

© 2012 г. М.М. Шульман

УДК 101

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ БЕЗЛИЧНОГО НАУЧНОГО ЗНАНИЯ[□]

В последние десятилетия в науковедческих исследованиях выявились серьезные различия между тем, что преподается о знании и познании и тем, что реально наблюдается в современной социально-культурной ситуации. Эти различия выявлены не только в процессах деятельности по производству научного знания. Проблемы обнаруживаются во всех социокультурных обстоятельствах существования науки: в образовании, при передаче знаний новым поколениям, при попытках производственно-практического применения знания, полученного наукой, в сложностях восприятия западноевропейской научной рациональности иными культурами. Наблюдаются противостояния безличного, универсального научного знания и многообразия моделей (образцов, типов) знания, сохраняющихся в культурной традиции.

18 сентября 1988 г. в Болонском университете на съезде европейских ректоров (в рамках празднования 900-летия этого старейшего учебного заведения Европы) была принята Magna Charta Universitatum — Великая хартия университетов. Хартия вводила понятие «истинного университета», или, в другом переводе, «настоящего» университета как центра культуры, знания и исследований.

В этой декларации ректоры провозгласили «перед государствами и народами основные принципы, которыми отныне и в дальнейшем должны руководствоваться университеты». Этих принципов четыре.

Первый – что «Университет действует внутри обществ с различной организацией, являющейся следствием различных географических и исторических условий, и представляет собой автономный институт, который *критически осмысливает и распространяет культуру* путем исследования и преподавания».

[□]Статья подготовлена при поддержке РФНФ, в рамках научно-исследовательского проекта «Личностные основания безличного научного знания в европейской культурной традиции», проект № 10-03-00129а

Второй – что «Учебный процесс в университетах должен быть неотделим от исследовательской деятельности с тем, чтобы преподавание в то же время было на уровне, отвечающей эволюции как потребностей общества, так и требованиям, предъявляемым к научным знаниям».

Третий – что «Отвергая нетерпимость и будучи постоянно открытым для диалога, университет становится, следовательно, наиболее предпочтительным местом встречи между преподавателями, обладающими способностью передавать знания и владеющими средствами их углубления через исследования и поиски нового, и студентами, имеющими право, желание и способность обогащать себя этими знаниями».

И четвертый – что университет «Являясь хранителем традиций европейского гуманизма, но в постоянном стремлении к достижению универсальных знаний, университет, выполняя свою функцию, преодолевает политические и географические границы и утверждает настоятельную необходимость взаимного познания и взаимодействия различных культур».

Сорбонская декларация от 25 мая 1998 года и Болонская декларация 19 июня 1999 года «Европейское пространство высшего образования» появились существенно позже, и вызвали многообразные разночтения, в том числе по вопросу о том, является ли высшее образование товаром, и решаются ли его проблемы рыночным путем. Наконец в документах, подписанных Министрами образования в 2001 в Праге, образование было названо общественным благом, то есть благом нерыночного типа. В 2003 г. в Берлине, где по инициативе Франции, поддержанной представителями Италии, Великобритании и Германии, было единогласно принято решение и присоединении России к Болонской декларации, эта формулировка была подтверждена и конкретизирована в разных направлениях. Причем речь все время идет именно о Европейском образовании, о европейском пространстве образования.

Как сказано в декларации Ассоциации европейских университетов «После берлинской конференции: роль университетов (Грацкая декларация, Лювен, 4 июля 2003 года)»: «Университеты играют центральную роль в развитии европейского общества. Они создают, сохраняют и передают знания, необходимые для социального и экономического благополучия на местном, региональном и общемировом уровнях. Они культивируют *европейские* ценности и культуру».

