

МАЙКЛ ОУКШОТТ И ОБРАЗОВАНИЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

К. М. Федорищев

Санкт-Петербургский государственный университет,
Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9

Активные структурные изменения, затрагивающие современный университет, служат благоприятной почвой для большого количества дискуссий на тему организации высшей школы. Полемика о будущем образования существует, пожалуй, на всех уровнях коммуникации: определяются фундаментальные проблемы образовательных учреждений, формируется существенное количество предложений о реформировании и модернизации системы образования. Одни наблюдатели обуславливают необходимость создания системы свободного обучения, отрицая нормативный характер образования; другие стараются определить список канонических дисциплин и великих книг, которыми следует ограничиваться студентам и преподавателям; третьи полагают, что усилия по превращению университета в эффективную образовательную организацию постепенно сводят процесс преподавания до набора технических функций, создавая угрозу возможности подлинного обучения. В процессе реформ идея университета оказалась если не потеряна, то как минимум затемнена современной модой на поиск скрытых целей образования и программ их достижения. Поскольку мир переполнен целями и программами, для академических учреждений становится все более непреодолимым искушение подчиняться неизбежно противоречивым передовым практикам. В связи с этим вновь возникает спрос на исследование форм организации высшего образования, разработанных величайшими теоретиками современности. В статье рассматриваются актуальные аспекты дискуссии о концепции образования в политической философии Майкла Оукшотта (1901–1990). Автор предпринимает попытку прочитать политическую теорию М. Оукшотта как форму политического образования.

Ключевые слова: Майкл Оукшотт, политическое образование, идея университета, гражданское образование, политическая теория.

В последние два десятилетия философы и политические теоретики все чаще участвуют в разработке государственной политики. Однако последствия их работы все еще трудно оценить. Вместо того чтобы пытаться определить, как философские аргументы влияют выбор конкретной политики, представляется важным рассмотреть роль, которую играет гражданское образование в процессе конструирования политического пространства.

Исследователи творчества Оукшотта часто отмечают существенную роль крупных западных философов в развитии политико-философских идей автора. Сам Оукшотт рассматривал свою деятельность как часть традиции, идущей от Паскаля и Монтеня, а большинство комментаторов справедливо ставят его в ряд с величайшими представителями британского идеализма (см.: [Boucher,

1984; Tregenza, 1997; Nardin, 2001; Campbell, 2006; Meadcroft, 2009; Franco, 2012]).

Одной из самых объемных современных политико-теоретических дискуссий является понимание сущности либерализма. Как верно замечает Майкл Оукшотт, «идентичность либерализма вряд ли существует до того момента, когда рефлексирующий историк приступает к работе. К этому времени его “идентичность” и его “история” становятся неразличимыми» [Oakeshott, 2004, p. 411]. В общепринятом понимании *либерализм*¹ представляет собой наиболее значимое наследие политико-философской традиции Запада. Политическое образование в либерально-демократических обществах не ограничивается лишь политической социализацией и нравственным воспитанием, охватывая более серьезный спектр вопросов, таких как обучение граждан тому, как генерировать политическую власть, развитие навыков гражданского взаимодействия в условиях неравенства. Такой процесс формирования личности включает нравственное воспитание и освоение разнообразных коммуникативных практик.

Майкл Оукшотт представляет *университет* как *оплот либерального образования*, посредством которого истинный либерализм способен защищаться от внешних угроз. По мнению философа, современное либеральное образование восходит к XII в., когда ученые Западной Европы вновь открыли для себя античное наследие. Для понимания взглядов Оукшотта необходимо подчеркнуть важную роль истории в его политической философии. Как отмечает Э.Подоксик, Оукшотт разрабатывает собственную концепцию либерального образования в соответствии с тенденциями современности, добавляя в нее параметры множественности [Podoksik, 2003, p. 227–229]. Однако отправной точкой в изучении образовательной традиции в философии Оукшотта является его позиция, согласно которой «*обучение начинается не по невежеству, а по ошибке*» [Oakeshott, 1989, p. 57]. Тем не менее обучение трактуется как процесс, посредством которого индивид становится человеком — «никто из нас не рождается человеком; каждый становится тем, что он изучает» [Fuller, 1989, p. 6]. В противовес позиции оппонентов Оукшотт представляет точку зрения, которая косвенно отрицает максимум «добродетель — это знание». Оукшотт, ссылаясь на китайскую традицию даосизма, полагает, что мастерство ремесленника является высшим способом практического бытия [Wendell, 2017].

Таким образом, Оукшотт не разделяет представлений о наивысшем особом образе жизни философа, по его мнению, все человеческие жизни являются выражением особого образа жизни. В этом смысле интересна полемика М. Оукшотта и Л. Штрауса. Оба по-разному признавали, что либеральное образование подразумевает досуг свободного человека, причем этот досуг должен быть надежно защищен от погони за утилитарным знанием. Развитие технологий и структуры общества сделало возможным расширение досуга для большого числа людей, однако ни Оукшотт, ни Штраус не были готовы принять интеллектуальные последствия такого технологического прорыва. К началу 1970-х гг. Оукшотт заключает, что мир, если он будет продолжать развитие в том же

¹ В совокупности с теорией демократии.

направлении, скорее вступит в «темный век, посвященный варварскому изобию» [Fuller, 1989, p. 99]. Немногом ранее, в 1949 г., он замечает, что мир, «движимый правдоподобной на первый взгляд этикой продуктивности, готов обеспечивать университеты только для того, чтобы они могли сослужить хорошую работу в перемещении кризиса на шаг назад», что противоречит, по его мнению, с одной стороны, самому духу либерального образования, которое требует в первую очередь досуга, с другой — принципу общей мобилизации общества с целью извлечения практической выгоды [Fuller, 1989, p. 126]. Таким образом, «либеральное» в образовании подразумевает «освобождение от отвлекающих занятий, связанных с удовлетворением условных потребностей» [Fuller, 1989, p. 6].

