

**ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ФИЛОСОФСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ  
В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ С ПОЗИЦИИ МОДАЛЬНОЙ МЕТОДОЛОГИИ  
Д. ЗИЛЬБЕРМАНА**

**MANAGEMENT PROBLEMS PHILOSOPHICAL EDUCATION  
IN THE RUSSIAN HIGH SCHOOLS FROM POSITION  
OF D. ZILBERMAN'S MODAL METHODOLOGY**

УДК 378+1(091)(470)+165.62

DOI: 10.15372/PEMW20180203

**С. П. Кушнаренко**

*Новосибирский государственный  
архитектурно-строительный университет,  
Новосибирск, Российская Федерация,  
e-mail: kushnarenko.sergey64@mail.ru*

**Kushnarenko, S.P.**

*Novosibirsk State University of Architecture  
and Civil Engineering, Novosibirsk, Russian  
Federation, e-mail: kushnarenko.sergey64@mail.ru*

**Аннотация.** В статье решается проблема соответствия способа управления специфике управляемого объекта на примере образования вообще и философского образования в вузе в частности. Исток проблемы – расхождение целей управленца в области образования и самого образования: наблюдается стремление управленца к минимизации усилий и опоре на удобный способ контроля и отчета, что приводит к исключению личностного аспекта знания и сведению образования к обучению. Решение проблемы автор видит в выделении проективного и личностного аспектов в любом знании на основе модальной методологии Д. Зильбермана.

**Abstract.** In article the problem of conformity of a way of management is authorised to specificity of operated object on an education example in general and philosophical education in high school in particular. A problem source – a divergence of the purposes of the manager in a sphere of education and the education. From here there is an aspiration of the manager to minimisation of efforts and to a support for a convenient way of the control and the report. It leads to an exception of personal aspect of knowledge and to education data to training. The problem decision: allocation on the basis of D. Zilbermana's modal methodology of projective and personal aspects in any knowledge.

**Ключевые слова:** управление, образование, знание, личность, методология, интерпретация.

**Key words:** management, education, knowledge, the person, methodology, interpretation

**Для цитаты:** Кушнаренко С. П. Проблемы управления философским образованием в российских вузах с позиции модальной методологии Д. Зильбермана // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 2, С. 1761–1766. DOI: 10.15372/PEMW20180203

**For quote:** Kushnarenko, S.P. Management problems philosophical education in the Russian high schools from position of D. Zilberman's modal methodology. *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1761–1766. DOI: 10.15372/PEMW20180203

**Введение.** Цель методологии менеджмента – дать управленцу необходимые теоретические знания для того, чтобы подготовить его к решению практических задач в соответствующей области деятельности. В частности, в сфере образования усвоение теоретического аспекта менеджмента заключается в понимании существа педагогической деятельности. М. А. Гончаров указывает в этой связи на внутренне присущий самой педагогической теории методологический аспект: «Усвоение системы теоретических знаний позволяет педагогу подготовить себя к самостоятельному разрешению любых практических вопросов» [1, с. 178]. Таким образом, во-первых, сфера управления в данной области не исчерпывается действиями, направленными на то, чтобы побудить педагогов подчиняться соответствующим постановлениям и контролю за выполнением распоряжений, исходящих от соответствующих инстанций, и заключается, прежде всего, в донесении определенной методологии, позволяющей ему самостоятельно получить успешные результаты (успешная педагогическая

