

Баранец Н.Г.

*Российское философское
сообщество и трансляция
философского знания
на рубеже XIX- XX веков*

Ульяновск
2007

ББК 87.3 (0)

Б 24

*Издание осуществлено при поддержке
гранта Президента Российской Федерации*

МД – 963.2007.6

и

Российского гуманитарного научного фонда

Проект № 07-03-21303 а/в

Рецензенты:

доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ

В.А. Бажанов

доктор философских наук, профессор А.А. Тихонов

Баранец Н.Г.

Российское философское сообщество и трансляция философского знания на рубеже XIX-XX веков. - Ульяновск: Издательство "Ульяновского государственного педагогического университета", 2007. – 154 с.

ISBN –5-86045-222-5 (978-5-86045-222-0)

В монографии исследуется процесс формирования механизма трансляции философии в отечественном философском сообществе в период XVIII - начала XX века. Исследование основано на анализе документальных материалов их архивов библиотек Санкт-Петербурга, Москвы, Казани. Книга представляет интерес для историков философской мысли, философов и читателей, интересующихся историей русской философии.

ББК 87.3 (0)

ISBN –5-86045-222-5 (978-5-86045-222-0)

©Баранец Н.Г., текст, 2007

Введение

В последнее десятилетие появилось довольно много исследований направленных на изучение отечественного философского сообщества. Преимущественно эти исследования сводятся к изучению обстоятельств жизни философов и их идей. Но творчество мыслителей, для которых производство и трансляция философского знания является профессией, во многом определяется принадлежностью к философскому сообществу и разделяемой в нем нормативно-ценностной системой и социально-психологическими стереотипами. Все это усваивается в ходе обучения и освоения профессии. Поэтому вполне своевременно, изучая философское сообщество как эпистемическое сообщество, состоящее из профессионалов, создающих, поддерживающих и воспроизводящих философскую традицию, отличающихся особой познавательной позицией, как раз изучить вопрос о том, как осуществлялась трансляция философского знания и какие наиболее средства обучения философствованию представлялись наиболее оптимальными.

Представляя философию как университетскую дисциплину, прежде всего связанную с процессом образования необходимо учесть специфичность ресурсов опосредующих её статус. В состав этих ресурсов входят: система подготовки кадров, оснащённость дисциплины учебными пособиями и специальной литературой, возможность осуществлять коммуникацию через специализированные журналы. На статус дисциплины влияет как оценка представителями других дисциплин, так и самооценка. Одним из параметров этой самооценки является оценка самими представителями философского сообщества значения и способов преподавания философии. Несмотря на то, что вопрос о том – " как преподавать философию?" можно считать столь же древним как сама философию, так как каждый из философов, основоположников школы, имел свою "авторскую" методику преподавания знания, все же методика преподавания философии как самостоятельная дисциплина является продуктом второй половины XX века. Но это не значит, что у каждого из представителей философского сообщества не было своего взгляда на то как наиболее целесообразно передать

философию как систему знания и развить философский способ мышления. Извлечь данные по поводу этих точек зрения на систему преподавания философии достаточно сложно, потому что не все из достойных представителей университетской философии высказали свое мнение о методике её преподавания. Поэтому в работе использованы не только такие традиционные для концептуального историко-философского исследования источники как работы философов и рецензии на них, отчеты заседаний философских собраний, материалы полемики, но так же рассматривались и источники, используемые при биографических историко-философских исследованиях – воспоминания, автобиографии, некрологи, письма, материалы газетных и журнальных статей.

В монографии анализируется период XIX – начала XX веков - время институционального оформления отечественного философского сообщества и разработки и осмысления принципов и норм организации преподавания философии. Следующая монография будет посвящена изменениям, которые произошли в отечественном философском сообществе, способах трансляции философского знания и в понимании методики преподавания в советском и постсоветском философском сообществе.

Глава 1.

Феномен университетской философии и методика преподавания философии

1.1. Понятия "университетская философия" и "философское сообщество"

Несмотря на то, что за последние два десятилетия понятие "университетская философия" прочно вошло в тезариус исследователей отечественной философии, и все применяющие его имеют в виду один феномен – представителей философии связанных с деятельностью университетов, тем не менее, есть достаточно серьезные расхождения в понимании того, кто является представителем университетской философии. А.Т. Павлов утверждает, что характерной чертой университетской философии является то, что это профессиональная, т.е. философия, которую разрабатывают и преподают специалисты в области философских наук, философы по профессии. В.Ф. Пустарников в монографии "Университетская философия в России" (СПб., 2003) возражал против позиции А.Т. Павлова, полагая, что университетская философия выступает как отдельное философское направление, с иным статусом, проблематикой и степенью научности. В первом случае подчеркивается социальный аспект феномена университетской философии, что ведет к сужению круга её представителей, во втором – когнитивный, что расширяет членство. Что бы определиться с употреблением этого термина, необходимо представить какой смысл в это понятие вкладывали исследователи отечественной философской традиции.

Впервые феномен "университетской философии" был специально проанализирован Н.Н. Страховым в работе "О задачах истории философии" (1893): "Университетская философия есть термин, довольно употребительный в Германии и Франции. Укажем Шопенгауэра, который в процветании

этой философии недаром видел помеху для прославления и поэтому писал против неё с таким раздражением. Во Франции школа кузена долго господствовала в университетах, так что там само название университетская философия имеет даже более определенный смысл, чем где-нибудь. Как бы то ни было, ясно, что существует и множиться с каждым годом большая область философской литературы, подходящая под это название"¹. Н.Н. Страхов считал, что успех университетской философии несколько искусственен: преподаватели восполняют недостаточность сил ученостью, прилежным подбором авторитетных мыслей; читая полные курсы наук они охватывают предмет во всем его объеме; имея перед собой множество слушателей и выпуская пособия к своим лекционным курсам они приобретают известность. Университетская философия может стать помехой движения философской мысли, что не раз было в прошлом, но она же способствует сохранению учености и предания, не дает предмету упасть ниже некоторого уровня.

В 1894 году М.М. Филиппов в очерках по истории русской философии, печатавшихся в "Русском богатстве", высказал идею о значительном влиянии профессоров – философов (И.И. Давыдов, М.Г. Павлов, Н.И. Надеждин) Московского университета на интеллектуальную историю России начала XIX века, подготовивших движение западников и славянофилов. Как считал. В.Ф. Пустарников, М.М. Филиппову удалось подметить очень важную закономерность в истории рецепции немецкой идеалистической философии московскими профессорами философии и учеными нефилософских специальностей: в "чистом" и полном виде ни философия Вольфа, ни философия Шеллинга в Московском университете не была воспринята никем. Преподавание по учебникам вольфианцев не значило, что сами преподаватели разделяли принципы философии Вольфа и приобщали к ним слушателей. Последняя выступала как дидактическая учебная дисциплина².

Речь "Судьбы философии в России" А.И. Введенского произнесенная 31 января 1898 года при открытии Философского Общества в Санкт-Петербурге, была фактически полностью посвящена описанию судьбы

¹ Страхов Н.Н. О задачах истории философии. СПб., 1893. С.454

² Пустарников В.Ф. Университетская философия в России. СПб., 2003. С.23

университетской, профессиональной философии. Он отметил, что "...наша философия, как и вся наша образованность, заимствованная. Но так оно и должно быть: большее или меньшее заимствование и подчинение чужим влияниям – это общий закон развития философии любого европейского народа"³. В развитии отечественной философии он выделил периоды: подготовительный, господства германского идеализма, вторичного развития. Представляя историю философии, он проанализировал взаимоотношение этой дисциплины с властью, так как от расположения или нерасположения напрямую зависело преподавание, кратко коснулся вопроса о восприятии философии в общественном сознании и обратил внимание на внутренние факторы, влияющие на философию – на наличие самостоятельности философствования и влияния, которые испытали преподаватели философии. Подъем интереса к философии, который стал наблюдаться во второй половине 80-х гг., он связывает с деятельности также представителей университетской корпорации - Московское Психологическое общество, журнал "Вопросы философии и психологии", появление качественных переводов Европейской классической философской литературы. Именно с развитием университетской философии он связывает ожидаемый подъем в русской философии: "...русская философия воспитает деятелей, имеющих для жизни России значение не меньшее, чем славянофилы и западники, а для философии всего мира такое же, как и Лобачевский"⁴.

Но даже среди представителей университетской философии отношение к отечественной, профессиональной философии, особенно на ранних этапах её развития, было весьма скептическим. Например, Е.А. Бобров, преподававший в Казанском и Дерптском университетах, соединял университетскую философию с преподававшееся в гимназиях и духовных академиях, в одном именовании "школьная философия": "Существовала школьная философия, которая преподавалась в университетах, гимназиях, духовных академиях и семинариях. Философские направления, находившее себе место в этом русле, были схоластика, вольфианство и различные оттенки универсализма. Эта философия школьная почти не выходила за пределы лекций и экзаменов, не переступила училищного порога; она была, так ска-

³ Введенский А.И. Судьбы философии в России// Введенский А.И., Лосев А.Ф., Радлов Э.Л., Шпет Г.Г.: Очерки истории русской философии. Свердловск. 1991. С. 27

⁴ Там же, С. 62

зять, искусственным насаждением и служила лишь практическим целям обучения и воспитания. Представители этого течения философии в России зачастую не были даже специалистами представляемой науки; они были чиновниками, которые нередко преподавали совсем другие предметы и наряду с ними – философию, когда им начальство поручало философскую кафедру. Эта школьная философия была безжизненна и оставалась почти без всякого отклика и влияния на общество"⁵.

В "Очерках истории русской философии" (1912) Э.Л. Радлов не рассматривал университетскую философию как отдельное направление, и в рамках примененного проблемного способа изложения материала, уделяет внимание некоторым представителям университетской философии. Он не соглашается с А.И. Введенским, полагая, что "...нет основания отождествлять философию с университетским преподаванием философии"⁶. Но при этом, давая характеристику развития отраслей философии, он фактически опирается на труды исключительно университетских преподавателей. Особенно, отмечает богатство работ, в том числе оригинальных, по логике, гносеологии и психологии, что напрямую зависело от того, что эти дисциплины преподавались в духовных академиях, гимназиях и университетах.

Вышедшие в 1922 году "Очерки развития русской философии" Г.Г. Шпета проникнуты духом скептицизма, что отразилось и на его оценке значения университетских философов, которых он воспринимал как целостный и достаточно самостоятельный феномен: "... и университетские профессора в XVIII веке лишь "забавлялись около философии". Философия не нашла для себя даровитого представителя, опека начальства не могла поощрить к свободному творчеству. Но и ближайшая среда, со товарищи профессоров философии не поощряли к тому, пребывая в состоянии софобии."⁷ Столь же незначительными были достижения первой половины XIX века. Пережив период гонений при Магницком и Ширинском-Шихматове, и попав под контроль Уварова, требовавшего "полезности"

⁵ Бобров Е.А. Философия в России. Материалы, исследования и заметки. Вып.2. Казань 1900. С.2

⁶ Радлов Э.Л. Очерки истории русской философии"// Введенский А.И., Лосев А.Ф., Радлов Э.Л., Шпет Г.Г.: Очерки истории русской философии. Свердловск. 1991. С. 100

⁷ Шпет Г.Г. Очерки развития русской философии" // Введенский А.И., Лосев А.Ф., Радлов Э.Л., Шпет Г.Г.: Очерки истории русской философии. Свердловск. 1991. С. 280

университетская философия сумела сделать только одно – выжить, но ценой того, что превратилась в орудие правительства.

Перед тем как представить состояние дел в советской историографии, стоит упомянуть вышедшую в 1948 году "Историю русской философии" В.В. Зеньковского. Известно, что в этой работе, интенцирующее значение имела религиозная позиция В.В. Зеньковского, которая не могла не повлиять на некоторое тенденциозное представление им философских систем. Видимо, поэтому он не только поставил в зависимость развитие философии в XVIII веке в Московском университете от Духовных Академий, из которых вышли первые профессора философии, но и не счел необходимым выделить университетскую философию в некое единое направление, хотя философское движение в духовных школах первой половины XIX века представил целостным феноменом. И хотя, он не был столь резок в выводах как Г.Г. Шпет, он все же не очень высоко оценивал достижения университетских профессоров XVIII век. Кроме того, он фактически уже в рубрикации относя представителей университетской философии А.С. Аскольдов, Л.М. Лопатина и Н.О. Лосского к неолейбницианцам, Г.И. Челпанова, А.И. Введенского И.И. Лапшина к неокантианцам лишал их идеи оригинальности. При том что представителей духовных академий В.Д. Кудрявцев, В.И. Несмелов, М.М. Тареев, митрополит Антоний никак не связываются с влияниями на их философии.

Н.О. Лосский в 1951 году, издавший "Историю русской философии" еще меньше уделил внимания, чем В.В. Зеньковский представителям университетской философии, он даже в тексте фактически нигде не говорит об этом явлении как самостоятельном. Рассматривая его представителей, упоминает в биографии их профессиональную принадлежность и не более того. Его история русской философии имеет настолько ярко выраженный "авторский" подход, что это приводит к "перекосам" в представлении о значимости тех фигур, которые он представляет. Так, очерки философских систем интересующих его С.Н. Трубецкого, П. Флоренского, С.Н. Булгакова, Н.А. Бердяева значительно обширнее, чем А.И. Введенского, Л.М. Лопатина, П.И. Новгородцева, которые занимали, куда большее значение в реальной жизни философского сообщества рубежа веков, и имели не менее интересные философские взгляды.

*В советской историографии университетская философия не была предмет особого анализа как самостоятельный феномен, только И.Я. Щипанов в труде, посвященном юбилею Московского университета, рассматривал два лагеря среди "профессуры" - прогрессивный и феодально-крепостнический. "Реакционная дворянско-крепостническая профессура насаждала в университете идеалистические и религиозно-мистические идеи, выступала против материализма, атеизма, вольнодумства, пыталась воздействовать на молодежь и начинять её феодально-крепостническими и религиозно-мистическими идеями"*⁸. Идеологизм в истолковании приводил к тому, что почтенные профессора превращались в материалистов и атеистов. Следует отметить, что И.Я. Щипанов выделял как особое направление университетских философов и рассматривал их как относительно целостный феномен, но его тенденциозность, прямые фальсификации и партийные интерпретации не позволяли составить сколько-нибудь определенного представления об этом явлении. В 50-е годы ряде диссертаций (Р.Г. Гуровой-Головочевой, Б.С.Осипова)⁹ и статей (А.В. Петровского, А.П. Гагарина)¹⁰ феномен университетской философии рассматривался через его представителей, но, кроме того, что в науку были введены полузабытые имена, адекватной трактовки этого явления не было.

В конце 50-х годов молодое поколение исследователей отечественной философии А.А. Галактионов, П.Ф. Никандров, Е.Г. Плимак, А.И. Володин, чьи работы были связаны с проблематикой университетской философии в России, но само понятие "университетская философия" было редким. Так, в "Истории русской философии" А.А.Галактионова, П.Ф. Никандрова (1961) университетская философия обойдена вниманием. Нет понятия университетская философия в советской "Философской энциклопедии".

⁸ Щипанов И.Я. Общественно-политические и философские воззрения русских просветителей второй половины XVIII века// Очерки по истории философской и общественно-политической мысли народов СССР. Т.1 М.,1955. С.207

⁹ Гурова Р.Г. Психологическая мысль в Московском университете в XVIII веке. М., 1951 (дис.); Осипов Б.С. Борьба материализма с идеализмом в Московском университете в XVIII веке. М., 1955 (дис.)

¹⁰Гагарина А.П. Первая философская диссертация защищенная в XVIII веке// Вестник МГУ.1952.Ч.6; Петровский А.В. Атеистические диссертации в XVIII веке// Вопросы философии.1950. №1

Принципиальное изменение в изучении университетской философии происходит в 90-гг. А.И. Абрамов, Т.В. Артемьева, В.А. Бажанов, А.Т. Павлов, В.Ф. Пустарников¹¹, рассматривая университетскую философию как отдельное направление или как совокупность профессионалов, своими работами очертили основные вехи её развития, доказали определенную оригинальность философских концепций её представителей, и правомерность считать это явление самостоятельным и значимым для понимания истории русской философии.

В.Ф. Пустарников не соглашался с А.Т. Павловым, что термин "университетская философия" не означает какого то особого типа философского построения и что он в известной мере условен, так как обозначает те философские учения, которые преподавались в университете, и разрабатывались философами по профессии. Для В.Ф. Пустарникова "университетская философия" это особое направление философской мысли со "специфическим статусом в обществе, своей исследовательской проблематикой, методологией, способами трансляции"¹². Но, для того, чтобы считать какое то философское направление самостоятельным явлением необходимо доказать принципиальное концептуальное единomyслие, а этого в отечественной университетской философии не было. Так как В.Ф. Пустарников исходил из культурологической установки, выявляя место университетской философии в культуре России и собирал конкретный исторический материал, не занимаясь фактическим анализом философских концепций, он слишком широко трактовал термин "университетская философия": "...это не только система преподавания предусмотренных программами собственно философских дисциплин, осуществляющаяся специализированными кафедрами философии и штатными профессиональными философами с соответствующими степенями и званиями, и не только теоретическое и философское творчество этих профессионалов в рамках официальных программ, но также философское творчество тех университетских профес-

¹¹ Абрамов А.И. Кантианство в русской университетской философии// Вопросы философии. 1998. №1; Артемьева Т.В. История метафизики в России XVIII века. СПб., 1996; Бажанов В.А. Прерванный полет. История "университетской" философии и логики в России. М., 1995; Павлов А.Т. Философия в Московском университете// Вестник Московского университета. Сер.7.1996.№4; Пустарников В.Ф. Университетская философия в России. СПб., 2003

¹² Пустарников В.Ф. Университетская философия в России. СПб., 2003. С.51

соров и преподавателей, которые в рамках нефилософских дисциплин занимались философскими проблемами своих наук и внесли тот или иной вклад в философию истории, философию права, философию морали и других наук... в число её субъектов мы включаем не только деятелей собственно университетов, но и ряд преподавателей философии в других высших, а иногда и средних учебных заведений, и в этом смысле можно сказать, что в данном труде представлена вся светская школьно-университетская философия"¹³. В этом значении целесообразнее использовать было понятие "философское сообщество".

Существует потребность оговорить правомерность использования понятий *философское сообщество*, несмотря на то, что употребление этих понятий является реальностью, "де-факто" определяющей их легитимность. Тем не менее, есть исследователи полагающие, что нельзя употреблять термин философское сообщество по аналогии с понятием научное сообщество.

Несомненно, что провести прямой аналогии между научным и философским сообществом не только нельзя, в силу специфичности функционирования последнего, но и не следует, потому что тем самым мы сведем его к одному из дисциплинарных сообществ в рамках научного сообщества и нивелируем его своеобразие. Тем не менее, есть достаточно много общего, что роднит философское сообщество с научным сообществом, потому что, функционируя в рамках образовательной (университетской) системы механизм воспроизводства кадров, трансляции знания, филиации идей, организации коммуникации возникает и действует во многом аналогично механизму научного сообщества.

Если рассматривать *философское сообщество*, прежде всего в социальном аспекте, то оно представляет собой совокупность мыслителей со специализированной и сходной философской подготовкой, единых в понимании целей философии и её отношения к социальной среде. Понятие философское сообщество подчеркивает коллективный характер производства знания, необходимо включающий коммуникацию философов. С введением понятия "философское сообщество" снимается определенная терминологическая неопределенность, имеющая место в исследованиях изу-

¹³ Пустарников В.Ф. Университетская философия в России. СПб., 2003. С.275-276

чающих феномен университетской философии, когда одни исследователи с его помощью определяют только группу профессиональных философов, преподававших философские курсы, другие включают и преподавателей нефилософских дисциплин, затрагивавших в своем творчестве философские проблемы.

Идущее от самого понятия "университетская" философия привязывание "профессиональных" философов к образовательному процессу, должно исключить из их числа представителей профессиональных философских журналов ("Вопросы философии и психологии", "Логос"), некоторых издателей (Я.Н. Колубовский, Э.Л. Радлов), которые не занимались преподавательской деятельностью. Так же как таких крупных философов как В.С. Соловьев, Б.Н. Чичерин, основные произведения которых написаны в "непреподавательский" период творчества. Между тем их творчество отвечает "профессиональному стандарту", то есть в концептуальном плане их, прежде всего, интересовали проблемы в сфере логики, психологии, теории познания, истории философии (теоретической философии), а в формальном плане результаты их креативности представлены в систематической, наукообразной, непублицистической форме. Вводя понятие "*философское сообщество*" мы можем включить в состав его членов не только представителей университетской философии, но и тех кто, входя в различные организационные группы, образующие его архитектуру, участвовал в философской жизни своего времени, публиковался в профессиональных журналах, способствовал филиации идей и воспроизводстве философской традиции.

Перед тем как использовать понятие "философское сообщество" следует ответить на следующие возникающие в связи с этим вопросы. Что собой представляет философское сообщество как эпистемический, социальный и коммуникативный феномен? Когда появилось философское сообщество? Кого можно считать представителями философского сообщества?

Любой вид знания существует благодаря функционированию соответствующего познавательного (эпистемического) сообщества, в котором есть механизм социализации индивида включающий систему коммуникации и воспроизводства членов, причем степень организации и эффективность функционирования этих механизмов зависит от тех организацион-

ных форм, в которые объединяются представители данного эпистемического сообщества. Относительно эпистемического сообщества в философии можно считать его возникшим с появлением первых философов, которые были объединены в философские школы и религиозно-философские союзы. *Философское сообщество является уровнем организации эпистемического сообщества в философии, которому присущи определенные формы организации (школа, кафедра, учебный и научно-исследовательский семинар, научно-философское общество, коммуникативная группа), в которых удовлетворяется потребность в коммуникации членов философского сообщества, в трансляции и воспроизводстве философской традиции.* Социальные институты, которые позволяют функционировать философскому сообществу, появляются с введением философии в систему университетского образования в качестве учебной дисциплины. Говорить, что философское сообщество сформировалось, выделившись из научного и университетского сообществ, как самостоятельная его часть, можно только с момента дисциплинаризации философских курсов. Философские дисциплины должны читаться квалифицированными специалистами в этой области. Еще одно условие - появление профессиональных журналов, которые необходимы для налаживания коммуникации именно в рамках данной системы знания.

Исходя из этого, в качестве своего рода *пространственных границ философского сообщества*, можно рассматривать границы задающиеся составляющими его социо-когнитивными группами, в которые объединяются философы, профессионально занимающиеся сохранением, производством и трансляцией философского знания. *Началом времени формирования философского сообщества в России следует считать XVIII век, когда философия была введена в систему университетского образования как учебная дисциплина.* Представителями философского сообщества являются не только преподавателей философских курсов в высшей школе, но и всех кто участвует в деятельности философских объединений и коммуникации, публикуясь в специализированных журналах и соответственно принимая те требования, которые предъявляются к представителям сообщества, при представлении результатов креативности.

По выполняемой деятельности или функциональной роли в философском сообществе и отношению к философской традиции, представителей университетской философии, можно разделить на следующие идеальные типы: философ-основоположник, философ – последователь, философ-преподаватель, философ-идеолог, философ-исследователь.

Тип "философа-основоположника" отличает то, что он, опираясь на философскую традицию, создает самостоятельную философскую систему, степень оригинальности которой более или менее точно оценивает. Имеет дифференцированное образование и считает знание философской традиции необходимой для интеллектуализирования, хотя по отношению к ней может выступать как "критик", "еретик", "революционер", "эрудит". В социальном аспекте может не иметь "школы", но имеет "слушателей", единомышленников – так как нуждается в интеллектуальном общении. В зависимости от личного настроения по отношению к философской традиции и философскому сообществу степень институализации его последователей разная: от разделяющих наиболее общие принципы и идеи до принятия всех концептуальных положений. В российском философском сообществе рубежа XIX-XX веков наиболее соответствовал типу "философа-основоположника" В.С. Соловьев. Создатель оригинального философского учения, он единственный, в отличие от университетских философов Л.М. Лопатина и Н.О. Лосского, также творцов достаточно самостоятельных философских концепций, имел "концептуальную" школу без формальных учеников. Несколько отличались по-своему характеру философы-основоположники "институциональных" школ при университетских кафедрах. В формальном аспекте С.Н. Трубецкой и Л.М. Лопатин имели учеников-студентов П.А. Флоренского, В.Ф. Эрн, С.Л. Франка, Б.А. Фохта, Г.Г. Шпета, но развивавших самостоятельные концепции. А.И. Введенский воспитал группу близких неокантианцев (П.И. Вознесенский, Л.Е. Габрилович, И.И. Лапшин, Л.П. Нечаев, С.И. Поварнин), но его концепция не отличалась оригинальностью.

Особую группу среди "философов-основоположников" составляли "свободные мыслители" (Л.И. Шестов, Н.А. Бердяев), не входившие в университетскую корпорацию, но активно работавших в философском сооб-

ществе, не имевшие идейных преемников, но имевшие "поклонников" и "почитателей".

"Философ-преподаватель" - это интеллектуал, теоретик, видящий свою задачу в популяризации доминирующей философской парадигмы (которую он считает таковой в силу полученного образования) и её концептуально-теоретическом оформлении, приспособлении к учебному процессу. Имеет высокий уровень профессиональной подготовки и читает несколько философских дисциплин. Философскую традицию может оценивать несколько односторонне, перенимая фокус оценки от лидера той философской школы, к которой принадлежит. По отношению к философской традиции занимает роль "эрудита", реже – "специалиста", так как историко-философские проблемы играет лишь в дидактическом ракурсе. Опыт собственного теоретизирования связан с интерпретацией историко-философского материала и приурочен к выполнению кандидатских и докторских работ. Тип "философа-преподавателя" - самый представительный в сформировавшемся философском сообществе. На рубеже XIX-XX веков в российском философском сообществе этот тип философов доминировал. Группу этих философов представляли Г.Е. Струве, Н.Я. Грот, С.С. Гогоцкий, А.Н. Гиляров, А.А. Козлов.

Идеальный тип "философа-исследователя" отличается тем, что это ученый, разрабатывающий проблемы различных философских дисциплин. Он не связан с одной какой-то философской парадигмой, и философия для него – это совокупность методологических подходов, позволяющих решать определенные научные проблемы в области истории идей, эпистемологии, семиотики и т.д. Практически не связан с преподавательской деятельностью, его деятельность концентрируется на конкретных исследованиях, написании монографий, работе в академических журналах и сотрудничестве в редакционных коллегиях. Отличает высокий уровень профессионализма, по отношению к философской традиции занимает роль "специалиста", так как работает в определенной проблемной нише, что позволяет достигнуть значительных научных результатов. К группе этих философов относились С.М. Гессен, Ф.А. Степун, Б.В. Яковенко.

"Философ-идеолог" отличается склонностью к распространению определенной философии, трансформированной в силу политизированности

его позиции в идеологию. Когнитивные функции философии, в его понимании, подчинены социальным. Философскую традицию оценивает негативно, видя её позитивное значение лишь в том, что она в некоторой степени интенцировала появление пропагандируемого им философского учения. Имеет недостаточный уровень образования для того, чтобы как профессионалу войти в философское сообщество. Если представляемая "философом-идеологом" система взглядов не санкционировалась государством, то отношение к этому типу философов со стороны членов философского сообщества настороженное и даже отрицательное. Если же их идеология поддерживается государством, то они занимают доминирующее положение. Следует отметить, что представителей типа "философов-идеологов" в 90-е гг. XIX века до 1917 года на университетских кафедрах фактически не было. Тем не менее, в философском сообществе были "философы-идеологи": позитивисты В. Лесевич, М. Новорусский, Л. Оболенский, марксисты-богоискатели Б. Базаров, С. Луначарский, В. Шулятиков, П. Юшкевич.

"Философ-писатель" обычно не входит в состав университетской корпорации, связан с общественно-публицистической деятельностью. Как правило, знаком с частью философской традиции и в своих произведениях представляет заинтересовавшие идеи. Спектр философствующих писателей варьируется от мистиков до преобразователей нравов и просвещающих философов-писателей, просто знакомящих с определенными идеями. Писатели Серебряного века представляли в своем творчестве все возможные оттенки позиции "философа-писателя": морализаторскую позицию воплощал Л.Н. Толстой, богоискатели Д.С. Мережковский, В.В. Розанов, З.Н. Гиппиус консолидировано разрабатывали тему "нового религиозного сознания", символисты А. Белый и В. Брюсов последовательно реализовывали идеи по философии культуры, историософии в своих произведениях.

Отдельную группу в философском сообществе рубежа веков составили "философы-ученые" (естественники Н.В. Бугаев, С.А. Усов, Н.И. Шишкин, И.И. Мечников, П.А. Некрасов, В.И. Вернадский и гуманитарии К.Д. Кавелин, М.М. Ковалевский, Б.А. Кистяковский, В.О. Ключевский, С.А. Муромцев, Л.И. Петражицкий, Б.Н. Чичерин), которые были одушевлены успехами своих наук и с ними связывали формирование "положительного

мировоззрения", для этого популяризировали их через философию, предлагая своеобразный синтез этих видов знания. Спектр философских ролей дополнял тип "философов-дилетантов" (А.А. Мейер, В.Н. Муравьев), "философов-мистиков" (Г.И. Чулков, В.П. Свенцицкий), философствующих публицистов (С.М. Волынский, Н.М. Минский, А.А. Тихомиров) и философствующих художников (А. Бенуа, И. Грабарь).

Выбор типа философской деятельности осуществляется мыслителем вполне осознанно и обусловлен его пониманием образа философии. Рефлексия в философии по поводу образа философии, своего статуса и места своих идей в философской традиции имеет сложный, многоуровневый характер.

