

удовольствию от зрелищ [10].

По большому счету, псевдоэлита, отрываясь от массы народа и не находя поддержки в народной среде, обращается к внешним источникам легитимации, в конечном итоге расплачиваясь национальным суверенитетом. Этот процесс предательства демократии идет широким ходом не только в украинском обществе, а и во всем мире. Современный либерализм, или же неолиберализм, предаёт «великую гуманистическую традицию», «предал ценности европейского рации», «дал карт-бланш сбросившей все «оковы» зоологической чувственности», а также «предал важнейший принцип Просвещения – единого большого социального пространства». По признанию Панарина, эти процессы свидетельствуют о десоциализации человека как отказа от норм и требований социальности, демонтаж всей системы классической социализации [3, 256]. Фактически, можно констатировать начало мировой гражданской войны, пока ещё «холодной» в большинстве своих многочисленных очагов. Глобализация и связанная с ней идеология неолиберализма подрывает хрупкое национальное согласие между элитами и народными массами, прокладывая пропасть между стремительно глобализирующейся элитой. Вопрос выхода из цивилизационного тупика состоит в новой социально-экологической аскезе под эгидой программы экологической заботы о национальной территории. Доминанта экологизма может стать путеводной звездой на пути свержения компрадорских режимов, торгующих национальным суверенитетом, способной прервать практику гедонистически-потребительского отношения к окружающей среде в целом, включая и человека как элементы общей системы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гумилев Л.Н. этногенез и биосфера Земли. — Л.: Гидрометеиздат, 1990 – 528 с.
2. Мелков Ю. Пострадянське суспільство: Нове Середньовіччя // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2008. – №3. – С.184-185
3. Панарин А.С. Искушение глобализмом. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. — 416 с.
4. Лэш К. Восстание элит и предательство демократии. — М: Издательство "Логос", Издательство "Прогресс". 2002. - 224 с.
5. Гулднер Э. Будущее интеллектуалов и восхождение Нового класса. Реферат // Синтаксис. 1987
6. Эткинд А. Хлыст (Секты, литература и революция). – М.: НЛЮ, 1998
7. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. – М., 2000
8. Делез Ж., Гваттари Ф. Ризома // Делез Ж., Гваттари Ф. Тысяча плато // Альманах "Восток" [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://www.situation.ru/app/j_art_1023.htm
9. Келли К. О решетках и группах: альтернативный взгляд на «открытые» и «закрытые» общества / Пер. с англ. // Новое литературное обозрение. – 2009. – №6 (100)
10. Голобородько А. Постмодерн против Революции // [Электронный ресурс] — Режим доступа <http://www.pravaya.ru/look/4277>

Кравченко А. А. – кандидат історичних наук, докторантка Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова.

УДК: 2:396

ТВОРЧИСТЬ ЯК ІМАНЕНТНА СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

В статті розглядається проблема творчої особистості в освіті постіндустріального суспільства. Без творчості немає особистості, а без неї креативного мислення, професійної компетентності і смислу, без якого життя людини стає безглуздом.

Ключові слова: *освіта, творчість, особистість, мислення, навчання.*

ТВОРЧЕСТВО КАК ИММАНЕНТНАЯ СОСТАВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье рассматривается проблема творческой личности в образовании постиндустриального общества. Без творчества нет личности, а без нее – креативного мышления,

професійної компетентності і смисла, без якого життя людини стає бессмысленной.

Ключевые слова: образование, творчество, личность, мышление, обучение.

CREATIVITY AS IMMANENT COMPOUND OF EDUCATIONAL PROCESS

A problem of creative personality in the education of postindustrial society is reviewed in the article. There is no personality without creativity, and without personality there is no creative thinking, professional competence and sense, without which life is meaningless.

Keywords: education, creativity, personality, thinking, training.

Постановка проблеми. Світу «суспільства знань» іманентна проблема творчості. Очевидно, чим більше ускладнюється система жорстких залежностей поведінки індивіда від існуючої дисципліни діяльності, чим більше він екстеріоризує та уречевлює свій контроль над соціальним процесом взагалі, тим більш помітною стає і зворотна залежність – залежність нетворчих функцій усього суспільного цілого від справжньої творчості. Соціокультурне буття в його сучасному вимірі підійшло до тієї межі, де подальший розвиток безпосередньо залежить від розвитку творчих сил.

