

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бек У. Власть и ее оппоненты в эпоху глобализма. Новая всемирно-политическая экономия / У. Бек ; пер. с нем. А. Б. Григорьева, В. Д. Седельника ; [послесловие В. Г. Федотовой, Н. Н. Федотовой]. — М. : Прогресс-Традиция ; Издательский дом «Территория будущего», 2007. — 464 с. — (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»).
2. Валлерстайн И. Анализ мировых систем и ситуация в современном мире/ И. Валлерстайн ; пер. с англ. П. М. Кудюкина ; [под общ. ред. к.полит.н. Б. Ю. Кагарлицкий]. — СПб. : Издательство «Университетская книга», 2001. — 416 с.
3. Дегтярев А. А. Основы политической теории / А. А. Дегтярев. — М. : Высшая школа, 1998. — 239 с.
4. Лебедева М. М. Мировая политика: тенденции развития / М. М. Лебедева // Полис. — 2009. №4. — С. 72-83.
5. Цыганков П. А. Акторы и факторы в международных отношениях и мировой политике / Цыганков П. А. ; под ред. М. М. Лебедевой // Приватизация мировой политики: локальные действия — глобальные результаты. — М., 2008. — С. 30-53.
6. Cerny Philip Rethinking world politics. A theory of transnational neopluralism / Cerny Philip. — Oxford University press, 2010. — 336 p.
7. Huntigton S. Transnational organizations in World Politics / Huntigton S. // World Politics. — 1973. — vol. 25. — No. 3 — p. 333-368.
8. World politics in 21st century / W. Raymond Duncan, Barbara Jancar-Webster, Bob Switky. — Cengage Learning, 2009. — 473 p.
9. World Politics: Trend and Transformation / Charles W. Kegley, Shannon Lindsey Blanton. — Cengage Learning, 2009. — 636 p.

Кондрусева В. М. – соискатель кафедры философии и социологии Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского».

УДК: 115.800.1

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ КРИЗИС КАК ПРОБЛЕМА
ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Статья посвящена раскрытию проблемы сучасної антропологічної кризи засобами філософії освіти. Автор бачить вирішення даної проблеми в популяризації ідей і методів комунікативної педагогіки, зокрема, а також в розвитку антропологічної, особово орієнтованої парадигми освіти в цілому.

Ключові слова: *філософія освіти, антропологічна криза, парадигма освіти.*

Статья посвящена раскрытию проблемы современного антропологического кризиса методами философии образования. Автор видит решение данной проблемы в популяризации идей и методов коммуникативной педагогики, в частности, а также в развитии антропологической, личностно ориентированной парадигмы образования в целом.

Ключевые слова: *философия образования, антропологический кризис, парадигма образования.*

The article is devoted to the investigation of problem of modern anthropological crisis by facilities of philosophy of education. An author sees the decision in popularization of ideas and methods of communicative pedagogics particularely, and also in development of anthropological, personality oriented paradigm of education on the whole.

Keywords: *philosophy of education, anthropological crisis, paradigm of education.*

Цель данной статьи – обратить внимание на возможности философии образования как актуального раздела философского знания, разработать такую парадигму образования, которая способствовала бы выходу современного общества из сложившегося антропологического кризиса.

Когда во второй половине прошлого столетия теоретики Римского клуба пытались обратить внимание общественности на причины глобальных проблем, у нас в стране к этим идеям отнеслись достаточно скептически, как к преимущественно проблемам западного мира. И только в последние десятилетия, как оказалось, все рассматриваемые проблемы в докладах Римского клуба в полной мере касаются и нашего общества. Такие характеристики антропологического кризиса как истощение природных ресурсов, загрязнение окружающей среды, безработица, инфляция, социальные контрасты – реалии нашей действительности.

По данным социологического исследования Н.Шульги, проводившегося в Украине в 2000-2001 годах 1% опрошенных сочли себя высокообеспеченными, 37% – среднеобеспеченными и 62% – малообеспеченными. Лишь 8% удовлетворены «своим положением в обществе», а 16% назвали его «чужим». Только 30% считают «своим» общество, в котором живут, но преобладающая масса опрошенных (72%) не согласна с суждением: «сейчас я переживаю лучшие годы в моей жизни» [1].