Первый уровень личной саморефлексии – внутрисистемная рефлексия – выражается в усилиях философов по организации, упорядочиванию своего собственного теоретизирования, своего философского дискурса. Она складывается из метаязыкового самоописания и из приведения в соответствие собственного дискурса с нормами и принципами, принятыми в референтном сообществе и внутренними требованиями логико-теоретической системности.

Второй уровень – метасистемная саморефлексия – проявляется в тенденциях принципиального переосмысления и изменения философского дискурса в целом, либо изменения границ и концептуального поля какой-либо философской дисциплины, либо переосмысления фундаментальных принципов философского направления, не порвав, однако, с его интенцирующим основанием.

Метасистемная саморефлексия может быть направлена не только на переосмысление философского дискурса, изменения границ и концептуального поля какой-либо философской дисциплины, но и на определение своего рода "общего" понимания задач, предмета и метода философии.

В 1890 году в Варшаве была издана весьма интересная работа Г. Струве "Энциклопедия философских наук и направлений с введением в философию". Эта работа является попыткой представить правильное, "научное" направление коллективной философской саморефлексии. Основное значение энциклопедии философских наук Г. Струве видит в рассмотрении основных начал философии вообще, задач и содержания

отдельных философских наук, а так же попыток к разрешению этих задач: "... она знакомит нас с настоящим состоянием философии и представляет собою, вследствие этого, необходимую подготовку к самостоятельному философствованию. Энциклопедия философских наук есть, в сущности, первая основная наука философии, ведущая к её всестороннему уразумению, науку эту по справедливости можно назвать философией философии или философскую. Поднимаясь в основании обыденного понятия о философии, она рассматривает понятия всесторонне, исключая из них всякие противоречия, объясняет их содержание с исторической и критической точки зрения и доходит до заключений касательно существенных начал философии, её разнородных задач, равно как и значения попыток к их разрешению.... Философия, равно как и всякие вообще науки, не может начинать своих исследований *ab ovo*, но должна, прежде всего, знакомиться с установившимися в ней понятиями, взглядами, со всем прошедшим и настоящим, и подвергая критическому разбору эти данные, принять оные в основание своих дальнейших изысканий. *Это самопознание философии составляет главную задачу энциклопедии философских наук*"¹⁴. Г. Струве, подчеркивая необходимость своей энциклопедии, упоминает о работах подобного направления: Энциклопедию философских наук Гегеля, и Гербарта, Курс позитивной философии Конта, Энциклопедию философских наук Риттера, Курс философии Дюринга и т.д., но все они, по его мнению, не представляют полного типа философии философии – в смысле особой науки изучающей основные начала философии. Они либо разрабатывают только вопрос о методе философии и её отношении к другим наукам (Конт, Спенсер), либо представляют собой энциклопедическое обозрение содержания отдельных философских дисциплин (Гегель, Риттер, Дюринг). Его же работа нацелена на равномерную, целостную разработку всех сторон оснований философского знания. Г.Струве рассмотрел тему не только предмет, метод и характеристических черты философии, сравнив их с другими науками, но определил место философии в связи с другими науками, отметил специфические особенности философского творчества, зна-

¹⁴ Струве Г. Энциклопедия философских наук и направлений с введением в философию. Варшава. 1890. с.11

чение философии в жизни, проанализировал специфику философского образования.

Метасистемная саморефлексия может перейти на философско-методологический уровень. Она проявляется в осознании философом, философской школой своего места в философской традиции, оценке современного состояния философского сообщества, анализе в эволюционной проекции природы философского знания.

Так, в связи с дисциплинаризацией философии и отделения ряда дисциплин на фоне успешного развития науки представители философского сообщества в конце XIX – начале XX вв. отмечали некоторый "застой": "...философия имеет дело с проблемами, которые уже в древности были поставлены перед умом человека, и они сохранили всю свою загадочность до последнего времени"¹⁵. В этот период появилось много работ, посвященных осмыслению предмета природы, функций философии, претендовавших на некоторое окончательное представление, но имевших лишь локальное значение; их как симптоматическое проявление ситуации собрал Н.О. Лосский в первом сборнике "Новых идей в философии"¹⁶ (1912).

Л.М. Лопатин в 1917 году опубликовал статью под симптоматическим названием: " Неотложные задачи современной мысли "¹⁷, в которой обратился к теме положения дел в философии в сравнении с наукой и тех усилий, которые предпринимаются в разных философских направлениях для упрочения статуса философии. Он отмечает, что современное философское мировоззрение почерпает свое содержание из двух главных источников: из положительных наук (по преимуществу физических) и из современных гносеологических теорий. Из наук оно берет её обобщения и выводы, гипотезы, допущения, даже методологические функции. Из гносеологических теорий (все равно, позитивного или неокантианского типа) оно обосновывает и оправдывает убеждение, что только в науке и

¹⁵ Ивановский В.Н. Введение в философию. Казань, 1907. С. 160

¹⁶ В него вошли работы: А. Бергсона "Философская интуиция", Э. Бутру "Об отношении философии к науке", Г. Гомперца "Задачи учения о мировоззрении", Э. Мах "Философское и естественнонаучное мышление", В. Дильтей "Типы мировоззрения".

¹⁷ Лопатин Л.М. Неотложные задачи современной мысли // Вопросы философии и психологии. 1917 Кн.136. С. 1-84

прежде всего в естествознании содержится теоретическая истина. "Мы должны признавать только природу и её законы, процессы и силы, которые установила и изучила опытная наука. Все другое должно быть опровергнуто, - просто потому, что оно ненаучно. Нам не возбраняется, если угодно, мечтать и грезить о разных возвышенных предметах за пределами чувственно-наблюдаемого мира, а, пожалуй, и субъективно верить в них. Но если мы люди просвещенные, мы обязаны помнить, что лишь наши грезы и мечты, и никак не делать из них общеобязательных истин.

По этому поводу у представителей современных философских взглядов вообще нельзя не отметить своеобразного отношения к умозрительно-философским и религиозным идеям. Обыкновенно их не отрицают категорически, - это даже считается признаком дурного тона и некоторой философской наивности, - в них даже дозволяется немножко верить. Но к ним запрещается относиться как к серьезным проблемам мысли и объективного понимания. В этом смысле к ним очень широко применяется запретительная система. Эти проблемы не научны, а философия должна быть, прежде всего, научной"¹⁸.

Коренной недостаток современного научно-философского мирозерцания, Л.М. Лопатин, видел, в том, что оно всеохватывающе гипотетично. "Оно все сплетается из гипотез, притом взятых в таком широком масштабе и размахе, что едва ли может быть когда-нибудь речь об их исчерпывающем и действительном доказательстве в этом их виде. Это одинаково относится и к тому, что современное мировоззрение заимствует из науки, и к тому, что оно извлекает из философско-гносеологических теорий. Что касается положений научного характера, то даже самые прочные обобщения физики, будучи перенесены в философское миропонимание в образ универсальных и абсолютных онтологических истин, распространяющихся на все реальное, приобретают догматический, шаткий и крайне сомнительный вид"¹⁹.

Он критикует гипотетизм неокантианства, который основан на гипотетических допущениях Канта о толковании разума, и изначальном предположении, что и математика и естествознание слагаются из абсолютно

¹⁸ Лопатин Л.М. Неотложные задачи современной мысли // Вопросы философии и психологии. 1917 Кн.136. С. 10

¹⁹ Там же, С.11

всеобщих и абсолютных истин, имеющих притом чисто синтетический смысл, т.е. не дающих логической (аналитической) очевидности в связи входящих в них понятий. Критикует позитивистов за то, что превратили все познавательные процессы в физиологическую игру неуловимых идейных ассоциаций, а все объективные принципы мысли сводятся к обобщениям чувственного опыта, она не выходит из пределов весьма рискованных гипотез, которые при этом едва ли способны дать прочную руководящую нить для действительного оправдания какого бы то ни было знания и какой бы то ни было науки.

"Во всепроникающем гипотетизме предпосылок современного научно-философского мирозерцания заключается весьма серьезный суд над ним. Гипотезы – всегда гипотезы; они помогают нам ориентироваться в проблемах, но пока они останутся гипотезами, они ничего не решают. Тем более сомнительным оказывается их употребление, когда специальные допущения отдельных наук обращают в основоположения начала законченного миропонимания и через это приписывают им абсолютное онтологическое значение"²⁰. Одинаково неправомерным представляется ему отождествление границ всякого знания и всякого понимания с границами опытной науки, которое только и позволяет делать из содержания опытной науки единственное содержание нормального философского мировоззрения. На самом деле, утверждает Л.М. Лопатин, опытное знание и философия имеют совсем разные предметы, или, по крайней мере, исследуют совершенно различные стороны действительности. Опытное знание, по самому своему понятию, вырастает из наблюдений или чувственного восприятия явлений, и задача его состоит в установлении единообразия в порядке и связях чувственных явлений между собою; другими словами, опытная наука изучает реальность, как она дана чувственному восприятию, т.е. реальность для нас. Напротив, философия, через умозрительную оценку различных возможностей и вероятностей, пытается определить реальность, как она есть, в её действительных признаках и свойствах, независимо от субъективных условий нашего чувственного восприятия и конечного сознания. "Говоря общее, умозрительная или метафизическая философия стремится уяснить вопрос о

²⁰ Там же, С.15

бытию вне сознания и независимо от него, - иначе – о бытии трансцендентном сознанию, тогда как опытное знание, по всей своей природе, имеет дело только с имманентным сознанию и поэтому может решать вопрос только о нем. Можно ли ради второго вопроса совсем запретить или уничтожить первый? Казалось бы, лишь при одном условии. Тогда надо просто совсем отвергнуть все трансцендентное сознанию и объявить за единственную действительность мир нами воспринимаемых чувственных явлений, во всей его имманентности нашему сознанию и неотделимости от него; лишь только тогда только философия может со спокойной совестью слиться с наукой и провозгласит научную истину за полноту всякой возможной истины. Именно этот путь обыкновенно избирают философы последнего времени, особенно в Германии"²¹.

Цель философско-методологической саморефлексии может быть троякой: дидактической, когда в учебном курсе есть необходимость представить историко-философский процесс как целостный феномен; идентификационной, заключающейся в оценке состояния философии и вписывании своей концепции в историко-философский процесс; в эвристически-преобразовательной – заключается в стремлении принципиально преобразовать философию как вид знания, создать новый образ философии или выбрать новый путь её развития.

Для *дидактического вида метафилософской рефлексии* характерны попытки четко зафиксировать предмет, задачи и методологический аппарат философии в структурно-функциональном сопоставлении со знанием научным. В качестве иллюстрации этой идеи приведу несколько цитат из "Введения в философию" Г. Челпанова: "...идеальная цель всякой философии - быть миропониманием, которое могло бы послужить основой для жизнепонимания"²². Относительно метода – "...в настоящее время нет философов, которые думали бы, что есть какой-то особый философский метод познания... возможен только один способ познания, именно, познание при помощи опыта и наблюдения, руководимого рассуждением"²³. По поводу индивидуальных задач философа - "...философов, способных созидать философские системы, очень немного. Созидание си-

²¹ Там же, С.16

²² Челпанов Г. Введение в философию. Москва-Харьков, 1918. С.1

²³ Там же, С. 2

стем не должно быть неременной задачей всякого философа. Обыкновенные философы могут довольствоваться тем, чтобы подготовить путь для тех немногих"²⁴. О сопоставлении философии с наукой – "...философия строится, главным образом, на гипотезах, но не можем согласиться с тем, будто из этого следует, что философия не наука, что ее построения не имеют научного характера... в метафизике гипотезы играют ту же самую роль, что и в естествознании... они служат дополнением опыта"²⁵.

Образ философии, по-видимому, является одним из важнейших конструктов, консолидирующих философское сообщество. Под образом философии понимается своеобразная интерпретация предмета, функций, задач и смысла философии, сложившаяся на рефлексивном уровне в сознании философов. Как популяризирующие начала, определявшие выбор способа философствования на протяжении всего исторического развития философии, выделяют классический и неклассический (аклассический) образы философии, являющиеся идеально-типологическими конструктами в рефлексии философов.

Реконструируя образ философии, необходимо учитывать культурный контекст и спектр социокогнитивных детерминант. Из социокультурных предпосылок наибольшее значение имеет организация форм трансляции философского знания и коммуникативное поле – они зависят от генеза философии – от системы знания, которой можно изустно обучать, от включения ее в систему образования и от последовавшей дисциплинаризации разделов философии. А.П. Огурцов выделил следующие формы социальной трансляции знания: устная диалогическая речь учителя, способствующего в процессе коммуникации наращиванию систем высказывания и обретения нового опыта (например, Сократ и ранний Платон); монологическая устная (лекция) или письменная (трактат, учебник) речь учителя, излагающего достигнутые знания, систематически представляющего свою позицию (поздний Платон и Аристотель); ритуализированная письменная речь и регламентированное живое общение между равноправными членами эпистемического сообщества ("Да и нет" – П. Абеляр,

²⁴ Там же, с.6

²⁵ Там же, с.7-8

"Сумма теологии" – Ф. Аквинский); "живое речевое общение", тиражированное в печатных текстах (П. делла Мирандола и Д. Бруно – диалоги); систематически развернутая монологическая речь, представляющая единственную истинную позицию (монографические трактаты Р. Декарта, Г. Лейбница, И. Канта). "Между социальной и коммуникативной организацией знания существуют определенные корреляции. Диалогическая форма изложений коррелятивна сложившимся в античности социальным формам организации преподавания, протекавшего в живой беседе равноправных участников коммуникации. Монологическая форма сообщения, реализовавшаяся в трактатах и учебниках, связана с ритуализацией процесса преподавания, соответствует новым формам его организации"²⁶. Доминирующий тип коммуникации определяет формы трансляции знания и, следовательно, нормативизирует форму изложения философских идей, то есть детерминирует нормативный аспект образа философии.

Если в когнитивном плане философское сообщество организуется процедурой саморефлексией, то в социально-культурном аспекте важное значение имеют механизмы трансляции знания и коммуникации принятые в данном философском сообществе.

1.2. Трансляция философского знания и методика преподавания философии: исторический обзор

Передача накопленной традиции, по М.К. Петрову, обеспечивается тремя видами общения: коммуникацией, трансляцией и трансмутацией. Коммуникация – это "координация деятельности" живущего поколения людей, прошедших процедуры социализации и унаследовавших определенный фрагмент знания. Коммуникация функционирует между сторонами общения с высокой степенью знания (осмысленности знания) в режиме отрицательной обратной связи: "возникает там и тогда, где и когда обнаруживается рассогласование между тем, как оно есть, и тем, как ему должно

²⁶ Огурцов А.П. Дисциплинарное знание и научные коммуникации// Системные исследования. Методологические проблемы. М., 1980. С.313

быть с точки зрения принятой и зафиксированной в социокоде нормы". "Коммуникация работает на закрепление и стабилизацию реалий социокода, на их притирку и подгонку, на поддержание и сохранение однозначных соответствий между массивом знания и миром деятельности"²⁷. Как вид общения коммуникация нейтральна, так как аргументирует от наличного состава и структуры социокода, который есть для неё не требующий обоснования абсолют для оценок.

Трансляция это "общение, направленное на социализацию входящих в жизнь поколений, на их уподобление старшим средствами соответствующих институтов и механизмов". Трансляция осуществляется в режиме обучения, в которой степень подобия низка (учитель-ученик, воспитатель-воспитуемый). В европейской культуре трансляция осуществляется через теоретическое сжатие, в восточных – через непосредственное участие в деятельности²⁸.

Трансмутация – "... все разновидности общения, в результате которого в социокоде, в одном из фрагментов и в соответствующем канале трансляции одновременно происходит и то, и другое.... Европейскому типу культуры этот тип общения известен как познание... в специфической научной форме, где извлечение нового знания об окружении (научные дисциплины) отделено от технологических приложений"²⁹. Важным является открытие и изобретение, а функционирует трансмутация в объяснении, содержащем новое, известное только автору. Трансмутация привязана к традиционным институтам трансляции, так как через них осуществляется социализация нового. Особенность философского знания состоит в том, что процесс трансляции трансмутации тесно связаны друг с другом: "Философская традиция не есть передача от поколения к поколению зарытого в землю таланта: это есть духовный рост и обогащение. Требовать, чтобы философия устанавливала незыблемые положения, как в специальных отвлеченных науках, значит требовать, чтобы наша философия в точности только копировала жизненный опыт наших предков, а не заботилась о своем собственном опыте! Специальные науки довольствуются, действительно, незыблемыми положениями, запечатлевая в них именно частное и в его

²⁷ Петров М.К. Язык, знак, культура. М., 1990.С.41

²⁸ Там же, С.42-44

²⁹ Там же, С. 45

абстрактности, - такие формулы остаются; здесь рост есть ничто иное, как накопление, - философия не накапливает, а производительно тратит. Поэтому то не о незыблемости положений её забота, а о единстве и преемстве её творческого движения"³⁰.

Очевидно, что *передача, филиация философских знаний, может осуществляться и в процессе непосредственной коммуникации*, что обеспечивается деятельностью философских семинаров, конференций, коммуникативных групп, философских кружков, философских обществ так и через посредство журналов и монографий. *Трансляция же философской традиции, по преимуществу, происходит в процессе обучения*, которое осуществляется в соответствующих организационных формах. Если обучение происходит основам философской пропедевтики, то основными институтами, в рамках которых это происходит, являются учебные аудитории – школьные или студенческие. Если же осуществляется профессиональная подготовка, итогом которой будет, вхождение в профессию "преподавателя-философии" или "философа – исследователя", то "готовящей" институциональной формой является философская школа, философская кафедра и реже философский семинар. Причем, задачей этих профессиональных организационных форм является не только сообщение определенной суммы знаний, обучение навыкам философствования, но и подготовка к самостоятельному концептуализированию. Поэтому методика проведения и организации деятельности занятий по философской пропедевтике и профессиональному философскому образованию несколько отличаются, хотя в основании лежат общие дидактические принципы.

Исторически первой формой трансляции философского знания, по видимому, следует считать философскую школу. *Философская школа* – это сообщество неформально взаимодействующих философов, сплоченных вокруг лидера, разделяющих его основные концептуальные идеи. Объединение зрелых и начинающих философов возникает по их собственной инициативе, и это сплочение высоко мотивированных единомышленников на определенный период времени создает оптимальные условия для развития нового направления в философии. Эффективность философской шко-

³⁰ Шпет Г. Г. История как проблема логики // Вопросы философии и психологии. 1916. Кн.134. С. 439

лы обусловлена самой природой самоорганизующегося коллектива, объединенного теоретическими интересами.

Признаки философской школы:

- наличие лидера – известного авторитетного философа с качествами харизматической личности, генератора идей и учителя, имеющего оригинальную философскую концепцию, достаточно разработанной для реального продолжения;

- наличие учеников – "школьников" и возможности пополнения школы;

- принятие единой концептуальной точки зрения на избранную проблему и на методику её исследования;

- концептуальное единство в понятийно-методологическом аппарате, способы представления идей, заимствуются учениками не только и не столько потому, что "учитель" предписывает им именно так организовывать свое интеллектуализирование, сколько в неформальном "личном знании", возникающем в прочтении смысла, скрытого в действиях учителя.

Достаточно условно можно говорить о типе образовательной и исследовательской школы, школе-направлении. *Образовательная школа* – сплоченный вокруг достаточно известного философа небольшой коллектив учеников, возникающий во время обучения в каком либо образовательном учреждении, основной функцией которой является трансляционная, обучение основам философской деятельности и исследования (школа Х. Вольфа, С.Н. Трубецкого, Л.М. Лопатина). *Исследовательская школа* – сравнительно небольшой коллектив "философов - исследователей", непосредственно сплоченных вокруг лидера и в основном состоящий из прямых и ли косвенных учеников разных поколений, разрабатывающих оригинальную концептуальную программу лидера или её модификацию. Помимо трансляционной она выполняет еще и трансмутационную функцию (например, львовско-варшавская школа, основанная К. Твардовским, в которую входили Я. Лукасевич, С. Лесьневский, К. Айдукевич, А. Тарский, Т. Чежовский). *Школа-направление* отождествляется с множеством философов, не принадлежащих к одному коллективу, но развивающих сходными методами общую специфическую философскую идею. Нередко такая школа возникает из обычной исследовательской школы, когда воздействие последней распространяется за сферу её непосредственной активности и

порождает некоторую традицию. Говоря о школе-направлении, имеем ввиду когнитивную структура идей и полученных результатов, а не социологически идентифицируемое сообщество философов (например, неокантианство, неогегельянство).

От исторического периода, от понимания места философии в образовании и соответственно способа её преподавания, зависят специфические особенности философской школы – так, школа Сократа отличается от школы Платона, а она в свою очередь от школы Сигера Брабантского и Иоанна Жоденского, и все они принципиально отличны от философских школ, возникших на университетских кафедрах в XIX веке.

Первоначально философские школы появляются в варианте скорее *исследовательских объединений*, направленных на получение знания, и в количественном отношении были весьма малочисленны: милетская, элеатская, абдеритская. *После изменения характера политической жизни* и появления "общественного заказа" на риторику, как науку, обучающую необходимому в политической жизни красноречию, *появились специализированные на образовательных целях школы софистов*. Учеником, которых был и Сократ, отказавшийся брать плату за обучение и ставший философом "повседневной жизни", по В. Виндельбанду, и метод его преподавания был нацелен на развитие способности мыслить и самостоятельно находить целесообразные решение проблемы. Вопросы же теоретического характера, интересовавшие представителей более ранних школ его не интересовали, и соответственно не занимал вопрос о методах получения такого знания.

В связи с тем, что философия в Афинах к V-IV векам вошла в завершающую часть системы образования, преподавалась в гимназиях, в которых обучались юноши 16-18 лет, после мусической и гимнастической школ, то учителю философии необходимо было разделить преподавание "для всех" (как правило, риторику) и "для немногих" (космология, теория познания, этика). *Квинтэссенцией достижения в организации деятельности философских школ в античности* считается школа Платона и Аристотеля. В этих школах впервые в античности была структурирована система преподавания и объединены знания из цикла гуманитарных и естественных наук. Внешне организация жизни школ была довольно похожа.

Костяк школы составляли постоянные ученики, жившие в ней несколько десятилетий. Именно из них учитель выбирал себе помощников для занятий с менее подготовленными учениками. Платон осознанно делил учеников по допущению их к знанию. Это отразилось и в разведении понятийно-категориального оформления мыслей: для учеников представлялась система постепенно абстрагировавшихся понятий, для внешних читателей тексты платоновских произведений оформлялись в образно-метафорической форме, а сам текст имел вид сценического состязания. За счет этого и достигалась задача преподавания, как на первом, так и на втором уровне - развить диалектические способности мышления, а затем уже научить пользоваться категориальной системой разума. В Ликее в утренние часы Аристотель читал лекции для избранного круга слушателей по самым трудным философским вопросам. Послеполуденные занятия проводились для обширной аудитории менее подготовленных слушателей, посвящались более доступным вопросам. Ликей и Академия отличались не только в своих учениях, но и устройстве. Практическая направленность Ликеев и множество конкретных исследований, проводившихся Аристотелем и его учениками, показывает, что внутренне философия в Аристотелевской школе понималась и преподавалась иначе, чем у Платона.

Возникшие в раннем средневековье школы ограничивались примитивным образованием. Церковные школы, где давалось повышенное образование, исчислялись единицами. Несколько таких школ было в конце VIII века в Англии, Ирландии и Шотландии. Обучали в церковных школах повышенного образования по программе семи свободных искусств. Первые формулы такой программы для средневековой Европы выработали философы-педагоги Марциан Капелла, Боэций, Кассиодор, Исидор, Алкуин. Их учебники по программе семи свободных искусств пользовались популярностью вплоть до XIV века. Канон семи свободных искусств обычно включал следующие дисциплины: грамматику (с элементами литературы), диалектику (философию), риторику (включая историю), географию (с элементами геометрии), астрономию (с элементами физики), музыку, арифметику.

Программа семи свободных искусств делилась на две части: низшую - *тривиум* (грамматика, риторика, диалектика) и высшую - *квадривиум*

(арифметика, география, астрономия, музыка). Особенно основательно изучались дисциплины - базовые для будущих священнослужителей (грамматика и музыка). После усвоения грамматики переходили к изучению литературы. Диалектика и риторика изучались одновременно. Первая учила правильно мыслить, строить аргументы и доказательства, т.е. часто выступала и как логика; вторая - построению фраз, искусству красноречия, которое высоко ценилось служителями культа и аристократией. Изучение философии и диалектики опиралось на произведения Аристотеля. Заучивали также тексты святого Августина и других отцов церкви. В первые века средневековья риторику изучали по Квинтилиану и Цицерону, затем - по Алкуину, с X в. - вновь по Квинтилиану. Универсальными методами обучения были заучивание и воспроизведение образцов. На протяжении XII -XV вв. школьное образование постепенно выходит за стены церквей и монастырей. Это выразилось, прежде всего, в создании городских школ и университетов. Университеты родились в системе церковных школ. В конце XI - начале XII в. ряд кафедральных и монастырских школ Европы превращается в крупные учебные центры, которые затем становятся первыми университетами. Именно так, например, возник Парижский университет (1200), который вырос из Сорбонны - богословской школы при Нотр-Даме - и присоединившихся к ней медицинской и юридической школ. Содержание обучения определялось программой семи свободных искусств. На факультете искусств читали сочинения Аристотеля по логике, физике, этике, метафизике, которые были переведены в XII в. с арабского и греческого языков. Постепенно возникла специализация. Так, Парижский университет славился преподаванием теологии и философии, Оксфордский - канонического права, Орлеанский - гражданского права, университет в Монпелье (южная Франция) - медицины, университеты Испании - математики и естественных наук, университеты Италии - римского права.

Средневековая университетская философская школа, в отличие от античной, не имела в своей основе тесного житейского общения учителя с учениками. Местом их интеллектуального общения были лекции и семинары, организованные в форме диспута, имеющие задачей развить навыки формального анализа. Популярность лектора часто была связана с его красноречием и дидактическим мастерством, а не с тем, что слушатели

понимали нюансы его концепции. Действительными единомышленниками профессора были протектированные им магистры, которые имели достаточные знания, чтобы понять и разделять его аргументацию в споре с представителями других школ.

Схоластический метод способствовал разрыву прежде единых оснований теологии и философии, выработыванию логических приемов фиксировавших основания мышления. Схоластика началась с появления теологии как школьной (схоластической) рациональной дисциплины, что было связано с оформлением антитетического мышления, чему способствовал абеляров метод "sic et non" ("да и нет"). Антитетичность получила опору в организации средневекового урока, который имел форму диспута. Экспозитор читал текст, который затем обсуждался. Текст подразделялся на вопросы, в отношении которых определялись термины, обговаривались ясные и неопровержимые принципы, на основании которых разворачивалась цепочка доказательств, суть которых резюмировалась в силлогизме "да". Затем выстраивалась цепь возражений посредством нагнетания трудностей до полного возведения здания "нет". Третья часть урока – торжество "да", которое подготовил магистр новым силлогизмом. "Сугубый формализм схоластов, позволял овладеть разными возможностями текста, ни на йоту его не меняя. Схоластика дисциплиной урока превращала знание из искусства в науку"³¹.

В XV -XVI вв. продолжала расширяться сеть *университетов*. Высшее образование стало ареной соперничества представителей уходящей и новой образованности. Созданием новых, реорганизацией действующих университетов занимались римско-католическая церковь, деятели Реформации и Возрождения. Так, в пределах германских государств в XVI -XVII вв. действовали семь университетов, контролируемых Ватиканом (в Кёльне, Лейпциге, Вене и других городах). Они являлись опорой традиций схоластической образованности. Свои университеты (*studia superiora*) открывал орден иезуитов. Их университетский курс состоял из двух циклов: трехлетнего философского и четырехлетнего теологического. В основе занятий философией лежало изучение аристотелизма в католической интерпрета-

³¹ Неретина С.С. Опыт словаря средневековой культуры// Благо и истина: классические и неклассические регулятивы. М. 1998. С.131

ции. Кроме того, в первом цикле в ограниченном объеме изучались математика, геометрия и география.

Первым бастионом Реформации в системе высшего образования в Германии оказался реорганизованный М. Лютером и Ф. Меланхтоном Вюртембергский университет (основан в 1502 г.). Так же как и другие протестантские университеты XVI в. (Марбургский, Кёнигсбергский, Иенский, Гельмштадтский и др.), он был освобожден от контроля Ватикана и подчинялся светским властям. Цитаделью новой образованности стал Парижский университет, где изучали не только латынь и римскую литературу, но и древнегреческий язык (с 1458 г.). В 40-х гг. XVII века в программе французских университетов появились сочинения Р. Декарта. Но, господствовавший в университетах схоластическая философия не отвечала философским веяниям Нового времени, что отразилось на неудавшихся карьерах Г.-В. Лейбница, С. Пуфендорфа и даже Х. Вольфа, которого ортодоксальные противники изгнали из Галле.

Постепенно эти университеты, особенно немецкие, в XVIII веке превратились в своеобразную мануфактура чиновников. Государство, принимая ученых на службу в качестве чиновников, для подготовки чиновников. Преподавание в них означало передачу неизменного по своему существу знания, зафиксированного в компендиумах и работах авторитетов; креативность не только не требовалась в университете: еще Кант в Кенигсберге читал лекции по чужим учебникам. В структуру университета традиционно входили юридический, медицинский, богословский и философский факультеты. Философия обязательно изучалась, как средство, способствующее развитию мышления. *Во многом укреплению статуса философии как обязательной для изучения дисциплины способствовал Х.Вольф и его школа, создавших популярную и практическую философию.* Философия Вольфа была удобна для усвоения, охватывала логику, естественную теологию, физику, пневматологию, этику, политику, онтологию. Она впитала тенденции Просвещения о господстве разума, полезности и необходимости устройства индивидуальной и общественной жизни на основании принципов мировой мудрости, что делало её вполне своевременной и уважаемой. Она вполне удовлетворяла государство, которое имеет право и обязанность опекать граждан, воспитательно воздействовать на их жизнь.