Виклад основного матеріалу. Якісна освіта майбутнього повинна орієнтуватися на розвиток творчих здібностей людини, що в свою чергу із необхідністю приводить до актуалізації людського фактору. Дана ситуація обумовлена потребами економіки в «перекваліфікації» виконавця, найманої робочої сили у творчих, ефективних професіоналів. Про це пише в своїй праці «They're not employees, they're people» («Вони – не наймані працівники, вони – люди») [3] П.Друкер. Те, про що вже давно говорить філософія освіти, стало реалією ринку праці. Перспектива очевидна: творча здібність, «універсальний розум або професійний кретинізм – ця антитеза очевидна сьогодні будь-якому споживачу розуму» [4, с.196]. Звичайно, що внаслідок потужного впливу ціннісних орієнтацій індустріальної епохи попитом користується «вузький» професіоналізм. «Споживач» освітніх послуг також прагне бути зведеним до функції, його мрія – бути максимально пристосованим для використання. Проблема в тому, що, як йому видається, немовби для цього необхідно культивувати тільки ту здібність, за яку безпосередньо платить роботодавець. Нібито уся основа людської культури абсолютно не присутня у цих професійних здібностях та компетенціях, нібито вони виростають на пустому місці. І питання не у вузькості професійних знань, а у бідності їх змісту. Адже міра споживання культури, змістовної глибини знань тут обмежується ззовні відношенням корисності. Споживач прагне засвоїти знання, вміння, навички рівно стільки, скільки йому необхідно для того, щоб бути самому придатним для «використання». Однак проблема в тому, що освіта, яка керується і надалі принципом «корисності», буде потрапляти у все більшу залежність від освіти, спрямованої на розвиток творчих здібностей людини.

У книзі *Е. Тоффлера* «Шок від майбутнього» відтворюється загальна логіка, властива сьогоднішнім міркуванням стосовно реформи освіти. На думку вченого, освіта відтворює той чи інший соціально-економічний устрій. Зокрема, сучасна освіта відтворює структуру індустріального світу. «Сама ідея зосередити в одному місці масу учнів (сировини) для обробки її вчителями (робітниками) у школі (фабриці), що розташована в центрі міст, належить індустріальному генію. Адміністративна ієрархія такої системи освіти в цілому повторює модель промислової бюрократії» [7, с.434]. Основною детермінантою освітньої системи виявляється, якщо висловлюватися термінологією *М.Фуко*, «дисциплінарна влада». Організація внутрішнього розпорядку школи, вважає *Е.Тоффлер*, дзеркально відображає індустріальне суспільство. Враховуючи швидкі трансформації, що відбуваються в суспільстві, вчений висуває припущення стосовно невідповідності «індустріальної освіти» новому «постіндустріальному» світові. Першочергове завдання «нової» освіти – «підвищити здатність індивіда долати труднощі, тобто здатність швидко та економічно адаптуватися до умов, що безперервно змінюються» [7, с.435]. Отже, «школа-фабрика» (*Е.Тоффлер*) повинна поступитися своїм місцем не тому, що не відповідає своїй суті, а тому, що не може *адаптувати* індивіда до нових умов існування. Можна припустити - якщо умови зміняться, або виявиться, що «індустріальний світ» продовжить своє існування на більшій частині планети, то для ефективної та економічної *адаптації* індивідів ми повернемося до «школи-фабрики».

«Постіндустріальна освіта» так само орієнтована на підготовку людей до входження у прийдешню соціально-економічну, культурну систему. Остання змінюється, примушуючи змінюватись і освіту. Однак підпорядкована роль освітньої системи залишається незмінною. Влада в

обох випадках залишається панівним відношенням внаслідок того, що людина залишається матеріалом, який потребує обробки. Різниця полягає у тому, що в «постіндустріальній освіті» «вписування» індивіда у наперед заданий світ відбувається більш вишукано та приховано, ніж в межах «індустріальної освіти». Не дивно, що у *Е.Тоффлера* творчість майже не згадується у міркуваннях стосовно «нової» освіти. *Адаптація не сумісна з творчістю*. Не випадково серед основних вмінь, які повинна формувати «постіндустріальна освіта», є вміння вибирати, але немає вміння творити. Для того, щоб встигати за плином часу, індивіду пропонується «добре адаптуватися», тобто вибрати те, що є, нехай і перемінне та динамічне, однак теж саме *однобічне теперішнє*.