Очевидно, что в развитых странах не только ученым, но руководителям и потребителям образования становится понятно, что знания нельзя передавать и получать как товар, как деньги; или за деньги. Что личное, индивидуальное, приватное знание всегда реальнее безличного, объективного, потому что только личное знание пускается человеком в оборот, используется и при этом структурируется и развивается; что набор определенного количества фактов, изложенных в соответствии с вопросами, обозначенными в вытянутом экзаменационном билете – еще не работающее знание, становится все более ясным, что именно исследовательский университет способен не только передать безличное научное знание новым поколениям, но превратить безличное научное знание в знание личное.

Знаменитая книга М. Поланьи «*Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy, by Michael Polanyi*» вышла в русском переводе под названием «Личностное знание». Хотя *personal* – это *индивидуальный, персональный, личный*, его синонимы – *individual, private*. И здесь нет отличия термина *личный* от русского термина *личностный*, каковой на английском языке передается тоже *personal*. То есть, здесь нет принимаемого нами четкого разделения между «индивидом» и «личностью». Как писал Ж. Маритен, «Современный мир просто путает две вещи, различавшиеся древней мудростью: путает индивидуальность с личностью (*l'individualité et la personnalité*) <...> Личностью именуются только такие субстанции, которые выбирают для себя цель, а тем самым способны сами для себя определять средства и через свою свободу вводить в мир ряд новых событий, – такие, которые, на свой лад могут сказать: «да будет» – и станет. То же, что составляет их достоинство, их личностность, – это собственно как раз и есть неуничтожимость одухотворенной бессмертной души, ее независимость от любых мимоидущих подобий и механики явлений, ее господство над ними <...> Именование индивидуальности, напротив, для человека является общим и с животным, и с растением, и с микробом, и с атомом» [1].

М. Поланьи не разделял эту «путаницу», и мы следуем здесь за ним. Однако М. Поланьи исследовал деятельность в сфере науки, разрабатывал теорию *научного* познания, *эпистемологию неявного знания*. Он исследовал сферу человеческой деятельности, предполагающую *личностность* осуществляющих деятельность *индивидов*. Индивидов, совершающих поступки

приращения безличного, прежде всего *научного* знания, знания *о всеобщем*. При этом М. Поланьи подчеркивает эвристическую роль *интеллектуальной страстности*, которая в науке «утверждает научный интерес и ценность определенных фактов, подчеркивая в то же время отсутствие такого интереса и ценности применительно к другим фактам» [1, с. 209]. Следствием же неверно направленной интеллектуальной страстности выступает стремление «достичь абсолютно безличного знания, которое не признает существования личности и дает нам картину Вселенной, где сами мы отсутствуем. В такой Вселенной никто не способен создавать и поддерживать научные ценности, поэтому здесь нет и науки» [1, с. 207]. Здесь М. Поланьи остается в русле западноевропейской, точнее, католической социокультурной традиции, рассматривающей страсть (эмоцию, чувство) как нравственно нейтральное, как эмоции или чувства, не хорошие и не плохие сами по себе, но склоняющие к тому, чтобы действовать или бездействовать в согласии с тем, что ощущается человеком как благое или злое. Восточно-христианскому пониманию страсти соответствует католический термин «порок».

М. Поланьи ввел различие в научном познании двух видов знания. Во-первых, знания явного, эксплицитного, интерперсонального, «центрального», *осознаваемого*. Такое знание может передаваться без личных связей. И, во-вторых, знания неявного, имплицитного, персонального, «периферийного», *неосознаваемого*. Такое знание может проявляться в практической деятельности, в том числе, научно-исследовательской, проявляется в поступке «приращения знания» и может передаваться только в личных контактах, как правило, в процессе обучения.