Философская "практика" ориентировалась на публичные диспуты, тезисы которых заранее вывешивались на стенах аудиторий. Принципиально в это время методика преподавания не изменилась и несла традиционно-схоластический отпечаток.

Новый этап в развитии высшего образования принято связывать с появлением университетов гумбольдтовского типа. В отличие от научного процесса в Англии, где большую роль играть "кабинетные" ученые, находившиеся в более или менее тесных отношениях с одним или несколькими учеными обществами, или во Франции, которая в послереволюционное время приняла техническую систему образования, подчинив науку нуждам развития государства, в Германии к концу XVIII в. сложился принцип единства научного исследования и преподавания внутри самостоятельного, хотя и пользующегося государственной поддержкой, но свободного от давления внешних сил, самоуправляющегося университета. Берлинский университет Фридриха Вильгельма, основанный в 1808 году прусским королевским декретом, стал моделью немецкого университета его структура и те задачи, которые перед ним стояли, в основной своей части были сформулированы и реализованы Вильгельмом фон Гумбольдтом, находившимся в то время на должности "начальника секций по культуре, общественному преподаванию и медицинским учреждениям" в чине тайного государственного советника. Учреждению Берлинского университета предшествовали программные сочинения Шеллинга, Фихте, Шлейермахера, Штеффена, и поэтому концепцию Гумбольдта можно рассматривать как продуктивный синтез содержащихся там идей. Берлинский университет, первым ректором которого был Фихте, был не результатом реформы, но представлял собой подлинное новообразование, которое, очевидно, было возможно только в реформаторском климате, возникшем после поражения Пруссии в наполеоновских войнах (1806-1807). Фундаментальные принципы университета Гумбольдта - это академическая свобода и единство исследования и преподавания. *Реальные изменения в организации университетской корпорации, содержательное изменение философии (после появления критической философии Канта), превращение преподавателя философии из ретранслятора философской традиции в её продолжателя и творца привели к распространению школ синтетического образова-*

тельно-исследовательского типа.

В развитом университете XIX века философская школа формируется на двух уровнях: первый – ученически - учительский во время обычного курса философских дисциплин и лекционно-семинарских занятий; второй - коллегиально - кафедральный. Наличие этих уровней обеспечивает стабильность философской школы, ее воспроизводство и единомыслие членов. Например, ученик Ф. Brentano - К. Твардовский организовал работу своего Львовского учебного семинара особым образом, который позволил добиться столь впечатляющих успехов. Как и Ф. Brentano, К. Твардовский основное внимание уделял не специальным лекционным курсам, а таким, которые могли бы познакомить слушателей с основными философскими дисциплинами, с их проблемами и методами. "Достаточно много времени отводилось истории философии, причем знакомство с работами древних авторов проходило на языках оригиналов. Таким образом, знание как истории философии, так и иностранных языков, с непременно включением древних, явилось фундаментом философского образования учеников Твардовского, что с большим успехом отразилось в их творчестве"³². Цель К. Твардовского, по его собственному определению, заключалась в помощи слушателям в деле формирования личной "методической точки зрения", а так как философия не только наука, но и школа духа, формирующая моральные идеалы и защищающая их, поэтому он способствовал формированию "философской среды" и распространению ее через своих учеников. Семинары К. Твардовского были разделены на два уровня: вступительный (*proseminarium*) и собственно семинар. Студенты, планирующие связать свою жизнь с философией, могли участвовать в *proseminarium* после сдачи коллоквиумов, в семинаре – после года работы в *proseminarium*. Если в *proseminarium* число участников доходило до 100, то в семинаре было не больше 30. Для принятия в семинар требовалась еженедельная сдача письменных заданий, положительная оценка по вступительной работе. В семинаре принимали участие студенты всех лет обучения, начиная со второго. Каждый из участников семинара был обязан написать работу, содержащую анализ фрагментов философского произведения и в конце года представить ее к оценке. Помимо этапов, связанных с формальным прохождением

³² Домбровский Б. Казимир Твардовский: жизнь и учение//Логос. 1999.№4. С.136

учебы, студенты участвовали в заседаниях философского кружка при семинарской библиотеке, а для продвинувшихся вперед участников Твардовский проводил *privatiseimum*.

Следует отметить, что такая форма организации трансляции философского знания ко второй половине XIX века становится распространенной повсеместно – этот принцип был в основании немецких, французских и отечественных философских школ функционирующих в рамках университетской системы.

В истории отечественного философского сообщества, появились условия для возникновения стабильных философских *школ образовательного типа*, только с 80-х годов XIX века до этого времени в условиях отсутствия стабильной системы философского образования философские школы не успевали сформироваться. Например, в Санкт-Петербургском университете, философская школа М.И. Владиславлева из которой вышел его приемник А.И. Введенский, который в свою очередь воспитал И.И. Лапшина, Н.О. Лосского, И.С. Поварнина, которые учили С.И. Гессена, В.Э. Сеземана, А.И. Сырцова. Для всех выходцев из этой школы было характерно тяготение к "научно" понимаемому образу философии в духе кантианства – признание обязательными качествами философии "систематичности и критичности".

О *школе исследовательского типа* можно говорить только при возникновении самостоятельной исследовательской программы, основанной на оригинальной концепции, сформулированной учителем. Единственной оригинальной концепцией в рамках отечественного философского сообщества на рубеже веков, именно так воспринимаемой, как её сторонниками, так и противниками была философия всеединства В.С. Соловьева, который, как известно, при жизни не имел учеников и даже его последователи С.Н. Трубецкой и Е.Н. Трубецкой развивали достаточно самостоятельные версии этого учения. И, тем не менее, после 1900 года появляется школа всеединства как "содружество мыслителей, связанных общностью основных взглядов, единством и преемственностью методов"³³, к которой относят С.Н. Трубецкого, Е.Н. Трубецкого, С.Н. Булгакова, П.А. Флоренского,

³³ Акулин В.Н. Философия всеединства: от В.С. Соловьева к П.А. Флоренскому. Новосибирск. 1990. С. 37

Л.П. Карсавина.

Самыми распространенными в течение всей истории отечественного философского сообщества были *школы – направления*. Именно они обеспечили трансляцию философского знания и филиацию идей. Сторонники идей Вольфа, потом Шеллинга, Канта использовали их философии для организации системы философского образования, при этом не образовывали социально идентифицированной общности. "Вообще западноевропейская философия для представителей нашей университетской философии явилась скорее руководством, школой, а не самодовлеющей целью и не объектом случайной и произвольной симпатией³⁴.

После того, как философия к началу XIX века заняла определенное положение в системе образования как университетская дисциплина, чей академический план утвержден министерством просвещения, перед преподавателями возникла проблема эффективности обеспечения процесса обучения. Это способствовало появлению в качестве особой темы, обсуждаемой в философском сообществе, – темы методики преподавания философии.

Методика преподавания философии как частная дидактика, является теорией обучения философии. Объектом её изучения является процесс обучения философским дисциплинам (истории философии, логике, психологии, метафизике, этике), а предметом – связь взаимодействия преподавания и учения в обучении философии. Изучая разные формы этого взаимодействия, методика преподавания философии разрабатывает и предлагает преподавателю определённые системы обучающих воздействий. Эти формы и системы находят своё конкретное выражение в *содержании образования*, воплощённом в программах и учебниках, реализуются в методах, средствах и организационных формах обучения. Методика преподавания философии в наиболее рефлексивном виде отражает образовательную, воспитывающую и развивающую функции обучения, на основе изучения объективных закономерных связей между содержанием обучения, преподаванием и учением разрабатывает нормативные требования к содержанию обучения, преподаванию и учению.

На первых этапах своего развития методика преподавания философии, представляла собой совокупность практических предписаний для препода-

³⁴ Ершов М.Н. Пути развития философии в России. Владивосток, 1922. С.22

давателя, не отделялась от дидактики и рассматривалась как её прикладная, нормативная часть. Квинтэссенция этих практических предписаний концентрировалась в логике, которая представлялась искусством правильного мышления. По мнению Аристотеля, диалектика как искусство вопросов и ответов была изобретена Зеноном Элейским. Начиная со второй половины V века до н. э. диалектика преподавалась в Греции софистами. О характере этого дают представление диалоги Платона, главным персонажем которых является Сократ. Описанный в диалогах "сократический метод" демонстрирует, что философская мысль того времени прочно овладела навыками логической классификаций и определений, а также методом доказательства путём приведения к нелепости (*reductio ad absurdum*). Обучение велось преимущественно на примерах-образцах. В искусство построения диспута входил выбор темы и умение повернуть её определённым образом, о чём можно судить по софистическому учебнику V века до н. э. "Двойные речи", показывает возможность обоснования и отвержения одного и того же тезиса. Диалектика, в состав которой со временем вошла "доказывающая наука" Аристотеля, была живым искусством ведения спора и беседы, ему обучались на практике как ремеслу.

Первые учебники появились после того, как в I в. до н. э. были обнаружены и привезены в Рим логические сочинения Аристотеля, которые воспроизводились и комментировались аристотеликами, в том числе авторитетнейшим комментатором Александром Афродисийским (II-III вв.). Изучение свода логических сочинений Аристотеля ("Органон") стало непременной частью философского образования. Но на фоне заката античной культуры снизился и уровень обучения - была практически утрачена методика диспутов, сформировался "схоластический" подход к Аристотелю - чтение текста (Аристотеля или его комментаторов) и текстологическое толкование.

Поздняя греческая традиция философского образования основывалась на истолковании текстов Аристотеля. Как уже выше упоминалось, в средневековой Западной Европе стала доминировать установка на создание учебников по курсу семи свободных искусств. Диалектика наряду с грамматикой и риторикой вошла в тривиум - низшую ступень курса и вплоть до XIX века являлась частью классического образования. Решающее влия-

ние на формирование традиции изучения философских дисциплин оказал перевод на латинский язык "Органона", выполненный Боэцием.

В период средневековья диалектика, преподававшаяся по переводам и комментариям Боэция, входила в круг учебных дисциплин в монастырских школах, позднее — в университетах. Важное значение философских дисциплин в учебном процессе раскрылось благодаря распространению в университетах публичных богословских и философских диспутов.

До конца XVIII – начала XIX века не было специальных теоретических работ, в которых излагались бы приемы эффективного преподавания философии, а система навыков передавалась в ходе обучения в виде "неявного знания". Развитие педагогики, накопление теоретических знаний вели к уточнению научного статуса методики преподавания философии, выделению её в самостоятельную научную дисциплину, но происходит это лишь к 40-50-м годам XX века.

Краткие сведения по методике обучения вообще и философским предметам в частности первоначально давались в сочинениях по дидактике. Постепенное обогащение и усложнение содержания обучения в XVIII – XIX века стимулировали создание методик обучения, публикацию статей, руководств и пособий. Одними из известных первых методических рекомендаций по преподаванию философии в университете, считаются рекомендации Г.Гегеля изложенные в письме к Прусскому правительственному советнику Ф.фон Раумеру от 2 августа 1816 года. Если кратко передать суть его рассуждений то получается следующее. Задачу философии Гегель видит в том, чтобы сделать содержательное доступным для понимания положения нравственности и религии, и уберечь тем самым от печальных заблуждений молодежь. Он отмечает неудовлетворительность на тот момент того, что излагается в университетах в качестве философских дисциплин, так как это все еще некоторые из древних наук: логика, эмпирическая психология, естественное право и мораль, а для тех преподавателей, кто придерживается еще более старых взглядов, основу составила метафизика. Только логика, дающая формальное образование ума и имеющая долгую традицию преподавания, удовлетворяет поставленной образовательной задаче, все же остальные дисциплины преподаются так, что не дают удовлетворения тем, кто их изучает. Причина этого в требовании от дисциплины

системы знаний и общепринятых истин. Согласно такому взгляду, "...философия - это такой же компендиум, как медицина или хотя бы терапия во времена броуновской системы, по которой медицину можно изучить за полчаса"³⁵. Гегель весьма скептически выступает против таких преподавателей как Ф. Баадер, который "печатает время от времени один или два листа, содержащих якобы сущность всей философии или какой-либо частной ее науки". Не удачен и путь критики, так как он приводит только к отрицательному результату.

Научное формирование философии является необходимостью, из прежней системы стоит взять понятия и содержание, которое они в себе заключали. Преподавание философии в университете должно вести к приобретению определенных знаний. Предрассудком не только философского образования, но и педагогики стало положение, что самостоятельное мышление следует развивать и упражнять, что, во-первых, при этом не важен материал и, во-вторых, будто бы обучение противоположно самостоятельному мышлению. Философия становится более пригодной для обучения благодаря своей определенности, поскольку лишь в результате этого она становится ясной, пригодной для передачи другим и получает способность стать общим достоянием.

"Как пропедевтическая наука философии особенно должна давать формальное образование и упражнение для мышления. Она должна обеспечивать такими упражнениями в большей степени, чем математика, потому что последняя в отличие от философии имеет чувственное содержание"³⁶. Философия должна расчленяться на частные науки: совершенно абстрактное общее относится к логике со всем, что из этого включала в себя прежде метафизика; конкретное - делится на натурфилософию, представляющую собой лишь часть целого, и на философию духа, куда, кроме психологии с антропологией, учения о праве и учения об обязанностях, входит также эстетика и философия религии; ко всему этому относится и история философии. Какое бы различие ни было в основоположениях, природа предмета влечет за собой подразделение именно на названные науки с их необходимым рассмотрением. Затем в докладе Прусскому

³⁵ Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. В 2-х томах. Т.1. М.1972. С.422

³⁶ Там же, С.423

министерству просвещения он высказывает соображения, которые помогут улучшить преподавание философии в гимназиях и университете³⁷. Из гимназического образования следует исключить историю философии: "Если не предпосылается спекулятивная идея, то изучение философии становится не чем иным, как рассказом о случайных, праздных мнениях, и легко приводит к отрицательному, презрительному мнению и особенно представлению о философии (иногда это хотели бы рассматривать в качестве цели и рекомендации для ее изучения), что напрасно тратить силы на эту науку и тем более напрасно тратить силы на нее учащейся молодежи"³⁸. Основными, преподаваемыми в гимназиях философскими дисциплинами, должны быть: эмпирическая психология, логика, некоторые положения метафизики и морали. Эмпирическая психология, дает представления об ощущениях органов чувств, о воображении, памяти и других свойствах души. "О внешних ощущениях, образах и представлениях, о связях, так называемой ассоциации последних, далее, о природе языков и главным образом о различии между представлениями, мыслями и понятиями можно было бы приводить много интересного и полезного материала, тем более что вышеупомянутый предмет стал бы более непосредственным введением в логическое, если бы даже была отмечена и доля мышления в созерцании и т. п."³⁹ В качестве главного предмета целесообразно преподавать начальные основы логики. С устранением спекулятивного значения и изложения преподавание могло бы распространяться на учение о понятии, суждении и умозаключении и их видах, затем на учение об определении, подразделении, доказательстве и научном методе.

В учение о понятии включить определения, которые ближе к области, относимой к онтологии; часть последней принято излагать в форме законов мышления. Было бы целесообразно непосредственно вслед за этим познакомить учащихся с кантовскими категориями, так называемыми коренными понятиями рассудка, причем, опустив последующую кантовскую метафизику (однако упомянув антиномии). Если изучение этой дисциплины

³⁷ Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. В 2-х томах. Т.1.М. 1972. С.563-574

³⁸ Там же, С. 569

³⁹ Там же, С. 571

ввести в гимназии, то в сознании учеников, по крайней мере, войдут формы мышления. Данный учебный материал не превышает возможности восприятия гимназистов, за это говорит сам по себе исторический опыт прошлого. Гегель ссылается на собственный опыт профессора подготовительных философских наук в течение многих лет и ректора гимназии, где он ежедневно наблюдал способности и восприимчивость учеников к этим наукам, а так же на воспоминания о том, как он в двенадцатилетнем возрасте, занимаясь в теологическом семинаре, изучал Вольфовы дефиниции так называемой *Idea clara* и в четырнадцать лет усвоил все фигуры и правила умозаключения и с тех пор знал их.

Метафизику в принципе стоит исключить из гимназического курса, но одна сторона философии Вольфа, преподаваемой прежде, могла бы рассматриваться, а именно та, которая в "*Theologia naturalis*" излагается под названием доказательства о существовании бога. "Преподавание в гимназии не сможет само по себе обойти связь учения о боге с мыслями о конечности и случайности вещей в мире, об их целесообразных отношениях и т. д., а для непредвзятого человеческого ума такая связь будет во все времена убедительной, какие бы возражения против этого ни приводила критическая философия. Эти так называемые доказательства не содержат ничего, кроме подробного разбора своего содержания, которое само по себе встречается в гимназическом преподавании"⁴⁰. Так же полезно дать представление в гимназии о некоторых моральных категориях и проблемах: понятия о природе воли и свободы, права и обязанности.

В учебном плане на психологию и логику он предлагает отвести по два часа в неделю в течение одного учебного года, излагая материал психологии преимущественно как введение и предпослав его логической проблематике.

В частной переписке Г.Гегель упоминал о тех методических проблемах с которыми сталкивался в ходе преподавания и рассуждал о путях их преодоления: "У меня нет ясного представления о том, каким образом можно "практиковать" спекулятивное мышление. В высшей степени трудно проводить занятия по абстрактному мышлению, а эмпирическое мышление в виду его разнообразия в большинстве случаев вообще рассредо-

⁴⁰ Там же, С. 573

точивает мысль. Это аналогично тому, как учиться читать. Нельзя начинать с того, что бы читать целые слова, как того хотят сверхмудрые педагоги, а следует начинать с абстрактного, с отдельных палочек. Точно также дело обстоит с мышлением в логике, где самым абстрактным является самое легкое, ибо оно совершенно единственно, чисто и бесприменно. Лишь постепенно можно, упражняя ум, продвигаться к чувственному и конкретному, когда те простые буквы как следует закреплены в развитии"⁴¹.

Основной принцип философской пропедевтики им сформулирован так: " Нельзя мыслить, не имея мысли, нельзя понять, не располагая понятиями. Научиться мыслить можно лишь в том случае, если в голове есть мысли, а понимать лишь тогда, когда в голове есть понятия. Мыслям и понятиям можно точно также учить, как учат единственному и множественному числу, трем лицам, частям речи, как учат символу веры и катехизису"⁴².

Под влиянием Г.Гегеля с одной стороны, и общих процессов в педагогике, существенный вклад в развитие которой внесли философы⁴³, тема рефлексии над способом преподавания философии вошла в сознание философского сообщества и те усовершенствования, которые были проведены немецкой профессурой обеспечили именно немецким университетам славу философской Мекки, куда на протяжении всего XIX века ездили перенимать знания и дидактические навыки представители из разных европейских стран и особенно из России. Как написал В.А. Беляев в прошении к министру образования Германии разрешить ему "принимать участие в лекциях и практических занятиях для получения информации о методах преподавания на философском факультете" Марбургского университета⁴⁴.

⁴¹ Гегель Г. Работы разных лет: В 2 томах: Т.2. М.,1971. С. 327-328

⁴² Там же, С. 330

⁴³ Классики немецкой философии, И. Кант, Ф. Шлейермахер, И. Г. Фихте, Г. В. Ф. Гегель, повлияли на педагогику своими статьями и выступлениями по проблемам воспитания и своей философией. Представителями социальной педагогики были Э. Дюркгейм - Франция, В. Дильтей, П. Наторп, Э. Шпрангер - Германия, Б. Рассел, М. Макмиллан, С. Айзеке – Англия. Например, П. Наторп писал, что "педагогика есть не что иное, как конкретная философия". В ряде работ - "Философская пропедевтика" (1911), "Социальная педагогика" (1911) он стремился создать целостную систему воспитания, целью которой была бы гармония индивидуального и социального начал в человеке.

⁴⁴ Цит. по: Дмитриева Н. Русское неокантианство: "Марбург" в России. М., 2007. С.169

Неудивительно, что, возвращаясь из-за границы где, как правило, готовились к защитах докторских диссертации, начинающие преподаватели писали работы посвященные методике преподавания философии: Н.Я. Грот, М.И. Владиславлев, В. Н. Ивановский, Г. И. Челпанов⁴⁵.

В результате неоднократных преобразований в XIX веке инициаторами которых были как министерства просвещения, так и профессура, в Европейских странах сложилась двухуровневая система философского образования: в гимназиях преподавались основы философской пропедевтики, а в университете читались специализированные курсы. Причем, за посещение лекционных занятий необходимо было платить, а на семинарские занятия доступ был свободный. Разница заключалась в том, что понимать под философской пропедевтикой.

Во Франции в гимназиях преподавалась история философии, логику и психологию, причем в результате насыщенности учебного плана в один год проходило несколько предметов. Но, по мнению А.И. Введенского: "Французская постановка дела не может быть образцом, во-первых, она только кажется хорошей, при ближайшем знакомстве ... преподавание философии во французских средних школах оказывается, хотя крайне широким, но почти бессодержательным, Оно ограничивается почти исключительно разъяснением философских терминов. Во-вторых, по французской программе проходиться несколько философских предметов в один год. Но при изучении философии особенно нужна постепенность, и даже для студентов крайне трудно понять два философских предмета в год"⁴⁶.

В протестантских прусских гимназиях философия (метафизика, история философии) много лет находилась в числе учебных предметов, хотя по программе точно не формулированной, но в конце 50-х гг. она была исключена, по педагогическим соображениям – невозможности правильно поставить изучение философии в учебных заведениях. В качестве фило-

⁴⁵ Грот Н.Я. К вопросу о реформе логики// Известия института кн. Безбородко. 1882. №7-8; Владиславлев М.И. Положение философии в нашей системе образования // ЖМНП. 1867. № 7. С. 372-385; Ивановский Вл. К вопросу о самообразовательном движении // Вопросы философии и психологии. 1898. Кн. 43. С.206-228; Челпанов Г. Место ли психологии в средней школе?// Вопросы философии и психологии. 1910. кн.104. С.259-260

⁴⁶ Протокол общих собраний Санкт-Петербургского Философского общества за 1899год// Вопросы философии и психологии. 1900. Кн.51. С.78

софской пропедевтики стала преподаваться логика. Причем, преподавание логики и психологии, как философской пропедевтики, представлялось на усмотрение директора гимназии⁴⁷.

В Австрии в высших классах гимназии обязательно преподавалось введение в философию, психологию и логику.

В английских коллежах с XVIII века учили основам философского мышления на греческих философах, а в XIX веке стали преподавать еще основы логики по Миллю. Как отметил И.И. Беллярминов: "Преподаватели и тьютор-дидакты, знающие свой предмет, находят точки соприкосновения с другими философами древней и христианской эпохи"⁴⁸.

Несмотря на то, что методика преподавания философии в XIX веке не превратилась в отдельную дисциплину проблемам обучения философии её значению и способам преподавания, особенно со второй половины XIX века, уделялось много внимания представителями как европейского, так и отечественного философского сообщества.

⁴⁷ Струве Г. Энциклопедия философских наук и направлений с введением в философию. Варшава. 1890. С. 377

⁴⁸ Там же, С. 76

Глава 2.

Вехи формирования и развития философии как университетской дисциплины в XVIII-начале XX века

Важной характеристикой, позволяющей оценить условия развития философии, как университетской дисциплины, является *статус философии*. Это понятие отражает "...некоторое восприятие, в большей или меньшей степени связанное с "объективными" признаками, но все же субъективная оценка имеет вполне объективное следствие"⁴⁹. Статус - "приписываемая" характеристика, поэтому он изменяется, воспринимается и оценивается различным образом. Эта оценка зависит от ресурсов, которыми владеет дисциплина, и от оценки её значимости как представителями других дисциплин, так и самими представителями дисциплины. В состав ресурсов входят: система подготовки кадров, наличие вакантных мест, оснащённость дисциплины учебными пособиями и специальной литературой, возможность осуществлять коммуникацию через специализированные журналы.

При анализе статуса философии как университетской дисциплины, стоит учитывать развитость её когнитивных и социальных признаков. Под когнитивными признаками понимается, то как воспринимались: предмет философии как учебной и научной дисциплины и виделись возможные варианты их изменения; шкала критериев оценки результатов философствования; понятийно-методологический аппарат и его специфичность по сравнению с другими дисциплинами и возможности его пополнения за счет методологического и теоретического взаимодействия с ними; содержание учебных программ, функциональность дисциплины и значимость для других дисциплин. К социальным признакам относятся: социальная структу-

⁴⁹ Шпигель-Резинг И. Стратегия дисциплины по поддержанию статуса// Научная деятельность: структура и институты. М., 1980. С.128

ра дисциплины (философские кафедры, философские школы, группы власти, коммуникативные группы) и степень ее институализации (система воспроизводства кадров, преподавательский состав). Так же при анализе статуса философии, определяются факторы внешней среды: механизм взаимодействия с обществом и государством, способ сохранения уровня когнитивной самостоятельности, присутствие политической заинтересованности в развитии или не развитии этой дисциплины.

Исследуя статус философии и институализацию философии, как образовательной дисциплины в России, следует не забывать о некоторых специфических особенностях её развития. Во-первых, она до второй половины XIX века развивалась в образовательных учреждениях двух типов: Духовных Академиях и университетах, которые представляли собой фактически разные интеллектуальные и культурные пространства, и только после "рекрутирования" академических кадров в конце 60-х гг. для образования кафедр философии в университетах – состоялся первый реальный значимый контакт. Во-вторых, преподавание философии находилось под постоянным контролем государства. Университет в России также был создан "высочайшей волей монарха", по немецкой модели и формировался под государственным надзором. Философия в силу своей возможной политико-идеологической ангажированности изначально привлекала пристальное внимание: с одной стороны, как потенциальный рассадник вольнодумства, и, с другой - как потенциально эффективное средство укрепления в умах просвещаемой молодежи идеи легитимности этатистских и патерналистских функций государства. Разной была судьба преподавания философии в духовных академиях и университетах, так в отличие от университетов оно в духовных академиях не прерывалось.

Традиция преподавания философии восходит к Киево-Могилянской Академии, Ртищевской и Спасской школе, Славяно-греко-латинской академии (в которой братья Лихуды читали философские курсы в большей степени в европейско-католическом духе, что повлекло к закрытию философских классов до 1704 г.). Но преподавание философии в духовных образовательных учреждениях было столь слабым, что к началу XIX века учебный процесс находился в полном упадке, и только после вмешательства государства, учредившего Духовные Академии (Устав Духовных

Академий 1809 г.) и потребовавшего грамотных священнослужителей, ситуация стала меняться. Обязанность профессора философии заключалась в знакомстве студентов с философскими концепциями, необходимо было "...вести их потом прямо к самим источникам философских мнений и в них показывать им как первоначальные их основания, так и связь разных теорий между собою", но делать это нужно таким образом, чтобы каждый профессор был "... внутренне уверен, что ни он, ни ученики его никогда не узрят света высшей философии, единой истинной, если не будут его искать в учении христианском"⁵⁰. Изначальная идеологическая ориентированность философии, чтение ее в христианском духе обеспечили преподаванию философии в Духовных Академиях статус благонадежной дисциплины, которая подчинялась действию внутриакадемического контроля и цензуры, и по сравнению с перипетиями философской кафедры в университете – стабильное, спокойное существование.

2.1. О преподавании философии в XVIII веке по 70-е годы XIX века

Первый период институализации философии как учебной дисциплины в университете с 1725 по 70-е года гг. XIX века - можно назвать "подготовительным". Только к концу 90-х гг. XIX в. сложились все компоненты, характеризующие философию как самостоятельную университетскую дисциплину. Университетская система и преподавательский корпус в XVIII в. были импортированы в Россию, поэтому так же как в Германии философский факультет считался для слушателей начальным "общеобязательным этапом". На философском факультете предполагалось изучать логику, метафизику, математику, физику, элоквенцию, историю, историю философии, практическую философию, этику, натуральную философию.

Формально первым высшим учебным заведением был университет при Петербургской Академии наук. Правда, о результатах его деятельности М.В. Ломоносов напишет: "При здешней Академии Наук не токмо насто-

⁵⁰ Цит. по: Абрамов А.И. Философия в духовных академиях// Вопросы философии.1997. №9. С. 140

ящего университета не бывало, но еще ни образа, ни подобия университета не было"⁵¹.

Первым профессором философии в Академии наук, возглавившим кафедру логики, метафизики и морали – стал Г. Бильфингер, но вскоре занявший кафедру экспериментальной и теоретической физики, а философская кафедра перешла к Х. Мартини. Но в 1727 году Шумахер сообщил Х. Мартини, что Академия не нуждается в профессоре метафизики и логики, и тот уехал на родину. В 1730 году профессором логики и метафизики стал Х. Гросс. Но вскоре и он прервал преподавание, только с 1742 года лекции по философии были возобновлены. Было сделано сообщение, что "Григорей Теплов, адъюнкт академии, философию практическую Вольфову порядком Тиммиговым толковать публично будет слушателям"⁵².