Для того, щоб змінити освіту, не достатньо змінити назву: модернізація, реформування, трансформація тощо. Так само для того щоб, наповнити освітній процес творчим змістом, не достатньо висунути гасло про важливість «творчості» та «інновації». Подібні гасла страждають на вербалізм. Зокрема, відірваність слова від діла, оповідальність, на думку відомого педагога ХХ століття *П. Фрейре*, властива традиційній освіті, яку він назвав «банківською» системою освіти. Подібна «освіта стає процесом вкладення, у якому учні є депозитаріями, а вчитель – вкладником. Замість спілкування, учитель формує і вкладає повідомлення в учнів, які терпляче його приймають, запам'ятовують і відтворюють. Це «банківська» модель освіти, за якою обсяг операцій, дозволених учням, охоплює лише приймання, розкладання по полицях та зберігання вкладеного» [8, с.54]. Подібна освіта є «монологічною», отже, домінуючим типом відносин у ній є суб'єкт-об'єктні відносини. Вчитель-викладач виступає активним началом педагогічної діяльності, а учень-студент – пасивним. Причому ситуація навряд зміниться при збільшенні годин на так звану «самостійну роботу». Адже те, що і коли повинен вивчати «самостійно» учень-студент, визначають за нього.

Протиставлення учня-студента та вчителя-викладача характерні якраз для традиційної освіти індустріальної доби. За таких обставин «банківська освіта підтримує і навіть стимулює наявне протиставлення такою позицією і практикою, які віддзеркалюють суспільство гноблення в цілому: а) вчитель вчить, а учні вчаться; б) вчитель знає все, а учень – нічого; в) вчитель думає, а за учнів думають; г) вчитель говорить, а учні слухають – покійно; ґ) вчитель дисциплінує, а учні підкорюються; д) вчитель обирає й нав'язує свій вибір, а учні погоджуються; е) вчитель діє, а учні мають ілюзію, що діють через дії вчителя; є) вчитель визначає зміст програми, а учні (яких ніхто не питає) пристосовуються до неї; ж) вчитель змішує владу знання з власною професійною владою, яку він (вона) встановлює на протигагу свободі учнів; з) вчитель – Суб'єкт навчального процесу, учні ж – його прості об'єкти. Не дивно, що банківська модель освіти вважає людей пристосовуваними, керованими істотами. Чим більше учні працюють над накопиченням внесків, вкладених у них, тим менше вони плекають власну критичну свідомість, що могла б розвинути в результаті їхнього втручання в навколишній світ у ролі перетворювачів цього світу» [8, с.54-55]. Таким чином, організація освітнього процесу за логікою суб'єкт-об'єктних відносин виключає творчість як іманентну суть цього процесу. Освіта в такому випадку перетворюється на конвеєрне виробництво корисної робочої сили.

Для зміни ситуації недостатньо командно адміністративними методами примусити викладачів застосовувати новітні форми проведення занять. Подібна практика буде відтворювати той самий «педагогічний вербалізм», але тепер по відношенню до професорсько-викладацького складу. На думку *Ф.Т. Михайлова*, це призводить до того, що як наслідок ми маємо «педагогічну презумпцію абсолютної цінності вербалізованого знання, яка антигуманна і антигуманістична» [6, с.443].

Безперечно, людину неможливо змусити бути творчою. Цей процес повинен проростати «з низу», а не спускатися у вигляді командних директив зверху. Необхідно перш за все створити умови та можливості для нормального міжособистісного спілкування в межах навчального закладу. Адже, як відомо, основний вид діяльності людини студентського віку – це спілкування. За словами *Ф. Т. Михайлова*, в освітньому просторі відбувається «зустріч поколінь, що звертаються одне до одного, зустріч, в якій культура оживає, поновлюється й триває від віку до віку» [5, с.268]. Інша справа, що це спілкування своїм предметом повинно мати той чи інший культурний зміст. Іншими словами, навчальний процес повинен перетворитися на самоціль. Поки він буде залишатись засобом для досягнення зовнішніх по відношенню до нього цілей, творчість в освітньому просторі буде не нормою, а виключенням. Однак, у більшості випадків, навчання в університеті-школі виступає не «життям», а лише підготовкою до життя. Тому зберігається суб'єкт-об'єктне відношення в межах освітнього процесу. Адже студент (учень) сприймається як «матеріал», що повинен бути підданий

обробці та досягнути наперед заданого «зразка». Зрозуміло, що студент у таких умовах не відчуває себе самостійним та відповідальним суб'єктом освітньої діяльності.

