

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ МІСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА ТА МУНІЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ

Герасименко И. А., ассистент,
*Харьковский национальный университет городского хозяйства
имени А. Н. Бекетова, Украина*

МЕДИТАЦИИ О ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОСОФИИ

С учётом повсеместно осуществляющихся образовательных реформ актуализировался вопрос: испытывает ли современный университет и современная культура вообще необходимость в изучении философии?

С одной стороны, нет, не испытывает, поскольку, на первый взгляд, это маргинальное в гуманитарной сфере знание легко позволяет обойтись без себя, не нанося видимого ущерба образованию современной молодёжи.

С другой стороны, да, испытывает, поскольку уже на второй взгляд подобная необременительная лёгкость отказа от «излишеств» оборачивается невыносимой лёгкостью отказа от двух необходимых вещей сразу: во-первых, от *изучения* философии как базовой структуры всякого классического образования со времён появления университетов; во-вторых, от изучения *философии* как базовой структуры всякой «-логии» (науки, школы мышления) вообще. И тогда вопрос должен быть поставлен иначе: *в чем* испытывает необходимость современный университет и современная культура?

Чтобы понять, что значит «логос», трансформировавшийся в наших языковых реалиях в «-логию», необходимо знать, что значит λόγος по-гречески, до всяких трансформаций. Сошлёмся на авторитет М. Хайдеггера, который утверждал, что «смысл слова λόγος нельзя определять произвольно, как вздумается, но следует придерживаться того, что греки понимали под λέγειν» [1]. И в этом случае приходит понимание, что logos означает не науку, но речь о чем-то: подлинную речь, в которой то, что говорится, должно быть почерпнуто из того, о чем говорится; такую речь, которая осмысляет и свой предмет, и себя. А вслед за тем приходит понимание, что имел в виду Аристотель, определяя смысл λόγος как ἀποφαίνεσθαι (позволение видеть нечто в нем самом и именно из него самого).

Основное занятие университета – педагогика (παιδαγωγική) в широком смысле – лишено так понимаемого логоса. Изначальной задачей педагога было водить ребёнка в школу. Определяющая особенность педагогики – не самомотивированность, но, напротив, выхождение из себя, ведение куда-то. Если возвращение здесь и предполагается, то отнюдь не к себе, а к тому, откуда вышли, к некоей за-предельной (для педагогики) цели. Классическая философия – именно такая запредельная цель, глубинное онтологическое основание университетского образования. Основание, незаметное с первого взгляда, но не теряющее из-за этого своей основательности. Среди значений слова «логос» есть и такое: «метод» – то, что не явлено в непосредственном наблюдении, то, что

нельзя осязать как результат деятельности, но то, что эту деятельность организует и делает возможным сам результат, создаёт место для него.

Это – необходимое условие культуры, в нашем случае – европейской (то есть имеющей *античное основание*) культуры. А университет – центр этой культуры: центр, деятельность которого педагогикой не исчерпывается. И если наши университеты стремятся к сближению с западными стандартами образования, то отказ от античных корней этого образования будет иметь последствия катастрофические. Пример тому – отказ от классической образованности в советскую эпоху. До 1917 года в периодике можно было встретить, к примеру, статью о Прокле (с текстовым анализом оригинала), написанную учителем гимназии; после – ... И что же будет с образованием сейчас, если получаемые в вузах знания ограничатся исключительно «полезной информацией» – дисциплинами, ориентированными на будущую специальность, и только? Если любовь к мудрости, передаваемая на гораздо более глубинном, нежели «информационный», уровне, исчезнет без следа в своём качестве любви, уводя за собой и мудрость?..

Обучение философии (не имеет смысла акцентировать, что речь идёт о вузовском обучении, поскольку в наших пространственно-временных координатах преподавание философии – безусловная, за редкими исключениями, прерогатива высшей школы) – предмет трудноуловимый для осмысления как из-за неопределённости желаемого результата, так и из-за расплывчатости методов, при этом используемых. При отсутствии строгой дифференциации дисциплин на теорию философии, историю философии, философию отдельных культурных феноменов и т. д. (что имеет место лишь на специализированных философских факультетах), да и при её наличии, не всегда очевиден предмет желания: является ли наипервейшей задачей такого обучения воспитание мышления, или знакомство с уже имеющимся философским наследием, или же миссионерски-проповедническая деятельность по утверждению избранной философской (или псевдофилософской) системы – искомый ответ теряется под покровом предположений.

Кажется, единственным примером подлинного *воспитания* философов остаётся опыт афинской Академии, где обучаемым создавались необходимые условия и для соответствующего образа жизни (непосредственно в Академии), и для досконального изучения предшественников (история философии), и для создания собственной системы мышления (теория философии) путём схолирования изучаемых текстов [2].