В 1748 году из Саксонии приехал И.А. Браун, ставший профессором логики, метафизики и нравоучительных наук, который регулярно читал лекции вплоть до начала 60-х годов. О И.А. Брауне было объявлено, что он "... читать будет публично введение во всю философию, таким образом, чтоб первые основания всех философских наук в преизрядном порядке слушали, познали, и во основание употребить Наставления философские в пользу академическую Тиммигом сочиненные, а приватно толковать будет математический курс и философию натуральную или физику с правами натуральными и народными"⁵³. О характере деятельности И.А. Брауна можно судить по следующей записи в расписании Санкт-Петербургского университета на первый семестр 1766 года значилось, что "Иосиф Адамович Браун, теоретической и практической философии Профессор, окончив прошедшего году введение во всю философию, также Логику и первую часть Метафизики, в первые шесть месяцев нынешнего году, по понедельникам, вторникам и четвергам, с 9 по 11 часов по утру преподавать будет прочие её части; а по пятницам в те же часы Философскую Историю, Метафизику толковать будет по употребленным здесь к сему сокращенным Тиммиговым философским наставлениям, а Историю Философскую по

⁵¹ Русский архив. М.1865. Кн.1. С59

⁵² Материалы для истории Имп. Академии наук. В 10 томах.1885-1900.: Т.5. С.308

⁵³ Материалы для истории Имп. Академии наук. В 10 томах.1885-1900.: Т.9. С.144-145

расположению первоначальных её оснований Гейнекциеву, кои находятся в первых основаниях его Логики и нравоучительной Философии"⁵⁴.

Начавшаяся научная дисциплинаризация и эмансипация математики, астрономии, химии, физики не отразилась на специализации профессуры и не ощущалась членами университетского сообщества. Так, физика еще не вполне отделилась от метафизики и способы умозрительной аргументации использовались в науке, а научный опыт - для решения философских проблем. "Способ познания считался универсальным для всех областей знания, как опытного, так и умозаключительного, что породило феномен энциклопедизма, выразившегося в том, что "ученый" в то время обычно был специалистом во многих областях" ⁵⁵. Например, в "Росписи Академических часов" за 1730 г. значилось, что Я. Германус, бывший профессором математики, отбыл в Базель как профессор моралики, Г. Бильфингер был профессором от философии в Тибинге, а назначен был профессором от физики, Г. Фольфган, магистр от философии назначен профессором от физики.

Подобное положение дел сохранялось и в Московском университете почти до конца XVIII века: Д.С. Аничков, будучи ординарным профессором логики, метафизики и чистой математики, читал лекции по психологии, естественному богословию, а профессор И.М. Шаден, доктор философии, читал лекции по логике, метафизике, этике, мифологии и древней словесности. На философском факультете был введен штат из четырех профессоров философии, которые читали основные философские дисциплины: метафизику, логику и нравственную философию. Преподавание состояло из лекционных и практических занятий, которые проводились в виде публичных диспутов. В декабре 1755 года под руководством первого штатного профессора философии И.-Г. Фроманна состоялся первый диспут. На обсуждение были предложены следующие тезисы:

"1. Логика не есть навык и орудие к познанию прочих наук, но действительно между науками должна почитаться.

2. Логика приносит великую пользу, хотя и не избежала совсем от подозрения, будто бы она не была полезна.

⁵⁴ Цит. по: Пустарников В.Ф. Университетская философия в России. СПб., 2003. С.65

⁵⁵ Артемьева Т.В. Философия в Петербургской Академии наук XVIII века. СПб., 1999. С.20

3. Логика не есть только умозрительная наука, но и к действию клониться.

4. Однако, несмотря на то, прочим наукам по справедливости предпочитается.

5. Кто не имеет знаков подобного понятия, о том не должно думать, будто бы имели идею только смешанную (конфузную).

6. Знак возможности какой-нибудь вещи состоит в том, когда мы разумеем способ, как она в бытие прийти может.

7. А знак бытия в том, когда она или себя самую понимает, или другим представляться может.

8. Душа человеческая сама себе известна.

9. Однако не всегда имеет подобные о вещах идеи.

10. Исправление разума есть начало исправления душевной воли..."⁵⁶.

Преподаватели философии не видели необходимости в специальной концептуализации предметного поля философии, так как философия считалась "синтетическим учением" и преподавалась в рамках лейбницевольтфианской парадигмы, по преимуществу приглашенными из-за границы иностранными преподавателями или отечественными, завершившими свое образование в Германии и Англии (Д.С. Аничков, Е.Б. Старейщиков, И.М. Снегирев, А.А. Барсов). И.М. Снегирев, так определил место философии в системе преподавания в университете: "Сначала в Московском Университете прочим наукам предшествовало изучение Философии как матери всех свободных наук, которую в Университетском здании первым начал преподавать на русском языке Профессор Философии, Красноречия и Ректор Гимназии Поповский, читавший в 1755г. первую вступительную лекцию о содержании, важности и круге Философии"⁵⁷

На протяжении XVIII и первого десятилетия XIX века отношения с властью у философии были вполне идиллические. Если возникали проблемы, то они носили скорее личный характер, как в отношениях Шумера и Х. Мартини, так как закончившие за границей образование первые выпускники Московского университета вполне представляли границы доз-

⁵⁶ Цит. по: Шевырев С.П. История Императорского Московского университета. М., 1855. С. 73

⁵⁷ Снегирев И.М. Действия Московского университета в первый период его существования (с 1755 по 1762) // Русское слово. 1863. Май. С.337

воленного. Они не успели воспитать в себе еще "вкуса" к самостоятельному мышлению, и претензии на оригинальность проявлялись лишь в упражнениях в элоквенции (красноречии).

Философия только институализировалась – шел процесс оформления кадрового состава, обретали свое "лицо" философские кафедры Московского, Петербургского, Дерптского, Казанского университетов, апробировалась система "испытания" на присвоение ученых степеней, концептуально оформлялись читаемые философские курсы, бывшие компиляциями из немецкой философии. Представители других специализаций могли выступать как критики. Так, медицинские профессора Зыбелин и Скиадан выступали против "злоупотребления ума нынешних мнимых философов", что означало в действительности попытку привлечь внимание власти к латентно происходящему среди преподавателей философии отходу от вольфианской парадигмы и отклонению к Канту, что, естественно, властью было пресечено (Шаден был отстранен от преподавания).

После Французской революции 1789 года критика философии усилилась нападки на просветительскую философию. В 1801 году ординарный профессор философии Московского университета П.А. Сохацкий, по видимому стремясь подчеркнуть отличие преподаваемой в университетах философии от опасных модных течений, писал: "тлетворный и ядовитый источник тысячных вреднейших лжемудрствований в Науках Философических, Нравственных и Политических..., источник оных фанатизмом наполненных, умоисступленных лжемудрствований, которые в последние десятилетия истекшего века рассеяны на умы коварными мечтателями, самовластно присвоившими титул философов, а по самой истине позорных извратителей неосторожного человечества"⁵⁸.

В период "мягкой либерализации" при Александре I были восстановлены старые университеты – Дерптский (1802) и Виленский (1803), открыты новые – Казанский (1804), Харьковский (1805), Киевский (1834). 1804-1819 гг. университеты получили небольшую самостоятельность, после того, как Советам Университетов было дано право управлять хозяйственно-административными делами и организовывать преподавание. По уставу

⁵⁸ Речи, произнесенные в торжественных собраниях Имп. Московского университета русскими профессорами оного с краткими их жизнеописанием. Ч.1-4. М., 1819-1823: Ч.3.,С.79

1804 года были введены выборные начала в университете, стала действовать система научных степеней и званий, что способствовало привлечению к преподавательской деятельности отечественных выпускников. Благодаря деятельности нового попечителя Московского университета М. Н. Муравьева, проведшего реформы, которые современники назвали вторым основанием московского "храма науки", призвавшего в Россию иностранных профессоров, среди которых был И.Ф. Буле.

Философские дисциплины были одними из самых посещаемых курсов, так как, с одной стороны, дворяне, завершившие свое образование несколькими годами "состояния" в университете, из любопытства и желания быть в курсе модных "умственных" течений посещали их, с другой стороны, философия входила в систему подготовки гимназических учителей.

В своих лекциях профессора И.Ф. Буле, А.И. Галич, П.П. Лодий, И.Б. Шад популяризировали идеи Канта, Фихте, Шеллинга, и в их лице обозначился тип "философа-последователя", хотя "философ-преподаватель" по-прежнему занимал на университетских кафедрах доминирующее положение, но он приобрел в изменившейся культурной атмосфере черты "популяризатора". Например, профессор Московского университета И.Ф. Буле (1805-1812) в просветительских целях читал популярную философию, издавал "Журнал изящных искусств", публикуя статьи на нравственно-политические, педагогические, этические темы. Занимая сразу две университетские кафедры, И.Ф. Буле читал лекции по истории философии, естественному праву, философским системам Канта, Фихте и Шеллинга, логике и опытной психологии на нравственно-политическом отделении; по истории и теории изящных искусств, греческой и римской литературе на словесном отделении. К особым заслугам Буле перед русской наукой следует отнести выпуск им в течение трех лет еженедельной газеты "Московские ученые ведомости" - первого научного периодического издания в Москве.

Политика правительства в отношении философии выражена в "Начертании об отправлении Студентов Санкт-Петербургского педагогического института в чужие края" (1808): "В нынешнем состоянии Философических наук после различных перемен правилами ею претерпенных в последнем веке учение оной подвержено особливим затруднениям, и молодой чело-

век имеет теперь более чем когда-либо нужду в удобном введении к благо-разумному плану учения и в хорошем наставлении, чтоб сделаться прямым философом, полезным гражданином и не быть подвержен опасности быть рассказчиком пустых умствований или бессмысленным распространителем мистических заблуждений"⁵⁹. Дано предписание о том, в какой последовательности изучать философию: вначале эмпирическая психология, эстетика, логика, а потом метафизика. Причем, предупреждаются преподаватели, что метафизика "издавна служит игрищем различных сект и имеет великое влияние на направление мыслей, то молодой человек еще более имеет нужду в хорошем наставлении оной, чтоб избежать угрожающих ему в нашем веке опасностей"⁶⁰.

В Манифесте от 24 октября 1817 года было заявлено о реформе народного просвещения, которая была победой консервативных политических сил: "...желая, дабы христианское благочестие было всегда основанием истинного просвещения, признали мы полезным соединить дела по Министерству Народного Просвещения с делами всех вероисповеданий, в состав одного управления под названием Министерства Духовных дел и Народного Просвещения. Само собой разумеется, что к оному присовокупляются и дела Св. Правительствующего Синода"⁶¹. *С 1819 г. политика либерализации завершилась, так как, реализуя Карлсбаденское постановление о борьбе с революционными стремлениями для оздоровления системы образования из гимназий и университетов были исключены почти все философские курсы.* Было решено, что философия "отравляет все науки" – начались гонения. М.А. Магницкий, Д.П. Рунич, З.Я. Карнеев – попечители, соответственно Казанского, Петербургского, Харьковского университетов "искореняли" дух вольнодумства. Вдохновители этого наступления были кн. А.Н. Голицын и М.А. Магницкий. Последний писал: "...князь мира сего и идолопоклонством, и развращением нравов, и философию на распространение своего владычества действует". В результате их деятельности часть профессоров либо была уволена без права преподавания, либо

⁵⁹ Периодическое сочинение об успехах народного просвещения. 1809. №22. С.136

⁶⁰ Там же

⁶¹ Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного Просвещения. 1802-1902. СПб., 1902. С.109

была вынуждена читать свои предметы в обличительном смысле ⁶². Университетская корпорация была деморализована, еще и не начав мыслить, коллеги подобострастно приветствовали действия попечителей "об удалении профессоров, которые при осмотре не были одобрены <в итоге> связуемые духом христианской любви, все члены, все сословия университета, взаимно оказывали друг другу чинопочитание и уважение"⁶³.

В результате по университетам ситуация с чтением курсов по философии была следующей. В Московском университете с 1821 г. по 1850 г. курсы не читались, так как после смерти А.М. Брянцева на кафедре философии никого не утверждали. В Петербургском университете были последовательно уволены профессора А.П. Куницын и А.И. Галич, так как их книги "О естественном праве" и "История философских систем" были признаны "противными вере и властям, установленным от Бога", а с 1825 г. читали профессора М.А. Пальмин и Я.В. Толмачев, преподававшие по Баумейстеру и Карпе, то есть в рамках лейбнице-вольфианской парадигмы. В Харьковском университете вместо высланного И.Б. Шада читал "что-то" нейтральное А.И. Дудрович до 1831 г. В Казанском университете, лично инспектировавшемся Магницким в 1820 г., ориентировались на его инструкцию, в которой было отмечено, что на лекциях философии слушатели должны удостоверяться, "что все, что не согласно с разумом св. Писания, есть заблуждение и ложь и без всякой пощады должно быть отвергаемо", поэтому после увольнения Г.И. Солнцева часть курсов упразднили и временно читал философию права естественного профессор Городчанинов, близкий Магницкому, а после 1824 г.: "Сергеев был переведен на кафедру философии до 1833г., читал естественное право как применение метафизики нравов к внешним справедливым поступкам" ⁶⁴.

Очевидно, что все, что было сделано в начале века для укрепления статуса философии как университетской дисциплины было потеряно: число читаемых курсов сократилось, нормальной подготовки преподавателей не

⁶² Зальский В.Ф. К столетию Имп. Казанского университета (1804-1904)// Журнал Министерства Народного Просвещения. 1907. Кн.11.С.44

⁶³ Цит. по: Шпет Г.Г. Очерки развития русской философии" // Введенский А.И., Лосев А.Ф., Радлов Э.Л., Шпет Г.Г.: Очерки истории русской философии. Свердловск. 1991. С. 451

⁶⁴ Зальский В.Ф. К столетию Имп. Казанского университета (1804-1904)// Журнал Министерства Народного Просвещения. 1907. Кн.11.С.106

происходило, кафедра философии в отличие от других привлекавшая пристрастное внимание власти не соблазняла магистров, предпочитавших другие кафедры. Содержательно лекции по философии, читавшиеся в духе вольфианской парадигмы, студентов не удовлетворяли и большим интересом не пользовались, в отличие от лекций естественников в вводных курсах в разделе методологии, излагавших натурфилософские идеи. Министерство просвещения прочно взяло антифилософский курс – так, в журнале Департамента народного просвещения иронизировали о статусе философии: "Никогда с таким уважением не говорили и не писали о Философии, как ныне! Желают ли, например, похвалить сочинение? Уверяют, что оно Философическое. Хотят ли унижить оное? Говорят: Автор пишет не по философски"⁶⁵, а между тем "... ни древняя, ни новая философия не доставили человеческому роду никакой пользы; что, напротив, во все времена порождали они только заблуждения и сбродство"⁶⁶.

С середины 30-х гг. власть в лице министра просвещения С.С. Уварова изменила негативное отношение к философии на утилитарное – "каждый из профессоров должен употребить все силы, дабы сделаться достойным оружием правительства". Было решено, что философия должна стать "полезной" государству, и в программу высшего образования включили курсы по логике и психологии, истории философии. Причем, эти курсы читали профессора, лично одобренные С.С. Уваровым и ревностно проводившие идею "православие, самодержавие, народность" на своих лекциях. В это время к типу "философа-преподавателя" добавляется "философ-идеолог" или точнее "преподаватель-идеолог" (М.П. Погодин, С.П. Шеварев, П.М. Терновский, О.М. Бодянский).

А.А. Фишер, которого исследователи считают "типичным представителем правительственной философии николаевской эпохи", 20 сентября 1834 года на торжественном собрании Санкт-Петербургского университета, произнес речь "О ходе образования в России и об участии, какое должна принимать в нем философия", в которой сказал: " Главная цель моя – доказать, что в системе образования, которому следует правительство, изучение философии не составляет, как думают некоторые, занятия пустого и

⁶⁵ О философии и философах// Журнал Департамента народного просвещения.1823. Ч.3. С.265

⁶⁶ Там же, С. 273

бесплодного; что участие, которое должна принимать эта Наука в будущих успехах просвещения, чрезвычайно важно, и что это мощное притяжение, которое правительство оказывает даже на философские идеи, не только не препятствует надлежащему ходу ума человеческого, но напротив служит благотворным щитом, предохраняющим нас от гибельных следствий многообразования – этого чудовищного порождения нашего века"⁶⁷. Он отмечает, что философия изначально входила в систему высшего образования: " Философия с самого начала включена была в число наук, долженствовавших разлить волны благотворительного света на возрожденную Россию, и до сих пор пользуется в ней столь же великодушным покровительством как прочие наук"⁶⁸.

Подчеркивает отличие истинной философии от новомодных течений, против которых направлены меры правительства и естественно их одобряет: "Правительство старается воздвигнуть против всех этих разрушительных теорий ограду более прочную, открывая просвещенному юношеству софистические хитрости, к коим прибегают демагоги, чтобы придать самой наглой лжи своей наружность истины... Распространением только здоровой философии правительство надеется разоблачить и привести в смущение отвратительные чудовище, псевдофилософию, прежде чем успеет она осквернить Россию своим ядовитым дыханием"⁶⁹. Он утверждал: "...участь этой науки вовсе не так безнадежна, как хотят уверить нас некоторые. психологические методы, введенные Декартом дали непоколебимую точку опоры... Если строгая и глубокая критика, кою обессмертил себя Кёнисбергский философ, умерила преувеличения метафизиков; если проведена была демаркационная линия между философией как наукой и философией, как истолкованием традиционных идей веры... то собственно философия не страдала от этих переворотов, она более укреплялась в своих владениях... на основе коих она должна почитаться царицей наук, основной наукой"⁷⁰. А.А. Фишер преподавал психологическую антропологию, логику, метафизику и нравоучительную философию., опираясь на со-

⁶⁷ Фишер А. О ходе образования в России и об участии, какое принимать в нем философии // Журнал Министерства Народного Просвещения. 1835. январь. С.31

⁶⁸ Там же. С.61

⁶⁹ Там же. С.67

⁷⁰ Там же. С.52

чинения Крауса, Фриза, Шульце, Гейнрота, Т. Рида и Х. Вейсе, Шлейермахера, Шефтсбери и Д.Стюарта. Этот эклектизм был необходим, чтобы доказать полезность философии, которая вместе с религией "готовит роду человеческому честных и добродетельных граждан".

Определились две возможные линии чтения философских курсов (обе не предполагали самостоятельности и соответствовали одобренным программам и учебным пособиям): первая, выражено проправительственная линия, ее занимал А.А. Фишер "спасавший бытие философии в России жертвою ее самостоятельности", для него цель философии – быть средством обоснования полезности религии и раскрывать "содержание нравственного сознания"; вторая, внешне политически нейтральная линия и подчеркнуто содержательное, в рамках программы, чтение – позиция М.Н. Каткова, в начале своей преподавательской карьеры либерала (в результате на его курсах царил скука и непонимание, как вспоминал об этом будущий историк, правовед и философ Б.Н. Чичерин).

Благодаря "новой эпохе" С.С. Уварова во второй половине 30-х гг. за границу для подготовки к ученому званию были посланы талантливые выпускники Московского и Петербургского университетов, которые в 40-е гг. образовали группу молодых профессоров (К.А. Неволин, П.Г. Редкин, Д.Л. Крюков, Т.Н. Грановский), читавших по своим предметам специализации не только курсы, имевшие выраженную личную позицию, но и включавшие философские выступления (философию права и философию истории), что способствовало возникновению среди симпатизирующей им студенческой молодежи интереса к философии и в целом росту гипотетического статуса философии. То есть привлекала не та философия, которая читалась официально, а та, которая должна была бы читаться, с их точки зрения.

Последствия революции 1848 года были трагичны для философского образования в России – Николай I потребовал от нового министра просвещения П.А. Ширинского-Шихматова "представить соображения о том, полезно ли преподавание философии при тогдашнем развитии этой науки германскими учеными и не следует ли принять меры к ограждению студентов от мудрований новейших философских систем". Министр составил докладную записку "Об ограничении преподавания философии логикою и психологией и возложении чтения сих предметов на профессоров богосло-

вия", в которой сделал вывод, что "... самые вредные системы немецких философов приобретают каждый день более и более приверженцев и почитателей. Снимая с человека обязанность, налагаемую на него Верою, нравственностью, и представляя все ослепленному страстями разуму, они подрывают основания всякого благоустроенного общества. Нельзя также не сознаться, что в настоящее время к нам насильственно вторгается философия германская и что дальнейшее распространение обольстительных её мудрований должно неизбежно усилить в возрастающем поколении уже и теперь заметное охлаждение к Вере, с которою неразлучно соединена у нас на религиозном убеждении преданность к престолу"⁷¹.

Некоторое интеллектуальное оживление, возникшее среди молодежи, показалось правительству столь опасным, что после отставки С.С. Уварова при его преемнике П.А. Ширинском-Шихматове философский факультет был разделен на историко-филологический и физико-математический, кафедры философии упразднены, а лекции по психологии и логике стали читаться лицами духовного звания. Последние получили четкие инструкции о том, как следует осуществлять процесс преподавания: философия "при современном предрассудительном развитии этой науки германскими учеными" – наука вредная и бесполезная, а психология и логика должны быть "сроднены" с истинами откровения. Деканы должны наблюдать, "... чтобы в содержании программы не укрылось ничего несогласного с учением православной церкви или с образом правления и духом государственного учреждения"⁷². Отношение государства к философии недвусмысленно сформулировал Ширинский-Шихматов: "Польза философии не доказана, а вред от нее возможен".

Государственный контроль и цензурные ограничения вытеснили из университетов либерально-настроенных преподавателей. Впервые в социальном положении преподавательского корпуса сформировалось явное отличие представителей одной специализации (философских дисциплин) от других. В силу правительственного распоряжения философский цикл представляли лица духовного звания (то есть потомственное духовенство), а новое поколение профессуры принадлежало к выходцам из мелкопо-

⁷¹ Цит. по: Бобров Е.А. Философия в России. Материалы, исследования и заметки. Казань. Вып.5.1902. С. 21-22

⁷² Милюков П.Н. Очерки по истории русской культуры. В 3 томах. Т. 2., Ч.2 1994. С.304

местных дворян и купечества. Студенты, в свою очередь, принадлежали к дворянству (80% на гуманитарных факультетах) и высокомерно относились к преподавателям, выходцам из духовной среды. Это не могло не отражаться на статусе философских дисциплин, к тому же сами преподаватели были не слишком компетентны в читаемых предметах, так как сами были воспитаны в духе заведомой критики философии; они на своих занятиях критиковали философов и философские школы не по существу, а потому, что они не православные (А.И. Райковский, И.Л. Янышев, архимандрит Гавриил).

Появившиеся в конце 50 – начале 60-х гг. на университетских кафедрах такие преподаватели логики и психологии как Н.А. Сергеевский, Ф.Ф. Сидонский, П.Д. Юркевич, С.С. Гогоцкий, хотя и занимавшие критическую позицию к большинству философских направлений, тем не менее, ее последовательно обосновывали, что вызвало интерес студентов, и их лекции активно посещались.

2 декабря 1859 года министр просвещения А.С. Норов представил Александру II ходатайство попечителей учебных округов о восстановлении самостоятельной кафедры философии, логики и психологии. Департамент народного просвещения, изучив этот запрос, рекомендовал частичное восстановление преподавания философии: " С истечением после того 10-и лет и при совершенном изменении теперь направления современных идей, вполне отражающих в себе чисто утилитарные устремления века, не представляется, по мнению Министерства Народного Просвещения, никаких препятствий к возобновлению преподавания философии, если не в полном её объеме, то, по крайней мере, в одной её части, - истории философии, как науки, по преимуществу проясняющей истины и разрушающей предрассудки и стремления к материализму. В таком воззрении на преподавание этой части философии департамент не может не выразить со своей стороны, согласно с мнением начальств учебных округов, полного убеждения, что восстановление преподавания истории философии восполнит с успехом и особенною пользою важный пробел в курсе университетского учения и тем самым доставит студентам возможность путем правильным ознакомиться с наукою в настоящем её свете, а не по источникам отрывочным, часто неверным и даже превратным. К тому же нет вовсе причины

опасаться неблагонамеренного со стороны профессоров преподавания истории философии и потому, что наблюдение за духом и направлением преподавания в наших университетах наук вообще обеспечивается вполне особым Высочайше утвержденным для ректоров и деканов университетов инструкциями и наставлениями и утвержденными Министером Народного Просвещения программами"⁷³.

Устав 1863 г. восстановил кафедры истории философии, логики и психологии, но система воспроизводства преподавателей была разрушена – светских преподавателей философских дисциплин не было, так как часть из "бывших" изменила специализацию на литературоведение и правоведение, часть ушла в журналистику, а часть просто ушла из жизни. Поэтому единственной возможностью занять возникшие вакансии было приглашение преподавателей философии из Духовных Академий.

В Духовных Академиях преподавание философии не вызывало подозрения со стороны власти, и в 30-60-е гг. XIX в. оно было значительно свободнее, чем в университете, в рамках официального православного богословия, конечно. Были разработаны авторские курсы, под которые написаны учебные пособия – архимандрита Гавриила "История философии" (1839), Ф.Ф. Сидонского "Введение в философию" (1833), В.Н. Карпова "Введение в философию" (1840). В силу специфики Духовных Академий кафедры философии занимал социо-когнитивный тип "преподавателя-критика" и "преподавателя-идеолога". Например, архимандрит Гавриил в своих работах демонстрировал темперамент критика и апеллировал не к разуму, а эмоциям слушателей, поэтому он допускал сравнения такого типа "англицкое болото Беркеля", "уроды в физическом мире не плодятся, а уроды в умственном мире – Плотин и Порфирий возродились в Спинозе, Шеллинге, Гегеле". Особенностью "преподавателя-идеолога" является стремление завербовать слушателя, покорить и лишить возможности самостоятельно рассуждать, дав ему набор оценок, которыми он мог бы, не задумываясь, пользоваться.

Тем не менее, изучение философии, метафизики, нравственной философии, гносеологии позволили сформироваться к 60-м гг. XIX в. талантлив-

⁷³ Цит. по: Бобров Е.А. Философия в России. Материалы, исследования и заметки. Казань. Вып.5.1902. С. 12-13

вым и достаточно самостоятельно мыслящим преподавателям, которые были слишком самостоятельны для Духовных Академий и поэтому после 1863 г. приняли предложения университетов занять кафедры философских дисциплин: П.Д. Юркевич, С.С. Гогоцкий (из Киевской Духовной Академии), архимандрит Федор (А.М. Бухарев), А.П. Владимицкий, В.А. Снегирев (из Казанской Духовной Академии), Ф.Ф. Сидонский (из Петербургской Духовной Академии). Все они придерживались теистической философской позиции и старались не выходить за рамки православной традиции, но то, что было чрезмерно в Духовной Академии, совершенно не воспринималось в университете, так как студенчество по преимуществу увлекалось позитивизмом и материализмом, и их лекции не пользовались популярностью.

До 80-х гг. лекции по философии ограничивались чтением историко-философских комментариев по 2 лекции в неделю в течение одного года. Участие студентов в революционном движении способствовало новой волне репрессии против университетов и преподавания философии. Реакционный устав 1884 года свел преподавание к изучению Платона и Аристотеля. Только после того как ректором Санкт-Петербургского университета стал М.И. Владиславлев, он добился переработки программы и преподавание философии было восстановлено в объеме, предусмотренным уставом 1863 года.

В принципе, даже после восстановления кафедр в университете возможностей для развития философских дисциплин по-прежнему больше было в Духовных Академиях: по количеству читавшихся курсов; по издательским возможностям; по статусу философии, которую рассматривали не только как средство укрепления христианской веры, но и своеобразную "метанауку", т.к. "только она решает вопрос о сущности, последнем основании и цели бытия" ⁷⁴.

Например, даже в программе семинарий был курс "Обзора философских учений" (введенного в 1867 году), включавший обзор древней и современной философии. В качестве задач курса определялись: 1) показать главные направления, в которых выразилась человеческая мысль, стремящаяся к разрешению основных вопросов философии; 2) показать сравни-

⁷⁴ Кудрявцев В. Начальные основания философии. М., 1890. С.147

тельные достоинства философских направлений: какие потребности человеческого духа стремились удовлетворить; 3) дать общий очерк исторического хода философской мысли с указанием важнейших эпох истории философии. В общий обзор главнейших эпох истории философии вошли: 1) древнейший период философии – до Сократа; 2) Сократ и аттическая философия; 3) Александрийский период классического образования и философии; 4) Схоластическое или средневековое образование и философия; 5) новая философия со времени Бэкона и Декарта; 6) новейшая философия: Кант и разветвления новейшей философии (позитивизм и материализм). Преподавателям рекомендовалось в связи с тем, что ученикам самостоятельно трудно сопоставлять разные философские системы, давать критический обзор и оценку их научной состоятельности. В связи с тем, что учебника, прямо приспособленного к преподаванию Обзора философских учений, не было ни в русской, ни в иностранной литературе, преподавателю рекомендовалось готовиться по довольно обширному списку литературы, включающему: Швелгера А. История философии (1861), Бауэра А. История философии (1866), Льюиса Д.Г. История философии от начала её в Греции до настоящего времени, Фишера К. История новой философии (1863-1865), Гогоцкого С. Философский лексикон (1857-1866).

Преподаватели Академий не стремились к четкой концептуализации своей позиции, только в Московской Академии В.Д. Кудрявцев-Платонов сформулировал положения трансцендентального монизма, а такие преподаватели как М.И. Каринский, Ф.А. Голубинский, В.Н. Карпов, М.И. Митропольский, имевшие оригинальные соображения по гносеологическим и этическим проблемам, предпочитали их "растворить" в намеках и осторожных замечаниях в своих учебных пособиях и курсах лекций. Причем, А.А. Голубинский, основоположник Московской теистической школы, при жизни опубликовал лишь одну журнальную статью, а В.Н. Карпов свои творческие усилия направил на перевод и комментарии сочинений Платона. Для этого были определенные причины – церковная цензура тщательно следила за издаваемыми работами и иметь собственное мнение было опасно. Печальных примеров этому было достаточно – и архимандрит Федор (А.М. Бухарев), вынужденный выйти из монашества и лишенный богословского звания (за книгу "Исследования Апокалипсиса"), и по-

четная отставка архиепископа Никонора (А.И. Бровковича), заподозренного в неправославном мышлении. "В результате к концу XIX в. В.Д. Кудрявцев-Платонов, к примеру, стал усердно внедрять "партийную" богословскую ангажированность философии, пытаясь вернуть ей статус "служанки" плоско рациональной теологии со всеми девятью "доказательствами" бытия Божия"⁷⁵. Это несколько пристрастное мнение, но выражающее каким способом преподаватели философии в Духовных Академиях стремились укрепить ее статус.