Согласно репрезентативному опросу 2341 человека Центром политического прогнозирования Украины в августе 2009 г. Положительно оценили свой жизненный уровень менее 1/5 опрошенных («на жизнь хватает – 14,4% и «живу в достатке» – 3,9%). Основная масса (как у Н.Шульги) – малообеспечена: зарплаты не хватает, во многом себе отказываем, в том числе и в продуктах питания – 11,3%; живем от зарплаты до зарплаты, все уходит на продукты – 31,3%. И часть населения бедствует (18,3%); это те 16%, что в опросе Н.Шульги назвали общество «чужим» [2].

Количество бедных и нищих по разным оценкам колеблется в достаточно больших размерах. Наибольший процент – 65,5% бедных в государственном секторе России называют З.Т.Голенкова и Е.Д.Игитханян [3]. К сформировавшимся классам О.Куценко относит 42% взрослого населения Украины [4]. Стало быть, остальные 58% «несформировавшиеся», «никакие» в социально-имущественном плане. В ежегодном докладе за 2009 г. Омбудсмен Нина Карпачова, исходя из критериев оценки бедности, применяемых в Европе, относит к бедным 70% населения страны.

В национальном отчете, подготовленном ведущими специалистами и учеными Украины, констатируется, что положение человека в Украине ухудшилось. За период с 1990 по 2007 г. по шкале человеческого развития (ожидаемой продолжительности жизни, уровню доходов и образованию) мы переместились с 45 места на 76-е среди 173 стран, а 11% населения потребляет меньше 4,3 долл. США в сутки, т.е. не достигает даже уровня крайней бедности. Средняя ожидаемая продолжительность жизни около 66 лет; 30% украинских мужчин умирает в трудоспособном возрасте. Высокие темпы приобрела депопуляция: с 2001 г. население сократилось почти на 2,7 млн. человек.

Не более радостна картина состояния здоровья нации. Прежде всего, выросло число почти всех заболеваний, и вырос их коэффициент, т.е. количество заболеваний на 100 тыс. населения. Нация, следовательно, стала слабее. Не выздоровев, она никогда не сможет производить столько же товаров и услуг, детей и идей, сколько это делалось до анализируемого периода. Не являются исключением и заболевания нервной системы, расстройств психики и поведения. Всего, по данным Министерства здравоохранения Украины, на начало 2010 г. на стационарном лечении находились примерно четверть миллиона психически больных людей [5].

Перечень проблем, с которым столкнулось украинское общество, можно продолжить, но картина и так ясна – антропологический кризис, переживаемый нашим обществом, требует безотлагательных мер, причем на высоком государственном уровне. Иначе нашему правительству в обозримом будущем нечем будет управлять, не с кого будет взимать налоги, некого будет отправлять в армию и т.д. Общество маргинализируется в геометрической прогрессии.

Что в данной ситуации может сделать философия образования? Здесь необходимо четкое понимание той роли, которую философия вообще, и философия образования в частности, может и должна сыграть в деле предотвращения антропологической катастрофы.

В своей книге «Человеческие качества» А.Печечи объясняет причину антропологического кризиса неспособностью человека принять на себя ответственность, вытекающую из его «новой роли» в мире, и тем, что «никто из нас еще до конца не приспособился ни психически, ни функционально к изменившемуся миру и новому положению в нем человека» [6, с. 204].

Для устранения антропологического кризиса необходимо, по мнению ученого, обратиться к человеку, приняв за «аксиому», что важнейшим фактором выживания цивилизации служит «человеческое качество» всех жителей планеты, а не отдельного индивида или особой элиты. Более глубокое понимание реального мира и места человека в нем должно быть первым шагом к мобилизации людей на то, чтобы они взяли судьбу человечества в свои руки.

Решение поставленной задачи возможно только средствами образования и воспитания – именно этими средствами можно развить адаптивные способности населения, чтобы иметь возможность изменяться в изменяющемся мире. В этой связи, как нам представляется, необходимо активизировать интеллектуальный потенциал страны для разработки новой, сугубо антропологической образовательной парадигмы.

В настоящее время образовательный дискурс в нашей стране характеризуется полипарадигмальностью: активно обсуждаются преимущества и недостатки той или иной образовательной парадигмы и действующей в ее ключе педагогической практики.

В европейской философской традиции круг анализируемых проблем всегда формировался по типам бытия: Бог, природа, общество, человек и культура. Образование как особый тип и система деятельности может быть преимущественно ориентированным в своих тождественных, различных и противоположных проявлениях на тот или иной из этих типов бытия, что обнаруживается во всех существенных элементах и характеристиках соответствующих образовательных парадигм.