Для того, щоб творчість стала нормою освітнього (навчального) процесу, необхідно так його організувати, щоб студент міг реалізуватись у ньому як особистість. Без особистості немає творчості, так само як немає без неї і мислення. Те саме стосується професійної діяльності, яку завжди здійснює та чи інша особистість. Без розвитку останньої унеможливується розвиток будь-яких професійних компетенцій. Освітня дійсність повинна перестати бути «чужою» особистісному буттю.

Сьогодні рівень взаємодії між викладачем та студентом в університеті не зовсім відповідає суспільним вимогам. Якщо припустити, що у більшості випадків навчальний процес відбувається відповідно суб'єкт-об'єктній схемі, тоді стає зрозуміло, що студент та викладач не представлені особистісно в процесі спілкування та взаємодії. А без особистісного начала духовне начало не розвивається. Коли навчання детермінується переважно зовнішньою доцільністю, тоді воно починає відтворювати реальні товарно-грошові відносини, що панують в суспільстві. Проблема полягає у тому, що і навчальна, і трудова діяльність не є самоцінною. Вони «засоби». Діяльність в цих межах керується зовнішньою доцільністю. І один одного вони сприймають не як самоціль, а як засіб. Зрозуміло, що в таких умовах студент жорстко дистанційований від викладача.

Підкреслимо, що у навчальній, науковій та виховній діяльності повинна брати участь особистість. Від рівня розвитку універсально-всезагальних діяльнісних здібностей залежить, наскільки творчою буде її реалізація у всіх цих сферах. Адже особистість як цілісність не розпадається на частини, або, інакше, вона у кожній своїй «частині» та «елементі» тотожна самій собі, а тому і її «структурні елементи» є її власні «органи» та функції, за посередництвом яких вона здійснює себе.

Розвиток особистості відбувається внаслідок виникнення та вирішення внутрішніх суперечностей. Вони є тим мотивом, вирішення якого є самоціллю. Подібний розвиток не може не бути творчим. Розвиток людини як саморозвиток завжди є творчою діяльністю. Саме у цьому розвитку особистості сходяться творчість та інтелект. «Справжня раціональність досягається лише як раціональність самого творчого процесу, як раціональність логіки евристичної діяльності. Завдячуючи чому діяльність людини здатна здійснювати творчий розвиток? Завдячуючи одній лише вже освоєній та фіксованій людиною необхідності? Ні в якому разі» [1, с.97]. Слідування лише вже освоєній та зафіксованій необхідності, яка раніше була відкрита в акті творчості, перетворює культуру людства в рутину, в застиглий «порядок речей». Великі істини, якщо їх змертвити, канонізувати, роблять своїх прихильників жалюгідними епігонами, які перестають розуміти їхній справжній смисл. Творчість здійснює лише з освоєнням ще не освоєних нових необхідностей. В межах освітнього процесу це означає наявність іманентної потреби постійно долати застигли форми готових знань та наявних форм міжособистісної взаємодії та спілкування. За *Г.В.Ф.Гегелем* освіта – це всезагальна умова і спосіб звільнення людини. Тут звільнення розуміється як творче зусилля подолання наявних обмежень розвитку. Подібне звільнення є міжсуб'єктним процесом, в який залучені і викладач, і студенти на основі зустрічі з тим чи іншим предметним змістом [2, с.232].

Цей перехід, цей вихід за межі «старої» необхідності може здаватись досягненням негативної свободи від будь-якої необхідності. Насправді, звичайно, це не свобода від будь-якої необхідності, але звернення до нової, «особливої» необхідності в межах її всезагальності. Яким же чином можливе подібне звернення? Воно можливе лише для людини, яка все глибше освоює всезагальні необхідності дійсності. Людина перетворює їх в особливі закони своєї діяльності. Вона робить тим самим категоріальні визначення дійсності також і визначеннями свого мислення, в якому вони й кристалізуються як його змістовна логіка. А це є справжня раціональність, раціональність самого творчого процесу, в якому людина саме тому в спроможна проникати в особливий конкретний предмет своєї діяльності, що бере його в універсально-всезагальних, субстанційних характеристиках будь-якого предмету, розпредмечуючи його, а не просто використовуючи чисто зовнішнім способом. Будучи втіленням цієї універсальної всезагальності предметного світу – в міру його освоєності ним, – він і виступає як суб'єкт, який не протистоїть світу об'єктів суто зовнішнім чином, не є відгородженим від нього, але навпаки, приймає на себе та вилаштовує самого себе із нього. «І лише в незвершимому продовженні такого вилаштовування, в процесі освоєння нового, людина отримує також і старий, попередньо освоєний зміст. Лише в прагненні зробити природний світ своїм власним, ототожнити себе з ним, перетворивши його субстанційні закони в закони своєї діяльності як суб'єкта, людина воістину є людиною. І тоді вона творець» [1, с.98], - зазначає Г.С.Батіщев.