деятельность – одна из важнейших целей управления образовательной организацией). Во-вторых, знание существа деятельности, в отношении которой осуществляется управление, есть необходимый элемент адекватного управления этого рода деятельностью. В-третьих, управление в области образования не есть просто применение общих правил менеджмента к конкретному объекту: «Общие правила менеджмента, созданные в рамках других наук (кибернетики, экономики и т.п.) пытаются распространить на образование без учета его специфики» [2]. Главная проблема – в расхождении целей деятельности управленца (получение высокого властного и социально-экономического статуса) и целей самой образовательной деятельности (достижение высокого уровня образованности) и отсюда – расхождение теории и практики управления образованием. Явственно это проявляется в философском образовании: управление философским образованием в российском вузе осуществляется не с опорой на понимание существа самой философской деятельности и обучения философии, а исходя из принципов, противоположных этому существу. Действительно, в современной России образованность сводится к обученности, против чего еще на заре реформ высказывались авторы сборника «Управление качеством образования»: «Понятие “образование” не идентично понятию “обучение”. Образование рассматривается нами в широком смысле, оно включает в себя обучение, воспитание, развитие» [3, с. 31]. Отождествление образования с обученностью игнорирует личностный аспект усвоения знаний, философия же направлена как раз на удержание этого личностного момента в культуре. Причина этого сведения в том, что с точки зрения научно-мировоззренческого подхода истина отождествляется со знанием, а личностное начало – с субъективностью, от которой наука стремится избавиться вообще. Обученность легко контролировать, и если цель управленца в первую очередь – получение социальных и экономических выгод от своего положения, то для него главное в его деятельности – осуществление ее с минимальными затратами собственных усилий, притом так, чтобы иметь удобный способ максимального контроля над деятельностью подчиненных ему педагогов и отчета для вышестоящих инстанций, другими словами: он стремится к формальному выполнению задачи управления, создавая лишь видимость эффективной деятельности в этой области.

**Постановка задачи.** Для разрешения указанной проблемы необходимо: 1) показать, что ослабление контроля над деятельностью педагогов приведет не к падению уровня образованности, а, наоборот, к его повышению и что действительно эффективная деятельность педагогов выгодна и управленцам; 2) указать, что дополнительные усилия в овладении методологией и теорией управления образованием приведут к дополнительным сугубо финансовым дивидендам и для управленцев; 3) показать продуктивность применения модальной методологии Д. Зильбермана к решению методологических проблем управления в области философского образования.

**Методология и методика исследования.** Анализ управления образованием в статье осуществляется на основе модальной методологии Д. Зильбермана. Эта методология есть развитие основания методологии, которое было заложено еще Аристотелем в следующем положении: «Принципы чувственно-воспринимаемых вещей... должны быть чувственно-воспринимаемыми, вечных – вечными, преходящих – преходящими и вообще принадлежащими к тому же роду, что и подчиненные им вещи» [4, с. 359]. По Аристотелю, характер метода должен быть адекватен природе объекта, к исследованию которого этот метод применяется. В методологии Д. Зильбермана исследование заменяется на конструирование, по отношению к которому первое есть лишь вырожденный случай последнего (как лишь простейшее из всего многообразия отношений, складывающихся между человеком и объектом, а именно: когда тот рассматривается как уже преданный процессу нашего познания и определенный в своем бытии). Образование – не естественный природный или социальный объект, он конструируется, а потому подход Зильбермана представляется вполне адекватным.

**Результаты.** В настоящее время средний возраст преподавателя в вузе – предпенсионный: молодежь в вуз не идет по причине падения социального престижа этой профессии и низкой оплачиваемости: «По данным опросов ВЦИОМ, лишь 1–3% россиян считают престижной профессии инженеров и ученых. В Китае иероглиф “Учитель” пишется с большой буквы, а у нас зарплата преподавателя чуть больше, чем у работника метро. Мы не имеем в виду машинистов поездов, у них значительно выше» [5, с. 30]. Как бы то ни было, в подавляющей массе – это люди «старой закалки», ответственно относящиеся к выполняемой ими работе. Кроме того, как правило, это профессиона-

лы, имеющие собственные способы изучения и подачи содержания преподаваемой дисциплины. Поэтому требование исключения этого «личностного момента» фактически приведет (и приводит) к падению профессионализма и снижению качества образования. Аналогично использование ЕГЭ привело фактически к снижению уровня образования в школе. Жесткое управление в условиях конкуренции вузов неэффективно: «Университету не выгодно внедрять систему жесткого контроля, поскольку она дорога и неэффективна. Поэтому он заинтересован в том, чтобы сохранить внутреннюю мотивацию. Если он не создаст привлекательных условий для преподавателей, он не выдержит конкуренции с другими университетами» [6]. Но все дело в том, что руководство вуза в современной России фактически играет роль работодателей, которые считают вуз своей вотчиной, а преподавателей – наемными работниками: «Администрация воспринимает университет как объект своей частной собственности, профессорско-преподавательский состав как нанятых ими работников, легко заменяемых на других» [7, с. 117]. В свое время М. Полани писал: «Любая власть, которая попытается централизованно управлять работой ученых, в конечном счете приведет науку к застою» [8, р. 3]. Следует понимать, что попытка управлять объектом, основываясь на неверном представлении о нем, хотя и может его просто подчинить, но в отношении «объектов с элементами свободы» – людей – практически всегда приводит к разрушению и той системы, частью которой выступает и сам управляющий. Так, государство, фактически уничтожив систему образования, столкнулось с неспособностью разрешения внутренних и внешних проблем.