В рассуждениях о человечестве Оукшотт формулирует центральную для своей теории категорию — *беседа* (conversation). Его представление о коммуникации основывалось на образе процесса высшего образования в средневековых университетах Западной Европы. Эссе Оукшотта «Education: The Engagement and It's Frustrations» [Oakeshott, 1971] стоит рядом с его более откровенными политическими и историческими эссе, такими как «Массы в представительной демократии» [Oakeshott, 1961] и «О характере современного европейского государства» [Oakeshott, 1975]. Центральная часть работы 1971 г. представляет собой историческое исследование угроз средневековой традиции либеральному образованию XVII в., когда современность оказалась под влиянием мыслей Ф. Бэкона и его последователей, а подход к образованию подвергся пересмотру в пользу представления о знании как силе. «Things, not words» (дословно: «Вещи, а не слова!») стал официальным девизом для тех, кто хотел отменить идею школы в широком смысле слова, таким образом вернувшись к свободному нравственному состоянию первых людей [Strauss, 1995, p. 225]. После технологической осады либерального образования во имя новой науки образовательная система пришла к идее реформативного переформатирования практик обучения в пользу удовлетворения конкретных «социальных» требований обновленных государств Западной Европы [Fuller, 1989, p. 104]. Оукшотт отмечает: подобно тому, как массы выходят на политическую арену в связи повышением ценности морали и индивидуальности, которое возникает на рубеже позднего Средневековья и эпохи Возрождения, современные правительства начинают оказывать давление на университеты, заставляя последние принимать участие в процессе социализации граждан, превращая их в «эффективных членов единого, всеобъемлющего общества» [Fuller, 1989, p. 64].

Таким образом, Оукшотт интересно определяет проблему реформаторов, которые действуют в большей степени не ради достижения социальной мобильности граждан, а скорее вследствие собственных разочарований в возможности вынести что-либо для себя из древней традиции либерального образования, за исключением, возможно, лишь одного отрицательного урока — понимания идентичности прошлых лет, которая должна быть преодолена или преобразована. Важно заметить, что университеты конца 1960-х гг. представили обновленный пример этого феномена, тем не менее Оукшотт в своих рассуждениях критикует армию «часто трудолюбивых, технически мыслящих

и профессиональных людей, которые ответственны в своей публичной и частной жизни, но тем не менее наносят большой урон гуманитарному образованию, требуя полезной подготовки» [Fuller, 1989, p. 116].

Публикации послевоенного периода Оукшотта об образовании показывают: он слишком хорошо осознавал, что страх призыва технически невежественных и некомпетентных солдат был основным стимулом для появления массового образования в европейских государствах раннего современного периода. Более широкая проблема социальной мобилизации оставалась проблемой и во времена Оукшотта. Таким образом, раскрываются суть его концепции практической политики и то, насколько тесно она взаимодействует с его взглядами на классическое образование.

Оукшотт осуждал и критиковал энтузиазм по поводу мобилизации в мирное время, ставший весьма популярным в размышлениях послевоенных политиков, в своей работе об университетах: «...война предлагает наименее плодотворную возможность для выгодных перемен: война — слепое руководство к цивилизованной жизни. На войне все самое поверхностное в нашей культуре поощряется только потому, что оно полезно, даже необходимо для победы...»; и далее: «...мало того, что общество, только что вышедшее из разрушительной войны, находится в худшем положении для проведения полезных реформ в университетах, само вдохновение войной является наиболее вводящей в заблуждение из всех идей такого рода» [Fuller, 1989, p. 117]. Оукшотт сопротивлялся этой тенденции военного времени, считая, что именно она привела к кризису в университетах.

В работе «A place of Learning» Оукшотт выступает с критикой терминов «социальный» и «общество» [Fuller, 1989, p. 23–25]. Он обнаруживает, что термин «социальный» представляет собой варварские ориентации, предполагающие отнесение подлинной культуры в область предрассудков, в пользу концепта «рационального общества», придуманного как своего рода панацея для создания эффективных граждан и правительств. В этом смысле политическая теория Оукшотта представляется рациональной: голос либерального знания, являясь центральным в философии, открывает возможности для получения либерального образования одаренными индивидами вне зависимости от их социального и экономического положения. Оукшотт считал, что система обучения правящего класса привела к упадку всего либерального образования в XVIII в. Далеко не стремясь воплотить или пережить взгляды дворянства этой эпохи, Оукшотт отмечает несостоятельность акцента на формирование специализаций в структуре образования. По его мнению, те, кто посещал элитные курсы армии, предлагаемые в государственных школах Англии, были готовы удовлетворить потребности нации в той же степени, что и те, кто оказался вовлечен в образовательную инфраструктуру, оформившуюся и развивающуюся исключительно в интересах торговли и подготовки профессий [Fuller, 1989, p. 89]. Признавая, что демократия обеспечила исчезновение сакрального в природе правящего класса, Оукшотт призывал университеты сопротивляться растущему требованию практических результатов и измеримых навыков в образовании. Важно заметить, что аргументация Оукшотта тесно соприкасается со сферой политики.

Защищая либеральное образование, он формирует политический проект от имени либеральной демократии, желая освободить университеты от практических задач, которыми они скованы.