На современном этапе развития образовательных парадигм, можно выделить четыре группы, ориентированные на тот или иной тип бытия: природоориентированные, ультуороориентированные, социоориентированные и персоноцентристские или личностно-ориентированные. Рассмотрим, вкратце, характер их взаимоотношений.

Природа как естественное начало и особый тип бытия, подчиняющаяся в своей эволюции, функционированию и развитии неким объективным законам, противоположна такому типу бытия, как культура, являющейся продуктом такого «искусственного» образования, как сознательная целенаправленная преобразующая человеческая деятельность. Соответственно этому и образовательные парадигмы, ориентированные преимущественно на развертывание и использование природных источников, факторов и движущих сил в построении всего образовательного процесса, оказываются по самому существу своих устремлений, целей и задач, по средствам и способам их реализации, по их концептуальным обоснованиям и общим онтологическим, гносеологическим и аксиологическим ориентирам прямо противоположными группе культуороориентированных образовательных парадигм. Последние в качестве основных и ведущих во всем образовательном процессе источников, факторов и движущих сил выдвигают, соответственно, именно искусственные, биологическим образом не наследуемые механизмы трансляции и воспроизводства человеческой культуры, что сказывается и на понимании самого содержания образовательного процесса, и на постановке его общих целей, задач, и на определении оптимальных и наиболее эффективных организационных форм, средств и способов их достижения.

Противоположность этих групп парадигм по их исходным основаниям и всем конкретным проявлениям в теории и практике образования иногда бывает доведена их сторонниками до антагонизма, что вызывает острую полемику. В то же время, не исключено и некоторое встречное движение и даже сближение позиций, но не по основным и принципиальным вопросам, а по тем из них, которые позволяют снять явные крайности, улучшить и укрепить собственные позиции за счет заимствования аргументации у противоположной стороны, как это может происходить в продуктивно осуществляемой дискуссии.

Другие две тоже явно противоположные по отношению к друг другу группы, объединяющие различные по их конкретному содержанию образовательные парадигмы, ориентированные, соответственно, либо преимущественно на социум, реализацию его общих, по необходимости унифицированных требований к образованию, либо, напротив, на отдельного человеческого индивида и личность, наиболее полную реализацию индивидуальных запросов, интересов, потребностей и мотивов, склонностей и способностей. Одним из проявлений противоположности названных групп образовательных парадигм можно считать, к примеру, хорошо известные, временами затухающие, но вновь и вновь возрождающиеся дискуссии по поводу соотношения дисциплины и свободы в процессе образования, обучения и воспитания. Синтез этих противоположных парадигмальных подходов, противостояние которых доходит иногда до жесткой полемики, не может быть осуществлен без привлечения к рассмотрению двух других, позволяющих углубить рассмотрение существа дискуссии уже на другом системном уровне, где может обсуждаться

вопрос о взаимодействии природных и культурных начал в общем процессе образования, что позволило бы вывести спор в продуктивное русло.

В свою очередь, идейное противостояние сторонников природо- и культуроориентированного подходов в образовании невозможно конструктивно преодолеть в рамках только двусторонней дискуссии между ними. Существенными моментами в понимании общих системных оснований единого образовательного процесса при этом становится учет социального фактора и особенностей влияния индивидуально-личностного начала человека в культурном его становлении и в реализации его природных задатков и предпосылок в ходе образования.

Вместе с тем, существуют образовательные концепции, теории и системы, которые совмещают в себе в той или иной мере и степени основную устремленность с учетом требований, диктуемых одной из сторон другой противоположной пары. К примеру, культуроориентированные по своему основному содержанию и существу образовательные парадигмы могут вполне органичным образом совмещаться с требованиями учета индивидуальных запросов, личных интересов и склонностей, потребностей и мотивов, связанных с самореализацией и самоактуализацией человека, но не переходить при этом границу, фиксирующую эти парадигмы именно как парадигмы культуроориентированные и отделяющую их от парадигм, ориентированных преимущественно на развитие индивидуальных и личностных начал. Точно так же можно представить и найти реальные примеры сближения и органичного совмещения культуроориентированных парадигм с требованиями, диктуемыми социоцентристскими парадигмами, если учесть при этом, что эти последние требования могут быть существенно разными, а сами культурные ценности создаются и становятся востребованными в соответствующей социальной и социокультурной среде. Природоориентированные образовательные парадигмы, в свою очередь, могут сближаться и совмещаться с содержанием как социоцентристских, так и индивидуально ориентированных образовательных парадигм.