Традицию "полутонов", неопределенных замечаний и умение молчать (по сравнению с преподавателями начала века они необычно мало писали и публиковались) принесли в университет преподаватели Духовных Академий в 70-е гг. Их работа внешне была не очень видна. Тем не менее, именно благодаря им постепенно восстановились в когнитивном плане философские дисциплины, наладилась система воспроизводства кадров⁷⁶, была апробирована и введена практика получения научных степеней, сложились линии интеллектуального влияния, идущие от этих преподавателей. Например, М.М. Троицкий окончил Киевскую Д.А., работал в учебных заведениях Киева, Варшавы, Казани, Москвы. Его ученики преподавали: А.И. Смирнов - в Казанском университете, А.П. Казанский - в Новороссийском университете, А.И. Гиляров - в Киевском университете, А.С. Белкин - в Московском университете. П.Д. Юркевич окончил Киевскую Духовную Академию, работал в Киевской Д.А. и Московском университете, у него учились В.С. Соловьев, П.Е. Астафьев, преподававшие в Московском университете. М.И. Владиславлев учился в Санкт-Петербургской Духовной Академии и слушал лекции К. Фишера, Р.Г. Лотце – преподавал в Петербургском университете, его учениками были Н.Я. Грот, Ал.И. Введенский, Н.Н. Ланге.

⁷⁵ Шохин В.К. Святитель Филарет, митрополит московский и Коломенский как реформатор преподавания философии // Вопросы философии. 2000. №9. С.96

⁷⁶ В 1874 году М.И. Владиславлев впервые организовал при кафедре философии Петербургского университета специализацию. В 1906 году такая специализация была открыта в Московском университете. Это потребовало разработки узкоспециализированных курсов по отдельным периодам, персоналиям, философии истории и религии, истории социальных и политических учений.

В институциональном плане в 70-80-е гг. для философии как университетской дисциплины происходят важные изменения, связанные в целом с изменениями в институциональной структуре университетов. Введение приват-доцентуры позволило увеличить преподавательский состав и оставлять при университете наиболее способных выпускников, к тому же им предоставили возможность выезжать за границу для подготовки докторских диссертаций и прослушивания курсов лекций по выбранной специализации в западноевропейских университетах.

Важные изменения в социальной структуре общества после реформы 1861 г. и появление интеллигенции как социальной группы, для которой интеллектуальная работа давала средства к существованию, и самоидентифицирующей себя как целостное социальное образование (в 70-е гг. слово "интеллигенция" закрепляется в русском языке) – отразились на самоидентификации профессуры 80-х гг., которая стала принимать себя не столько как чиновников, сколько как интеллигентов (не только работников умственного труда, но еще и граждан, пекущихся о процветании общества и готовых потрудиться на его благо, на "ниве просвещения").

2.2. Положение философии в 80-х годах XIX века по 1917 год

В это время, когда философия становится полноценной структурной единицей университетской программы, достигает стабильного статуса. С когнитивной стороны отмечается оформление предметного поля читаемых философских дисциплин и набор обязательных дисциплин: история философии, логика, психология, теория познания, метафизика, читавшихся ведущими профессорами, при этом разнообразие достигалось за счет курсов приват-доцентов, связанных, как правило, с их специализацией.

Чтобы представить динамику "приращения" читаемых курсов рассмотрим учебную деятельность Н.Я. Грота: В 1886 году Лекции по философии Платона и Аристотеля (по пособиям Целлера, Тейхмюллера), Критический очерк философии Канта (по пособиям К. Фишера, В. Виндельбанда), Психология познания. Семинары: по "Метафизике" Аристотеля, "Прологоменах" Канта и "Теэтете" Платона. В 1888 году к этим же заняти-

ям добавились семинары по Аристотелю, чтение и комментирование сочинения "О душе" и "Никомаховой этике". В 1889 году стал вести семинар по новой философии "Опыт о человеческом понимании Локка". С 1890 года он читал лекции по логике и вел семинар по критическому анализу нравственного учения Шопенгауэра.

В 1892 г. в Московском университете читались⁷⁷:

заслуженным профессором М.М. Троицким – Логика (2 лекции для 1 семестра);

ординарным профессором Н.Я. Гротом – Психология (2 лекции для 5 семестра) и Этика (1 лекция для желающих);

экстраординарным профессором Л.М. Лопатиным – История новой философии (3 лекции для 5 семестра), семинарии по новой философии (1 час) и основным проблемам познания (1 час для желающих);

приват-доцентом С.Н. Трубецким – История древней философии (2 лекции для 1 семестра), Очерки средневековой философии (2 лекции) и философский семинарий для желающих (2 часа);

приват-доцентом А.С. Белкиным – История английской философии (2 лекции для желающих);

приват-доцентом П.Е. Астафьевым – Введение в психологию (2 лекции для желающих).

В Петербургском университете:

экстраординарный профессор А.И. Введенский читал Историю древней философии (3 часа) и Историю новой философии (3 часа), Общую логику (3 часа) и Психологию (3 часа);

приват-доцент Л.В. Рутковский – Психологию чувствований и воли (2 часа),

приват-доцент П.И. Вознесенский – Французскую философию XVIII в. (2 часа).

В Киевском университете:

экстраординарный профессор А.Н. Гиляров – Историю средневековой и новой философии (4 часа) и "Пир" Платона (2 часа);

приват-доцент Г.И. Челпанов – Психологию (3 часа) и Логика (3 часа);

профессор Н.С. Эйхельман – Историю философии права (1 час);

⁷⁷ Цит. по: Вопросы философии и психологии. 1892, кн.15, с.103-105

профессор И.А. Сикорский – Физиологическую психологию (1 час);
и.о. ординарного профессора Е.Н. Трубецкой – Философию права

Соответственно, для обеспечения курсов учебной литературой выпускались литографированные лекции⁷⁸, учебно-теоретические монографии⁷⁹, переводы учебных пособий по истории философии⁸⁰.

Окончательно *оформилась система специализации в Санкт-Петербургском и Московском университетах*. Профессорские стипендиаты проходили специальные испытания на степень магистра. После каждого года работы профессорский стипендиат писал отчет о проделанной работе. После защиты магистерской диссертации, как правило, защитившийся получал должность приват-доцента. Существовала практика защиты работы на право чтения лекций. После чего приват-доцент преступал к работе над докторской диссертацией, для сбора материала и улучшения качества знаний как правило отправлялся за границу для работы в библиотеках и слушания курсов лекций европейских преподавателей. Например, Н.А. Васильев⁸¹ в марте 1909 года испытывался перед комиссией историко-филологического факультета по ряду предметов: логике, психологии, греческому языку, метафизике, истории философии. Ему были заданы вопросы по логике: 1) Учение о силлогизме и его дальнейшая судьба. Учение Джевонса и Каринского; 2) Учение об индукции Милля и Зигварта; 3) Учение Зигварта о суждении (с замечаниями об учении Аристотеля). По психологии: 1) основные положения психологии Аристотеля; 2) Ассоциативная психология; 3) Психология чувства, теория Джемса. По греческому языку: Содержание сочинения Аристотеля *De anima*. По метафизике: 1) Теория идей в "Государстве" Платона; 2) Ориген "О началах" – основные положения; 3) Критика способности суждения Канта. По истории филосо-

⁷⁸ Ивановский Вл.И. Введение в философию. Казань, 1907

⁷⁹ Грот Н.Я. Философия и ее общие задачи. СПб., 1904; Трубецкой С.Н. Введение в философию с 1905г. по 1918 г. – 7 изданий

⁸⁰С 1862-1865 гг. вышли первые тома "Истории новой философии К. Фишера; в 1864 г. П.Д. Юркевич опубликовал перевод "Истории философии" А. Шwegлера; с 1845-1846 вышли 4 тома "Истории философии в биографиях Д. Льюиса; в 1866 году "История материализма и критика его значения в настоящее время" Ф.Ланге; в 1862-1866 опубликованы первые тома "Очерка истории философии" Ф. Ибервега; в 1894 году издана "История философии" А. Фулье; с 1878-1880 выходила "История новой философии" В. Виндельбанда.

⁸¹ Бажанов В.А. История логики в России и СССР (Концептуальный контекст университетской философии). М., 2007. С. 39-41

фии: 1) Логика Гегеля; 2) Вопрос об отношении веры и знания в средневековой философии; 3) Аристотелева критика Платоновой теории идей.

К 1900 г. сложилась практика обязательной публикации текста магистерской и докторской диссертации перед защитой, чтобы желающие могли ознакомиться с текстом заранее⁸². Публиковались докторские диссертации в Ученых записках университетов, а магистерские - за счет защищающегося. Это способствовало появлению большого количества работ по философским дисциплинам, а оживленная полемика, возникавшая на защитах, проходивших на открытых заседаниях факультета (с двумя обязательными официальными оппонентами и оппонентами из зала), на которых нередко присутствовали представители прессы, – привлекла к философии пристальное внимание и в целом способствовала поднятию ее статуса.

К тому же в конце 80-х - 90-х гг. XIX века происходит два чрезвычайно важных для институализации философии обстоятельства: в 1884 г. создается Московское Психологическое общество, и начинает с 1889 г. регулярно выходить первый в России специализированный журнал по философии, который сразу же обретает подписчиков по всей стране (тираж его варьировался от 1100 в начале 90-х гг. до 2000 к 1914 г.), а к 1910-14 гг. оформилось еще и несколько специализированных издательств, работавших с философами ("Путь", "Мусагет", "Образование").

Для администрации университетов и коллег в 80-е гг. было очевидно, что философские дисциплины образуют особый блок в гуманитарном знании, поэтому попытка оформления "философского сообщества" в рамках университетской корпорации через создание философского общества встретила поддержку. В начале 1880 г. по инициативе В.С. Соловьева, Д.Н. Цертелева, А.А. Киреева в Министерство просвещения была пред-

⁸² Темы диссертаций: Владиславлев М.И. О современных направлениях в науке о душе (1866); Троицкий М.М. Немецкая философия в текущем столетии (1867); Струве Г.Е. Самостоятельное начало душевных явлений (1870); Соловьев В.С. Критика западной философии. Против позитивистов (1874); Грот Н.Я. Психология чувствований в её истории и главных основах (1880); Грот Н.Я. К вопросу о реформе логики (1882); Лашенков Н. Тит Лукреций Кар и эпикурейская философия (1882); Козлов А.А. Генезис теории пространства и времени Канта (1884); Соловьев А. Декарт как отец философии и науки (1887); Шевцов А. Славянофильская философия (1887); Дронов Н. Очерк мистической деятельности Н.И. Новикова (1889); Никкельс Е. История учений об уме и воле и их отношениях (1889); Рутковский Л.В. Основные типы умозаключений (1889); Трубецкой С.Н. Метафизика в Древней Греции (1890).

ставлена просьба о создании Философского Общества при Петербургском университете. Цель Общества по проекту устава заключалась в содействии "... философской разработке научного знания и распространении философского образования"⁸³. Несмотря на уверения правительственных чиновников в том, что философия способствует распространению в обществе представления о "правильном общественном и государственном строе" – просьба, о создании философского общества, была отклонена. И дана рекомендация обсуждать интересующие проблемы в научном кругу.

Репутация философии и её представителей в глазах власти, по всей видимости, не отличалась благонадежностью. Поэтому предпринявшие в 1884 г. попытку создания общества в Московском университете учли печальный опыт петербуржцев и назвали свое научное общество "психологическим". Инициатива в создании Московского Психологического общества принадлежала профессору Московского университета Матвею Михайловичу Троицкому. Будучи представителем эмпирического направления в философии он привлек представителей разных гуманитарных наук.

28 января 1884 года подано прошение в Совет московского университета о возбуждении ходатайства перед министром народного просвещения, относительно учреждения Московского психологического общества: "Психология справедливо признается общею основой всех философских дисциплин, выходящих из сферы философии в тесном смысле; она в последнее время подвергалась такой многосторонней обработке, которая естественно сблизила между собой многие науки, преподаваемые на различных факультетах, как то психологию человека, историю литературы, сравнительное языкознание, энциклопедию права, государственное право, уголовное право, статистику, зоологию, антропологию, судебную медицину и другие. В виду этого сближения указанных наук на почве психологических вопросов, представители их в различных факультетах Императорского московского университета предположили учредить при означенном

⁸³ Цит. по: Носов А.А. "Мы здесь основали Философское общество (к истории философских обществ в России)// Вопросы философии. 1991. №1. С.182

университете Психологическое общество, которое позволило бы им соединить разрозненные труды психологического характера"⁸⁴.

Основатель общества профессор М.М. Троицкий в центре философии ставил психологию, подчеркивал ее связь с различными отраслями знания. Ему удалось привлечь как гуманитариев, так и естественников к участию в Обществе: историков и юристов В.И. Герье, В.Ф. Миллера, Ф.О. Фортунатова, А.И. Чупрова, М.М. Ковалевского, С.А. Муромцева, математика Н.В. Бугаева, естественников – А.М. Богданова, С.А. Усова, О.А. Шереметьева, психиатра А.Я. Колейникова. Референтный круг, на который ориентировалось общество и кого хотело привлечь, постоянно расширялся за счет известных отечественных ученых и философов, таких как И.М. Сеченов, Б.Н. Чичерин, В.С. Соловьев, А.А. Козлов, а также европейских психологов и философов. В качестве почетных членов в него вошли - А. Бэн (Англия), В. Вундт (Германия), Г. Гельмгольц (Германия), Т. Рибо (Франция), Ш. Рише (Франция), Э. Целлер (Германия). В 1897 г. почетными членами общества были избраны: Г. Спенсер, А. Фуллье, К. Фишер, Ф. Паульсен. Любопытно, как звучали мотивировки по избранию почетными членами: "Мы предлагаем Психологическому Обществу избрать в свои почетные члены Гейдельбергского профессора К. Фишера, которого мы все, русские философы, может считать своим учителем истории философии. Его редкий исторический и литературный талант, та художественная ясность и объективность, с которой он воспроизводит в своих трудах самые разнообразные философские учения, дают читателю образец истинно философского их понимания и оценки"; "В ряду немецких философов Ф. Паульсен особенно выделяется не только своими крупными и основательными трудами по различным областям философской науки, но и оригинальностью и глубиной своей мысли"⁸⁵.

С 1887 г. во главе Общества стал Н.Я. Грот, который уделил много сил популяризации философского знания и способствовал изменению имиджа философии. Время деятельности Общества под председательством Н.Я.

⁸⁴ Виноградов Н. Краткий исторический очерк деятельности Московского Психологического общества за 25 лет // Вопросы философии и психологии. 1910. Кн. 103. С. 249-250

⁸⁵ Московское Психологическое общество// Вопросы философии и психологии. 1897. Кн. 37. С. 365

Грота по справедливости можно считать самым блестящим периодом в жизни Общества. Члены общества занимались переводом философской литературы, организовывали публичные лекции, на страницах журнала "Вопросы философии и психологии" печатались программы "домашнего чтения" для желающих заняться самообразованием в области философии (1894).

Работа общества ориентировалась на две группы читателей: на "продвинутых", имевших профессиональный интерес и на "начинающих". Для "продвинутой" группы выходили в серии "Труды Московского Психологического Общества" профессиональные переводы классиков (Им. Кант. Прологомены ко всякой будущей метафизике (пер. Вл. Соловьева); Г. Лейбниц. Избранные философские сочинения (пер. В.П. Преображенского); Э. Керт. Гегель (под ред. С.Н. Трубецкого); К. Фишер. Ар. Шопенгауэр (пер. В.П. Преображенского); Фр. Паульсен. Введение в философию (пер. В.П. Преображенского). Для "начинающих" в биографической библиотеке Ф. Павленкова издавались очерки "Жизнь и философия" Аристотеля, Бэкона, Локка, Юма, Милля, Бруно, Лейбница, Паскаля, Гегеля, частично написанные членами общества и частично под их редакцией.

В своей речи по случаю 100 заседания (9-й год существования Общества) Н.Я. Грот отметил, что деятельность общества проходила по следующим направлениям: читались и обсуждались философские рефераты, присуждались премии за философские сочинения, издавались труды философов, был основан философский журнал. Подводя итоги двадцатипятилетней деятельности общества, Н.Д. Виноградов сделал впечатляющие подсчеты: проведено более 250 заседаний, на 200 заслушаны доклады, некоторые тематические были посвящены чествованию выдающихся мыслителей - Д. Бруно, Р. Декарта, И. Канта, Н.Я. Грота, В.С. Соловьева⁸⁶.

В деятельности Общества принимали участие представители различных наук – естественных и гуманитарных, так что философия выступала посредницей в "наведении мостов" между дисциплинами и создании цельного мировоззрения. Специально для заседаний писались рефераты, которые весьма содержательно обсуждались, критиковались, что способство-

⁸⁶ Виноградов Н.Д. Краткий очерк деятельности Московского Психологического общества // Вопросы философии и психологии. 1910. Кн. 103. С. 249-262

вало столкновению методологических программ, осознанию их специфики представителями различных дисциплин. Статус философии как дисциплины, необходимой университету, стал несомненен для членов университетской корпорации, тем более что само философское сообщество стало вполне профессиональным.

Важным индикатором, показывающим степень сформированности, зрелости профессии, является отлаженная система "взаимообменов" между обществом, государством, с одной стороны, и представителями профессии, с другой. Профессиональное занятие философией, ее преподавание обеспечивало жизнь членам этой профессии. *Философские дисциплины стали рассматриваться чиновниками министерства просвещения как относящиеся к гуманитарному блоку.* Студенты также видели в философии к концу 90-х гг. лишь одну из университетских дисциплин и не связывали, как правило, с ней своих идеологически-интеллектуальных интересов, и она мало влияла на их общественные взгляды (иллюзии студенческой молодежи 30-50-х гг. XIX в. были в прошлом). По мере того, как на университетских кафедрах стали доминировать социально-когнитивные типы "философа-последователя", "преподавателя-популяризатора" и "наставника", чей профессиональный уровень, обширность знаний не уступали стандарту западноевропейского профессора философии, они в глазах студенчества "сливались" с преподавателями других наук. Тем более что их философские системы и уровень концептуализирования (кантианство А.И. Введенского, И.И. Лапшина, монистический спиритуализм Л.М. Лопатина, интуитивизм Н.О. Лосского и т.д.) требовали от студенческой молодежи достаточных усилий и не соответствовали господствующим в их среде философским модам.

Сами профессора философии стремились соответствовать профессиональному стандарту. Каков он был, можно реконструировать по тем значимым в глазах философского сообщества характеристикам, которые отмечались в биографиях, некрологах, воспоминаниях.

Профессиональный стандарт "качественного" профессора философии включал: профессионализм, выразившийся в знании философской традиции (Л.М. Лопатин выделил это качество как важнейшее в некрологах Н.Я. Грота и С.Н. Трубецкого); интеллектуальную самостоятельность (т.е.

наличие собственной философской концепции – в воспоминаниях Н.О. Лосского подчеркнуто, что стало условием занятия кафедры к рубежу веков). Это должно было сочетаться с "учительством в идеале" (по Канту философ "это учитель в идеале" и в воспоминаниях отмечали, что личностям, например, Н.Я. Грота и С.Н. Трубецкого это качество было присуще), поэтому воспитывать, приучая ценить теоретический идеал науки и "практически-нравственный идеал чистой человечности", стало профессиональной задачей (И. Геллер особенно отмечает качество "учительства" у А.И. Введенского).

Бобров Е.А., рассуждая о преподавании философии в университетах, так сформулировал требования к профессору по философии: "... не всякий ученый годится быть профессором. Настоящим профессором может быть лишь тот, кто любит это дело, т.е. тот, кому приносит удовольствие и радость самый процесс передачи своих знаний другому, лишь тот, кто учит с радостью, и для кого лишение этой его преподавательской обязанности и деятельности является сердечной утратой и печалью. Настоящим профессором философии является тот, кому доставляет радость – самая возможность учить философии, кому приятна самая эта философская учеба, в ком рождается чувство довольства при передаче философии своим слушателям. Там, где этого нет, где философия передается без радости, индифферентно, или даже с чувством томления и досады, туда никогда не слетит веселый Эрос философии"⁸⁷. Этот стандарт требовал репрезентативной философской работы, и шкала оценок к началу XX века была соответствующей научному эталону, позволявшему философам чувствовать себя равными членами университетского сообщества.

Л.М. Лопатин в статье "Типические системы философии весьма определенно сформулировал, что оценивается в философском творчестве, и несомненно его положение в философском сообществе, делает его точку зрения чрезвычайно интересной и авторитетной: "...мы судим философские учения их внутренней логикой; как бы ни были драгоценны для нас субъективные моменты философской системы, в смысле выражения духовной личности её автора, мы их невольно отбрасываем или отодвигаем на задний план, когда пытаемся найти в данном учении объективно

⁸⁷. Цит. по: Пустарников В.Ф. Университетская философия в России. СПб., 2003. С.227

вероятное толкование существующего, ведь именно в устранении субъективных черт, частных противоречий, недоговоренности и личных колебаний заключается главный двигатель дальнейшего развития доктрины отдельных мыслителей у последователей основанных ими школ.

Итак, в воззрениях философов, кроме элементов чисто субъективных, всегда присутствуют элементы объективные. Если первым нет оснований приписывать обязательность для кого бы то ни было, вторые, несомненно, обладают объективной обязательностью, по крайней мере, в том смысле, что если мы усвоили предпосылки данной философской теории, мы тем самым обязаны принять и все логические следствия из неё. В этом отношении отдельные философские теории можно сопоставить с гипотезами: их различие от гипотез отдельных наук, заключается только в степени общности поставленных задач. Научные гипотезы стремятся объяснить частные свойства, частные законы и частные отношения действительности в её наблюдаемом конкретном строе, - иначе говоря, особенную природу отдельных групп наблюдаемых явлений. Напротив, философия ставит вопрос об общих условиях и общих основах всякого бытия вообще, и все частное рассматривает лишь в свете делаемых ею универсальных предположений и в связи с ними. Но судим мы и о философских теориях и о научных гипотезах по одним и тем же критериям: 1) по логической обоснованности и внутренней связи, входящих в их содержание положений; 2) по степени их пригодности для объяснения того, что они хотят объяснить"⁸⁸.

С ним солидаризировался идейный противник, неокантианец Б.А. Кистяковский в том, что следует считать критериями оценки философского творчества. В статье "В защиту научно-философского идеализма" он перечислил критерии репрезентативной философской работы: логическая структура, формальная последовательность, научно-философская обработка идей, ориентированность на объективность, скептицизм⁸⁹. Это свидетельствует о достижении определенного консенсуса в представлении о

⁸⁸ Лопатин Л.М. Типические системы философии // Вопросы философии и психологии 1906. Кн.83. С. 268

⁸⁹ Кистяковский Б.А. В защиту научно-философского идеализма// Вопросы философии и психологии. 1907. Кн.86. С. 57-109

нормах и правилах деятельности среди представителей философского общества.

К 1910-1915 гг., вновь поднимается вопрос о том, какое значение философия должна занимать в университетском образовании, каким должен быть объем читаемых курсов и требования, предъявляемые к преподавателям. Так, Н.О. Лосский в газете "Речь" (№ 159 за 1915 г.) в статье "Философия в университете. К вопросу об уставе" отмечает необходимость специализации преподавателей, дифференциации читаемых курсов по факультетам, организации кафедры философии отдельно для историко-филологического и физико-математического факультетов. Он отмечает, что на кафедре философии лежит обязанность чтения логики, психологии и истории философии, а сама кафедра традиционно относиться к историко-филологическому факультету. Но, если разобраться, логика одинакова уместна на всех факультетах, тем более что успешное занятие логикой осуществляется лицами, обладающими математическим складом ума. Психология тесно связана с науками историко-филологического факультета, но экспериментальная психология лучше развивается лицами, получившими естественное образование. История философии же занимает ключевую роль в философском образовании, потому что понять современное состояние философии, не познакомившись с историей философии не возможно. История философии имеет значение философской пропедевтики и не является чисто исторической наукой. Перед преподавателем, знакомящим слушателей с основами истории философии, стоит задача показать логическую связь идей, а не культурные влияния. В принципе для качественного преподавания философии требуется знакомство со всеми науками, а это не под силу одному лицу. В коллективном философском творчестве, когда философы поддерживают общение с различными группами наук, это вполне реализуемо. Именно поэтому кафедра философии должна входить в состав хотя бы двух факультетов – историко-филологического и физико-математического. Кроме того, должна произойти специализация труда преподавателей философии. Кафедра философии охватывает множество наук: психологию, логику, гносеологию, метафизику, историю древней, средневековой и новой философии, этику, эстетику, педагогику. Все это многообразие дисциплин не может охватить один пре-

подаватель. Для того, чтобы были нормальными условия преподавания и ученой деятельности профессора, на кафедре философии должно быть, по крайней мере, три профессора: один специализирующийся по психологии, другой – на логике и гносеологии, метафизике, а третий на истории философии.

Назревал переход к расширению системы философского образования и представители как естественных, так и гуманитарных дисциплин в принципе были согласны, что целесообразно ввести специализированные курсы по философским проблемам истории науки методологии, учитывающим специализацию факультетов. Философия доказала свою состоятельность и репрезентативность.

Глава III.

Рефлексия философского сообщества о методике преподавания философии в период с 70-х годов XIX века по 1917год

3.1. Мнения о положении философии в системе образования и преподавание философских дисциплин

Тема места философии в системе образования привлекала внимание в этот период в нескольких аспектах, поэтому представители философского сообщества последовательно задавались следующими вопросами. Что, как и кому преподавать в университете, то есть вопросами о содержании и объеме философского курса, методах проведения занятий и необходимости дифференцировать занятия в зависимости от специализации слушателей. Что преподавать в школе в качестве пропедевтического курса, чтобы обеспечить эффективность занятий философией в университете – преподавать логику или психологию, или по возможности и то и другое. Как сформировать в широких общественных кругах необходимый минимум философских знаний или какие программы для самообразования может предложить комиссия по организации домашнего чтения.

Содержание ответа на вопрос: *"что и в каком объеме преподавать в университете?"* - преимущественно зависело от мнения министерства народного просвещения, которое формировало концепции учебных программ. Представителям университета редко удавалось существенно повлиять на изменение этой концепции, но оставалась возможность расширить преподавание за счет спецкурсов. Один из тех, кто сумел повлиять на по-

литику министерства и улучшить положение дел был Михаил Иванович Владиславлев (1840-1890). Он внес существенный вклад в восстановление и организацию преподавания философии в 60-80-е гг. XIX века. В 1861 году М.И. Владиславлев окончил Петербургскую духовную академию и в 1862 году был командирован на три года за границу для изучения философии и подготовки к профессорскому званию. В 1866 г. защитил в Петербургском университете диссертацию на степень магистра и стал штатным доцентом философии университета. В 1868 году защитил докторскую диссертацию "Философия Плотина, основателя неоплатоновской философии" и был избран профессором. В 1866 и 1867 году он опубликовал несколько статей посвященных анализу положения философии в системе высшего образования, в которых анализировал значение философии, сравнивал сложившуюся практику преподавания с Европейскими странами.

После периода "изгнания" философии из университета необходимо было для вновь восстановленного предмета создать приемлемый в глазах высшего начальства и университетской корпорации имидж, обосновать ее целесообразность. Подготовить почву для дальнейшего расширения курса философии и по возможности введения его не только на историко-филологическом факультете. В статье написанной сразу после возвращения из-за границы "Положение философии в нашей системе образования", М.И. Владиславлев задается вопросом: "...хорошо ли сделано, что в наших университетах преподавание философии ограничено только одним филологическим факультетом и что в наших гимназиях логика и психология исключены из числа общеобразовательных наук?"⁹⁰. И отвечает, что эта ситуация не позволяет извлечь ту пользу которую можно получить преподавая философские дисциплины. Юристам необходимо близкое знакомство с логикой и психологией, так как при новых судах необходимы адвокаты, а правительство озабочено получением грамотных прокуроров, а кому, как ни им нужно иметь "логическую голову". То основное возражение, по которому философские дисциплины не преподаются, он отвергает - логика достаточно развита, а психология хотя и занимается общими, а не индивидуальными темами, но именно это и необходимо юристу – научные

⁹⁰ Владиславлев М.И. Положение философии в нашей системе образования // Журнал Министерства Народного Просвещения. 1867. № 7. С. 373

психологические сведения. Кроме того, хотя в немецких университетах большинство студентов не слушает лекций философских, то это, потому что в их гимназиях учат весьма на хорошем уровне и философию, и логику, и психологию. Несомненно, введение по новому уставу курса философии права позитивное событие, но воспринять и прочесть такую дисциплину без предварительной подготовки, знакомства с общим курсом философии, будет не эффективно.

На физико-математическом и медицинском факультетах введение логики и психологии позволит студентам познакомиться с целым кругом явлений, им совершенно неизвестным. "Почему прежде слушание лекций философии считалось обязательным для всех факультетов? Конечно, потому что эти лекции считались необходимою составною частью общего образования, о котором также должны заботиться университеты... Университет не есть собрание специальных школ, и факультеты никак нельзя назвать школами специалистов, потому что они вовсе не имеют исключительною целию давать обществу специалистов, а людей вообще образованных и обладающих сверх того каким-нибудь специальными сведениями, подготовленных к самостоятельной специальной работе"⁹¹. Он призывает воспользоваться имеющейся автономией и изменить необходимый состав лекций.