Проследившая отголоски либерализма в античной традиции, вполне вероятно прийти к выводу, что он неотделим от критики «утилитарной» концепции справедливости. Оукшотт рассматривает западноевропейскую традицию либерального образования, которая берет свое начало в римской традиции². Таким образом, суть политики отражается в образе античного города, где государство и общество составляют единое целое. Различия между демократическими, либеральными или аристократическими добродетелями менее значительны, чем контраст между этим древним городом-государством (с добродетельными целями для его граждан) и современной гражданской ассоциацией как сферой частного выбора. Оукшотт определяет важность того, что древние римляне оформили правовое различие между публичным и частным, сформировав таким образом республиканскую традицию в качестве заботы об общественном — свободе [McIlwain, 2019, p. 57]. Подчеркивая значимость римской правовой традиции, Оукшотт не допускал в своих работах утверждений о том, что личная жизнь конкретного человека изображается просто как моральный результат «собственнического индивидуализма». Синтез современности и античности в работах Оукшотта был любопытно определен Д. Боучером как «классическая республиканская консервативная склонность, подходящим образом адаптированная к политическому климату, в котором она модифицировалась» [Boucher, 2005, p. 81]. Таким образом, латинская терминология в работе «О человеческом поведении» [Oakeshott, 1986] не случайна: Оукшотту было важно подчеркнуть республиканскую преемственность собственной политической теории. Такая римская форма классического республиканизма определила ключевой характер отношения Оукшотта к политической традиции, которую он назвал «рациональная воля».

Существуют споры, сосредоточенные на вопросе, ориентировался Оукшотт в своих рассуждениях больше на Гоббса или Гегеля. Возвращение к классической республиканской традиции со стороны Оукшотта — факт, который позволяет сформировать более детальное представление о его преемственности к Гоббсу и Августину.

Res Publica определяется сохранением так называемой общей воли в рамках верховенства закона. В своем стремлении избежать дальнейшего размывания границ между государственным и частным Оукшотт использует римскую политико-философскую мысль, чтобы попытаться исправить гражданскую теорию Гоббса, которая не смогла предоставить «удовлетворительную или последовательную теорию воли» [Boucher, 2005, p. 92]. Таким образом, философское наследие Гоббса представлялось Оукшотту своего рода аналогом римлян, прославляемых им за практические разработки в установлении политической жизни [Oakeshott, 2006, p. 176]. Тем самым Оукшотт старается соотнести свою теорию британского консерватизма с республиканской традицией верховенства

² Речь идет о *Studia liberalis*.

закона. По его мнению, право не вытекает из революционных практик применения теоретических принципов, напротив, оно существует в обществе изначально. Классическая концепция свободы и британская традиция в известной степени преемственны. Важно отметить, что в своем стремлении обосновать и расставить приоритеты в отношении прав на неприкосновенность частной жизни и личности Оукшотт старается избежать гегелевской диалектики истории, в которой отвлеченное сознание постепенно реализует абстрактный идеал свободы.

Оукшоттовское понимание возвышения личности заключается в предположении, что общественные интересы лучше обслуживают частные, а не политические (публичные) занятия. Это позиция, которую Штраус определил бы с точки зрения принципа современной политической экономии, согласно которому «общее благо является продуктом деятельности, которая сама по себе не направлена на общее благо» [Strauss, 1965, p. 326]. Как остроумно подмечает Д. Боучер, по мнению Оукшотта, «деятельность артиста в мюзик-холле не менее связана с общественной жизнью, чем деятельность премьер-министра» [Boucher, 2005, p. 93]. Вместе с тем в этой позиции кроется сложность интерпретации его философии и сравнения с идеями республиканской традиции, так как последние в известной степени предъявляли существенные требования к своим гражданам в осуществлении их публичной деятельности. Оукшотт разделял консервативную традицию классического республиканизма, которая отражала желание проследить генезис либеральной теории со времен его предшественников.

Публикации на тему современной образовательной традиции, бурный всплеск которых можно наблюдать в последнее время, указывают на непрекращающийся интерес к этому аспекту политической философии (см.: [Weymann, 2014; Transforming Understandings..., 2016; Roberts, Saeverot, 2018; Гуров, 2019]). Особую важность имеет определение ключевых взглядов Майкла Оукшотта на университетское образование, именно поэтому далее мы рассмотрим различия между *университетским* и *профессиональным образованием*, определим общие черты университета как особой корпорации и проанализируем рассуждения Оукшотта по поводу методологических оснований университетской традиции.

Далеко не все знания, полученные путем теоретизации, являются практико-ориентированными. Согласно рассуждениям Оукшотта, рефлексия может быть отделена от практических задач, может ориентироваться лишь на объяснительный характер теории. Таким образом, Майкл Оукшотт выделяет две формы, которые может принимать объяснительная рефлексия: научное и историческое исследование. На протяжении всего творчества Оукшотт осуществляет попытку определить, как научное и историческое знание связаны друг с другом. Иными словами, он пытается ответить на вопрос, каковы предпосылки науки и истории. Чтобы определить взгляды Оукшотта на философию социальных наук, представляется необходимым сопоставить их с позициями его предшественников в этом вопросе. В работе «Опыт и его методы» [Oakshott, 1986] философ анализирует предпосылки науки и особо отмечает вклад специалистов

в области психологии и экономики в развитие исследований, затрагивающих человеческое поведение.

С возникновением в XIX в. истории как самостоятельной дисциплины у философов появилась возможность рассмотреть эпистемологический статус исторического исследования и его связь с естественными науками. Однако исследования в этом направлении столкнулись с многообразием подходов к пониманию терминов «история» и «наука». История означала не только тщательное изучение прошлого, но и многие другие исследования человеческого поведения, убеждений, обычаев, артефактов и институтов. Таким образом, вопросы, которые к началу XX в. были коллективно определены как «исторические», «антропоцентрические» или «культурные», в наше время принято подразделять на гуманитарные и социальные науки. Важно отметить, что наука предполагает под собой не только изучение природных явлений, но и любое исследование, требующее общих и систематических знаний, независимо от того, на какой предмет она направлена.