Так развивалась философская мысль, так создавалась традиция и так воспитывали *философов* (а не *профессоров философии*). Из вышеприведённого перечня применительно к нынешней ситуации философского образования не остаётся почти ничего: первой исчезает молитва (как ритуально-поведенческая структура, приводящая бытие самого философа к тождеству с его (философа) теоретически-концептуальной системой); затем – толкование (схолирование сводится, в лучшем случае, к формально-логической оппозиции

«истинно/ложно»); философские беседы ограничиваются рамками конференций (то есть оказываются вне учебного процесса как такового); самостоятельная работа у студентов сводится к переписыванию «правильных» ответов из учебника, а у преподавателей – к подготовке лекций (иногда по тому же самому учебнику). Наконец, *ἄγραφα δόγματα* – устные лекции, лекции, не предполагающие письма, – потенциальны сейчас только в том смысле, что они – *лекции*. Иными словами, именно лекция может быть названа той основной формой преподавания философии, которая имеет связь с традицией, и которой по сей день не нашёлся эквивалент.

«В лекции последовательно излагается какой-либо законченный вопрос, в основе которого лежат одна-две ведущие идеи или проблемы. В лекции излагается фактический материал, который анализируется, а потом обобщается. По сравнению с рассказом и объяснением лекция является более сложной формой изложения по содержанию и более длительной по времени применения. [...] Вузовская лекция иногда содержит вопросы, но это вопросы большей частью риторические. Вопросы бывают и в начале, и в конце, и по ходу лекции» [3].

Иначе говоря, лекция – это всегда *монолог*, монологическое говорение, где вопрос и (необязательный) ответ – только структурный приём, композиционный ход, предусмотренный самим автором монолога – лектором. Не опасна ли такая монологичность для обучаемых, которых вынуждают подчиниться чужому говорению, и для обучающего, который может предполагать в этой безответности аудитории как абсолютное подчинение – замороженность его монологом, так и имплицитные потенциалы к бунту?

«Способ, которым мыслителю приходится проследить воздействие своих мыслей и их преобразующую и сотрясающую силу, граничит почти с комедией: подчас ему кажется, что те, кто подвергся его влиянию, чувствуют себя, в сущности, оскорблёнными этим и способны обнаруживать свою оспариваемую, по их опасениям, самостоятельность лишь во всякого рода неучтивостях. Нужны целые поколения, чтобы придумать хотя бы вежливую конвенцию благодарности, и только гораздо позднее наступает момент, где даже в благодарность вносится некоторого рода ум и гениальность. Тогда здесь обыкновенно фигурирует и *тот, кто является великим стяжателем благодарности* [курсив мой. – И. Г.] не только за то, что он сам сделал хорошего, но главным образом за то, что постепенно скапливалось его предшественниками, как сокровище высшего и лучшего» [4].

Педагог-философ, лектор-философ – тот, кто является великим стяжателем благодарности, – он может и не дожидаться благодарности за свою мудрость и за проговорённость (вновь-проговорённость) той мудрости, что явилась за 2000 лет до него, той *мудрости*, которая для него – объект *любви*, его (философа) Воображаемое (по Ж. Лакану): аналитический конструкт, искусственно вычлененный «регистр» душевной жизни, который не переживается самим субъектом как нечто отдельное и может быть лишь осознан специальным усилием (само)анализа. В этом случае аудитория для лектора – аналог второго

психического регистра (по Лакану – Реальное), который характеризуется именно переживанием абсолютной отделимости от субъекта.

«Звезды реальны, всецело реальны, в принципе в них нет ничего, что было бы связано с инаковостью себе, они представляют собой просто то, что они есть. Их всегда видят на одном и том же месте, и здесь одна из причин того, что они не говорят» [5].

Студенты на лекции тоже не говорят. И возникает вопрос: зачем это *им*? Какое воспитательно-обучающее действие может произвести на них лекция, берущая на себя роль третьего психического регистра (для лектора, разумеется), а именно – Символического, той *тропики*, в чьих очертаниях полагает себя лекторский монолог? (Тем более что излагаемый в курсе философии материал нередко считается абсолютно непосильным для среднестуденческого интеллекта и столь же абсолютно ненужным.)

«Чтение классиков – в этом согласны все образованные люди – в том виде, как оно всюду ведётся, есть чудовищная процедура, осуществляемая перед молодыми людьми, которые ни в каком отношении не созрели для этого, учителями, которые каждым своим словом, часто самим своим видом покрывают плесенью хорошего автора. Но здесь-то и таится обыкновенно упускаемое из виду значение – что эти учителя говорят на *абстрактном языке высшей культуры*, – на языке, который при всей своей тяжеловесности и трудности для понимания является высокой гимнастикой головы; что в их языке постоянно встречаются понятия, технические выражения, методы, намёки, которые молодые люди почти никогда не слышат в беседах членов своей семьи и на улице. Когда ученики только *слушают*, их интеллект уже непроизвольно подготавливается к научному способу рассмотрения вещей. Невозможно выйти после этой дрессировки совершенно незатронутым абстракцией, как чистое дитя природы» [6].