М.И.Владиславлев задается вопросом – почему логика и психология совершенно изгнаны из гимназического курса? В системе образования эти дисциплины были постоянно наравне с математикой и классическими языками. Классические языки развивают подвижность и самостоятельность ума и привычку к труду. Математика развивает в уме стремление к основательности и точности. Логика и психология могли бы развить в молодых людях сознательность действий и стремление к логической сознательности – бесценные качества для будущего ученого и практика. В семинариях философия преподавалась почти два года, поэтому семинаристы умели связно и логически излагать свои мысли.

Во всех немецких гимназиях преподаются логика и психология, и он ставит вопрос: " Почему бы нам не заимствовать их опыт?". Он предлагает, ввести курс логики и психологии в гимназии в последних классах, а в уни-

⁹¹ Там же. С.375

верситете соответственно читать философию изучаемых дисциплин. Мотивирует он это еще и тем, что необходимо учитывать специфику преподавания этих дисциплин, которые призваны сформировать мышление молодых людей. "Надобно еще заметить, что логика и психология преимущественно принадлежат к разряду тех наук, к которым должен быть приложен, когда они преподаются в первый раз, вопрошательный (эротематический) метод – не исключительно, но главным образом. В них нельзя идти далее, если что-нибудь не усвоено слушателями из предыдущего, а так как первые шаги в них не особенно легки, то на случаи недостаточного усвоения преподавателю следует особенно рассчитывать. В подобных случаях вопрошательный метод дает прекраснейшие средства в его руки. Но такой вопрошательный метод почти невозможен в университете, где исключительно господствует так называемое акроматическое преподавание... В гимназиях это делалось бы без особенных затруднений, и в руках опытного преподавателя логика и психология стали бы прекрасным общеобразовательным средством"⁹².

В заключении М.И. Владиславлев особо подчеркивает, что какими ни были бы хлопоты, связанные с введением философии (перестройка системы преподавания, подготовка преподавателей) это необходимо, что бы нигилизм и материализм, плохие философии, не овладевали сознанием молодежи. Именно философия "предохранит молодежь от тлетворных влияний".

Борьба между реалистами и консерваторами в министерстве растянулась на несколько десятилетий. Преподавание логики, которое было исключено в 1849 году из гимназии, возобновилось лишь под давлением философского сообщества в 1871 году, в объеме одного часа в неделю. Но этого было недостаточно, для того чтобы вполне реализовать задачи курса философской пропедевтики. Поэтому *тема увеличения объема курса философской пропедевтики и того, что считать философской пропедевтикой* периодически привлекала внимание.

В 1890 году Г.Е. Струве писал: "Философская пропедевтика, как предмет преподавания в средних учебных заведениях, следует свести к изложению общих начал только тех наук, которые могут быть объясняемы и

⁹² Там же. С.379

иллюстрированы доступным для ученика научным материалом и которые могут объединить этот материал в удобопонятной форме. К таким философским наукам, по нашему убеждению принадлежат логика, психология и этика⁹³.

На заседании Санкт-Петербургского Философского общества 26 января 1899 года обсуждался вопрос о желательности введения в средних школах философского преподавания. Докладчики отмечали низкий уровень общего развития гимназистов. Причем был поставлен вопрос, а не представляет ли и университетское преподавание в программах разных факультетов значительных пробелов в смысле научно-философского синтеза? Причем, отмечали большую способность к интеллектуальному росту семинаристов, у которых читались философские предметы. Участники обсуждения разделились на сторонников французской системы – П.Д. Боборыкин и сторонников английской системы – И.И. Беллярминов. А.И. Введенский отметил слабости и той и другой системы и подчеркнул, что целесообразно введение логики и психологии как пропедевтических курсов именно в гимназии, что подготовит гимназистов к работе в высшем учебном заведении и позволит изучать более сложные проблемы в университете⁹⁴.

Наконец, к мнению преподавателей прислушались, и в мае 1905 года стало известно, что министерство решило ввести преподавание по типу австрийских школ: программа состояла из психологии и логики, а не как во Франции, где философия изучается во всем объеме. Результаты этого эксперимента живо занимали представителей университетского сообщества, проблема неоднократно обсуждалась, была даже проведена анкета среди преподавателей психологии и логики.

В 1909 году Московское Психологическое общество, интересуясь результатами четырехлетнего преподавания психологии (которая рассматривалась как философская пропедевтика) в средней школе, для выяснения целесообразности преподавания, желательности изменения в постановке преподавания, провело анкетирование среди преподавателей психологии.

⁹³ Струве Г. Энциклопедия философских наук и направлений с введением в философию. Варшава. 1890. С. 378

⁹⁴ Протокол общих собраний Санкт-Петербургского общества за 1899 год// Вопросы философии и психологии. 1900. Кн. 51. С. 75-79

Подвел итоги и сделал выводы П. Блонский⁹⁵ (из 200 анкет заполнили 52 преимущественно провинциальные преподаватели, причем с приложениями из опросов учащихся и собственных дневниковых записей). Были заданы следующие вопросы.

1. "В какой мере психология оказалась доступна пониманию учащихся? Каков приблизительный процент совсем неуспевающих? Если предмет оказывается совсем недоступным, то какова, по вашему мнению, причина этого?". Большинство преподавателей отметили доступность понимания психологии, процент неуспевающих очень невысок (варьируется от 1-15%, в зависимости от уровня общей подготовки гимназистов). Хотя некоторые отделы усваиваются с трудом по причине отсутствия у учеников привычки к абстрактному мышлению, отвлеченным теоретическим вопросам, затруднение вызывает новизна предмета и неизвестная раньше терминология. Так же преподаватели подчеркивают недостаточность времени (2 часа в неделю) и переполнение классов, что затрудняет усвоение предмета.

2. "Принес ли этот предмет что-нибудь новое в учебной жизни, или он остается совершенно незаметным. Способствует ли умственному развитию учащихся. Способствует ли более сознательному отношению к изучению других предметов?" Почти все преподаватели ответили, что психология вызывает большой интерес среди учащихся – внимательно слушают объяснения учителя, обращаются за разъяснениями и подробностями после уроков, сознательно относятся к делу, читают психологические сочинения, участвуют в дебатах на психологические темы. Ученики стали серьезнее, сознательнее и вдумчивее относиться к своей душевной жизни и науке, то есть под влиянием психологии возникло философско-критическое отношение к действительности.

3. "Не вызывает ли этот предмет желания дальнейшего изучения при помощи чтения? какие книги или статьи читают учащиеся и в какой мере их усваивают? Не ведутся ли какие-нибудь внеклассные практические занятия?" Ответы на этот вопрос распадаются на две группы: более многочисленная (25 ответов) высказывается утвердительно; малочислен-

⁹⁵ Блонский П. Результаты анкеты по вопросу о постановке преподавания психологии // Вопросы философии и психологии. 1910. №104. с.227-255

ная (16 ответов), дает отрицательный ответ, остальные же образуют переходную группу. "Польза прохождения психологии несомненна, так как 1) ученики приучаются относиться сознательно к явлениям своей душевной жизни и к окружающим явлениям и интересоваться ими; 2) начинают проявлять интерес вообще к философии, 3) наконец, изучение психологии оказывается очень полезным для прохождения словесности: многие отделы теории словесности (например, процесс поэтического творчества, теория драмы и пр.) и психологический анализ характеров в литературных произведениях оказывается более доступным ученикам".⁹⁶ Преподаватели отмечают, что " ...благоприятные последствия изучения философской пропедевтики сказывались и в том неоднократно высказывавшемся мне наблюдении университетских профессоров, что молодые люди в высшем учебном заведении могли с большим интересом и полным пониманием слушать лекции философии"⁹⁷.

Отмечается скудность ученической библиотеки (то есть дидактическое несоответствие имеющихся пособий уровню восприятия гимназистов), поэтому дополнительно читают не многие. Чаще читают книги Джеймса – "Беседы по психологии с учителями" и "Психология", и Челпанова "Мозг и душа", "Введение в философию". Затем идут сочинения Рибо, Психология Селли, Гефдинга, Фонсегрива, Бэна, Вундта. Реже берутся труды Сикорского Нечаева, Кейра, Кавелина, Спенсера, Ушинского, Прдана, Ланге, Грота, Бехтерева, Тома, Тена.

В нескольких гимназиях основались философские кружки: один из этих кружков имеет второй год существования, состоялось уже 10 заседаний, и на будущее его преподаватель смотрел оптимистически.

4. "Не наблюдали ли вы случаев, когда учащиеся, благодаря изучению этого предмета в гимназии возымели желание впоследствии отдаться специальному изучению этого предмета?" В связи с тем, что связь с выпускниками сложно установить, определенного ответа не было, хотя несколько преподавателей отметили, что ученики поступили на историко-филологический факультет, выбрали специализацию психологии в Лейпцигском университете.

⁹⁶ Блонский П. Результаты анкеты по вопросу о постановке преподавания психологии // Вопросы философии и психологии. 1910. Кн.104. с.237

⁹⁷ Там же, С. 238

5. "Считаете ли вы, в конечном счете, этот предмет желательным в средней школе или думаете, что он бы был более уместен в университете?" О желательности преподавания психологии все преподаватели ответили единогласно утвердительно. Психология в средней школе желательна, прежде всего, как образовательный предмет, а так же как специальная подготовка к курсу теории словесности в VIII классе и к историко-филологическому факультету.

6. "Не желательно ли сокращение программы или увеличение программы. Какие именно вопросы, желательно прибавить или какие желательно исключить из программы. Какое приблизительное количество уроков в течение учебного года приходится на преподавание психологии?" Большинство преподавателей удовлетворены были официальной программой и считали её целесообразной. Уменьшить её по причине элементарности, невозможно, но и невозможно расширить её при отведенном количестве часов. Предлагали расширить разделы о классификации чувств.

7. "Обнаруживается ли учащихся какой-либо интерес к вопросам философским, с которыми приходится сталкиваться в преподавании психологии. Не считаете ли вы желательным расширить преподавание философской пропедевтики через "Введение в философию"?" Две трети ответов констатируют у учащихся живой интерес к философии. Более всего интересуют вопросы об отношении души и тела, этикой, эстетикой, проблемой свободы воли. Иногда интерес расширяется до желания познакомиться с отдельными философскими системами, например, учением Ницше, Шопенгауэра. Против "Введения в философию" категорически возражают только двое, мотивируя свое возражение перегруженностью учащихся и трудностью предмета. Большинство решительно высказываются положительно, мотивируя важностью этого курса для общего мирозерцания.

8. "Не желательны ли вообще какие-либо реформы в преподавании психологии. В каком соотношении должна стоять психология по отношению к логике. Не желательно ли преподавание психологии предварять преподаванием логики?" Только четыре преподавателя находят нужным преподавание психологии предварять преподаванием логики, так как логика научит учеников отвлеченно мыслить, что необходимо для понимания

психологии. Остальные высказывались за сложившийся порядок: психология как более конкретная наука, для учеников VII класса и легче и интереснее логики. Кроме того, естественнее знакомить учащихся с нормами мышления уже после ознакомления с механизмом мышления. Главным препятствием для правильного преподавания психологии является незначительное количество учебных часов, в эти часы нужно объяснить материал, например, в наиболее распространенном учебнике проф. Челпанова, 215 страниц, но надо еще и спрашивать учеников и четыре раза в год аттестовать. Другим основным препятствием в преподавании определили недостаточную подготовку преподавателей психологии. До введения предметной системы психология читалась на историко-филологическом факультете всего одно полугодие 2 часа на младших курсах. Так же отмечен недостаток популярной литературы по психологии, отвлеченность преподавания, недостаток наглядных пособий. Предлагалось увеличить количество учебных часов до трех, сблизить психологию с другими предметами гимназического курса, обратить внимание на подготовку преподавателей психологии, организовать съезды преподавателей психологии при округах, устраивать психологические кабинеты в гимназиях.

Итог анкетирования совершенно очевиден – введение психологии как курса философской пропедевтики оценивался положительно, все отметили целесообразность изучения психологии.

В этом же номере Вопросов философии и психологии была помещена статья Г.И. Челпанова "Место ли психологии в средней школе?". Г.И. Челпанов, был одним из самых активных представителей философского сообщества ратовавших за расширение философской пропедевтики. Поводом для выступления и этой публикации были устойчивые слухи, что министерство народного просвещения внесло в Государственную Думу проект средней школы, в учебном плане которого психология отсутствует (позднее оказалось, что министерство не вносило такого предложения).

Он освещает историю введения психологии в средней школе, упоминает, что в 1899 году в "Вопросах философии и психологии" была напечатана статья П.Д. Боборыкина о том, что необходимо ввести философию, главным образом психологию, в число предметов средней школы. Из своей практики он отмечает, что гимназисты поступали в университет с не-

обыкновенно слабым знанием психологии, поэтому приходилось преподавать психологию в очень популярной форме. Создалось противоречие: с одной стороны, студенты искали общего образования, с другой, университет, должен давать специальное образование. Необходимо было вводить психологию в средней школе, именно так обстояло дело на Западе. Во Франции психология, как часть философии, изучается в специальном философском классе, это последний класс гимназии. Психологии и философии посвящено 8 часов в неделю. В Австрии философии уделяется 4 часа: 2 часа логики в 7-ом классе и 2 психологии в 8-ом; в Италии преподаванию философии уделяется 6 часов, начинается преподавание с 6 класса. Поднимать вопрос о введении психологии в то время в печати Г. Челпанов считал нецелесообразным, но выступил после Международного Съезда в Женеве. Некоторые преподаватели философии, бывшие на этом съезде, обсуждали вопрос о возможности организации философского съезда в России и вопрос о преподавании философии в гимназиях.

В октябре 1904 года министерство разослало циркуляр для обсуждения вопроса, следует ли ввести философию в число гимназических предметов. В мае 1905 года стало известно, что министерство решило ввести преподавание по типу австрийских школ. Но введение предмета производило впечатление неустойчивое – " для пробы". И вот в 1909 году появился исключительный психологию проект.

Возражая против этого решения, Г. Челпанов доказывает необходимость психологии как предмета общего образования. "Если мы считаем необходимым, чтобы молодые люди знали природу растений, камней, то отчего же в такой же мере не необходимо для них знание внутреннего мира. Отчего научное знание того, что такое память, внимание, воображение, аффекты, не столько же ценно, сколько является ценным знание внешних явлений?"⁹⁸. Он отвергает возражения, что психология не может быть усвоена гимназистами, что психология яко бы неточная наука, что неудовлетворителен состав преподавателей – специалистов, так как, в общем, преподаватели психологии подготовлены не менее, чем преподаватели других предметов. В пользу оставления психологии в средней школе

⁹⁸ Челпанов Г. Место ли психологии в средней школе?// Вопросы философии и психологии. 1910. кн.104. С.259-260

говорит, то, что психология нужна всем: психология есть предмет общеобразовательный. Она нужна и юристам, и медикам, и естественникам. "Как университетский преподаватель, я должен отметить благотворное влияние преподавания в средней школе психологии... Благодаря введению философской пропедевтики в гимназии, уровень философского развития значительно повысился, и надо было бы заботиться не о том, чтобы выбрасывать психологию из средней школы, а о том, чтобы ввести еще и философию. Это бесспорная обязанность министерства, если бы оно понимало жизненные задачи гуманитарного образования"⁹⁹.

Причем, нужно не просто ввести философскую пропедевтику, нужно улучшить состав преподавателей. Не стоит предлагать преподавание тем, кто успешно закончил духовную академию, надо организовать философское отделение в университете при историко-филологическом факультете. Киевский и Московский университет по своей инициативе ввели философские отделения, но министерство парализовало их деятельность, не давая никаких прав окончившим это отделение. Осталось философское отделение в Московском университете, которое могло готовить преподавателей-специалистов, которые могли бы готовить преподавателей философии для гимназии. Но министерство издало циркуляр, по которому преподавание философской пропедевтики стоит вручать своим имеющимся преподавателям гимназии. Надо бы ввести преподавание по Французской модели, чтобы штатные преподаватели философии имели 6 часов уроков. Психология имеет важное значение среди предметов гуманитарного образования и она должна преподаваться в средней школе.

На эту публикацию последовала официальная реакция министерства опровергавшего слухи об исключении психологии из курса гимназии. Курс философской пропедевтики прочно вошел в систему среднего образования, благодаря усилиям представителей университетской философии.

Другим полем активной деятельности представителей университетского сообщества, влиявшим на формирование статуса философии в глазах университетской корпорации, была *деятельность по распространению философских знаний среди широких кругов интеллигенции* (среди лиц трех категорий: 1) лица, вовсе не имевшие возможности приобрести правильное

⁹⁹ Там же. С.266

среднее; 2) лица, окончившие курс средней школы, но не получившие высшего образования; 3) лица, окончившие высшую школу, которые желают с помощью комиссии освежить забытые знания, пополнить пробелы образования)¹⁰⁰. Здесь имеется в виду *деятельность некоторых университетских философов в организации комиссии для домашнего чтения*.

Вообще, это движение, по организации серьезного научного образования для сравнительно широких слоев населения, в тот период было широко распространено в Европейских странах. В России перенимался опыт, прежде всего, Англии. Так, еще в 1858 г. в Оксфорде были устроены экзамены для лиц обучающихся вне университета. В 1873 г. в Кембридже возникло "Общество для распространения университетского образования".

Несколько позже возникла в Англии система "домашнего чтения", организованная Nationale Home Reading Union и отличающегося от первого тем, что в ней не было лекций, а занятия велись по подробным программам, которые Nationale Home Reading Union печатал в издаваемом им журнале.

Описал это движение в России В.Н. Ивановский, отметивший, что оно запоздало, сравнительно с Западной Европой. На Западе движение к распространению университетского образования выразилось преимущественно в двух формах: в форме систематических курсов лекций – с параллельными самостоятельными занятиями слушателей и в форме домашнего самообразовательного чтения по определенной программе¹⁰¹. И в России получили применение эти же две формы. Систематические публичные курсы университетского типа стали предлагаться публике лишь в конце 80-х годов, но не получили развития, какого они заслуживали. Руководство же самообразовательным домашним чтением возникло несколько раньше. А именно, в 1892 году вышла "книга о книгах" – едва ли не первый опыт систематического указателя в области серьезного, популярно-научного чтения. Затем стали появляться в журнале "Мир Божий" (начиная с №1 за 1893 года) "обзоры важнейших для самообразования книг вообще и по каждой из отраслей знания", с предпосылаемыми руководящими заметка-

¹⁰⁰ Комиссия по организации домашнего чтения// Вопросы философии и психологии. 1894. Кн.25. С. 763

¹⁰¹ Ивановский Вл. К вопросу о самообразовательном движении // Вопросы философии и психологии. 1898. Кн. 43. С.211

ми. Там были помещены "обзоры книг" по всеобщей истории (профессора Н.И. Кареева), по физике (Юл. Вагнера), по географии (профессора Э.Ю. Петрова), биологии (Юл. Вагнера), государственному праву (В-ва), Международному праву (В-ва), химии (С. Сазонова).

Одновременно с этим начали составлять такого же рода указатели переводчики и редакторы переводов издаваемых по-русски популярно-научных сочинений, прилагая их к своим переводам. Для примера В.Н. Ивановский указывает на "Обзор психологической литературы на русском языке", приложенный к переводу "Оснований элементарной психологии" Г. Еомперэ его редактором Г. Челпановым.

Однако, наиболее сильный толчок делу был дан возникновением в 1893 году в Москве при Учебном Отделе Общества распространения технических знаний "Комиссии для организации домашнего чтения".

Вскоре за московскими "Программами домашнего чтения" вышли "Программы чтений для самообразования", изданные Петербургским "Отделом содействия самообразованию в Комитете Педагогического музея военно-учебных заведений (1896, 1897 гг.). Потом, было помещено несколько частей программ, частью заметок по самообразовательному изучению отдельных наук и групп наук в журнале "Северный вестник" (1895 г., № 12 и 1896 г., №№ 1, 2, 4, 6, 9, 10 и 12).

В.Н. Ивановский подчеркнул, что: " Наши русские программы ... отличаются большею системностью, сравнительно с английскими. Английские программы предлагают ряд небольших курсов по отдельным наукам или даже частным вопросам, очень слабо или и вовсе не связанных друг с другом. Выбор этих курсов сделан уже, так сказать, за читателя учреждением, организующим домашнее чтение. Читатели разделены на несколько категорий, и для каждой на известный период времени предлагается определенный, не особенно обширный материал, который и сопровождается пояснительными замечаниями и проверочными вопросами, облегчающими и делающими сознательной работу читателей"¹⁰².

Для выполнения этих программ Nationale Home Reading Union и разрабатывает в издаваемом им журнале ежегодно по несколько курсов, посвященных отдельным эпохам, лицам, писателям, сочинениям, отдельным во-

¹⁰² Там же, С.214

просам или небольшим отделам науки. Читатель может их так или иначе комбинировать; но никакой подбор не даст ему того, что является одним из основных стремлений русских самообразовательных программ: некоторого более или менее обширного очерка сравнительно широкого, но внутренне связанного материала – того, что называют "энциклопедическим подбором чтения", "энциклопедической программой".

Русские программы самообразования почти никогда не устанавливали тех подборов материала, как программы английские. Наши программы ставили себе целью представить в более или менее развитом очерке всю совокупность основных наук и дисциплин, логически связанных и исчерпывающих все важнейшее в области науки. Но при этом они сразу же наталкивались на одно затруднение. А именно: энциклопедичность, единство и связанность программы трудно совмещаются с её детальностью и обстоятельностью. "Можно, конечно, дать краткий и сухой обзор важнейших наук и дисциплин в пределах начальных учебников; но такая программа оттолкнет читателя своею сухостью и не будет иметь успеха. Если же сделать изучение отдельной науки и дисциплины более детальным, сопроводить теорию надлежащими иллюстрациями и вообще оживить изучаемый материал, тогда программа становится слишком обширной и перестает быть доступной для большинства читателей по своим размерам"¹⁰³.

Московская комиссия для организации домашнего чтения решила пожертвовать "энциклопедичностью" своих программ и выработала свои известные "Программы домашнего чтения", обширные по объему и недоступные для изучения в полном объеме.

В.Н. Ивановский задавался вопросом - какое положение занимает философия в системах самообразования русской и английской? "У англичан самообразование по философии в сравнительном загоне; весь первый план занят отечественной и всеобщей историей и литературой, а так же политической экономией; гораздо меньше внимания уделяется естествознанию и еще меньше философии. Причем, из круга философских наук и дисциплин берутся преимущественно связанные с теми или другими практическими потребностями (педагогика, логика как практическая дисциплина), либо с

¹⁰³ Там же. С. 216

искусством (эстетика). Это можно проследить и по системе публичных лекций, практикуемой университетами и обществами "распространения университетского образования", и на программах Nationale Home Reading Union, регулирующего домашнее чтение"¹⁰⁴.

Оксфордский университет в феврале 1896 года предлагал "местным комитетам" 54 лекторов с 376 курсами – с различным количеством лекций в каждом (6,8, 10,12 и 24). Из этого общего числа на долю истории приходится 105 курсов (сюда же отнесены и очень немногие курсы социологического и историко-философского характера); на долю истории литературы – 99; на долю всех наук (физико-математических, естественных и даже прикладных) приходится 111 курсов; на политическую экономию с историей экономического быта 26; на историю искусств – 35 и на философию – 1 ("О Сократе и Платоне").

Главная причина отсутствия курсов по философии, по мнению В.Н. Ивановского, – отсутствие спроса на такие курсы со стороны местных организаций, устраивающих лекции, т.е. самого общества.

Несколько благоприятнее для философских наук то положение, какое они занимали в списке курсов, предлагавшихся в 1896 году Лондонским "Обществом для распространения университетского образования". Здесь общее число лекторов было – 80; из них у 5 не обозначено ни число, ни содержание предлагаемых курсов. Остальные предлагают 326 курсов, распределенных по содержанию следующим образом: на историю приходится 103 курса (18 лекторов), на литературу – 84 курса (20 лекторов), на науку – 88 курсов (22 лектора), на отдел искусства -20 курсов (9 лекторов), на политическую экономию – 18 курсов (4 лектора) и, наконец, на философию -13 курсов (2 лектора). Эти два лектора по философии – известный английский гегелианец Б. Бозанкет и м-р Мюйрхэд. Первый читал такие курсы: 1) Платон (включая его диалог о "Государстве"); 2) "Государство" Платона; 3) психология морального "я"; 4) Аристотелева теория поэзия и изящных искусств; 5) этические учения Аристотеля и 6) элементы (219) философской эстетики. Мюйрхэд предлагает: 1) элементы этики; 2) курс о греческой этике; 3) курс о современных политических писателях,

¹⁰⁴ Там же. С. 217 -218

4)элементы психологии и 5-7) три курса под общим заглавием "Дух и воля".

В Оксфорде домашнее чтение, организовано было так, что в списке изданных силлабусов из общего числа 36 философским наукам посвящен только один. Это – силлабус по логике, составленный Эвингом, тьютором коллегии св. Иона в Оксфорде. В качестве необходимых пособий указаны были "Система логики" Милля, "Логика" Уэтли, сочинения Спальдинга, Брэдли, Манслея и Гамильтона.

Составитель силлабуса рекомендовал изучить по логике лучше немного сочинений, но основательно, чем прочитать много. Читатель должен представить руководителю письменные ответы на поставленные им вопросы. Например:

1. Объяснить (сопроводить примерами) следующие термины: соознание, понятие, роды сказуемых, логические определения, обращение, непосредственный вывод.

11. Объяснить (также с примерами) термины: тенденция, теория, гипотеза, эмпирический закон, как они употребляются в учении об индукции. Какие существуют виды научного "объяснения"?

12. Сравните категории Аристотеля с Миллевскими.

13. Разъясните вкратце взгляды Аристотеля, Гоббса и Милля на отношение сказуемого к подлежащему в предложении.

15. Формулировать и разобрать так называемые "законы мышления"

17. Как понимали "причину" Аристотель и Милль? Показать связь этого вопроса с изучением логики.

18. Какие методы рассуждения могут употребляться в общественных науках? Почему заслуживает предпочтения обратно-дедуктивный метод?

21. Указать важнейшее из того, что было введено в логику Л. Миллем¹⁰⁵.

В.Н. Ивановский с гордостью отмечает, что в русских программах для самообразования философии отводится гораздо более видное место; в то же время, соответственно основной тенденцией русских программ, и проходит она систематичнее.

¹⁰⁵ Там же. С. 221

Петербургский Отдел для содействия самообразованию в "Объяснительной записке к общей энциклопедической программе" (2-е изд., стр.9) отводит философии в высшей степени почетное и видное место. "Вообще можно рекомендовать одно (говориться там по поводу порядка прохождения частей программы) – начинать в каждой отдельной науке с наиболее общего, в которой только и могут получить весь свой смысл частности. В этом отношении особое значение должно принадлежать основным вопросам философии, как наиболее общей науке, охватывающей собой и мир природы, и мир человека... В виду того, что философия охватывает собой важнейшие проблемы бытия и мышления, она и поставлена в самом начале программы".

Но программа по философии и по количеству рекомендованных в ней сочинений, и по детальности её разработки ниже многих, например, из наук общественных.

В Петербургских "Программах чтения для самообразования" помещены "энциклопедическая программа" и ряд программ специальных, - между ними и программа по философии.

В философском отделе энциклопедической программы рекомендуется ознакомление с историей философии (по "Истории философии" Фулье; или, для более подробного ознакомления, - по "Истории древней философии" Виндельбанда и "Истории новой философии" Фалькенберга) и психологии (по "Психологии" Снегирева и "Физиологической психологии" Цигена). В специальной программе поставлены для изучения психологии (по сочинениям Рибо, Бэна, Вундта, Карпентера, Джемса), история философии (по Куно Фишеру, Иберверг-Гейнцу, "Истории материализма" Ф.А. Ланге), этика и логика.

Недостаток этих "Программ" составляет их не разработанность: в них указаны книги для чтения и изучения, но работа читателя почти ничем не облегчена. Не указано на что обратить при чтении особое внимание. Как выделить устаревшие или слишком субъективные воззрения рекомендованных писателей из того, что можно считать общепринятым и прочно установленным? Какую ценность, какое значение придавать каждому из рекомендованных писателей – в зависимости от их основных точек зрения, которая, быть может, прямо не высказаны или неуловимы для мало подго-

товленного читателя? Как быть в случаях непримиримых противоречий между отдельными авторами? Как решить, кто более прав, и почему? – На все такие вопросы, заключает В.Н. Ивановский, читатель не найдет ответа в "Программах чтения для самообразования".

Кроме того, "Программы" не совсем основательно ставят совсем на второй план логику. "Логика представляет мало элементов для выяснения отношения человека к обществу и миру и вместе для образования стройного мирозерцания; она есть орудие к правильному научному мышлению и проверке добываемых результатов". Вот с этим В.Н. Ивановский был не согласен. Действительно, логика дает мало элементов для мирозерцания, но она будет орудием к правильному мышлению (не только научному, но и житейскому – к мышлению вообще) и этого достаточно для того, чтобы дать ей место в системе самообразования. В самообразовании должно, по крайней мере, в одинаковой степени входить и простое, догматическое сообщение и восприятие сведений, и развитие привычки к самостоятельному мышлению, к критике своих и чужих мнений. А так как логика именно и ставит себе целью выяснить процессы мысли, стоящие между единичным восприятием и представлением, с одной стороны, и готовую теорией, учением, мнением, с другой, то она должна иметь большое значение для развития критического мышления. Никакая другая наука не ставит себе целью выучить человека отделять содержание мышления от его словесной оболочки, отучать его думать фразами, наивно видеть доказательство в словесных оборотах; никакая наука не указывает так настоятельно на необходимость сводить всякое общее положение к его реальной основе - конкретному содержанию. Он даже язвительно заключает, что, по-видимому, составители петербургских программ ставили вопрос о развитии самостоятельного мышления, об умственной самостоятельности своих читателей на второй план, сравнительно с усвоением готового материала.