Придерживаясь подобных взглядов, можно получить разновидность «смешанной» индивидуально-ориентированной образовательной парадигмы, основанной на особых представлениях о природных склонностях и способностях людей.

Для философии образования как новой отрасли философского знания очень важно разработать такую образовательную парадигму, которая бы отвечала многочисленным требованиям современной цивилизации, ведь ее главная задача – обосновать основную цель воспитания и образования, показать соответствие этой цели сущности человека как родового существа, его стремлению и способности к постоянному самовыражению, его потребности в определении типа межличностных отношений, суть которых – подлинная человечность. Об этом часто забывают участники образовательного дискурса. А пока они спорят о своих преимуществах и чужих недостатках, ежегодно школы и университеты выпускают в жизнь тысячи молодых людей, обученных в массе своей по старой модели образования, основными принципами которой являются: сциентизм, дифференциация знания, монологизм и авторитарность, догматизация знания и его неререфлексивное восприятие, тренировка памяти, а не мышления. Это рациональная и утилитарная модель образования, она предусматривает прежде всего то, что преподаваемое в образовательных учреждениях знание призвано служить лишь каким-либо очевидным, практическим целям в экономической жизни общества, тем самым само знание перестает восприниматься как самоценность или средство создания широкого и гуманного мировоззрения, представляя составной частью технического мастерства. Такое «полезное» знание, по мысли Б.Рассела, безусловно, очень полезно, ведь на этом построен современный мир. Однако некоторые из худших черт современного мира, в том числе и кризисные ситуации, могли бы быть устранены за счет большей поддержки именно «бесполезных» знаний и менее жесткой ориентации на простую профессиональную компетентность [7, с. 98]. Узкоутилитарная концепция знания и образования вообще игнорирует необходимость воспитания в человеке, наряду с развитием его способностей, личностных критериев существования, понимания смысла происходящего как с самим собой, так и в окружающей действительности.

Наблюдая и анализируя современную социокультурную ситуацию во всех аспектах человеческой практической деятельности, можно видеть, что сама эта ситуация как бы подсказывает направление развития образовательной системы. Уже в настоящее время востребованы люди, умеющие быстро приспосабливаться к любым изменениям, гибкие, способные работать более чем в одной профессиональной позиции (в том числе и в роли руководителя), любознательные, пытливые, стремящиеся выяснить, что происходит, и оказывать влияние на происходящее; способные сохранять самообладание и холодный рассудок в условиях неопределенности (вплоть до абсолютной

неясности); способные обладать опытом в нескольких областях практической деятельности, а не только в какой-либо пожизненной специальности; восприимчивые к новизне и к умелому использованию ее в своей жизни; способные перемещать идеи из одной области знания или деятельности в другую, комбинировать идеи, синтезировать на основе комбинации новые мысли и идеи. Другими словами, будут приветствоваться и вознаграждаться прежде всего индивидуальность и предприимчивость, ориентированность на будущее, на созидание, задействованность творческого потенциала человека в широком диапазоне, включая фантазию; выдвигается на первый план и способность человека уклоняться от предзаданных определений, быть «избыточным», большим тех ролей и функций, в которых он взаимозаменяем. Таковы, на наш взгляд, основные качества социального субъекта, которые и должны в перспективе сформировать образ нового, адекватного эпохе человека, выступающего конечной целью всякого образовательного процесса. И еще одну важную культурную особенность должно формировать образование: это способность определять границу значимого и незначимого, субординацию приоритетов. Словом, человек в образовании и на его выходе – это в высшей степени живой человек, бытийствующий субъект [8].

Не менее важно отметить и следующее обстоятельство. Сложившаяся система образования нацелена на обучение, а не на воспитание, воспитание человека как существа душевно-духовного. Возможно, в некотором купированном виде воспитание и присутствует в образовательном процессе, но сама структура образовательного процесса его не предполагает – в ней просто не находится времени и места для воспитания, ситуации – для демонстрации воспитательного эффекта, поскольку современная событийность крайне бедна образцами благородства и высокой культуры. В результате, многие нравственные приоритеты и образцы эстетического постижения остаются «за бортом» внимания формирующегося индивида.

Культивирование именно такого – целостного – человека в реформируемой системе образования автоматически влечет за собой подготовку учителей иного типа. Ясно, что это должны быть люди с новым гибким мышлением. Представляется, что в архитектонике современного образовательного пространства главное умение и задача педагога состоит в создании ситуации мысли, или шире – ситуации культуры, в которой у ученика рождается мысль. Мысль – это то живое состояние ума индивида, те смыслы и понимания, которые проявляются в сознании индивида в результате его собственных усилий. В простейшем случае мысль – это понимание смысла информации, известное состояние перехода некоторого знания в понимание, сотворенное самим человеком. И этот простейший случай и приводит как раз к новым идеям и открытиям.