Но, поскольку речь идет об *индивидуальных* человеческих поступках, о «добавлении знания» как поступке некоего индивида, постольку необходимо учитывать, как было установлено, что даже в сфере экономической практики, – то есть образцового, эталонного, по М. Веберу, воплощения целерациональности, – человек вообще-то принимает решения *не* рационально, или *не вполне* рационально. Согласно Д. Канеману и А. Тверски, принимая решение в условиях неопределенности, индивид действует интуитивно, и это интуитивное принятие решения основывается на «эвристиках». Человеческая память хранит некоторые комплекты знакомых моделей поведения и знакомых проблемных ситуаций. В памяти эти ситуации как бы классифицированы по

похожим друг на друга проблемам. Когда человек сталкивается с проблемной ситуацией ранее не встречавшейся, одна из «эвристик» распознает ситуацию как представителя одного из знакомых классов. После чего другая «эвристика» выбирает из имеющегося комплекта модель поведения, наиболее пригодную для решения проблем данного типа. Это и есть «то, что подсказывает интуиция». Однако эта относимость к памяти о жизненных ситуациях, хранимой в «эвристиках», у большинства людей не замещается аналитическим принятием решения.

Такие «модели поведения» непосредственно в науке и задаются «традиционной моделью ученого». «Традиционная модель ... является *эталон*ом, на который ориентировано самосознание ученого. Именно в этом своем качестве она играет регулятивную роль в функционировании науки» [2].

Наука же, при всей дифференциации и спецификации вычленяемых ею предметных областей, единственна и надличностна. Будучи системой объективного знания, она не связана в своем *содержании* с особенностями государств или этнических групп, отдельных языков или конфессий, классов или партий, интересы этих классов выражающих. Она единственна для всех них, несмотря на все возобновляющиеся попытки заместить потенциальным транснационализмом «религиозного» – актуальный интернационализм «научного». И, тем самым, наука выступает неким выражением *всеобщего* объединения людей.

Поэтому в науке как социальном институте, форме человеческой деятельности и форме знания проявляются и выражаются, в частности, всеобщие атрибуты человечества как сообщества людей. В том числе и здесь тоже оказывается неистребимой традиция человеческой общности, человеческого взаимопонимания. Вместе с тем, поскольку речь идет о «человеке познающем» и о знании, которое есть человеческое знание, постольку любое событие даже «добавления знания», не говоря уже о преобразовании наличной системы сложившихся представлений и понятий, всегда было и есть некоторый *индивидуальный* человеческий поступок, поступок некоего индивида. То есть способность и действие (потенция и акт), усилие совершения чего-то исключительного, выходящего за рамки обычных представлений и поступков и ни по каким логическим основаниям из наличного состояния не следующего, иначе говоря, трансцендирование. То есть, по М.М. Бахтину, именно посту-

пок или, как называл это М. К. Мамардашвили, личностное действие. Разумеется, если употреблять понятие личностность «только для того, что составляет в человеке нечто субстанциальное, принадлежащее к человеческому роду, а не к возможностям воспитания, культур и нравов» [3].

Нетрудно заметить, что при том же самом *содержании* знания, при том же способе знаковой его фиксации, человеческое знание чрезвычайно отличается по целям, местам, пространствам, способам своего применения. Одно и то же по *содержанию* знание различается уже по тому, каковы форма и способ его *существования*, и обычаи или *нормы* (основания) оперирования с ним. Рассмотренное в *пространствах своего применения*, знание предстаёт как продуцируемое «человеком в науке», но уже как безразличное к его индивидуальным особенностям. Как знание универсальное, всеобщее по отношению к объекту, ко всем его предметам, объективное и необходимое, непререкаемо значимое знание. Знание безразличное также к физическим и ментальным способностям его реципиента и утилизатора. В разнообразных пространствах применения знания обнаруживается, что с падением культурной ценности научного знания вновь растёт значимость не только личностных оснований как достаточных условий научного познания. Среди многих, заинтересованных в полезности знания, ученый-исследователь остается единственным, заинтересованным в его *истинности*. Растет значимость, как писал Хайек, *наилучшего способа использования знания, изначально рассеянного среди всего множества людей*, каковым и оказывается превращение личностно получаемого безличного научного знания в знание личное.