Тем самым, именно Символическое, именно форма *дискурса* оказывает основное для педагогики действие – обучение.

Лекторский монолог лучше всего определить как *драматический*, понимая «драму» согласно соображениям Ницше об архаической греческой драме – драме бездейственной монологической декламации, чуждой современному театру.

«Влюбиться – это *драма*, если вернуть этому слову архаическое значение, которое даёт ему Ницше: “Античная драма означала большие декламационные сцены, и этим исключалось действие (какое происходило *до* сцены и *за* сценой)”» [7].

«Именно диалог (поединок двух актёров) испортил Трагедию, ещё прежде, чем появился Сократ. Монолог, таким образом, отбрасывается в область *предельных* [курсив мой. – И. Г.] явлений жизни человечества: в архаическую трагедию, в некоторые формы шизофрении, в любовную солилоквию...» [8].

Стоит добавить – и в область *лекции*, того вида монолога, который соперничает по степени своей распространённости лишь с любовным, иногда даже теряя в этом соперничестве границу с последним: *λέγειν* претерпевает на

себе действие своего предмета, принимает форму *влюблённого дискурса*, говорящего о любви (своей!) к... (назовём это *мудростью*).

Однако монолог *пределен* и в ещё одном смысле: монолог (а значит, и лекция) – это одна из форм *предельного одиночества*. Говорящий перед аудиторией постоянно пребывает в состоянии запутанного парадокса: он может быть понят всеми, но выслушан (воспринят «пророчески») может быть лишь теми, у кого *в точности и нынче же* тот же язык, что и у него. Перед аудиторией (как перед звёздным небом) любое обращение, эпистоле – только фигура речи, и даже разрывающее текст лекции *признание в любви* скрывается за общей тропикой монолога, неумолимо требуя себе дополнение – «конец цитаты». Тот, к кому это признание обращено (некто за-предельный лекторскому одиночеству), должен совершить невозможное – *перейти* из аудитории к говорящему, перейти посредством того же (в точности и нынче же) языка, то есть *отозваться*.

«Но философ – он уже по природе подготовлен и как бы «окрылён», так что он не нуждается в отделении от здешнего, как остальные, будучи уже устремлён к горнему; пребывая в недоумении, он нуждается только в наставнике. Значит нужно наставить его и освободить, поскольку он и сам хочет этого, будучи уже свободен по природе. И, конечно, нужно преподавать ему математические науки ради приучения к осмыслению бестелесного и вере в него (кстати сказать, будучи любознательным, он легко их усвоит), и нужно повести его, добродетельного по природе, к совершенствованию в добродетелях и преподавать ему после математики диалектические рассуждения и вообще сделать его диалектиком» [9].

Это ответное (но безмолвное) «да» может никогда и не прозвучать. И в этом случае одиночество лекционного монолога находит основание и оправдание в себе самом, становясь убежищем от *муки* ложных ответов (последняя строка гётеанской «Einsamkeit»: „Da lässt sie mich allein...“), надеясь только на *эхо* (последняя строка гётеанско-шубертовской «Einsamkeit» («Одиночество»)), повторенная дважды: “...Тогда она оставит меня одного”), прячась от надежды найти того прекрасного духом Избранника, ради которого и происходит все это так называемое *обучение философии* («...душа, видевшая всего больше, попадает в зародыш будущего любителя мудрости и красоты, преданного музам и влюблённости (φιλοσόφου ἢ μουσικῆς τινος καὶ ἐρωτικῆς)» [10]).

Такое преподавание философии чревато опасностью – опасностью неузнавания (если встреча все же состоится); читающий лекцию может лишиться всего (остаться один, *allein*), но сама по себе лекция никогда не лишится своей корреспондирующей роли, своей роли послания.

«Меня все-таки не устраивает, чтобы мои письма оставались всегда без ответа, и я тут же перестану тебе писать, если ты не будешь мне отвечать. Постоянные монологи по поводу любимого человека, которые им ни подправляемы, ни питаемы, приводят к ошибочным идеям касательно наших взаимоотношений и делают нас чужими друг другу, когда при новой встрече

обнаруживается, что все обстоит совсем не так, как ты воображал, не удостовераясь в том» [11].

В отличие от просто влюблённого, философ, читающий лекцию, не может перестать её читать – потому не перестанет ждать. Но он может испугаться, испугаться потерять последнее – само одиночество (“она оставит меня одного”; одиночество (Einsamkeit) по-немецки – женского рода: *die* Einsamkeit), испугаться пожертвовать реальностью – уже привычной – одиночества возможности – только предполагаемой – встречи.