Главная отличительная черта научного знания, как подчеркивает Оукшотт, состоит в том, что его идеи являются количественными. Наука подменяет точно определенные понятия категориями здравого смысла, а точные измерения — прямым сенсорным опытом. Теоремы устанавливают математические отношения между понятиями, наблюдения представляют собой измерения, собранные, исправленные и стабилизированные в статистических обобщениях. Научные наблюдения и теоретизирование по своей сути являются количественными, потому что общие и воспроизводимые теоремы зависят от однозначных и инвариантных понятий, а также от точно измеренных наблюдений. Ученые иногда используют неточные концепции и измерения, но это обусловливается целесообразностью, а не стремлением к идеалу. Идеал в научном исследовании — сделать наблюдение независимым от наблюдателя и сформулировать теоремы с математической точностью. И это не просто случайная особенность науки. Научное знание определяется безличностью, единообразием, точностью и коммуникабельностью.

Согласно философским рассуждениям Оукшотта, наука — это не просто строгая версия здравого смысла. «Наука начинается только тогда, когда мир “вещей”, открытый для нас нашими чувствами и восприятием, забыт» [Oakeshott, 1986, p. 186]. Исследование не является научным, если оно опирается на грубые классификации, которые помогают нам организовать мир обычного человеческого опыта, но не выводят за пределы этого мира. Таким образом, науку следует отличать от *технологии*, которая, как и здравый смысл, занимается решением практических задач. «Мир научного обобщения — это мир, несведущий как о прошлом, так и о будущем, он ничего не знает об историческом времени и признает время только в своем мире в качестве средства связи своих собственных концепций» [Oakeshott, 1986, p. 228]. Реальность, которая утверждается в научной теории, является реальностью вечных «законов природы», а не временных событий. Чтобы наблюдаемое событие служило целям науки, оно должно быть преобразовано в пример общего правила, которое достигается только тогда, когда события становятся числами, а историче-

ский нарратив уступает место абстрактным, количественным отношениям. Но наблюдаемые события перестают быть отдельными историческими фактами ровно в тот момент, когда они становятся примерами общего правила: «...путь научного мышления начинается там, где заканчивается исторический путь» [Oakeshott, 1936, p. 80].

Таким образом, согласно Оукшотту, научное знание является абстрактным и гипотетическим. Наука как способ понимания не начинается с данных («естественных» или «материальных» объектов), которые она старается объяснить. Объекты науки определяются научными теориями, они являются «продуктом, а не основой научной мысли» [Oakeshott, 1986, p. 190]. Мир таких объектов — не «физический мир» общепринятого понимания, а мир абстрактных и часто нелогичных идей, математических конструкций: «...мир чистого количественного, абстракции, которые нельзя ни увидеть, ни потрогать, ни представить» [Oakeshott, 1986, p. 195].

Можно утверждать, что наука — это не целое, а множество совокупностей, не способ исследования, а множество отдельных методов. Разнообразие объяснительных парадигм, которые характеризуют физику, химию и биологические науки, психологию, экономику, более очевидно, чем единство, обусловленное общей приверженностью объективности и научному методу. Однако, по мнению Оукшотта, различия между научными дисциплинами не являются необходимыми или категоричными, они отражают различие их предметных областей. Наука как способ не определяется своим предметом более, чем история, но разные науки, как и разные отрасли истории, могут развиваться по-своему в соответствии с требованиями материала. Эти различия также обусловлены историческими обстоятельствами. Главным среди этих обстоятельств является искажение научных исследований в соответствии с практическими соображениями: на них влияют приоритеты финансирования, институциональные ограничения и другие проблемы, не связанные с наукой, научные дисциплины редко организуются в соответствии с их собственными теоретическими принципами. Часто такие обстоятельства подвижны «полунауками» [Fuller, 1989, p. 33]. В каждой науке следует отличать поиск абстрактного теоретического понимания от усилий по решению практических задач. Практические проблемы могут как мотивировать поиск знаний, так и препятствовать ему. Например, физиология «стала наукой не благодаря своей связи с медициной, а вопреки ей» [Oakeshott, 1986, p. 233]. Хотя научное знание и медицина во многом связаны, их цели различны: наука стремится к теоретической согласованности, клиническая медицина — к достижению того, что работает на практике, даже если теории, лежащие в основе этого, ей не совсем понятны. Но, несмотря на непредвиденные обстоятельства, которые формируют конкретные дисциплины, науки объединяются, поскольку они основаны на предположении, что мир может быть понят в терминах, которые являются абстрактными, общими, объективными, количественными, гипотетическими и ясно передаваемыми, т. е. подчиняющимися математической логике. Это рассуждение определяет научное мышление как методологическое обязательство и приверженность идее науки как «единому, однородному, случайно разделенному целому» [Oakeshott,

1986, p. 243]. Согласно М. Оукшотту, именно цель, суть или обоснование прикладных, а не фундаментальных исследований устанавливают различие между профессиональным и университетским образованием.

Цель профессионального образования состоит в том, чтобы использовать знания в процессе приобретения практического опыта: изученное обязательно должно быть полезным, таким образом автор подводит к идее инструментального обучения. Университетское образование, напротив, не имеет внешней цели, знания получаются ради интереса и способствуют дальнейшему развитию индивида. «Доктрины, идеи, факты и теории, которые применяются в любом другом месте, чтобы извлечь практическую прибыль... в университете признаются временными достижениями, которые ценятся исключительно за их объяснительную ценность и основаны на понимании, которое бесконечно и автономно» [Oakeshott, 1967, p. 137]. Важность этих достижений заключается в том, что называется их «реинвестиционной ценностью»: в стремлении индивида к дальнейшему обучению. Вместе с тем профессиональное образование имеет дело со специфическим и «строго ограниченным объемом знаний, который в известной степени не выходит за рамки самого себя» [Oakeshott, 1991, p. 311]. И хотя, вероятно, в развитии профессиональных навыков есть «компонент обучения», основная задача обучения в таком случае заканчивается, как только мы способны применить полученное умение на практике [Fuller, 1989, p. 45].