Мы констатируем, таким образом, что и в социальном институте естествознания как европейской науки, и в деятельности индивидов по приращению, передаче и применению объективного естественнонаучного знания, и в самой науке как европейской форме знания оказались неизбежны и не устранимы коллизии личностного и безличностного.

Фиксация коллизий возможности науки и познавательных возможностей индивида, знания о всеобщем и общего всем знания, однако, не дают ответа на вопросы о возникновении этих коллизий, об их условиях и предпосылках. Напротив, возникает вопрос о становлении личностных оснований деятельности «человека познающего», созидającego безличное научное знание. Иными словами, о тех предпосылочных структурах познания, которые яви-

лись методологическому сознанию XX века под многообразными именами «концептуальных каркасов» [conceptual framework, Р. Карнап (1891–1970)], «эпистем» [М. Фуко (1926–1984)], «парадигм» [Т.Кун (1922–1995)] и т.д.

При таком подходе личностные основания безличного научного знания проблематизируются на субстанциальном, эссенциальном и экзистенциальном уровнях [4]. На *субстанциальном уровне* личностные основания обнаруживаются в организованной особым образом субъективности *человека познающего* как агента духовного производства. Для организации этой субъективности значимыми, следовательно, оказываются те объективные структуры, которые служат базисными предпосылками, исходными условиями становления и развития науки. Они же обеспечивают реальную связь между системой познавательной деятельности и формами предметно-практической деятельности, социализацию конкретных теоретических знаний и определяют вычленение в объекте именно тех аспектов, которые приобрели особое значение на данном историческом этапе общественной практики.

В эволюции субстанциальных личностных оснований естествознания различаются два этапа. На первом этапе, в эпоху ремесленного и мануфактурного производства, когда потребность технологического применения естествознания проявляется лишь спорадически, основаниями познания выступают субструктуры совместной деятельности. Только на втором этапе, в эпоху крупной промышленности формируются основания науки как фактора и функции процесса промышленного производства. Следовательно, необходимо различать в эволюции субстанциальных личностных оснований естествознания два периода.

Субстанциальные основания периода «развития науки до становления науки наукой», то есть периода ее генезиса, формирования науки как *социальной системы, в результате которого* естествознание приобрело специфическую институционализированную форму, способную к оказанию регулятивного воздействия на материальное производство.

И субстанциальные основания самой науки, периода развития после второй научной революции. Революции, порождающей науку как *социальный институт*. Научной революции, сопряженной с промышленной революцией, формирующей основания науки как фактора и функции процесса производства. Научной революции, для которой результат первой – эмпирическое, механическое естествознание – является предпосылкой и простым моментом ее развития.

Хотя исторические изменения этих структур и осуществляются помимо воли агентов духовного производства, однако и сами структуры, и их изменения не только как-то ощущаются и переживаются *человеком познающим*, пока и поскольку он занимает вполне определенное, сугубо индивидуальное социальное положение во вполне определенном исторически обществе. Эти структуры не только как-то отображаются в представлениях инвентигатора о собственной жизни и судьбе, и в осознании им самим отношения общества к нему как агенту познавательной деятельности. Они же в иной – философской – профессиональной деятельности выражаются категориально. И, будучи таким способом выражены, преподносятся *человеку познающему* (хотя бы в процессе его профессиональной подготовки) в качестве паттерна, архетипа его собственной деятельности, парадигмы осознания им собственной уникальной субъективности, трансцендентального идеала и априорной нормы его ожидаемого и свершаемого индивидуально-го поступка «добавления знания». В этом моменте рефлексии, включающем в себя *выражение субстанциальных личностных оснований в философских категориях*, мы находим эти базисные основания, принявшими форму идеального. То есть форму деятельности, отделенную от самой деятельности и могущую выступать как её всеобщие трансцендентальные предпосылки.