В области философии, предполагающей свободу мысли, жесткое управление неприменимо вообще. Однако изложение философии часто осуществляется с опорой на существующие учебники, которые в большинстве своем до сих пор «страдают» идеологической направленностью, наследующей просталинские принципы в преподавании общественных дисциплин. Все дело в том, что отсутствует понимание внутренней связанности в философии духовно-личностной и когнитивной составляющей. Аналогично ЕГЭ направлен на когнитивный аспект обучения, игнорируя личностно-духовный аспект. Такая установка проникает и в высшую школу: на семинарах по философии этически-нравственные вопросы чаще всего рассматриваются сами по себе, независимо от гносеологического и онтологического аспектов философии, сводясь к своего рода практической психологии, то есть не проникая внутрь собственно-когнитивной сферы. Поскольку степень обученности в отношении усвоения когнитивного содержания поддается контролю в наибольшей степени, мы в итоге сталкиваемся с абсурдной и парадоксальной ситуацией, когда то, что является лишь частным и вторичным продуктом процесса обучения, рассматривается как главный и определяющий его показатель. Но само это представление исключает адекватное управление процессом, который и приводит к требуемому результату! Другими словами, ставя во главу угла лишь результат, представленный к тому же только в его содержательно-когнитивном аспекте, мы исключаем возможность его реального получения, создаем все условия для его недостижения. И если кто-то и приходит к этому результату, то не благодаря, а вопреки принимаемым мерам. То, что должно было способствовать образованию, на деле только мешает ему. Рано или поздно такая установка приводит к разрушению самого образования, что мы и имеем по факту в нашей стране.

Отсюда и конфликт между чиновником, требующим от преподавателя, чтобы было все точно так, как в плане или программе, и специалистом-предметником, по-своему понимающим то, как следует преподавать его предмет. К слову сказать, отношение на Западе к специалистам совсем иное: так, какой-либо университет приглашает читать лекции ученого как признанного профессионала, предоставляя ему свободу в выборе содержания самого курса. В отношении философии строгое следование существующим программам и способам проверки и контроля над обучением философии просто полностью упразднило бы последнюю в ее бытии, как это, собственно, и случилось во времена Сталина. Либо же философия превращается в доксографию – собрание занимательных историй о том, как философы жили и что говорили.

Философские идеи зачастую подаются как пред- или донаучные, например, интерпретация «атома» Демокрита как провозвестника атома в физике. Фактически научное познание имеет два аспекта: 1) путь к истине, включающей не только знаниевый аспект, но и духовный; 2) прагматический, направленный на подчинение предмета нашим целям. Научная теория есть в этом плане 1) определение границ невмешательства в естественный процесс, 2) конструирование искусственной реальности, в которой процессы контролируются человеком. Но усмотрение истины

самоценно: по Аристотелю, люди «по природе» стремятся к знанию, поскольку через приобщение к истине и рождается человеческое в человеке. Так что усвоение «объективно-истинного» содержания познания есть лишь абстракция от изначально целостного процесса образования. Стремление контролировать этот процесс опирается на ложный образ самой науки.

Главная идея модальной философии Д. Зильбермана – в существовании таких подходов к философскому тексту, когда нас интересует не только его мыслительное содержание. По Зильберману, имеются три основных модальности: 1) аподиктическая – модальность существования, 2) деонтическая, определяющая нормативный аспект, 3) гипотетическая, определяющая ценностный аспект [9, с. 125–126]. Реальный культурный факт всегда трехмодален. Философия, в этом плане – не некое абстрагирование от реальности, а выражение реальности во всей полноте ее существа. Например, идея «воды» у Фалеса – не только принцип единства всего, но и определенное должествование, обращенное к человеку: «Ты должен быть цельным!». Как мир, чтобы быть миром, должен быть единым, так и человек, чтобы быть человеком, должен быть цельным. Таким образом, то, что воспринимается нами в философском тексте как описание устройства мира, оказывается вместе с тем и проектом обустройства человеческой жизни в целом. В настоящей философии все три модальности всегда имеются, хотя и не всегда выделены в явном виде и отрефлексированы самим автором или его интерпретаторами. Другими словами, философия – это не просто некое «мыслительное содержание», но и «специфически человеческий способ жить». Поэтому М. Мамардашвили и вводит понятие «реальной философии» [10, с. 22] как опыта производства человеком духовных актов вообще.