...И когда я зову тебя: любовь моя, любовь моя, тебя ли я зову или свою любовь к тебе? Ты, моя любовь, тебя ли я так называю, к тебе ли обращаюсь? Я не знаю, насколько хорошо сформулирован вопрос, и он меня пугает. Но я твердо уверен, что ответ, если я его когда-нибудь получу, придут ко мне от тебя... (конец цитаты)

Существует весьма действенный стратегический приём: если возникает необходимость доказать, что некий элемент жизненно важен для определённой системы, стоит создать описание и разработку этой системы, исключив данный элемент. Его отсутствие скажет гораздо больше, нежели любые аргументы в его пользу. Можно пойти по этому пути и окончательно изъять элемент «философия» из системы университетского образования (ограничить его только специальными кафедрами, которые, возможно, со временем исчезнут сами по себе – по причине невостребованности выпускаемых ими специалистов) и наблюдать с любопытством исследователя, что из этого выйдет. Такой эксперимент расставит, конечно, все необходимые акценты и определит систему приоритетов, но какой ценой? Ценой ещё нескольких поколений «совершенно незатронутых абстракцией чистых детей природы», ценой, слишком высокой для современной культуры и будущего её развития.

Испытывает ли современный университет необходимость в таком эксперименте? Ждёт ли классические тексты участь опавших осенних листьев, для которых лучший из возможных жребиев – попадание в гербарий? Или образовательная весна все-таки состоится, и формирование умов будет осуществляться не только за счёт некритически заимствованных «вершков», но и с опорой на столь необходимые нам сейчас «корешки»? Выбор остаётся за нами.

Примечания

1. Хайдеггер Мартин. Прологомены к истории понятия времени. Томск : Издательство «Водолей», 1998, с. 91.

2. Ср. распорядок дня в Академии при Прокле (V в н.э.):

«Восход Солнца – молитва к Солнцу.

Раннее утро – толкование авторов по программе.

Позднее утро – самостоятельная работа.

Полдень – молитва к Солнцу.

Послеполуденное время – философские беседы с учениками и коллегами.

Вечер – *ἄγραφα δόγματα* (занятия, на которых из-за темноты не велись записи).

Закат – молитва к Солнцу» (Шичалин Ю. А. Историческая преамбула / Прокл. Комментарии к первой книге «Начал» Евклида. Введение. М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1994, с. 8).

3. Нечипоренко Л. С., Подоляк Я. В., Пасынок В. Г. Классическая педагогика: Учебное пособие. Х.: Основа, 1998, с. 329.

4. Ницше Ф. Веселая наука (*La gaya scienza*). Соч. в 2-х томах. Т. 1. М. : Мысль, 1996. с. 576.

5. Jacques Lacan. *Le séminaire, Livre 2*. Цит. по: Барт Р. Фрагменты речи влюбленного. М. : Ad Marginem, 1999, с. 66.

6. Ницше Ф. Человеческое, слишком человеческое. Книга для свободных умов. Ф. *Ницше. Соч. в 2-х томах*. Т. 1. М. : Мысль, 1996, с. 382.

7. Барт Р. Фрагменты речи влюбленного. М. : Ad Marginem, 1999, с. 142.

8. Барт Р. Фрагменты речи влюбленного. М. : Ad Marginem, 1999, с. 362.

9. *Plat. Phaedr. 248 d*. Цит. по: Шичалин Ю. А. Историческая преамбула. *Прокл. Комментарии к первой книге «Начал» Евклида. Введение*. М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1994, с. 206.

10. *Plot. Enn. I 3, 3, 1-10*. Цит. по: Шичалин Ю. А. Историческая преамбула. *Прокл. Комментарии к первой книге «Начал» Евклида. Введение*. М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1994, с. 206–207.

11. З. Фрейд. Переписка. Цит. по: Барт Р. Фрагменты речи влюбленного. М. : Ad Marginem, 1999, с. 263-264.

Dara Y. Z., Republic of Turkey

Fesenko G., D. Sc.,

O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv, Ukraine

ARCHITECTURAL EDUCATION IN UKRAINE (1920-1970s)

The architectural education is an integrated system of knowledge, which reflects both the specifics of society at a certain historical stage, and synthesizes social, technical, artistic knowledge and more. That is why there is a vision of the history of architectural knowledge through the prism of its main purpose is to cover life in its entirety.

The history of architectural education considered through the prism of the transfer of symbolic capital through “chains of experience” from masters to students for a long time [1]. The training of architects began to be gradually integrated into national higher education systems from the 19th century. Architectural knowledge mainly reproduced through the formal system of higher education of universities around the world in the twentieth century. Critical attitude to university practices of architectural education, their remoteness from the “real world of practice”, has developed since the late twentieth century. This prompted researchers to comprehend the historical features of the formation and development of architectural schools and the consequences of their institutionalization in higher education.