В этой ситуации, если уже поставлена задача создания условий для рождения мысли, оказывается очень важной философская «струя» – философская постановка вопроса, восходящая к традиции, заложенной еще Сократом. Сократическая беседа была первой «отработанной» методикой, направленной на пробуждение мысли, которая соединяла в себе иронию и сомнение. С помощью вопроса учитель может посеять сомнение в душе ученика в том, что он уже знает ответы на все вопросы, освободить его от самоуверенности, а затем вопросами же привести к истине – и все это в диалогическом столкновении различных позиций. Ведь именно в диалоге рождается истина, а не в споре, как принято считать. Как известно, Сократ не спорил, а общался со своими оппонентами, приводя различные аргументы – серией наводящих вопросов, за которыми стояло глубокое знание и понимание пути к нему ведущего.

В настоящее время диалог и связываемая с ним коммуникативная педагогика представляют собой насыщенное исследовательское поле, охватывающее разнообразные дискурсы, идеи, мнения и аргументации. Они инициированы, в частности, педагогическими размышлениями одного из родоначальников прагматизма Д.Дьюи; концептуальными находками создателей диалогической онтологии М.Бубера, Ф.Розенцвейга; герменевтическими и социологическими изысканиями Г.-Г. Гадамера и Ю.Хабермаса; литературоведческими и психологическими открытиями М.Бахтина. А.Ухтомского, Л.Выготского.

Так, например, коммуникативная теория Ю.Хабермаса [9], при целенаправленном, методичном внедрении ее в «плоть и кровь» образовательного процесса может явиться своего рода школой толерантности как терпимого отношения к разным языкам и культурам, индивидам с непохожими стилями мышления и неодинаковым уровнем восприятия и понимания действительности и т. д. Ведь прежняя система образования была основана на приоритете монологической речи, не допускающей внешних «вкраплений» – добавлений, возражений. Важен был сам акт монологического рассуждения, высоко оценивалось «умение говорить», что само по себе не является негативным качеством. Однако в современную эпоху всеобщего рассогласования интересов представляется весьма полезным

заложить в сознание людей способность не только говорить, но и слушать, рассуждать в диалоге (или полилоге), развить которую предстоит именно системе образования.

Коммуникативность выступает прежде всего как согласование аргументаций; ее активные формы способствуют наилучшему оттачиванию «аргументативного мастерства». Вообще, умение оперировать доводами в режиме полилога на путях стремления к истине - такая задача в системе образования еще не была ясно очерчена; она может выступать как частный метод для достижения единой цели в образовании, и, думается, за этим методом есть будущее. Что же касается поисков истинности, то создание для них такой речевой ситуации, когда все участники имеют одинаковые возможности высказывания в диалоге, максимально приближено к идеалу. Поэтому истина не может быть независимой от свободы и справедливости.

Кризис образования и образовательных программ свидетельствует как раз о разрушении оснований диалогового (размышляющего, поискового) дискурса, который подлежит восстановлению только путем их осознания посредством компетентной коммуникации. Подлинный диалог, затрагивающий философские корни образования, способен также создать контекст для пересмотра фундаментальных оснований образования и вообще его реформирования. А участники образовательного процесса, активно включающиеся в поиск истины в ходе речевого общения, вполне могут стать источником генерации новых коммуникативных отношений, обеспечивающих формирование и принятие новых целей человечества.