Философия выполняет не только когнитивную функцию, выступая базовой основой любой когнитивной деятельности (и прежде всего – научной), но и институционализирующую, создавая проект воплощения своих идей в жизнь и, более того, предлагая конкретные средства и инструменты для этого. Нужно только правильно понимать характер самого проекта: теория «идеального государства» Платона означает не проект построения такого общества, в котором «жены общи», а такого, в котором социальные связи автономны от биологических, в котором, например, статус юридического «отца» выше статуса отца биологического.

Другими словами, в любом знании изначально присутствует открытость в сторону личности, возможность наполнения его духовно-личностным содержанием и тем самым превращения этого знания в убеждение, опираясь на которое, конкретный индивид создает проект воплощения знания в реальную жизнь социума и культуры. Адекватное управление процессом образования предполагает выявление проективного аспекта любого знания, позволяющего ему наиболее гармонично вписаться в социум и способствовать процессу его саморазвертывания. Другими словами, не «сверху» насаждая соответствующие требования и нормы этого процесса, а исходя из собственного существа самого знания. По Зильберману, три этих вида модальности взаимонесовместимы, но они несовместимы именно как абстрагированные от жизни реальной личности, в которой предстают как последовательные этапы целостного духовно-личностного поступка, включающего и познавательный аспект, и нравственный, и эстетический.

**Выводы.** 1. Стремление к жесткому контролю в сфере образования есть следствие распространения прагматического аспекта науки о природных объектах на область свободных объектов и продукт стремления использовать властные функции в той области, которая исключает такое к себе отношение. Это приводит к неустранимым конфликтам и разрушению образования вообще. 2. Неправильное понимание существа объекта управления (как процесса, цели которого – исключение всего «субъективного» и обретение «объективных» знаний) опирается на ложный образ самой научной деятельности, в которой личностный аспект неустраним и который есть необходимое условие научного профессионализма; 3) использование модальной методологии Д. Зильбермана позволяет эксплицировать способы управления образованием, адекватные самому образованию, посредством их извлечения из самого знания через экспликацию его личностного и проективного аспектов; 4) три модальности Зильбермана не равноправны и фактически маркируют последовательные этапы обретения человеком истины. Истина как условие и цель образования не сводится к знанию как «объективно-истинному содержанию» и включает в себя духовно-личностную сторону: истина – это не то, что можно положить в карман или прислать по почте.

Первым шагом на этом пути будет установление внутренней связи и неотрывности духовно-личностной и собственно-когнитивной составляющей в любом знании, вторым – рассмотрение текста философа не только как передачи некоторого «мыслительного содержания», но и как «знаков на пути» [11, с. 92], как указаний для успешного прохождения духовно-личностного пути. Именно так интерпретировал текст М. Пруста «В поисках утраченного времени» М. Мамардашвили, не случайно назвав свой анализ «Психологическая топология пути». В этом смысле уже у Парменида этот аспект философии выражен явно: «Ворота Дня и Ночи» в его поэме «О природе» разграничивают не только два этапа пути ума: когда он находится в плену мнений и когда обретает истину, но и два этапа становления личности: когда она просто существует и когда обретает бытие. Третий шаг – осуществление проекта воплощения духовных идеалов и ценностей в жизнь с учетом реального социально-культурного контекста.

Итак, проблема не в переходе от теории к практике: если сама теория уже не будет духовной практикой, уже не будет делом, то и в переносе на материально-прагматический аспект реальности эти идеи не будут иметь силы. По Плотину, «люди, когда у них перестает хватать силы для мысли, начинают заниматься тенью мысли – практикой» (цит. по: [12, с. 14]).