Виходячи з того, що освітній процес – це «процес діяльнісного спілкування, який втягує в себе будьякий зовнішній матеріал та перетворює його в свою умову та зміст» [4, с.65], ми приходимо до розуміння, що без творчості тут не обійтися. Адже в процесі навчання інформація тоді постає знанням, коли вона осмислюється. Байдужі кілобайти інформації повинні бути наповнені розумінням, тобто повинні перестати бути созоматкненим шматком «інформаційного шуму» та вступити у просвіт небайдужого відношення. Таким чином відоме і стає зрозумілим. Можна примусити учня вивчити дещо, але неможливо змусити його зрозуміти, без його активності тут не обійтися. Зрозуміти означає «зустрітися» з предметом, «відкритися» йому і тим самим «відкрити» його. І це також творче відкриття. Без нього увійти у людський світ неможливо. Із таких відкриттів і складається освіта, тобто розвиток людини. Те, що залишилось невідкритим, не увійшло в мою душу, не наповнило її, а тому пішло у далечінь невідкритим, невідкритим. Воно залишилось для мене позбавленим смислу. Без смислу освіта *без-глузда*.

Цілком правомірним буде визначення смислу освіти як створення смислів, спільних смислів. Причому осмисленість освітнього процесу повинна бути присутньою як на стороні учня, так і викладача. Навіть більше, адміністрація учбових закладів та інших інститутів освіти також повинна бути залученою в діяльнісне спілкування з приводу утворення смислів. А це в свою чергу означає, що при орієнтації освіти на особистість усі учасники педагогічного процесу повинні бути співпричетні особистісному началу. Інакше кажучи, «орієнтація на особистість в учбовому процесі є орієнтацією на умови особистісного розвитку взагалі, включаючи сюди особистість не тільки учня студента та вчителя-викладача, але і адміністратора-організатора» [4, с.65-66]. В межах освіти, що структурується командно-адміністративними методами, в кращому випадку проголошується орієнтація на особистість учня-студента. Із мовчазної згоди інших учасників освітнього процесу не обговорюється наявність особистісного начала у них. Але нерідко так складається, що відношення в межах інституту освіти та суспільства взагалі орієнтуються не на особистість, а, навпаки, на безособове начало. Без розвитку особистості всіх, «освіта неминуче вироджується у односторонність, в якій безликість (тому що особистість є тільки там, де є розвиток, де є вільна творча діяльність), буде намагатися формувати особистість» [4, с.66]. Для безликість творчість залишається прихованою під завісою «дива», для неї залишається тільки влада, як спосіб організації освітнього простору. І якщо особистість, творчість, свобода породжуються тільки особистістю, творчістю та свободою, то і навпаки – безлике породжує безликість, безобразне породжує потворність.

Висновки. Отже, в сучасному суспільстві освіта перетворюється на одну з найважливіших рушійних сил економіки та суспільства. Постіндустріальне суспільство утворює нові вимоги до вчительства. Сутність їх полягає у необхідності формування «інноваційної людини», яка здатна буде креативно, особистісно, продуктивно діяти у світі, який динамічно змінюється.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Батищев Г.С. Творчество и рациональность // Человек, наука, творчество. — М.: Политиздат, 1967. — С. 89—102.
2. Гегель Г.В.Г. Философия права. [Пер. с нем].: Ред. и сост. Д.А. Керимов и В.С. Нерсисянц. — М.: Мысль, 1990. — 524 [2] с., 1 л. портр. — (Филос. наследие).
3. Дракер П. Они – не наемные рабочие, они – люди//Российский журнал менеджмента, 2004. — Т.2. — №2 .
4. Лобастов Г. Педагогические этюды. — М.: Принт,2001.
5. Михайлов Ф. Т. Культурология как основание общего человековедения / Ф. Т. Михайлов // Избранное / Ф. Т. Михайлов. — М. : Индрик, 2001. — С. 257—390.
6. Михайлов Ф. Т. Перспективы гуманитаризации образования / Ф. Т. Михайлов // Избранное / Ф. Т. Михайлов. — М. : Индрик, 2001. — С. 403—451.
7. Тоффлер Э. Шок будущего: [Пер. с англ.]. / Э. Тоффлер. — М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. — с.534
8. Фрейре П. Педагогіка пригноблених: [Пер. з англ.]. — К.:Юніверс, 2003. — 168 с.