Зато, "Программы домашнего чтения", издаваемые Московской комиссией для организации домашнего чтения, с точки зрения В.Н.Ивановского, не страдают этим. Их составители всеми способами старались возбудить самостоятельность учащегося. Для этого и сами программы построены по другому плану: это – не краткие списки книг для чтения, а более простран-

ные толковые указатели, сопровождаемые проверочными вопросами для повторения и уяснения прочитанного, резюмирующими вопросами, темами для самостоятельных письменных работ и т.п. Общий вопрос о положении философии среди других наук и её значении для этих последних в "Программах" не затронут: науки философские составляют в них особый отдел, наряду с науками математическими, физико-химическими, биологическими, общественными, историей и историей литературы. Это придаст философским наукам если не очень определенное в отношении к другим наукам, то все же видное и в то же время претенциозное положение. Он отмечает, что со стороны публики на философское знание проявляется большой спрос: по числу Комиссий, философский отдел (как видно из "Отчета комиссии с приложением статистических материалов о её деятельности за 1895 и 1896гг" М.,1897) стоял на втором месте, прямо после общественно-юридического.

Философский отдел в них, в отличие от других, представлен двумя параллельными программами, между которыми должен выбирать сам читатель. Этот параллелизм вызвал на Комиссию нарекания критики, как ничем не мотивированный и только ставящий читателя в затруднение необходимостью такого выбора, для полной сознательности которого читатель должен был бы пройти предварительно обе программы. По мнению В.Н. Ивановского, с одной стороны, такая двойственность может иметь, конечно, неудобства; но "...философские науки фактически находятся сейчас еще в таком положении, при котором возможность противоположных друг другу воззрений далеко еще не представляется нелепой, как, например, в науках математических или некоторых из естественных. В философии до сих пор имеют значение даже не только общепризнанные направления главных школ, но и просто личные симпатии и антипатии отдельных мыслителей. Нет ничего особенно удивительного поэтому, что в "Программах домашнего чтения" явились два курса по философским наукам, отличающиеся один от другого. Надо заметить, впрочем, что это различие (поскольку оно обусловлено самим направлением обоих программ) далеко не столь решительно, как это могло бы показаться с первого взгляда"¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Там же. С. 225

Программа профессора Грота "не запечатлена каким-либо определенным философским направлением", в противоположность программе приват-доцента Белкина, которая выдержанна в одном направлении – английской эмпирической философии. По плану Н.Я. Грота программа первого года заключала в себе – психологию и логику; второго - историю философии; третьего – теорию познания и метафизику; четвертого – этику и социологию, эстетику и педагогику. По плану А.С. Белкина в первый год должна быть пройдена логика, во второй – психология и для желающих педагогика, в третий и четвертый – история философии. Например, Н.Я. Грот в первый год обучения рекомендовал по логике читать М. Владиславлева "Логика. Обзорение индуктивных и дедуктивных приемов мышления"(СПб., 1872), Г. Струве "Элементарная логика. Учебник для преподавания и самообучения" (Варшава, 1894). А.С. Белкин в качестве основного руководства предлагал В. Минто "Индуктивная и дедуктивная логика". В специальных темах для письменных работ предлагались, например такие "Сравнение взглядов основателей двух главных направлений новейшей психологии, Декарта и Локка, на методы и источники познания вообще и психологических знаний в частности".

Из других русских попыток указать путь к самообразованию по философии В.Н. Ивановский указывает на "Мнения об источниках самообразования по философии", принадлежащего бывшему профессору философии Киевского университета, А.А. Козлову¹⁰⁷. А.А. Козлов не предлагал сколько-нибудь развитой и расчлененной программы. Главное содержание его заметки – указание тех источников, которые могут способствовать самообразованию по предмету философии; но эти указания свои он предваряет изложением той точки зрения, которою он при этом руководствовался. Таким образом, "мнение" А.А. Козлова носит в значительной степени личный характер: автор рекомендовал изучение преимущественно одного определенного философского направления, которое он называет "лейбницианским", или "четвертым" (так как оно явилось позже трех основных, по классификации А.А. Козлова: материализма, идеализма и позитивизма). Для ознакомления с этим направлением А.А. Козлов рекомендует сочине-

¹⁰⁷ Козлов А.А. Мнения об источниках самообразования по философии// Северный Вестник. 1896, №2

ния Лейбница, Лотце, Тейхмюллера, а из русских – свои собственные и профессоров Боброва, Грота и Лопатина, как писателей или прямо принадлежащих к "четвертому" направлению.

Профессор А.А. Козлов указывает в своем "Мнении" и такие руководства, по которым можно было бы познакомиться с философскими знаниями вообще, т.е. "не имея специально в виду лейбницианского направления"; он перечисляет некоторые из таких "сочинений и авторов", которые могут быть не без пользы изучены для всякого направления и которые, хотя и расходятся, но все-таки не очень резко, с направлением Лейбница ("История философии" Фулье и Вебера, "Очерки психологии" Гёфдинга, "Логика" Минто). Однако, проф. Козлов находит себя вынужденным "сделать замечание, что эти руководства, хотя и познакомят вообще с началами философских наук, но привести начинающего, разумеется, вообще образованного человека, к тому лейбницианскому" мировоззрению которое он считает истинным, могут лишь случайно.

За этим спором о программах, можно рассмотреть то какой виделась концепция читаемых университетских курсов, того, что и в какой последовательности следует преподавать. Уровень предлагаемых программ и организация деятельности комиссии позволяли заочно получить сведения фактически уровня высшего образования. Та системность и основательность, с которой авторы подошли к разработке своих разделов, свидетельствует о том, что и они имели в виду подобный аспект.

На вопрос *как преподавать*, то есть на вопрос *методики преподавания*, подробный ответ дал Е.А. Бобров в работе "О преподавании философии в университете" (1907). Эта работа почти неизвестна современному философскому сообществу и поэтому, разберем идеи в ней высказанные подробно. Е.А. Бобров отмечает, что на рубеже веков, особенно на Западе, активно обсуждается вопрос о выборе оптимальной методики преподавания философии в университете. На место традиционной системы лекции и семинаров, предлагают вести практические занятия в диалоговой форме и читать книги под руководством профессора. Эта тенденция не вызвала сочувствия Е.А. Боброва, так как, по его мнению, лекционная форма в преподавании философии незаменима и оправдала себя многовековой практикой. Он полагает, что нападки на лекционную систему связаны не с самой

сущностью её, а с неорганизованностью и не соблюдением дидактических принципов преподавателями. Поэтому результаты современной системы преподавания философии ничтожны и даже "могут быть приравнены к нулю".

Для того чтобы преподавание философии было качественным, необходимо выработать концепцию курса, осознать специфику философии как учебной дисциплины. "Философия подобно математике, при изучении её предъявляет особенные требования не к памяти, а к мышлению. Без упражнения мышления нельзя быть философом"¹⁰⁸.

Сложившаяся система преподавания, по его мнению, выглядит так: "Профессор читает лекцию по тетради ли по конспекту в течение целого часа. Слушатели обязаны все это время чисто пассивно слушать читаемое им, не прерывая профессора ни одним вопросом. некоторые из них пытаются записывать за профессором, но особого толка нет, так как толково записывать сложное философское рассуждение человек, впервые знакомящийся с этим предметом, дело почти невозможное... По окончании лекции профессор раскланивается и уходит – и так дело идет до самого экзамена. Для подготовки к экзамену студент не имеет надежного руководства и принужден прибегать либо к собственным, неудовлетворительным записям, либо к литографированным курсам, либо случайным философским книгам... Экзамены по философии – в России поставлены, за весьма немногими исключениями, слабовато – и эта небрежность, разумеется, не содействует распространению философии в нашем отечестве и к подъему её престижа"¹⁰⁹.

Для того, чтобы ситуация изменилась необходимо правильно подбирать преподавателей философии. Так, преподавателю должны быть присущи такие качества как: любовь к предмету, призвание, педагогический талант, способность к философски-систематическому творчеству, дар свободного владения речью. Ученики тоже должны иметь определенные качества: талант и интерес к изучению философии, трудолюбие, терпение пока не возникнет понимание сложных философских проблем. Причем, предва-

¹⁰⁸ Бобров Е. А. О преподавании философии в университетах// Сборник учено-литературного общества при имп. Юрьевском университете. Т.1-22. Юрьев. 1898-1916. 1907. С.197

¹⁰⁹ Там же, С. 194

рительное изучение философии не нужно и даже вредно, так как, например, семинаристы, ранее знакомящиеся с основами философии, оказываются проникнуты ложной гордостью и не могут эффективно учиться. Кроме того, хороших учителей для гимназий нет, и плохое преподавание только отобьет охоту изучать философию.

Преподавание должно вестись поэтапно, с переходом от одной ступени к другой. "Первая ступень рецептивная, воспринимающая. Проявить некоторую самостоятельность удастся не сразу. К лекциям должны присоединяться практические занятия, на которых наряду со старшими товарищами, понабравшись знаний, опыта, смелости, скоро может принять участие и новичок"¹¹⁰. Вторая ступень это время самостоятельного и живого общения с учителем.

В качестве рекомендаций преподавателю философии он советует, что бы курс философии, читаемый в виде лекций, был краток и давал самое общее обозрение важнейшего содержания философской дисциплины. "Все данные, которые необходимо усвоить памятью, надобно профессору выписывать на доску или диктовать своим слушателям для отметки в их тетрадях. Вообще по возможности чаще должен прибегать профессор философии к графическому и схематическому способу иллюстрировать линиями и фигурами сложные взаимоотношения абстрактных понятий... Нельзя никогда забывать о том, чтобы соединить читаемую сейчас лекцию с предыдущей. Начиная новую лекцию, необходимо хотя бы вкратце повторить заключительные рассуждения, которыми закончилась последняя лекция... Курс лекций должен быть общедоступен, ясен и в логическом отношении план его должен быть схематичен и известен, так чтобы слушатель всегда сам знал, откуда и куда идет предлагаемый вывод, и для какой цели он делается. Что касается рекомендуемых книг, то профессор делает точные и подробные указания и ссылки на страницы и главы тех трудов, где студент может прочесть о том же предмете подробнее. Глухие ссылки на целые сочинения и на отдельных писателей совершенно бесполезны"¹¹¹.

¹¹⁰ Там же, С.205

¹¹¹ Там же, с. 207 - 208

Отдельные рекомендации Е.А. Бобров высказывает к тону преподавания философии. Остроты оживляют чтение, но в философских лекциях следует держаться серьезного, делового тона, что бы не выводить слушателей из сосредоточенного настроения. Изложение материала должно быть объективным, а личность самого лектора стиралась и скрывалась за фактами. С молодыми слушателями не надо говорить о своих индивидуальных, личных взглядах на проблемы. "Авторитет учителя философии не приобретается сразу, и его притязания на свои решения мировых проблем могут показаться смешными, а тогда потерпит ущерб и все преподавание философской науки у этого профессора. Сообщаемые тезисы и аргументы гораздо целесообразнее представлять не от себя, а объективно-исторически, от лица самих их авторов – творцов – Платона, Аристотеля, Лейбница, которые имеют за себя общепризнанный авторитет мировых гениев, и мысли которых не могут показаться юноше сомнительными или недельными"¹¹².

Лектор должен рекомендовать слушателям не стремиться записывать лекцию целиком, надо фиксировать план, схемы, графики, рисунки, изображаемые профессором на доске, списывать с доски года, имена и названия сочинений. Вечером студент должен составить конспект того, что слышал от профессора, потому что в конце года он не сможет разобрать краткие записи.

Лектору рекомендуется по окончании раздела несколько лекций посвящать повторению (репетиториуму). Репетиторизм должен вестись в форме свободной беседы, не носить характера экзамена или полуэкзамена, он не должен играть никакой официальной роли в предстоящем экзамене. В ходе репетиториума студент сам или с помощью наводящих вопросов профессора воспроизводит главные моменты из лекций. За счет этого студенты проверяют себя, оценивают все ли верно ими понято. Для профессора это возможность понять, что было студентам наиболее интересно, что ими усвоено, а что нет.

Особые требования Е.А. Бобров высказывает по проведению практических занятий. Практические занятия должны быть. Они могут состоять из чтения первоисточников, то есть сочинений великих философов. Изучение

¹¹² Там же, С 208

их в подлиннике не может быть заменено никаким интересным изложением. Сочинение в ходе занятия либо читает сам профессор и сопровождает прочтение своими собственными комментариями. Другой вариант этого занятия – сочинение читается студентами дома и на занятии из него переводятся избранные места. Профессор исправляет ошибки студенческого перевода и объясняет смысл переведенных студентом положений.

Второй вариант проведения занятий может состоять в реферировании студентами прочитанных ими философских трактатов и монографий. Третий вид организации занятий самый важный – свободный конваторий. К этой форме занятий стоит переходить при надлежащей подготовке студентов, которые уже прослушали курс лекций, прочли дополнительную литературу, успели все это обдумать. "Теперь они с успехом могут выступить собеседником. Собеседование должно быть ведено не только между профессором и студентами, но получает особый для учащихся интерес, когда завязывается диспут между самими студентами. Профессор должен незаметно, но искусно держать беседу в логических пределах, отнюдь не давая диспутантам уклониться от темы в сторону или же придавать беседе ненаучный характер. Вместе с тем необходимо заботиться о сохранении приличного тона в беседе и не допускать нарушения между студентами добрых, товарищеских отношений, неуклонно вещая им, что научный спор должен иметь целью не самолюбие и не словолюбие, а объективное разыскание истины"¹¹³. Студентам предлагаются темы рефератов и книги для обсуждения. Назначается докладчик и несколько оппонентов, которые еще до диспута составляют свое мнение по обсуждаемому вопросу, это обеспечивает содержательность сора на практическом занятии. Только с помощью конваториев можно выполнить высшую задачу университетского преподавания – пробудить в студентах научные запросы и научную самостоятельность.

Е.А. Бобров кратко коснулся вопроса о подготовке профессорских стипендиатов, то есть вопроса о специализированном образовании. Он рекомендует следующую последовательность изучения курсов: история философии, гносеология, метафизика, логика, психология, общенаучная методология. История философии является базой для изучения других фило-

¹¹³ Там же, С.212

софских дисциплин. Изучать историю философии следует в первоисточниках, что застраховывает от односторонности научных увлечений при разработке мирозерцания.

В программное изучение должны входить сочинения:

по античности – Платон, Аристотель, изучение по руководствам Целлера, Тейхмюллера;

по патрологии – книга Барденхевера;

по византийской философии – сочинение Крумбахера;

по схоластике – курсы Штёкля, Оро, Прантля, Леви;

по философии Возрождения – труды Шульца и Бурхардта;

По Новому времени - книги Виндельбанда, Гёффдига, Эрдмана, К. Фишера.

Метафизику стоит изучать, знакомясь произведениями: Платона, Аристотеля, Декарта, Лейбница, Локка, Беркли, Юма. Общую логику и классификацию наук – по О. Конту, Спенсеру, Вундту, Зигварту, Миллю, Шрёдеру. Психологию изучать по трудам – Платона, Аристотеля, Декарта, Локка, Лейбница, Юма, Гербарта. С Экспериментальной психологией знакомиться по работам – Фехнера, Вундта, Кюльпе. Основы этики постигать по сочинениям – Платона, Аристотеля, Спинозы, Лейбница, Канта, Фихте, Гюйо, Циглера, Кёстлина, Паульсена, Вундта.

На тему подготовки профессиональных философов высказывался раньше Е.А. Боброва Г.Е. Струве, который полагал еще необходимым знакомство стипендиатов с математикой, естествознанием, гуманитарными науками. Этим наукам свойственны методологические начала, имеющие большое значение для развития философского ума. Математика служит примером строгой аргументации и эти составляет самое лучшее практическое упражнение для развития формальной правильности мышления. Естествознание дает простой и удобный способ объяснить явления природы на основании законов механики. В теориях такого рода, устанавливающих причинно-следственные связи, заключается важное значение для философии, так как в них представляются удобные образцы научного объединения фактического знания. Гуманитарные науки изучают неповторимые, оригинальные явления, исторический ряд оригинальных фактов. "Общечеловеческий характер философии и тесная связь со всем развитием ум-

ственной жизни требует от будущего философа соответственных положительных знаний и по другим гуманитарным наукам, в особенности же по истории всеобщей культуры и цивилизации, по истории наук, искусств, религии, равно как и по общественным наукам"¹¹⁴.

Итак, организация системы преподавания требовала учебных пособий, желательно отечественных, рассчитанных на конкретных преподавателей и студентов. Как показывают списки рекомендуемой литературы тех же комиссий, в 90-е годы было весьма мало подобного рода литературы и зачастую приходилось рекомендовать либо переводы, либо литературу на языке автора учебника, что, несомненно, создавало технические проблемы в ходе обучения. Самостоятельным направлением деятельности в философском сообществе рубежа веков стал перевод и написание учебных книг.

3.2. Учебник в дидактической системе преподавания философии

Особое место среди профессиональных жанров философской литературы занимают учебные пособия, которые отражают мнения автора о том, что из себя должна представлять философия как университетская дисциплина. На рубеже XIX-XX веков "Введение в философию" и "Основы философии" воплощали три возможные версии преподавания философии – либо это были самостоятельные авторские курсы в рамках учебной программы; либо нейтральная компиляция из известных европейских учебных пособий, приспособленная к учебному стандарту со скрытой авторской позицией, отдававшей предпочтение какому-либо философскому течению; либо историко-философское введение, сведенное к качественному изложению истории идей и философских систем по образцам немецких профессоров – В. Виндельбанда, В. Вундта, Ф. Паульсена.

Э.Л. Радлов, в рецензии на "Введение в философию" В. Н. Ивановского, характеризуя ситуацию с этим жанром философской литературы написал следующее: "Введения в философию посыпались как из рога изобилия...

¹¹⁴ Струве Г. Энциклопедия философских наук и направлений с введением в философию. Варшава. 1890. С. 388

В прежние времена писали "систему философии", теперь система заменена введением. Последняя система принадлежит Вундту и относится к концу 80-х годов. Если не ошибаюсь, Паульсен ввел в моду введения. В университетах теперь никто не решается читать систему философии, а обыкновенно читают введение в философию. Введения бывают двух типов: к первому относятся те, которые служат подготовкою для определенного мировоззрения. К этому типу относится введение Паульсена, Вундта. Такого рода введения отличаются тем, что в них намечаются главнейшие решения философских проблем с определенной точки зрения, но самые проблемы не рассматриваются в деталях и полноте. Смысл таких курсов понятен и польза несомненна: это подготовительные курсы для лиц, желающих приступить к изучению философии. Ко второму типу относятся введения, в которых автор задается целью дать обзор основных проблем философии и их возможных решений. В этом случае автор не дает читателю направляющего пути, предоставляя его чутью выбирать то решение, которое каким бы то ни было мотивам окажется для него наиболее пригодным. Этот тип введений не может поэтому служить подготовкой для лиц, желающих ориентироваться в философских проблемах, ибо такие введения дают как бы каталог, голый перечень без всякого указателя, чем следует руководствоваться при выборе. Такой перечень имеет тоже свою пользу для тех лиц, которые уже знакомы с философией: это своего рода повторительный, а не подготовительный курс. В русской литературе имеется несколько оригинальных введений в философию, и множество переводных. К числу оригинальных относятся курсы Г. Струве, проф. Челпанова и ныне появившийся курс В.Н. Иванова¹¹⁵.

Г.Г. Шпет, желая сделать комплимент своему учителю – Г.И. Челпанову, отметил, что вопреки сложившейся в отечественной практике традиции, которая есть у западных ученых, "...печатать свои лекции только после того, как несколько раз прочтут их в своей аудитории, выслушивают недоумения её, ознакомятся с её потребностями и сообразно всем этим об-

¹¹⁵ Радлов Э. – В.Н. Ивановский введение в философию. Ч.1. Казань. 1909.// Журнал Министерства Народного Просвещения. 1909. Октябрь. С.454

стоятельствам выправят текст своих чтений"¹¹⁶, у него текст учебников выверен лекционной практикой. Надо сказать, что Г.Г. Шпет был как всегда излишне пристрастен. Наоборот, большинство пособий, вышедших в течение 90-х гг. XIX в. – первого десятилетия XX в., имели именно такое происхождение.

В отечественном философском сообществе это был период интенсивной рефлексивной деятельности по осмыслению того, как должны выглядеть профессиональные философские тексты, в каких жанрах должны работать университетские преподаватели. Естественно, что представители отечественного философского сообщества ориентировались в качестве образцов на учебные пособия европейских коллег, но не все они воспринимали как то чему стоит подражать и критические рецензии были не так уж редки. Естественно, что раз это было время интенсивных метаморфоз философских дисциплин как учебных курсов, для их методического обеспечения требовались учебники и необходимо было сформулировать стратегию написания учебных книг по философии.

В начале XX века не было речи о лично ориентированных подходах, предполагающих развитие в ходе обучения личностных смыслов. Учебник был нацелен, прежде всего, на сообщение определенной информации. Учебник рассматривался с одной стороны, как источник информации, раскрывающий в доступной форме предусмотренное образовательным стандартом содержание, с другой, учебник был средством обучения, с помощью которого осуществлялась организация образовательного процесса. Ориентированность на реализацию этих функций находила отражение в структуре учебника, которая со временем включила основные элементы дидактической системы. Во введении с конца 90-х годов XIX века стали формулировать концепцию предмета и значение его для личности изучающего дисциплину, что должно было определить личностную мотивацию. В основном содержании представлялись наиболее важные проблемы данной философской дисциплины. В завершении предлагалась система заданий, задач и упражнений, которые позволяли выполнить рефлексивную деятельность, обобщить и оценить полученные результаты. Но, репродук-

¹¹⁶ Шпет Г.Г.- Проф. Челпанов "Мозг и душа" //Вопросы философии и психологии. 1903. Кн. 70. С. 878

тивная информационно-ориентированная система обучения, была преобладающей и в большей части учебных пособий раздела, направленного на развитие рефлексивной деятельности не было, прежде всего, потому, что эта задача не была сформулирована перед автором, и преподаватели должны были самостоятельно изыскивать форм для проверки и закрепления знаний.

До начала века в духовных академиях и семинариях преобладали учебные пособия, возникшие как результат прочитанных лекций, чаще всего с четко выраженной идейно-идеологической позицией, что естественно при подготовке лиц духовного звания, отвечавших за духовно-идеологическое состояние паствы и учащихся. В них обязательно содержалась критика всех философских течений – материализма, пантеизма, дуализма, и отдавалось предпочтение теизму. Причем, критика носила весьма поверхностный, но очень красноречивый характер: " В школе Вольфа... занимались сплетением одних отвлеченных понятий, строили системы на началах произвольно взятых, на началах, коих истину не старались утвердить и не могли в иных случаях... Старались кучу связанных положений повесить в воздухе, где обыкновенно при бурном дуновении ветра легко должны были они рассеяться, сколь их не собирали и не склеивали одни с другим"¹¹⁷. Давались доказательства образцово-схоластического типа (из аксиоматических положений, принимаемых исключительно на веру, выводилось без нарушения законов формальной логики требуемое обоснование) бытия Бога: "Бог есть существо абсолютно неограниченное. Но такое существо не может испытывать никаких ограничений или определений своей деятельности не только каким-либо вне его лежащим бытием, но и каким-либо внутренним, необходимым и тяготеющим над ним законом саморазвития. Его действия могут быть только следствием его самоопределения к ним. Следовательно, мир имеет начало от Бога... от совершенно свободного акта Его воли, определившей его к бытию, - путем творения"¹¹⁸. По существу, в этих учебных пособиях давались необходимые доказательства на все типы вопросов, которые могут возникнуть в миссионерской практике.

¹¹⁷ Голубинский Ф.М.Общее введение в философия. М., 1884. С. 64

¹¹⁸ Кудрявцев В. Начальные основания философии. М., 1890. С. 74-75

Но веяния времени заставляли меняться стандартам и этих пособий. Если сравнить пособие по курсу философии Ф.М. Голубинского, изданного с рукописей 1830-начала 40-х годов, и В.Д. Кудрявцева от 1890 года получится весьма наглядное представление об эволюции в этом жанре книг. *Лекции* профессора Московской Духовной академии протоирея *Ф.М. Голубинского*, в дидактическом плане удобно структурированы за счет деления на разделы и параграфы, отвечающие вопросам, которые рассматривались в ходе обучения. Дано общее введение в философию, представлен предмет, источники, форма и цели. В разделе метафизика, рассматриваются темы: начало метафизики, материализм, идеализм, пантеизм, теизм. По периодам рассмотрены философские идеи от Фалеса до Канта с критикой их воззрений.

Тексты первоисточников не использованы и фактически не цитируются, дается весьма вольное переложение их идей философов. Оформление библиографии отсутствует, есть только несколько случайных ссылок. Задачи предмета во введении не определены, косвенно из текста, можно выявить, что философия занимается изучением существ конечных, но не довольствуется простым обзором их, а стремится проникнуть в их законы и конечные цели¹¹⁹. Доступность изложения достигается за счет риторической постановки вопросов и ответов на них. Научность стиля не рассматривалась автором как ориентир, хотя изложение в целом логично и непротиворечиво. В пособии реализованы идеологически-информационные дидактические функции: "Высшая и главная цель философии состоит в том, чтобы возбудить в человеке нужду искания одной бесконечной премудрости Божественной и человеку предназначенной, которая есть воплощенное Слово; вторичная – возбудить в человеке любовь к мудрости человеческой, которая должна готовить к познанию премудрости Божественной"¹²⁰.

В качестве своеобразного индикатора, отражающего эволюцию отношения к философской традиции, в рассматриваемых учебных пособиях, представим то, как авторы сообщали основные идеи философии И. Канта и оценивали его роль в истории философии. У Ф.М. Голубинского это отно-

¹¹⁹ Голубинский Ф.М. Общее введение в философию. М., 1884. С. 39

¹²⁰ Там же. С. 36.

шение исключительно критичное: "В Богословии доводы о бытии божественном подвергает критике, рассматривая их как скептик. Причиной сего было то, что (по учению Канта) разум человеческий ничего выше-опытного, сверхопытного познать не может, а поэтому не может иметь и твердых доказательств бытия Божия... Последователи Канта заслуживают похвалу только по правильному очертанию метафизики и, не по образу мышления. Кант все разрушил, и ничего не создал, не построил"¹²¹. Позднее в "Лекциях философии. Онтология" он подробно доказывал, что попытка Канта "смягчить строгость своей системы" все равно не делают её приемлемой требованиям христианской религии: "Ибо - а) Вера христианская есть удел душ особенных, есть принадлежность малого числа избранных, запечатленных в жизнь вечную: напротив сия вера есть и должна быть всеобщей; должна принадлежать всякому, сколь же благочестивому, как и нечестивому;

б) Христианская религия поставяет предметом веры предметы особеннейшие, удаленные от простого разумения человеческого, собственно содержащиеся в круге Божественного откровения. Напротив вера философская поставяется единственным средством для познания тех предметов, кои постигаются чувствами, здравым смыслом, и вообще обыкновенным разумением человеческим;

с) Кант, уничтоживший возможность познания вообще, уничтожил возможность и того познания, которое вместе стяжается верою.

Ибо - α) Когда доказано, что человек ничего познать не может то очевидно, что он не может познавать и верою. Ибо и самая вера познает предметы свои;

β) Если человек в своих познаниях необходимо соотносится с формальностию своей представительной силы: то, очевидно, что и самая вера должна подлежать законам сей формальности. Т.о. формальность не подавляет ничего истинного, то, очевидно, что и самая вера истинного быть не может. И что истинное всякое утверждение веры легко может быть подведено к тем же общим законам, как Кант изложил в своей критике познавательной силы (способности);

¹²¹ Там же. С. 66

γ) Предмет практического разума необходимо должен изобразиться в теоретическом разумении, или что то же, вера должна иметь перед очами понятие о том предмете, к которому стремиться. другой путь для веры невозможен. Возвысившись над всяким понятием, она перестала бы быть верою, а была бы видением и непосредственным созерцанием. Т.О., если понятия теоретического разума не соответствуют предметам: то и самая вера не может быть истинно.

δ) Критико-скептический идеализм, проповедующий веру, сам происходит от неверия не в себя не в свои начала, ни в человеческий дух. ... Итак, ни скептицизм, ни критицизм, ни идеализм мы не принимаем, в каких бы утонченных видах они не являлись. К святилищу истины нельзя достигнуть путем сомнений и отрицания, подрывающего всякое положительное утверждение...истина достигается способом познания совершенно ему противоположным то есть положительным, утвердительным, догматическим"¹²².