Подводя итог всему вышеизложенному, следует отметить, что антропологический кризис, который переживает в настоящее время все мировое сообщество, имеет далеко идущие последствия. О чем бы не говорили философы и ученые: об экологии, об экономике, о культуре или образовании, все эти сферы имеют в своем ядре человека. Именно человек является ключом к выходу из создавшегося кризисного состояния, поэтому так важно, чтобы человек был в состоянии мочь и хотеть из него выйти. В этом деле философия, в частности философия образования, имеет и может предложить такие методы и концепции, с помощью которых образованный человек сможет восстановить разорванные связи с реальностью - людьми, обществом, структурами и силами духовного мира, культурой, тем самым обретя свою целостность.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Голенкова З.Т., Игитханян Е.Д. Наемные работники. Некоторые черты формирующегося класса / З.Т. Голенкова, Е.Д. Игитханян // Социс. – 2002. – №9. – С.39-48.
2. Куценко О. Становлення соціальних класів як виявлення самоорганізаційних процесів у суспільстві / О. Куценко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2002. – №4. – С. 122-134.
3. Петров М.К. Человек и культура в научно-технической революции / М.К. Петров // Вопросы философии. – 1990. – №5. – С.80-85.
4. Печчеи А. Человеческие качества / Аурелио Печчеи. – М. : Прогресс, 1980. – 300с.
5. Рабочая газета. – 2009. – 22 августа. – С.2.
6. Рассел Б. «Бесполезное» знание. Искусство мыслить / Бертран Рассел. – М. : Мысль, 1999. – 420с.
7. Статистичний щорічник України за 2010 рік. – К. : Консультант, 2011. – 578 с.
8. Шульга Н. Національна і політична маргіналізація за умов системної кризи / Н. Шульга // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2002. – №1. – С. 5-20.
9. Habermas J. Erkenntnis und Interesse / J. Habermas – М., 1968.

Коновалова І. Ю. – аспірантка Одеського національного університета імені І. І. Мечникова.

УДК: 130.31

РЕЦЕНЗИИ П. М. БИЦИЛЛИ В ЖУРНАЛЕ «СОВРЕМЕННЫЕ ЗАПИСКИ»: ИСТОРИСОФСКИЙ АСПЕКТ

Стаття присвячена частковому відтворенню концепції філософії історії Біцилли П. М., яка імпліцитно включена в його рецензії емігрантського періоду.

Ключові слова: *ідея, рецензія, російські емігрантські журнали, філософія історії, культура, синтез, принципи.*

Статья посвящена частичному воссозданию концепции философии истории Бицилли П. М., которая имплицитно включена в его рецензии эмигрантского периода.

Ключевые слова: *идея, рецензия, русские эмигрантские журналы, философия истории, культура, синтез, принципы.*

The article is devoted to the partial reconstruction of the concept of philosophy of history by P. M. Bicilli that is implicitly included in his reviews during the emigrant period.

Keywords: *idea, review, Russian emigrant journals, philosophy of history, culture, synthesis, principles.*

В последние десятилетия в отечественной научной гуманитаристике ощущается подъем интереса к творчеству незаслуженно забытых в советский период учёных – историков и философов. В нашей статье речь пойдет о рецензиях П. М. Бицилли – историка, профессора Императорского Новороссийского университета (далее ИНУ), написанных им уже в «эмигрантский» период его творчества.

На данный момент о самом Петре Михайловиче и его трудах написано уже более сотни научных работ, проходят конференции, посвящённые его научному творчеству, пишутся диссертации, формируется и такая область исследования как бициллиеведение [17].

В первую очередь к работам этого учёного обращались и обращаются историки, и соответственно как историк он более-менее хорошо изучен. Далее следуют филологи (Бицилли написал большое количество работ и рецензий, освещающих самые разнообразные стороны литературоведческих, языковедческих и литературно-критических дисциплин). Менее всего Петр Михайлович изучен как историк культуры, культуролог и философ. Можно отметить несколько работ рассматривающих Бицилли с этой точки зрения [1, с. 13-16].

Нашей статьей мы хотели бы внести вклад в описание и воссоздание концепции философии истории и философии культуры Петра Михайловича. Как правило, учёные, исследующие данную область интересов этого мыслителя, вполне обоснованно освещают его основные и самым известные труды, такие как – «Салимбене», «Элементы средневековой культуры», «Место Ренессанса в истории культуры» и «Очерки теории исторической науки» и др. [6; 7; 9; 12]. Однако по нашему мнению, менее популярные (в плане ясности изложения его концепции) и менее основательные (в плане объёма) работы Бицилли также имеют большое значение в определении его философско-культурологической, историософской концепции. И в этих работах по крупицам можно собрать его идеи и мнения по поводу проблем истории, культуры, философии современной и классической. Именно поэтому мы и обратились к рецензиям Петра Михайловича. Таким образом, цель настоящей публикации – выявить идеи философии истории, развиваемые П. М. Бицилли, посредством анализа его многочисленных рецензий.

Прежде всего, обратимся к основным вехам его творчества. Петр Михайлович родился в Одессе в 1879 году. После окончания Одесской классической гимназии, поступил на Историко-филологический факультет ИНУ, который и закончил в 1904 году. В 1910 году после сдачи магистерского экзамена был утверждён приват-доцентом на кафедре всеобщей истории. В 1917 году