Но в процессах производства знания, когда новое знание оформляется по привычным когнитивным паттернам, проблема, однако, усложняется тем, что происходит это в одной человеческой голове. Здесь в случае европейского природознания, во-первых, присутствуют образцы дисциплинарного, доктринального, и внедисциплинарного знания о природе. Поэтому в эпоху существования в европейских университетах трех «высших» факультетов, посвященных трем «наукам» – теологии, праву и медицине, мы обнаруживаем соответствующие этим трем наукам «образцы» знания. И Франсуа Виет – юрист, и Пьер Ферма – юрист, и сам Декарт, защищавший диссертацию по наследственному праву, демонстрировали «юридический» подход к природознанию. Как отмечал еще М.М. Бахтин «Эпоха Рабле во Франции была эпохой, <...> когда медицина находилась в центре не только всех естественных, но и гуманитарных наук и когда она почти отождествлялась с философией. Это явление наблюдалось не только во Франции: многие великие гуманисты и ученые той эпохи были врачами: Корнелий Агриппа, химик Парацельс, Математик Кардано...» [5]. В эту эпоху мы находим многообразные проявления «медицинских» наук – ятрофизику, ятрохимию...

Во-вторых, благодаря особенностям формирования европейской интеллектуальной культуры, среди этих образцов, этих «парадигм» сосуществуют вполне определенные когнитологические альтернативы, некоторые алломорфы, предлагаемые интуиции для выбора. Речь идет о наличии, одновременном сосуществовании, чередовании и разнообразных сочетаниях в *личностных основаниях* человеческих действий с *безличностным* знанием, различных, порой несовместимых, европейских идеалов и образцов знания внедисциплинарных, дисциплинарных и доктринальных. Вот и обнаруживается, в эпоху «первой научной революции», что в Италии атомизм вполне еретичен, во Франции – более чем сомнителен, а в Англии не только респектабелен, но даже ортодоксален. В основаниях крайнего механицизма Декарта мы видим его доктринальное убеждение в том, что все движется и сохраняется только волею Бога, и т. д. Опор на идею Единого Бога оказывается несовместим с концептом Природы, базовым для альтернативного дискурса.

С позиций предлагаемого этой моделью резкого противопоставления знания и предмета, с позиций эссенциалистской онтологии, усматривается *эссенциальный уровень* личностных оснований естествознания. Уровень, где представление о сущности реифицировано как *идеал*. Эссенциальные личностные основания естествознания (его идеалы) оформляются в том и только в том пространстве его применения, которое сопряжено с особенным, а не только с единичным. Таковым пространством является сфера преимущественно текстуальной межпоколенной трансмиссии культуры, – то есть, в европейской культуре, академическая сфера

На уровне же существования реального *человека науки*, на *экзистенциальном уровне* личностных оснований естествознания, идеалы и ритмы самовоспроизводства социально-культурного целого, функциональной системой которого выступает наука, многообразно преломляются в его индивидуальных действиях и поступках как актах социокультурной деятельности. Причем если *содержание-смысл* данного акта деятельности соотносится с сущностью познаваемого (познаваемой сущностью), то *историческая действительность* его бытия принадлежит к существованию данной формы деятельности, определенной в единстве науки как некоторой объективированной сферы культуры.

Мы рассматриваем личностное действие как такое выражение человеческой родоисторической сущности, которое не имеет оснований, обнаружимых в любой локальной культуре, а есть основание любой локальной культуры, и распознается и описывается через понятия данной культуры. Именно в таком личностном действии проявляется общественно-индивидуальная биполярность человека, внутреннее, субстанциальное противоречие «общественного индивида».