Рассуждая о природе профессионального и университетского образования, Оукшотт использует свое хорошо известное различие между *языком* и *литературой (текстом)* как способами мышления [Oakeshott, 1991, p. 308–309]. Под языком автор подразумевает «манеру мышления», соответствующую определенной дисциплине или образу мышления, а литературная интерпретация характеризуется как «то, что время от времени говорилось на этом “языке”» [Oakeshott, 1991, p. 308]. Литература состоит из фактов, информации, заключений, открытий, предоставленных соответствующей дисциплиной или пояснительным языком. Например, учебник по политологии содержит некоторую часть знаний, которыми располагает современная политическая наука, но в нем нет необходимости ссылаться на то, как политологи пришли к этим знаниям. Учебник представляет собой определенный свод знаний, в то время как исследовательские процедуры, посредством которых получены эти знания, — язык дисциплины. В процессе профессионального образования студенты учатся только читать литературу, чаще всего научные публикации, тогда как, получая образование фундаментальное, университетское, они учатся мыслить с научной точки зрения. К сожалению, Оукшотт не раскрывает это различие глубже, но следующий пример К. Уилиамса, вероятно, соответствует его рассуждениям: «...при проектировании моста инженеры используют данные о прочности различных материалов, которые были установлены учеными. Инженерам не нужно знать, каким методом были получены эти выводы, им также не нужно знать, почему именно эти материалы приобретают особые качества. Таким образом, инженеры учатся читать только язык, представленный в определенных текстах, они не учатся писать или говорить на соответствующем языке» [Williams, 1989, p. 15].

В отличие от профессионального и университетского образования, различия между понятиями языка и литературы имеют определенные аспекты. Во-первых, не вся литература, которая применяется в профессиональном образовании, состоит из выводов или заключений. Большинство профессиональных навыков основываются, по мнению Оукшотта, на так называемой технической литературе, под которой он подразумевает тексты, содержащие практические теории или руководства для начинающих практиков. Такая техническая литература состоит из индуктивных обобщений, полученных путем успешной практики в рамках соответствующих видов деятельности. Тексты технической литературы могут называться «искусство обучения», «искусство медицины», «бухгалтерская практика» или «инженерные навыки». Таким образом, целью технической литературы является помощь в индивидуальной практике конкретного навыка (или совокупности навыков). В противовес этому целью теоретизирования является создание истинных положений.

Важно заметить, что внутренние связи между профессионально-технической литературой и «пояснительными языками» в зависимости от профессии имеют различную степень прочности. Например, техническая литература, используемая инженером, прямо опирается на объяснительный язык науки, в особенности физики. В то же самое время техническая литература косвенно связана с языками истории, социологии и психологии. Позднее, в статье «Определение университета» [Oakeshott, 1967, p. 136], Оукшотт незначительно корректирует различия между языком и литературой. Он отмечает, что студенты профессиональных направлений могут прийти к логичному выводу, что используемая ими литература в своей глобальной цели призвана расширить их понимание самих себя и мира. Однако такая трактовка представляется расплывчатой. Обучение, связанное с профессиональной подготовкой, требует гораздо большего, нежели простое признание зависимости заключений в литературе от достижений теории. Чтение и понимание предметной литературы предполагают существенный уровень владения дисциплинарным языком. Таким образом, информация, содержащаяся в большей части профессиональной литературы, непонятна тем, кто не освоил специального языка, на котором она написана. Например, без глубоких познаний языка физики человек не сможет в полной мере понять учебник, который направлен на освоение технических знаний. Более того, сложно представить, чтобы кто-то смог стать хорошим инженером, не зная языка физики. Тем не менее конкретный инженер может продемонстрировать куда более расширенное владение предметным языком, нежели выпускник со степенью [Wall, 1967, p. 55]. Согласно рассуждению Оукшотта, смысл, или обоснование, деятельности определяет существенное различие между профессиональным и университетским образованием.

Как уже отмечалось выше, отличительной чертой университетского образования является обучение, мотивированное исключительно интересом. Таким образом, Оукшотт определяет собственную методологическую структуру подготовки. Университет, подобно школе, изолирован от проблем мира практического опыта [Fuller, 1989, p. 69]. Оукшотт отвергает утверждение, согласно которому историческая функция университетов сводилась лишь к подготовке

профессиональных кадров для духовенства и правящего класса. Он не разделяет идею, согласно которой цель современного университета — обучение продвинутым или особенно сложным навыкам. По образу школьного образования начального и среднего уровня, университетское образование не ставит перед собой определенной функции, его конечной целью является вовлечение студентов в «образовательную беседу» [Fuller, 1989, p. 96]. Оукшотт утверждает, что практики университетского образования были разработаны не для того, чтобы соответствовать определенному заданному плану или преднамеренной цели. На протяжении своего развития университеты акцентировали внимание в большей степени на практике организации образовательного процесса — методике. Согласно рассуждениям Оукшотта, профессиональная ориентация студентов в дальнейшем не имеет значения для университета: несмотря на то что можно теоретически определить необходимое количество профессиональных кадров, которые могут потребоваться обществу и государству, неуместно уточнять, сколько людей должно получать университетское (или школьное) образование. Иными словами, для общества было бы неправильным ограничивать количество образованных людей.

Оукшотт не считает, что университет — единственная организация, способная обеспечить образование. Индивид может получать образовательную выгоду от частного репетитора, культурного тура под руководством информированного и образованного гида, посещения библиотеки [Oakeshott, 1991, p. 311–312]. Однако именно университет предлагает человеку полный образовательный опыт, исходя из методологического плана и особой атмосферы коллективного образовательного процесса³. Таким образом, Оукшотт в очередной раз подчеркивает уникальный институциональный характер университета как особого, локализованного сообщества, принадлежать к которому — все равно что быть частью любой другой социальной структуры, такой как институты государственной власти или даже семья [Fuller, 1989, p. 99]. Посредством общения, в буквальном смысле слова, преподаватели и студенты вносят свой вклад в особый метафорический разговор человечества, который состоит из различных фрагментов человеческой культуры [Fuller, 1989, p. 38–39]. В обучении участвуют и студенты, и преподаватели: часть ученых посвящают все свое время исследованиям и поиску знаний, так как им не хватает *сочувствия*, столь необходимого для того, чтобы стать учителем. Они рассказывают коллегам о результатах своей исследовательской деятельности при помощи *бесед* — взаимодействия *голосов* (voices) — совокупности точек зрения и аргументаций, отправляя готовое знание во внешний мир посредством публикаций [Fuller, 1989, p. 97]. Преподаватели в университете сами изучают некоторые аспекты своей дисциплины, но не используют то, что изучают, в качестве предмета своего обучения. Существует различие между ролью ученого как исследователя на передовых границах знания и его деятельностью в качестве преподавателя: «...как исследователи, они занимаются поиском знаний, но их главная задача