© Резанов Д. А.

Резанов Д. А. – аспирант кафедры философии и социологии Государственного учреждения «Южно-украинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского».

УДК:343.971:101.8

ПРОТИВОРЕЧИЕ В ТЕОРИИ ПРЕСТУПЛЕНИЯ

Многообразии возможных подходов к изучению преступления сводится к двум наиболее общим принципам – тотализации и контрадикции. Разбор некоторых проблем платоновского диалога «Филеб» используется как пример неэффективности тотализирующего метода. Преступление осмысливается как прорыв ограниченного целого в пользу бесконечного становления субъекта.

Ключевые слова: теория преступления, тотализация, контрадикция, предел, беспредельность, противозакон.

ПРОТИРІЧЧЯ В ТЕОРІЇ ЗЛОЧИНУ

Різноманіття можливих підходів до вивчення злочину зводиться до двох найбільш загальних принципів – тоталізації та контрадикції. Розбір деяких проблем платонівського діалогу «Філеб» використовується як приклад неефективності тоталізуючого методу. Злочин осмислюється як прорив обмеженого цілого на користь безмежного становлення суб'єкта.

Ключові слова: теорія злочину, тоталізація, контрадикція, межа, безмежність, протизакон.

CONTRADICTION IN THE CRIME THEORY

The variety of possible approaches in crime studies is reduced to the two most general principles – totalization and contradiction. Analysis of some problems of the Plato's dialogue «Philebus» is used as an example of uneffectiveness of totalization method. Crime is rethought as a breach of the limited wholeness on behalf of the endless becoming of subject.

Keywords: theory of crime, totalization, contradiction, limit, unlimited, counter-law.

«Every cop is a criminal, And all the sinners saints».

Rolling Stones

«С одной стороны, сказано: возлюби, а с другой стороны, сказано: не балуй. Может, лучше вовсе не возлюбить? А сказано: возлюби. А возлюбишь – набалуешь. Что делать?» Д.Хармс

Кто совершает преступление? Что совершается в преступлении? Для кого оно преступно? Эти вопросы напрямую приводят проблему субъект-объектного раздвоения в область философии истории. Именно историчность всякого преступления и преступность всякой истории преодолевают мнимую ясность только субъекта и только объекта, демонстрируя их полное перемешивание, взаимоперекрывание и даже тождество. Точнее, субъект-преступник, действуя против субъекта-жертвы, пытается впоследствии скрыться за объективными процессами природы, отводя от себя вину. До сих пор преступление оставалось предметом профессионального практического интереса, криминалистики. Если философия и берет порой то или иное знаменитое противозаконное событие в качестве примера для заранее найденного ответа на заранее поставленный вопрос, то это еще не философия преступления. Что же мешает ей появиться?

Прежде всего, неизбежное включение этического инстинкта, попытка сразу откеститься от результата преступного акта, когда исследователь всегда помнит, что слишком пристальное внимание к некоторым деталям может поставить под вопрос его позицию холодного наблюдателя. Так, знаменитая формула Адорно «После Освенцима любая культура вместе с любой ее уничижительной критикой – всего лишь мусор» [1, с.327] выглядела, когда была только что сказана и особенно выглядит сегодня, как банальный перехлест. Потому что non sequitur. И особенно потому, что любое крупное преступление, выбранное в качестве конца мировой или европейской истории, ничем не лучше/хуже любого другого преступления. Разве что придется объявить подлинно важными те злодеяния, где число жертв превышает необходимый числовой порог и мерить зло на вес. Тогда смерть или прижизненная трагедия *одного* человека будет считаться *недостаточной*, чтобы на неё обратили внимание. А это и есть худшая ошибка для подлинной этики.

Следующая обыкновенная преграда на пути появления философии преступления заключается в существующей тысячелетиями *юридической точке зрения*, которая автоматически становится образцом и для построения новой нелегальной теории. До сих пор все рассуждения на тему