В европейской культурной традиции, когда католическая церковь выступала не только паневропейским интегратором, но и паневропейским невиллятором, свернутая во внутреннее противоречие изначальная оппозиция «личностное – безличностное» вновь исторически разворачивается во внешнее противостояние. Это разворачивание проявляется как его внешнее воплощение в различных группах людей, занимающих определенные позиции в системе общественного разделения труда. Только одна из таких групп претендует на прерогативу, исключительное право выражения всеобщего личностного начала. *Там, где идеалом разума оказывается идея Бога, там, за пределами «частичной», профессиональной подготовки индивида, в сфере «общего всем» вербального знания, из поколения в поколение транслируется только сама эта идея, а также знания, считающиеся необходимыми для ее трансляции и рецепции.*

И для включения любого предметного знания в эту систему трансмиссии культуры необходимо, чтобы данное знание либо реципирировало идею Бога, либо было признано необходимым для ее трансляции. В противном случае таковое вербализованное знание оказывается отвергнутым образовательной системой.

Так выкристаллизовалось и овнешнялось, в особенности по «западную» сторону греко-латинской языковой границы, – противопоставление клира и мирян – тоже христиан, но уже «не ответственных, не осведомленных и не преданных всецело».

Разделение на несущий личностное начало *клир* и не воплощающий это начало *мир*. Иначе говоря, наряду с ростом сложности выражения, происходит заметное отчуждение личностного. В сфере непосредственно интересующей нас проблематики применяемых в европейской культуре форм и способов межпоколенной передачи знания, отделяемого от чело-

века, это «раздвоение» на клир и мирян наиболее зримо и наглядно проявилось в применении унаследованной от убитого Римской Церковью римского язычества *латыни*.

Таким образом, в интересующем нас аспекте деление христианского мира на клир и мирян в принципе влекло за собой деление людей на *literati* и *illitterati*, знающих латынь, и неграмотных, *idiota*. В сфере не общего всем общения это разделение нашло опору, и было зафиксировано в различных языковых субстратах: живом, разговорном, «новом» языке и умерщвленной, «книжной», «схоластической» латыни. По наблюдению Л. Ольшки, «привлечь отрешившиеся от мира науки для практического и духовного использования их заставило людей обмирщение, секуляризация форм жизни и непонимания. А это произошло, когда образованные люди, *исключенные* из участия в духовной жизни, в большинстве своем почувствовали себя достаточно зрелыми для такого участия. И тогда возникла «научная литература на народных языках» [6].

Прежде всего, это проявилось в эволюции способов воспроизводства европейского человека в смене поколений, в различении и обособлении различных сфер и способов межпоколенной трансмиссии корпуса социально значимых знаний и навыков. На этом уровне заметно проявляется различие, фиксированное еще Филоном Александрийским. Различие между обучением, как *слушанием говорящего*, и обучением как *подражанием делающему*. В этом филоновом различии *слушания учителя* и *подражания ему в практике* («аскезе») мы легко усматриваем попытку, во-первых, дифференцировать состояния «знать как» и «знать почему», различить «умение делать» и «знание причины». Во-вторых, мы обнаруживаем старание обозначить различия, с одной стороны, между знанием как духовной потенцией созидания и, соответственно, «проговариванием», вербализацией этого знания. С другой – мы встречаемся с *говорением о* нем, об этом, проговариваемом или нет знании. Иначе говоря: речь идет об историческом расхождении между знанием-умением («эпистеме») и «логосом» этого знания («эпистемология»). Первое – умение – неотделимо от человека, не передаваемо вербально и воспроизводится вместе с воспроизводством и социализацией человека. Второе – вербализованное знание, несущее его исторически изменяющуюся *норму*, и говорение о знании, фиксирующее его исторически

переменчивый *идеал*, – отделимы от человека. Они переводимы и переведены в знаково-понятийную форму, заведомо передаваемы словесно и в восходящей к Платону традиции единственно понимаемы как «знание вообще», то есть как «то, что может быть преподано».