³ Заголовки работ Оукшотта «Идея университета» и «Определение университета» возвращают к рассмотрению классической идеи университета Ньюмена [Newman, 1901; Pelikan, 1992].

как учителей — не обучать потенциальных преемников себе в мире науки, а скорее приобщать студентов к способу мышления, характерному для конкретной дисциплины или области знания» [Oakeshott, 1991, p. 312–313].

Следовательно, обучающийся в университете, согласно Оукшотту, не является учеником, поскольку большинство обучающихся не станут историками, философами, учеными или литературоведами. Тем не менее образование будущего дипломата, государственного служащего, профсоюзного работника или школьного учителя не отличается от образования будущего ученого. Период обучения в университете — это «дар перерыва» (the gift of an interval), возможность «насладиться досугом перед тем, как начать зарабатывать на жизнь, на мгновение освободиться от проклятия Адама, обременительного различия между работой и игрой, чтобы участвовать в образовательной беседе» [Fuller, 1989, p. 102]. Современные представления об образовании предполагают приобретение тех практических навыков и способностей, которые позволяют индивиду зарабатывать на жизнь или удовлетворять свои социальные потребности, но такое обучение следует отличать от либерального обучения. Это различие не подразумевает бездействия. Напротив, научиться участвовать в этих действиях и говорить с умом на разных языках человеческого знания означает прилагать непрерывные усилия. Тем не менее позже в своих эссе М. Оукшотт предлагает выйти за рамки идеи игры, потому что, «в то время как игровые занятия прекращаются всякий раз, когда они перестают приносить немедленное удовлетворение, обучение является задачей, которую следует продолжать...» [Fuller, 1989, p. 69]. Такой подход требует развития определенных привычек, дисциплин и добродетелей: концентрации, внимания и интеллектуальной честности.

Как уже указывалось ранее, университетское образование отличается от профессионального за счет характерного именно для университета обоснования учебной программы. То, что изучается в университете, изучается ради интереса. Даже богословие, право, медицина и другие направления, непосредственно связанные с профессиями, включены в образовательную программу лишь потому, что они представляют отрасли науки. Университетское образование — это образование, основанное на великих объяснительных языках человеческого знания. Студент университета совершенствует навык владения этими языками, развивая самое важное качество — мышление. В отличие от студента, получающего профессиональное образование, студент классического университета не просто учится читать литературу, чтобы использовать полученные результаты в какой-либо практической деятельности, — в первую очередь он изучает объяснительную силу языка, учится мыслить в терминах, соответствующих этому языку. Тексты, которые он изучает, не являются хранилищами полезной информации или советов сами по себе: университетская программа знакомит ученика с текстами таких авторов, как Аристотель, Декарт или А. Смит, не для того, чтобы студент использовал наработки авторов прямо на практике, а скорее для того, чтобы понять, как философы, ученые и экономисты думали в прошлом. Таким образом, посредством изучения культуры языка студенты учатся использовать язык конкретной, выбранной ими дисциплины. Язык изучается посредством приобщения к соответствующей литературе или

иную тексту в широком понимании. Однако сам текст рассматривается не как организованная информация профессионального знания, а как уникальная языковая парадигма. В университетском образовании текст считается выражением функции конкретного объяснительного языка.

Оукшотт разрабатывает собственный подход к определению необходимого набора дисциплин в рамках базового уровня университетского образования (бакалавриат). Согласно его мнению, не следует использовать текущие академические или исследовательские задачи преподавателей по причине того, что такие задачи зачастую не находятся в надлежащем состоянии для обучения на этом уровне. Автор предлагает обращать внимание на тексты, которые представляют собой оформившиеся парадигмы способа мышления. Таким образом, академическая программа Оукшотта включает в себя, например, изучение гражданской войны в Англии, творчества Аристотеля — иными словами, общим формальным свойством любых текстов является их свобода от соображений полезности при удовлетворении потребностей практической жизни.

Оукшотт предполагает, что существуют два способа организации такого рода обучения в университете. *Первый* определяется множественностью способов мышления, выраженных в различных литературных, исторических, философских и юридических текстах — наследии античной Греции и Древнего Рима. *Второй* включает изучение определенного дисциплинарного языка — истории, науки, математики или философии — с помощью любых текстов, доступных и подходящих для обучения в университете. Гуманитарные науки, такие как социология и антропология, признаются несколько ослабленными направлениями исторического знания. В то же самое время психология (поскольку она связана с количественно определяемыми процессами) является естественной, а не гуманитарной наукой. Тем не менее независимо от формы обучения основные цели образовательной программы университета неизменны.