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Гончаров М. А.** Методологические основы менеджмента в сфере образования (теоретический аспект) // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 1. С. 174–178.
2. **Бережнова Е. В., Краевский В. В.** Научный статус исследований в области управления образованием как методологическая проблема [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн: Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал). СПб., Январь 2010. Art 1378. URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1378.htm> (дата обращения: 22.03.2018).
3. **Управление** качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. А. Поташника. М.: Пед. об-во России, 2000. 448 с.
4. **Аристотель.** Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1981. Т. 3. 613 с.
5. **Кузьминов Я. И., Юдкевич М. М.** Академическая свобода и стандарты поведения [Электронный ресурс] // ГУ ВШЭ. URL: <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/79342326> (дата обращения: 22.03.2018).
6. **Блинов А. О.** Управление изменениями в высшем образовании // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Экономика. 2016. Вып. 4(30). С. 23–33.
7. **Алпатов Г. Е.** Четыре принципа управления высшим образованием // НИУ ИТМО. Серия: Экономика и экологический менеджмент. 2016. № 2. С. 113–122.
8. **Polanyi M.** The republic of science: It's political and economic theory // *Minerva*. 2000. Vol. 38, № 1. P. 1–21.
9. **Зильберман Д.** Генезис значения в философии индуизма. М.: Эдиториал УРСС, 1998. 448 с.
10. **Мамардашвили М. К.** Как я понимаю философию. М.: Прогресс; Культура, 1992. 412 с.
11. **Федосеев В. Я.** Ресурс методологии Д. Б. Зильбермана для философии образования. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2010. 114 с.
12. **Бибихин В. В.** Дело Хайдеггера // Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления. СПб.: Наука, 2007. С. 5–19.

### REFERENCES

1. **Goncharov M.A.** [Methodological bases of educational management]. *Knowledge. Understanding. Skills*, 2009, no. 1, pp. 174–178. (In Russian)
2. **Berezhnova E.V., Kraevskiy V.V.** [Scientific status of research in the field of management as a methodological problem]. *Letters to Emission. Offline*, St. Petersburg, January 2010. Art. 1378. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2010/1378.htm>. (accessed February 3, 2018) (In Russian)
3. **Potashnik M.A.** [Management of educational quality]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii Publ., 2000, 448 p. (In Russian)
4. **Aristotel.** [Proceedings]: 4 vol. Moscow: Mysl Publ., 1981, vol.3, 613 p. (In Russian)
5. **Kuzminov Ia.I., Yudkevich M.M.** [Academic freedom and behavior standards]. *Higher School of Economics*. Available at: <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/79342326> (accessed February 3, 2018). (In Russian)
6. **Blinov A.O.** [Management of changes in higher education]. *Bulletin of Ivanovo State University. Series «Economics»*, 2016, no. 4(30), pp. 23–33. (In Russian)

7. **Alpatov G. E.** [Four principles of management in higher education]. *NIU ITMO Series «Economics and environmental management»*, 2016, no. 2, pp. 113–122. (In Russian)
8. **Polanyi M.** [The republic of science: It's political and economic theory]. *Minerva*, 2000, vol. 38, no. 1, pp. 1–21.
9. **Zilberman D.** [*Genesis of induism philosophy*]. Moscow: URSS Publ., 1998, 448 p. (In Russian)
10. **Mamardashvili M. K.** [*How I see Philosophy*]. Moscow: Progress, Kultura Publ., 1992, 412 p. (In Russian)
11. **Fedoseev V. Ia.** [*Methodological resource D. Zilberman for philosophy of education*]. St. Petersburg, 2010, 114 p. (In Russian)
12. **Bibihin V. V.** [*Business of Heidegger*]. St. Petersburg: Nauka Publ., 2007, pp. 5–19. (In Russian)

#### Информация об авторе

**Кушнарченко Сергей Петрович** – кандидат философских наук, доцент кафедры истории и философии, Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Новосибирск, ул. Петухова, д. 14/4, e-mail: kushnarenko.sergey64@mail.ru).

*Принята редакцией: 02.02.2018*

#### Information about the author

**Sergey P. Kushnarenko** – Candidate of Philosophy, Associate Professor at the Chair of History and Philosophy, Novosibirsk State University of Architecture and Civil engineering (Sibstrin) (Petuchova str., 14/4, Novosibirsk, e-mail: kushnarenko.sergey64@mail.ru).

*Received: 2 February 2018*