и потому, что в нем противопоставляется «высокий» стиль жизни с сильным государственным присутстви-

²¹¹ См.: Баджини Дж. Свинья, которая хотела, чтобы ее съели. Занимательные философские загадки / пер. с англ. О. С. Епимахова Издательство: Рипол, 2008.

ем и стиль «пониже» с минимальным государственным присутствием (но с более серьезным обложением развлекательного бизнеса налогами). Государственное присутствие видно, к примеру, в форме субсидий, которые получает непопулярные, но считающиеся социально важными виды искусства (например, опера). Представляя студентам этот МЭ, я рассчитывала увидеть, включают ли студенты философию в разряд искусств, нуждающихся в поддержке в виде субсидий. Посредством этого я рассчитывала понять, отдают ли они себе отчет в тяжелом положении изучаемой ими области знания. Судя по написанным ими эссе, они не считают философию областью знания и занятием, нуждающимся в защите, оправдании либо субсидиях. Особенно неожиданным было слушать, что, по словам одного студента, «только бесполезные вещи нуждаются в субсидиях». Студенты, показалось мне, смотрят на философию сквозь призму креативных индустрий. В последних знаменитости и хорошо известные брэнды достигают финансовых целей, поставленных перед соответствующим полем, по меньшей мере, ставка на брэнды – надежный способ привлечь внимание людей. Так что, считают студенты, философия тоже должна переориентироваться на производство «звезд» и брэндов, на их «раскрутку» и извлечение из них прибыли. Студенты рассуждали, как если бы они были культурными посредниками, нацеленными на то, чтобы сделать имя в интеллектуальных кругах. Они были более заинтересованы в том, посвящены ли философии какие-то дискуссии в городе, нежели в формулировании предложений по улучшению преподавания философии (например, в направлении, которое обещало бы им больше удовольствия на занятиях). Делясь впечатлениями о временной работе в качестве преподавателей в ходе педагогической практики, они признавались, что те, кто сидел у них на занятиях, показался им слишком «простыми». И действительно, в студенческих аудиториях сегодня сидит то, что преподаватели и учителя между собой называют «поколением ЕГЭ». Членам этого поколения недостает опыта чтения и обсуждения сложных текстов и фильмов art-house. Прежде получение такого опыта было возможно на уроках литературы и истории, но сегодня от него отказались в пользу стандартизованных тестов по русскому языку и риторике. Разрыв в уровне подготовке такой существенный, что иногда студенты-четверкурсники разочарованы своими слушателями-первокурсниками.

Реакции некоторых студентов на данный МЭ можно охарактеризовать как проявление культурного релятивизма, согласно которому разные культуры (и предлагаемые ими удовольствия) должны рассматриваться как одинаково ценные и уважаемые. Замечу, что культурно-релятивистские установки в целом очень популярны среди студентов. Одна из студенток сформулировала свое

понимание разницы между высокими и низкими удовольствиями таким образом: «Вряд ли есть смысл противопоставлять высокие и низкие удовольствия». Конечно, есть смысл субсидировать высокие и облагать налогами низкие удовольствия, но в то же время надо оставить открытым вопрос, что именно составит высокое или низкое удовольствие для данного человека, так как если для одних важнее качество, для других – количество. И если я, к примеру, ценю низшие удовольствия, почему в моей личной иерархии ценностей я не могу поставить их на первое место?»

Другие дискуссии, посвященные другим МЭ (к примеру, тому, что содержится в «Филебе» Платона), также вращались вокруг установок культурного релятивизма. С моей точки зрения, это связано с тем, что универсализм, на принципах которого построена немалая часть философствования, входит в противоречие с культурным релятивизмом, которым пронизана современная культура. Возможно, универсализм, на котором настаивает философия, отличен от другого, более значимого для студентов монетаристского универсализма (бытовым девизом которого является: «Все, в конце концов, решают деньги»). Возможно, для некоторых студентов формулирование их личных иерархий ценностей важно потому, что позволяет, как они считают, противостоять навязываемым им культурным практикам. Это для них важно не только потому, что дает шанс представить свои ценности как сопоставимые с ценностями других, но и открывает возможность автономии – возможность символически отвергнуть многочисленные эпизоды навязывания им чего-то в качестве обязательного. Ирония заключается в том, что студенты рассматривают в качестве навязываемым им те самые культурные практики, которыми они должны овладеть в ходе получения профессионального философского образования.

Воздействие МЭ. МЭ стимулируют не только рефлексию, но и саморефлексию. В микро-эссе, которые я просила их написать в конце каждого занятия, студенты признались, что испытали серьезные сложности, пытаясь «примерить» на себя ситуации, избранные авторами МЭ. Кроме положительных высказываний (что обсуждение МЭ «интересно», «сложно, но интересно» и т. д.), семнадцать из двадцати опрошенных заметили, что участие в дискуссиях и написание работ побудили их пересмотреть представления о самих себе. Эти упражнения они сочли полезными, т. к. МЭ дают шанс освободиться от ложных установок и прийти к более полному и богатому, хотя и более реалистичному представлению о себе. «Не имеет значения, осмысленны ли эти упражнения с практической точки зрения, так как, по крайней мере, я с их помощью смог освободиться от давления здравого смысла», – сказал один студент.