Согласно рассуждениям Оукшотта, первая цель учебной программы университета состоит в том, чтобы научить студента распознавать и отличать различные языки и «разбираться в существующей дискуссии» [Fuller, 1989, p. 26]. Второй целью методологического плана является создание возможности для практики полученных навыков языка путем выражения своих мыслей в русле характерной языковой логики. Таким образом определяется «подлинный уровень понимания языка, на котором они говорят» [Fuller, 1989, p. 27]. Оукшотт с пренебрежением отвергает проект расширения учебных программ посредством включения курсов «интегрирующих» лекций. Ориентация таких курсов на доступность для неспециалистов в конечном итоге сделала бы их посредственными и тривиальными. Он утверждает, что культура состоит не из «набора абстрактных способностей», а скорее из «мысли, выраженной материально»: точно так же, как невозможно говорить без использования определенного языка, невозможно мыслить вне условий индивидуального языка определенной дискурсивной вселенной. Для Оукшотта не существует «идеальной, неидиоматической манеры говорить», следовательно, люди не могут присоединиться к *образовательной беседе*, если они сами не говорят на одном из языков этой беседы. Поэтому, согласно Оукшотту, интегрированные курсы или общие

культурные курсы — это ошибочные попытки научить «искусству разговора тех, кому нечего сказать» [Fuller, 1989, p. 133–134].

Оукшотт полагает, что детальное изучение студентом одной конкретной дисциплины сформирует некоторый взгляд на другие дисциплины в силу того, что каждая дисциплина обязательно обнаружит «пределы» и «предпосылки», если ее изучать должным образом [Fuller 1989, p. 134]. На основе этого можно предположить, что Оукшотт в данном случае показывает: любое исследование, проводимое детально, так или иначе приведет к определению предмета, оформлению метода и установке критериев релевантности, правдивости и обоснованности. Такая процедура неизбежно потребует исследования различных контекстов знания. В результате студенты обретают понимание места своей дисциплины на общей карте человеческого знания [Fuller, 1989, p. 132]. Аналогичную точку зрения высказывает М. Мидгли, утверждая, что глубокое понимание предпосылок любой дисциплины позволит студенту «связать» эти предпосылки с «теми, которые необходимы для других задач» [Midgley, 2002, p. 23]. Именно по этой причине Оукшотт считает, что каждая дисциплина, отрасль науки или язык человеческого понимания «имеет внутри себя способность обучать» [Fuller, 1989, p. 100–101]. Прежде чем приступить к определенному курсу обучения, ученик уже из своего школьного образования узнает что-то определенное не только о выбранной дисциплине, но и о других областях науки.

Оукшотт, представляя свою концепцию образования, описывает образование как «социализацию в данной интеллектуальной идентичности» [Inglis, 1975, p. 41]. Культура, пишет Оукшотт, не является «доктриной или набором последовательных учений или выводов о человеческой жизни». Скорее это «разговорная встреча», состоящая из «чувств, восприятий, идей, обязательств, отношений и т. д., часто критически расходящихся в ориентациях по отношению друг к другу» [Fuller, 1989, p. 28–29].

Задача университета — защищать и продвигать многочисленные *голоса* (voices)⁴, противостоять вездесущему искушению оправдать свою деятельность в терминах полезности. Хотя деятельность университета неизменно будет зависеть от его отношения с окружающим миром, она «должна осуществляться таким образом, чтобы не потерять университетскую идентичность» [Fuller, 1989, p. 112].

«Университет, — пишет Оукшотт, — не машина для достижения определенной цели или получения определенного результата; это манера человеческой деятельности». Хотя университеты, возможно, не очень хорошо понимают, в чем заключается их «функция» или «миссия», они знают нечто «гораздо более важное, а именно — как вести себя как университет. Это знание не дар природы; это знание традиции, оно должно быть усвоено, и при этом оно всегда может сопровождаться ошибками и невежеством и даже может быть потеряно. Но только благодаря изучению такого рода знаний мы можем надеяться обнаружить то, что можно назвать “идеей” университета» [Fuller, 1989, p. 106–107].

⁴ В политической философии Оукшотта термин *голос* (voice) определяется как точка зрения, позиция и, как следствие, аргументация.

Угрозы либеральному образованию проявляются во многих формах, и иногда они выглядят привлекательно и проистекают из, казалось бы, благих мотивов, например желания быть «актуальным» или стремления к источникам финансирования, что часто проявляется в программах, которые имеют сомнительную научную ценность. Главная угроза для традиции либерального обучения, считает Оукшотт, исходит из веры в то, что он называет «социализацией», — из идеи, что обучение в основном связано с наделением студентов навыками и способностями, позволяющими им выполнять определенную роль в «социальной системе» или заниматься предписанной социальной целью. Это занятие не только наносит удар по либеральному образованию, но и предвещает упразднение человека. Таким образом, *либеральное образование* бросает вызов идее, что обучение должно способствовать социальной цели.

Литература/References

- Boucher D. Oakeshott, Freedom and Republicanism. *The British Journal of Politics and International Relations*, 2005, vol. 7, pp. 81–96.
- Boucher D. The Creation of the Past: British Idealism and Michael Oakeshott's Philosophy of History. *History and Theory*, 1984, vol. 23, no. 2, pp. 193–214.
- Campbell E. *Michael Oakeshott on Religion, Aesthetics and Politics*. Columbia, University of Missouri Press, 2006, 211 p.
- Franco P. *A Companion to Michael Oakeshott*. Pennsylvania, Pennsylvania State University Press, 2012, 346 p.
- Fuller T. *The Voice of Liberal Learning: Michael Oakeshott on Education*. New Haven, London, 1989, 169 p.
- Gutorov V. A. Education in Modern Political Theory Discourse (Bibliographic Review). *Polis. Political Studies*, 2019, no. 3, pp. 107–126. <https://doi.org/10.17976/jpps/2019.03.07>. (In Russian)
- Inglis F. *Ideology and the Curriculum: The Value Assumptions of System Builders*. London, Open University Press, 1975, pp. 3–14.
- McIlwain D. *Michael Oakeshott and Leo Strauss: The Politics of Renaissance and Enlightenment*. Cham, Palgrave Macmillan, 2019, 222 p.
- Meadcroft J. *Major Conservative and Libertarian Thinkers*. Bloomsbury Academic, 2009, 176 p.
- Midgley M. *Beast and Man: The Roots of Human Nature*. London, Methuen, 2002, 480 p.
- Nardin T. *The Philosophy of Michael Oakeshott*. University Park, State University of Pennsylvania Press, 2001, 255 p.
- Newman J. H. *The Idea of a University*. London, New York, Bombay, Longman, Green and Co., 1901, 523 p.
- Oakeshott M. Education: The Engagement and its Frustration. *Journal of Philosophy of Education*, 1971, vol. 5, pp. 43–76.
- Oakeshott M. *Experience and its Modes*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986, 368 p.
- Oakeshott M. *History and the Social Sciences*. An exchange with M. M. Postan, in *The Institute of Sociology, The Social Sciences*. London, Le Play House Press, 1936, pp. 71–81.
- Oakeshott M. Lectures in the History of Political Thought. *Selected Writings*, vol. II, eds T. Nardin and L. O'Sullivan. Exeter, Imprint Academic, 2006, 550 p.
- Oakeshott M. *On Human Conduct*. Oxford, Clarendon Press, 1986, 344 p.
- Oakeshott M. Political Thought as a Subject of Historical Enquiry. *What is History? and other essays, Selected Writings*, vol. I, ed. by L. O'Sullivan. Exeter, Imprint Academic, 2004, 411 p.
- Oakeshott M. *Rationalism in Politics and Other Essays*. Indianapolis, Liberty Press, 1991, 479 p.
- Oakeshott M. *Rationalism in Politics and Other Essays*. Rus. Ed. Moscow, Ideya-Press Publ., 2002, 288 p. (In Russian)