Но различные средства и способы оперирования знанием, развиваемые в этих «подходах» как пространствах применения знания, обуславливали формы организации межпоколенной передачи знания, задавали способы разделения «учительского» труда, формы организации и знаковой фиксации знания. И как следствие всего этого, они направляли постепенное вычленение и складывание «предметных» областей знания. Предмет знания здесь не задавался изначально в форме объекта, а существовал и развивался именно как определенная человеческая деятельность. И в ходе второй научной революции, революции, породившей науку как *социальный институт*, научной революции, сопряженной с промышленной революцией, формирующей основания науки как фактора и функции процесса производства, мы обнаруживаем еще одну поляризацию экзистенциальных личностных оснований науки.

Рядом с Университетом, а иногда – вместо университета возникла Политехническая школа – в различных версиях, от великой Парижской Политехнической школы, – до многочисленных мелких училищ. И современникам было совершенно ясно различие и несовместимость этих заведений, как преподающих, может быть, одно и то же знание, но предназначенное для различного применения. Следовательно – различно передаваемое. И попытка соединить университет наук и политехническую школу близка к порождению *химеры* – чудовища с головой льва, туловищем козы и хвостом в виде змеи.

Поэтому первый профессор философии Российского университета, учитель Вл. Соловьева Памфил Данилович Юркевич еще в 19 веке объяснял, что, «если основание университетов было условлено тем сосредоточенным направлением наук, которое происходило из живого убеждения в единстве общей для всех их метафизической истины, то <... > Политехническая школа с своим многознанием, условленным нуждами лица и народа, <...> эта школа общепользных познаний так же характеризует наше время, для которого знание есть сила, как университет характеризует не столько практический, но более благородный дух той эпохи, которая разделяла с Платоном убеждение, что знание есть добродетель» [7].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Маритен Жак*. Три реформатора // Избранное: величие и нищета метафизики. М., 2004.
2. *Мирская Е.З.* Ученый и современная наука. Ростов-на-Дону, 1971.
3. *Мамардашвили М.К.* Философия и личность. Выступление на Методологическом семинаре сектора философских проблем психологии Института психологии РАН 3 марта 1977 года / Человек. М., 1994, № 5.
4. *Шульман М.М.* Новое понимание субъектности и традиционная модель ученого / Новое понимание субъектности и проблемы философской инноватики. VI Российский философский конгресс. Материалы "Круглого стола" Москва – Ростов-на-Дону – Нижний Новгород, 2012.
5. *Бахтин М.М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. 2-е изд. М., 1990.
6. *Ольшки Л.* История научной литературы на новых языках: В 3 т. Т. 1. М.Л., 1933.
7. *Юркевич П.Д.* Разум по учению Платона и опыт по учению Канта (Речь, произнесенная в торжественном собрании Императорского Московского университета 12 января 1866 года) / Философские произведения. М., 1990.

LITERATURE

1. Jacques Maritain. The three reformer // favorites: the greatness and misery of metaphysics. Moscow, 2004.
2. Worldly EZ scientist and modern science. Rostov-on-Don, 1971.
3. Mamardashvili MK philosophy and personality. Speech at the methodology workshop sector philosophical problems of psychology of the Institute of Psychology RAS March 3, 1977. / Man. Moscow, 1994, № 5.
4. Shulman M. The new understanding of subjectivity and the traditional model of the scientist / new understanding of subjectivity and problems of philosophical innovation. VI Russian Philosophical Congress. Proceedings of the "Round Table" Moscow – Rostov-on-Don – Nizhny Novgorod, 2012.

5. Bakhtin, M, Creativity Francois Rabelais and the folk culture of the Middle Ages and the Renaissance. 2nd ed. M., 1990.
6. Olshki L. History of the scientific literature in the new languages: In 3 vols 1. ML, 1933.
7. Jurkiewicz PD mind the teachings of Plato and experience the teachings of Kant (Speech delivered in a solemn meeting of the Imperial Moscow University, January 12, 1866) / philosophical works. Moscow, 1990.

Северо-Кавказский

научный центр высшей школы ЮФУ

17 октября 2012 г.