Десять из семнадцати студентов, положительно оценивших роль МЭ в усилении их саморефлексии, одобрили и идею курса. По словам одного из них, «Когда мы проходим многие курсы, мы работаем с абстрактными понятиями и нам нужно уметь вычленивать сильные и слабые стороны философских теорий, но эта работа, кажется, к нам самим никакого отношения не имеет (разбираемые тексты ничего о нас самих нам не говорят). МЭ, по контрасту, дают шанс заглянуть внутрь себя, потому что нет другой возможности что-то сказать о предлагаемой ситуации, кроме как мысленно поместив себя в нее. Это ситуация радикального выбора, который не обойти. Вот когда ты открываешь новые в себе измерения и новые способы понять, чего стоишь ты и твое поведение».

Чувство новизны, которое многие студенты испытали, обсуждая и описывая МЭ, было связано с тем, что их редко побуждают фиксировать личностные изменения. Теоретики педагогики называют такие компоненты педагогического процесса «направленное на самого себя обучение»²¹². Избавление от иллюзий по поводу самого себя – также полезный результат, и несколько студентов написали, что именно этот спецкурс помог им осознать, что креативные индустрии и какие бы то ни было занятия, предполагающие навыки хорошего письма – не их стезя. Были и более грустные суждения. К примеру, одна студентка заявила, что МЭ бесполезны с точки зрения моральной рефлексии, так как «Большинство из нас живет в мире, где примитивное выживание заслоняет моральные проблемы, а возможность реального действия заменена размышлениями о нем».

Выводы. Низкая социальная мобильность и «армия» делают обучение в вузах необходимостью почти для всех заканчивающих школу. Преобладание консьюмеристского стиля жизни ведет к тому, что профессии оцениваются с точки зрения зарплат, тогда как гуманитарный компонент профессий остается на втором плане. Соответственно, в ходе обучения в вузе – даже если студенты изучают гуманитарные науки – существо изучаемых курсов оставляет слабый след в их рассуждениях. Те, кто происходит из хорошей семьи и приходит в университет со сформировавшимся утонченным вкусом, получают в ходе обучения шанс чем-то дополнить свое мировоззрение. Те же, кто приходят на факультет «за дипломом», рассматривают изучаемые курсы чисто прагматически и не «вкладываются» познавательного либо эмоционального в обсуждаемые проблемы и ситуации. Некоторые производят впечатление людей, совершенно равнодушных к поиску истины (даже если они допускают, что займутся преподаванием). Включение в обсуждение МЭ

²¹² Boyatzis R. E. Unleashing the power of self-directed learning. In R. R. Sims (Ed.) // Changing the way we manage change. Westport, CT: Quorum Books, 2002. P. 20.

помогает им осознать, что нет совпадения между тем, кем они себя считают, и содержанием большинства курсов, которые они на факультете слушают. Обучение – процесс, в ходе которого студенты открывают себя как личностей. Вовлечение студентов в обсуждение МЭ помогло им более точно осознать социальные и личные обстоятельства их жизни.

Промежуточный итог преподавания спецкурса – продуктивные дискуссии и интересные эссе, из которых явствует, что курс помог студентам рассмотреть ряд философских проблем в контексте масштабных социальных сдвигов, описать психологические сложности, с которыми сопряжена необходимость отозваться на эксперименты в ходе занятий и что студентам нравится пробовать себя в качестве активно рефлектирующих над процессом обучения.

Рассматривая, как рыночная логика мышления и действия воздействует на студентов, важно не упускать из виду разнообразие семейных и социальных ситуаций, в которых находятся студенты и мотивы, приведшие их на тот или иной факультет. Как следует из моего скромного опыта в связи с данным спецкурсом, те дискуссии, носителями которых являются студенты сегодня, работают, скорее, как оправдания, нежели как источник альтернатив господствующей инструментальной логике.

К ВОПРОСУ О ГРАНИЦАХ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ В ФИЛОСОФИИ ХОЗЯЙСТВА

Н. И. Савцова

*кандидат философских наук, доцент кафедры онтологии
и теории познания Департамента философии Института
социальных и политических наук Уральского федерального
университета имени первого Президента России*

Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург

В своей статье мне бы хотелось остановиться на двух проблемах, которые имеют отношение к аналитической традиции в философии вообще, и в философии хозяйства – в частности. Первая из них связана с предметом «философии хозяйства». Вторая связана с методологическими возможностями аналитической философской традиции, когда речь идет о философии хозяйства и философском анализе экономики.

Как известно, аналитическая философия в интеллектуальной культуре XX в. пользуется все большим влиянием и интересом. У ее истоков стояли английские философы Джордж Эдвард Мур и Бертран Рассел, а также – немецкий логик и математик Готлиб Фреге. Они сформулировали исходные проблемы и понятия