- Oakeshott M. The Activity of Being an Historian. *Historical Studies*, vol. 1. London, 1958, pp. 1–19.
- Oakeshott M. The Definition of a University. *Journal of Educational Thought*, 1967, no. 1 (3), pp. 129–142.
- Oakeshott M. The Masses in Representative Democracy. *Freedom and Serfdom: an Anthology of Western Thought*. Dordrecht, 1961, pp. 151–170.
- Oakeshott M. The Vocabulary of a Modern European State. *Political Studies*, 1975, no. 23, pp. 319–341.
- Pelikan J. *The Idea of the University. A Reexamination*. New Haven; London, Yale University Press, 1992. 238 p.
- Podoksik E. *In Defence of Modernity: Vision and Philosophy in Michael Oakeshott*. Exeter, Imprint Academic, 2003, pp. 227–229.
- Roberts P., Saeverot H. *Education and the Limits of Reason. Reading Dostoevsky, Tolstoy and Nabokov*. London; New York, Routledge, 2018, 143 p.
- Strauss L. *Liberalism Ancient and Modern*. Chicago, University of Chicago Press, 1995, 283 p.
- Strauss L. *Natural Right and History*. Chicago, University of Chicago Press, 1965, 326 p.
- Transforming Understandings of Diversity in Higher Education: Demography, Democracy, and Discourse*, eds P.A. Pasque, N. Ortega, J. C. Burkhardt, M. P. Ting. Sterling, Virginia, Stylus Publishing, 2016, 260 p.
- Wall G. I. The concept of vocational Education. *Philosophy of educational society of Great Britain*, 1967, vol. 2, pp. 51–65.
- Wendell J. C. Jr. Michael Oakeshott as Philosopher of the Creative. *The Place of Michael Oakeshott in Contemporary Western and Non-Western Thought*, ed. by N. O'Sullivan. Exeter, Imprint Academic, 2017, 162 p.
- Weymann A. *States, Markets and Education. The Rise and Limits of the Education State*. New York; London, Palgrave Macmillan, 2014, 190 p.
- Williams K. The Gift of an interval: Michael Oakeshott's idea of a university education. *British Journal of Educational Studies*, 1989, vol. 37, iss. 4, pp. 384–397.

Федорищев Кирилл Максимович — аспирант; homo.historiarum@gmail.com

Статья поступила в редакцию: 6 августа 2020 г.;

рекомендована в печать: 21 августа 2020 г.

Для цитирования: Федорищев К. М. Майкл Оукшотт и образование: современные интерпретации // Политическая экспертиза: ПОЛИТЭКС. 2020. Т. 16, № 3. С. 397–413. <https://doi.org/10.21638/spbu23.2020.306>

MICHAEL OAKESHOTT AND EDUCATION: MODERN INTERPRETATIONS

Kirill M. Fedorishchev

St. Petersburg State University,
7–9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation;
homo.historiarum@gmail.com

The dynamic structural changes affecting the modern university provide fertile ground for a large number of discussions on the organization of higher education. Controversy about the future of education exists, perhaps, at all levels of communication: the fundamental problems of educational institutions are determined and a significant number of proposals for reforming and modernizing the education system are being developed. Some observers determine the need to create a system of free learning, denying the normative nature of education, while others are trying to determine the list of canonical disciplines and great books that should be limited to students and teachers. Additional observers believe that efforts to transform the university into an effective educational organization gradually reduce the teaching process to a set of technical functions,

threatening genuine learning opportunities. In the process of reforms, the idea of a university was, if not lost, then at least obscured by the modern trend for the search for hidden goals of education and programs to achieve them. As the world is replete with goals and programs, it becomes an increasingly irresistible temptation for academic institutions to submit to inevitably conflicting best practices. In this regard there is again a demand for the study of the forms of organizing higher education developed by the greatest theorists of our time. The article examines the current aspects of the discussion about the concept of education in the political philosophy of Michael Oakeshott (1901–1990). The author attempts to interpret the political theory of M. Oakeshott as a form of political education.

Keywords: Michael Oakeshott, political education, civil education, the idea of university, political theory.

Received: August 6, 2020

Accepted: August 21, 2020

For citation: Fedorishchev K. M. Michael Oakeshott and education: Modern interpretations. *Political Expertise: POLITEX*, 2020, vol. 16, no. 3, pp. 397–413. <https://doi.org/10.21638/spbu23.2020.306> (In Russian)