Пособие В.Д. Кудрявцева "Начальные основания философии" (М., 1890) составлено применительно программе преподавания философии в духовных семинариях и содержит начальные основания космологии, рациональной психологии и нравственной философии. Текст структурирован за счет деления на разделы и параграфы, отвечающие вопросам и проблемам, которые рассматривались в ходе преподавания. В главе "Начальные основания космологии", рассмотрены темы: материя, как субстанциональная основа физического мира (материя как сплошь протяженное бытие, атомизм, динамизм, математический атомизм, монадологизм, сделан общий вывод); происхождение мира (разобраны учения материалистов, несостоятельность материализма в объяснении происхождения природы органической и неорганической, витализм, гипотеза произвольного зарождения, гипотеза трансформации, дано доказательство творения мира и разобраны главные возражения против понятия о творении); целесообразность мира (целесообразность в природе физической - эмпирическое и рациональное доказательство целесообразности, цель существования природы, цель существования мира вообще). В главе "Начальные основания рациональной психологии и нравственной философии, представлены темы: духовность души

¹²² Голубинский Ф.М. Лекции философии. Онтология. М.. 1884. С.7-9

(отрицание этой истины в материализме, доказательство духовности души из сравнения её общих свойств со свойствами предметов материальных, доказательство духовности души из рассмотрения её частных сил и способностей); бессмертие души (онтологическое, психологическое, телеологическое, нравственное доказательства бессмертия души, связь доказательства бессмертия души с идеей о Боге); свобода воли (понятие о свободной воле и её границах, понятие о детерминизме и индетерминизме, доказательство свободы воли, решение главных возражений против свободы воли). В главе "Основное начало и цель нравственной деятельности" выделены темы: понятие о высочайшем благе и главные философские учения об основном принципе нравственной деятельности; эвдемонизм, утилитаризм, нравственное начало как цель человеческой деятельности, одностороннее понимание нравственного принципа в учении Канта, связь учения о нравственном начале и цели нравственной деятельности с учением о Боге, связь нравственности с религией.

Тексты первоисточников не использованы и фактически не цитируются, есть только несколько ссылок на европейские научные книги. Задачи предмета во введении не определены, а в заключение, ссылаясь на христианских подвижников, он пишет, фактически опровергая значение рационального знания: "...все лучшее в нас от бога, что Бог, как говорит апостол, производит в нас и доброе хотение и доброе действие, по своему благоволению"¹²³. Изложение простое, чувствуется живая лекционная речь с примерами и выражениями "наконец должно обратить внимание", "стоит прислушаться".

Из критики материалистического учения он обосновывается бытие Бога: " На основании коренного требования разума мы необходимо должны признать для объяснений явлений физического мира лежащее в их основе субстанциональное начало и это начало, в следствие единственного различия явлений физических от психических должно быть мыслимо противоположно духу. Такое начало, на основании общих качеств, замеченных нами в материальных предметах, мы должны признать протяженными , делимыми, инертными, но способными получать и передавать различного рода механические движения и испытывать различного

¹²³ Кудрявцев В. Начальные основания философии. М., 1890. С. 186

рода качественные и количественные видоизменения в следствие действия различных сил природы. Но, не говоря о том, что такое абстрактное понятие о материи не дает нам определенного представления о её действительной сущности, оно далеко не достаточно, чтобы вывести из него все разнообразие свойств, предметов и явлений природы. Это наводит нас на мысль, что материя одна и сама по себе... Не может служить самостоятельным началом физического мира и что для объяснения его необходимо допустить в ней действие не выводимых из неё, не материальных сил подчиненных известным законам их взаимодействия. Но, допуская для объяснения мира наравне с материей независимые от неё силы и законы их действия, мы вместе с тем для объяснения, как происхождения, так и гармоничного взаимодействия этих, обуславливающих бытие природы, начал, должны предположить существование первоисточной и объединяющей их высочайшей причины и деятельное участие её в образовании мира"¹²⁴. Видно, что критика, оставаясь в своей основе идеологической, перестала быть столь прямолинейно отрицающей, как в 40-60-е годы XIX века, и теперь автор апеллировал не столько к чувствам читателей, сколько к их разуму – находя логические противоречия и неоправданные допущения в критикуемых доктринах. Такой подход, чрезвычайно понравился И. Мореву, который в рецензии отметил, что В. Кудрявцеву удалось доказать, что теистический взгляда на мир как и естественно-научный, материалистический, исходит из также а priori допущений, и естествознание не может претендовать на истинность, так как принимает без логического обоснования существование разнообразных вещей, сил и законов¹²⁵.

В учебнике В.Д. Кудрявцева реализованы функции - обучающая, информационная и идеологическая. Критика учения о нравственности Канта вынесена в качестве одной из ключевых проблем, как это видно из содержания, но тональность этой критики вполне конструктивна, суть неприятия позиции Канта автор выразил так: "Коренной недостаток представленных нами учений об основном начале нравственности заключается в том, что в них мысль о нравственности отрицается от естественной свя-

¹²⁴ Там же. С. 32-33.

¹²⁵ Морев И. В. Кудрявцев "Из чтений по космологии" // Вопросы философии и психологии. 1891. Кн.8. С.76

зи с мыслью о Боге, как первой причине и последней цели нравственных стремлений человека. Между тем в мысли о Боге, как существе абсолютно благом и совершенном, заключается начало и к объяснению истинной цели наших нравственных стремлений и к определению истинного мотива нашей нравственной деятельности"¹²⁶.

Принципиально иным явлением среди книг этого жанра, выпущенных преподавателями духовных академий и семинарий, стали *"Очерки истории философии с древнейших времен философии до настоящего времени"* (Харьков, 1893) Н.Н. Страхова, выдержавшие 7 изданий (в том числе после смерти автора) и написанные в подчеркнуто идеологически нейтральной и научной версии. Это было историко-философское введение, сведенное к качественному изложению истории идей и философских систем. В этом учебном пособии реализована исключительно информационная функция, изложение отличалось простотой, ясностью и систематичностью. Но по-прежнему тексты первоисточников не цитировались, оформления библиографии не было. Структура текста приспособлена под хронологическое деление истории философии с выделением философских учений наиболее значимых философов. Во введении определено понятие философии, отношение философии и религии, отношение философии к положительным наукам, предмет и задачи философии, разделение истории философии. В первый период греческой философии отнесены пифагорейская школа, элейская школа, Гераклит, Эмпидокл, Софисты. Второй период представлен Сократом и его школой, Платоном, Аристотелем. При рассмотрении философии христианского мира выделены период патристики и схоластики, спор номиналистов и реалистов. Дана характеристика философии Возрождения. В первом периоде философии Нового времени рассмотрены философские системы Бэкона, Декарта, Спинозы, Локка, Лейбница, энциклопедистов, Беркли, шотландской школы Рида, Юма. Ко второму периоду новой философии отнесены – Кант, Якоби, Фихте, Шеллинг, Гегель. Следует особо подчеркнуть, что также проанализированы философы современных философских течений: из метафизиков – Гербарт, Гартман, Шопенгауэр, из материалистов – Фейербах, Фохт, из позитивистов – Конт, Спенсер, из неокантианцев – Ланге и другие.

¹²⁶ Там же. С.182

В представлении философии И.Канта Н.Н. Страхов стремится передать наиболее полно учение, принесшее Канту славу новатора в философии и "кенигсбергского мудреца", воздерживаясь от каких-либо личных оценок. Он просто передает сумму знаний, признанных в современной ему истории философии: " В "Критике практического разума" Кант решает вопрос об основаниях деятельности человека и выходит из того, что в нашем разуме различает, кроме способности теоретического познания, еще способность посредством представлений и познаний определять нашу волю к такой или иной сознательной деятельности эту способность Кант называет "практическим разумом". Кант признает, что мотивы определяющие нашу волю к деятельности, суть, прежде всего, чувственные, - это суть: удовольствие и неудовольствие, влечение и наклонности. Но эти мотивы не единственные; у человека есть нечто, что направляет его волю независимо от всякого чувственного побуждения, - это есть присущий разумной природе человека нравственный закон, на существование которого указывает наше непосредственное нравственное сознание. Нравственный закон имеет безусловно обязательную силу для нашей воли, его требования безусловно категоричны: поэтому Кант называет его категорическим императивом, в отличие от гипотетических императивов, т.е. условных и изменчивых эмпирических правил воли, которые имеют значение только по отношению к известным частным случаям, для частных эмпирических целей. Как категорическое повеление, нравственный закон может происходить только из чистого разума (а не эмпирически условного), он может вытекать только из автономии (самоуказания) воли разумного существа. Воля разумного существа, подчиняясь нравственному закону, подчиняется ему не как внешнему для себя, а как такому закону, источником которого является она сама. Вследствие этого нравственный закон по своему действию существенно отличается от всякого физического закона: физический закон действует принудительно, непреодолимо; нравственный закон не принуждает, он только обязывает. Самым существованием своим нравственный закон прямо предполагает свободу человеческой воли; ибо существованием

этого закона воля обязана самой себе, она есть её самоопределение, следовательно, основание его заключается в свободе воли"¹²⁷.

"Очерки истории философии" Н.Н. Страхова составлены исключительно продумано: даны четкие определения, сделаны необходимые разъяснения, использованы яркие запоминающиеся аналогии, с помощью шрифта выделена информация по значимости, определена логика изложения материала.

В 1894 году в журнале "Вопросы философии и психологии" появилась чрезвычайно интересная статья Н.Н. Страхова "О задачах истории философии", который рассуждал о том, что из себя должны представлять такого рода книги и как их следует писать и оценивать. Он отмечает, что учебное пособие следует начинать с введения, в котором говорить о целях, средствах и приемах изложения, что на самом деле до 90-х годов чаще всего не делалось. Специфика таких книг состоит в том, что они "... не пишутся, а составляются, то есть автор не говорит в них от себя, излагает не своими мыслями, а старается изложить предмет по наиболее принятым в науке сведениям и положениям. Состав книги зависит от цели, на которую направлено преподавание"¹²⁸. Оценивать учебные пособия целесообразно по особой системе критериев, то есть насколько они верны и не искажают предмет, соблюдена ли возможная научная строгость, не упущено ли важное и не перегружено ли содержание, которое должно отличаться точностью и краткостью.

Н. Н. Страхов подчеркивает, что написать учебник очень сложно, так как это для автора означает "установить науку", то есть сформулировать собственную концепцию представления предмета. Даже если предмет определяется учебными программами, на которые автор ориентировался при составлении своего курса лекций, учебник это то, что он выставляет не только для прочтения и подготовки слушателей, но и то, что будут оценивать коллеги, имеющие свои представления об этом вопросе, и поэтому автору вдвойне стоит подумать и осмыслить свою позицию. "Средний уровень преподавания вообще не задается и не может задаваться строго

¹²⁷ Страхов Н.Н. Очерк истории философии с древнейших времен философии до настоящего времени. Харьков. 1916. С.102-103

¹²⁸ Страхов Н.Н. О задачах истории философии // Вопросы философии и психологии. 1894. Кн. 21. С. 2

научными целями – большей частью дело ограничивается только некоторым подготовлением к науке и научному чтению. Ученики должны усвоить известные термины, имена лиц и мест, годы событий, общепринятое разделение предмета, общепринятые вопросы и мнения"¹²⁹.

Необходимым элементом преподавания, который обязательно следует отразить в учебнике, является внешняя и внутренняя история философии. К внешней истории относятся: биография философов; библиография их сочинений; сочинения об их сочинениях, указание содержания этих сочинений и терминологии, употребляемой авторами; классификация и хронология философов. Но у Н.Н. Страхова есть определенные претензии к учебным пособиям, в которых отражена только эта внешняя сторона истории философии. Так, он упоминает "в своем роде превосходную книгу Ибервега", которая, как он полагает, далеко уводит от чисто философских вопросов и слабо отвечает на самые простые научные требования. В ней, как и других книгах, нет живого образа философов, в которых бы обстоятельства жизни рассматривались как то что повлияло на формирование их идей, они перегружены информацией о сочинениях без какой-либо оценки их. При изложении идей философов пользуются либо хронологическим приемом, представляющим сочинения философов в хронологическом порядке, с кратким извлечением из каждого, либо систематическим приемом – в рубриках представляются взгляды на природу, нравственность, государство, логику, метафизику. В связи с тем, что философы редко стремились распределять свои мысли по разделам, историку приходится составлять мозаику идей, выбрав их из разных произведений. В таких изложениях страдает связь мыслей философа, не видно методы писателя, способа его рассуждения, мысль вырывается из своей связи. Кроме того, не дается действительной оценки вклада философа в философскую традицию, об этом надо догадываться по числу строк, посвященных учению, по числу книг и статей, о нем написанных, по тому насколько часто упоминается его имя. "Подобное же замечание можно сделать и об изложении систем. Тут ставится термин за термином, положение за положением, давление за давлением, без всякого указания на их относительную важность. Между тем, у каждого философа есть понятия и положения центральные, руко-

¹²⁹ Там же. С. 3

водящие, составляющие главный нерв системы. Обязанность историка - найти их и указать, вообще, определить ценность всех частей учения и остановиться на самых существенных, наиболее характерных для философа и имевших наибольшее влияние на дальнейший ход науки"¹³⁰.

Не меньше сложностей связано с представлением внутренней истории философии. Для автора важно определиться, что будет внесено в число философских произведений, а зачастую он это делает "по приближению", просто выбирая наиболее известных философов, не имея руководящей нити представления. Важно иметь концепцию при написании учебного пособия, что позволит правильно отобрать и представить идеи философов.

Высказанные Н.Н. Страховым соображения находили поддержку среди университетских преподавателей философии, которые при написании своих учебников задумывались о выборе наиболее приемлемого варианта представления идей. И внимательно следили за тенденциями в этом жанре в европейской философии. Г.Г. Шпет в рецензии на "Краткое введение в историю новой философии" А. Роджерса, ссылаясь на мнение О. Кюльпе, отметил, что существует два способа составления введения в философию: один - наметить известные проблемы философии и дать их решение с точки зрения автора, второй – "справочный", не занимая личной позиции, изложить эволюцию философских систем, что предпочтительнее в обычном образовательном процессе. Но более интересен своей "...цельностью общей картины, гармонией частей и увлекательностью изложения"¹³¹ первый способ, воплощением которого и является "Введение" А. Роджерса.

Университетские преподаватели в пику коллегам из духовных академии ориентировались на идеал идеологически нейтрального учебного пособия, в котором минимизирована авторская позиция или если это авторский курс лекций, то он все же должен быть нейтральной компиляцией из европейских пособий подобного жанра. Пример, представляют "*Основания философии как специальной науки*" П. Милославского. П. Милославский уведомляет читателей: "...сильно ошибается тот, кто будет искать или усматривать в предлагаемом труде какую-нибудь философскую теорию. Этот труд просто констатирует философию как факт и только дает отчет

¹³⁰ Там же. С. 10

¹³¹ Шпет Г.Г. – А. Роджерс "Краткое введение в историю новой философии"// Вопросы философии и психологии. 1903. Кн.69. С. 728

в основаниях её существования и развития"¹³². Это типичный пример учебного пособия "со скрытой" позицией автора, имевшего слабые позитивистские пристрастия, полагавшего, что "...философия изучает явления в общемировой причинной связи, с определенными теоретическими и практическими задачами – открыть и выяснить законы, связи их в жизни всех индивидуумов и всего мира и таким путем составить идею об общем, едином, истинном основании всякого существования и знания"¹³³. Позиция автора столь неочевидна, что даже ввела в заблуждение В.В. Лесевича, который в разгромной рецензии "Философская ипохондрия" заявил: "В лице Милославского можно видеть нарождение нового типа обскурантов, которые, соединяя некоторый талант с известной дозой эрудиции, выдвигают совершенно новый прием спутывания умов: тезисы научной философии Милославский приспособляет и притягивает к своей теории"¹³⁴.

Следует признать, что впечатление В.В. Лесевича о "запутанности" изложения вполне справедливо. Даже в содержании и представлении проблем наблюдается определенная невнятность и повторы, раздел истории философии дан сжато и поверхностно, дважды автор обращался к теме задачи сущности философии в главе первой и шестой. Первая глава названная "Точка зрения" посвящена оценке философии в умственной жизни человека, раздвоению между философией и наукой по ценности знания, отделению факта знания от его оценки. В главе "Происхождение и развитие философии" выделена тема – природное начало всякого знания и природное начало философии, общая связь философии с наукой и жизнью. В главе "Исторические судьбы философии" рассмотрены темы – историко-философский оптимизм, внешнее положение философии в истории человеческого развития, развитие философии у греков, зачатки философских ошибок и заблуждений, метафизика, философия средних веков и нового времени, предмет и задачи философии, язык философии. В главе "Предмет философии" П. Милославский вновь обращается к проблемам - существующие понятия о философии, вещи и явления знания как предмет филосо-

¹³² Милославский П. Основания философии как специальной науки. Казань. 1883. С.1

¹³³ Там же. С.412

¹³⁴ Цит. по: Колубовский Я. Материалы для истории в России. В.В. Лесевич// Вопросы философии и психологии. 1891. Кн.8. С.152

фии, что такое явление знания. Глава " Положение предмета философии в природе" посвящена вопросам – однородность явлений знания с другими явлениями природы по существованию и способу познания их, концептивные ощущения, непрерывность явлений знания с другими явлениями природы, закон связи причины с действием, причинная связь явлений знания со всеми другими явлениями природы, отношения явлений знания к закону сохранения энергии. В главе "Задачи философии" раскрыты темы – отношение философии как специальной науки к истории философии и другим наукам, изложение задач философии, отношение философии к вопросу об Абсолютном, определение философии, современное личное и социальное значение философии, универсальность философии.

По всей видимости, автор ставил перед собой организационную задачу, писал под читаемый курс лекций, и информационную задачу – ввести в круг изучаемых вопросов. Изложение доступное, просматривается язык лекции, цитат не много, но они из известных современных пособий (Вундт, Виндельбанд, Ланге) и базовых для позитивистского направления авторов, что придает учебнику репрезентативный вид. При оформлении библиографии упоминается фамилия, имя автора, место издания, год и страница: " Милль, Система логики. СПб. 1865. Т.II. с.423". О характере изложения идей П. Милославского можно судить по следующей цитате, в которой идет речь о роли философов Нового времени в формировании нового мировоззрения и влиянии на них научного знания: " Начало новой философии обыкновенно связывается с именами Декарта и Бэкона, и совпадает с началом более успешного развития других наук. К этому времени относятся великие открытия Коперника, Кеплера, Галилея, Ньютона, Бойля, Хьюгенса и др. С тех пор науки пошли вперед с возрастающею быстротою и успехами и неизбежно влияли на философскую мысль, несмотря на все усилия философов остаться наедине с чистою мыслью. Под влиянием общенаучного развития в новую философию внесены сравнительно со схоластическою немаловажные поправки и улучшения, напр. психологический анализ представлений и понятий, хотя крайне недостаточный и ошибочный, поправки перипатетических понятий о движении и о причинности сообразно с открытиями в астрономии и физике и пр. За всем тем по направлению, данному Декартом, фило-

софия в самом главном, *quid proprium* ея, т.е. в изучении вещей и явлений знания, ушла не особенно далеко от схоластической. В ней гораздо больше калейдоскопических изменений, перестановок, чем развития и приобретения новых знаний; материал - понятия и даже слова остаются одни и те же. Декарт, Мальбранш, Гёлинкс, Спиноза, Лейбниц мыслят и говорят в существе дела одно и то же и одинаково смешивают свои мысли и слова с действительными вещами других порядков. Отец новой философии, Декарт, начавши с абсолютным сомнением, продолжал философствовать, по-видимому, уже без сомнения, и его собственная мысль, его знаменитое "cogito", не пошло дальше заключения "ergo sum", т.е. признания существования, сущностей, субстанций. Положение "я мыслю, следовательно существую" кратко и ясно ставило основную, но уже давно известную истину реального существования вещей и явлений знания наравне со всеми другими вещами и явлениями природы. Взаимное отношение между теми и другими не раскрыто Декартом, мир мысли остался несовместимым с миром протяжения, и философия оставлена при старом заблуждении. Сказавши себе *cogito ergo sum*, Декарт тем самым утверждает о всех других вещах *cogito ergo sum*, т.е. существующее в мысли полагается равным и даже тождественным с тем, что существует независимо от мысли. Развитие этого взгляда Декарта давало новый ход старой философской ошибке. С тем философия остается и после Декарта. *Ordo et connexio idearum idem est ac ordo et connexio rerum*, говорит Спиноза, и это положение может быть взято как *resume* всей новой философии. Правда, Лейбниц внес в неё некоторые общенаучные идеи того времени, но основные принципы её остались без изменений. После Аристотеля Кант первый подверг эти принципы научной критике, сделал попытку разграничить вещи и явления знания от всех других и, не смешивая их, найти между ними истинное отношение. Однако и его попытка вышла неудачна. Его приемники снова взяли для философии одни вещи и явления знания без отношения к другим, по-прежнему отождествляя мышление с бытием. В новой немецкой философии, особенно у Гегеля, это отождествление достигло пределов, от которых философская мысль без содействия наук не могла сделать уже никакого движения"¹³⁵.

¹³⁵ Милославский П. Основания философии как специальной науки. Казань. 1883.

С середины 90-х гг. XIX в. и до 1905 г. авторы учебных пособий стремились оставаться на позиции научной нейтральности, что выражалось в их нацеленности на обсуждение либо истории философии как истории идей и систем, либо специфики, природы и структуры философского знания в сопоставлении его с научным. Например, во *"Введении в философию"* приват-доцента Казанского университета *В.Н. Ивановского* философия, рассматриваемая как всеобщая методология, классифицируется по разделам: теория познания, онтология (метафизика), логика, психология, этика, и соответственно рассматривается их предмет, значение и основные концептуальные позиции в их пределах. Центром всех философских наук является теория познания¹³⁶. Ведущими реализованными дидактическими функциями были организационная и информационная, что отразилось в популярно-научном стиле дискурса ("Тяжело было рождение нового мировоззрения. Трагична участь первых его первоизвестников, погибший в 1600 году на костре в Риме жертвою инквизиции Дж. Бруно по справедливости назван "мучеником за новую науку"¹³⁷), проблемном изложении материала, при этом он упоминал последние Гефдинга, Мюнстерберга, Авенариуса, Паульсена, Вундта, но текстов В.Н. Ивановский не цитировал, есть только ссылки на философов с краткими разъяснениями сути их позиций. По тексту введения и в заключение он предлагает для удобства понимания и усвоения материала таблицы "Структура философии", "Теория познания", "Направления в теории познания" и т.п., что было новым в практике оформления пособий подобного типа. Образец предлагаемых схем выглядел следующим образом, при представлении направлений в теории познания¹³⁸:

Догматизм	Скептицизм	Реализм	Идеализм	Номинализм
Теория познания невозможна и не нужна	"Познание возможно", потому что S и O, так сказать не встретятся	O существует раньше S: а) наивный реализм;	O вполне и часть продукта сознания: а) абсолютный	O и S одно и тоже, но не сознание и материал

С.152-153

¹³⁶ Ивановский В.Н. Введение в философию. Казань. 1907. С.48

¹³⁷ Там же. С.41

¹³⁸ Там же. С.86-87

чаются др. с др.: б) преобразован- или солипсический ное бытие,
 а) радикаль- ный реализм (Спен- идеализм; нечто ос
 ный скептицизм сера); б) космотети- бенное
 (Горгий) в) трансцендент- ческий реализм;
 б) частный ный реализм (Гарт- в) формали-
 скептицизм (в от- мана); стический реализм
 ношении позна- г) рационалисти-
 ния трансцен- ческий реализм
 дентного)

В пособии большое внимание уделялось гносеологической проблема-
 тике и подробно представлено значение идей Канта: "Перемена воззрений
 на отношение между субъектом и объектом приписывается Канту; одна-
 ко это неточно. Правда, Кант сравнивал свое значение в философии с
 значением Коперника в астрономии, он говорил: как до Коперника ду-
 мали, что солнце вращается вокруг земли, так и до него Канта, ум как бы
 вращался вокруг вещей (вещи стояли в центре), и как Коперник доказал
 факт вращения земли вокруг Солнца, так и он Кант, заставил вещи вра-
 щаться в вокруг ума (в центре поставил ум)"¹³⁹. Рассматривая задачи тео-
 рии познания, он выделил установление основных условий всякого опыта,
 познания: "Так как условия опыта не могут даваться самим же опытом,
 то они должны быть независимы от процесса опыта, т.е. как говориться
 априорны. Но если эти условия от опыта независимы, то как же узнать,
 существуют ли они и каковы они. Тут приходится действовать так:
 брать опыт или познание и смотреть, какие должны были быть предва-
 рительные условия для того, чтобы получился тот опыт, который мы дей-
 ствительно имеем. Заслуга освещения этого вопроса принадлежит Канту.
 В решении его он исходил именно из этих соображений: у нас есть по-
 знание предмета; каковы же условия нужны были для того, чтобы это
 познание возникло. И Кант пытался установить условия познания. Ему
 возражали Гегель и другие в том смысле, что не зачем изучать условия
 познания, если у нас уже есть познание: изучать условия познания – зна-
 чит, отказаться от самого познания, пока не определены его априорные
 условия, это так же нелепо, как дать себе клятву не входить в воду, пока

¹³⁹ Там же. С.44

не выучишься плавать. Однако заслуга Канта в этом отношении несомненна: он действительно объяснил некоторые условия нашего познания. Первое из них, по Канту, это – синтез (сам Кант употребил для обозначения этого понятия целое выражение: "трансцендентальное синтетическое единство апперцепций, т.е. предваряющее опыт, объединяющее единство ясного восприятия").

Но каковы же формы этого синтеза? Кант полагал, что синтез происходит, во-первых, по формам чувственности (их две: пространство и время; они объединяют материалы чувственного опыта); во-вторых, по формам рассудка или категориям (это формы суждений). У Канта 12 категорий, но Шопенгауэр признал реальность только одной категории – причинности. Третьей формой синтеза, по Канту, являются идеи разума: разумом мы можем объединять суждения в ряды, однако идеи разума только ведут человека по известному направлению, но до цели все таки не доводят: таковы идеи мира, душа и Бога.

Итак, вот каковы, по Канту, условия и формы синтеза. Эмпирические школы представляли формы синтеза иначе: Юм признавал основой синтеза ассоциации. Сточки зрения Юма кантовские формы синтеза чувственного – пространство и время – будут не первичны, а производными, сводящимися на ассоциации; равным образом и другие кантовские формы – и формы рассудка и идеи разума – все они сводятся, с этой точки зрения, к известного рода ассоциациям, или комбинациям элементов опытного материала"¹⁴⁰.

"Введение в философию" Г. Челпанова, возникшее из лекций, читанных в Киевском университете, представляет пример учебного пособия, излагающего историю философских идей и систем по разделам философии – гносеологии, онтологии, этики, философии религии. Пособие переиздавалось семь раз, и к первому изданию были добавлены указатель терминов, указатель имен, вопросник, библиография к каждому разделу и конспективный обзор главнейших моментов истории философии. Эти компоненты добавлялись по мере наращивания дидактических функций от информационной к интегрирующей, контрольной и функционально-инструментальной. Он пишет, что свой курс и пособие он создал по плану,

¹⁴⁰ Там же. С. 59-60

отличающемся от принятого в других "Ведениях", а так же четко формулирует дидактические задачи: "На мой взгляд, наилучший способ первоначального ознакомления с философией заключается в изучении основных типов философских теорий. Для этого я по большей части рассматриваю историю и современное состояние той или другой философской проблемы. Излагая историю философских проблем, я питал надежду, что читатель убедится в важности изучения истории философии, а также в том, что хоть история философии и есть, по довольно распространенному мнению, история заблуждений, но заблуждений в высокой мере поучительных. Я хотел убедить читателя моей книги в том, что изучение истории философии является необходимой составной частью философского образования... Философские проблемы становятся понятными только при историческом их рассмотрении... С другой стороны, я старался уделить столько же внимания и современным философски теориям... Нужно, чтобы изучающий философию убедился в том, что и современная мысль приносит нечто такое, чего не было у классиков".¹⁴¹

Понимая, что идеальная цель философии быть миропониманием, служащим основой для жизнепонимания, малоовплощаема, также как "созидание системы не должно быть неременной задачей всякого философа", поэтому Г. Челпанов провозгласил своего рода программу малых дел – "...обыкновенные философы могут довольствоваться тем, чтобы готовить путь для тех немногих"¹⁴², а философия на нынешнем этапе - это только "объединительница знания". Следовательно, его "Введение в философию" критически синтезирует философское знание и не более того. Дидактическая задача "Введения" – представить обзор проблем и их возможных решений. Г. Челпанов подчеркнул, что в книги этого жанра должны оставлять читателя неудовлетворенными, чтобы возбудить жажду философского знания, а полного "утоления жажды" они должны искать уже в более серьезном занятии философией. Он сетует на отсутствие преподавания философии в средней школе и некачественной постановке преподавания в университете, что привело к малому распространению философского знания и поверхностности увлечения философией университетской мо-

¹⁴¹ Челпанов Г. Введение в философию. Москва - Харьков, 1918. С.6

¹⁴² Там же. С.6

лодежью. Убеждение в безусловной истинности материализма, уступило место вере в идеализм и нет уверенности, что увлечение не сменится в ближайшее время. Поэтому единственным средством против такой смены настроений может быть философское образование, позволяющее сознательно относиться к философским проблемам.

Для реализации задачи закрепления материала Г.И. Челпанов приложил вопросы, по каждой теме, позволяющие оценить качество усвоения материала. Например, к главе V "О реальности познания (трансцендентальный идеализм и реализм, имманентная школа), были предложены такие вопросы:

Какой характер носят по Канту, понятия пространства, времени и причинности? Как объяснял Кант возникновение ощущений? Почему мир "вещей в себе" Канта называется трансцендентальным? В чем заключается его отличие от чувственного мира? Какое противоречие заключает Кантовское учение о "вещах в себе"? В каком направлении желал Фихте перестроить теорию познания Канта? Какой выход из противоречия, содержащихся в Кантовской теории познания, предлагают кантианцы, признающие реальное существование "вещей в себе"? Какое толкование "вещей в себе" дают представители современного трансцендентального идеализма? Как формулируется основное положение имманентной школы? К каким трудностям приводит признание пространственного различия между миром внешним и миром внутренним? При каком допущении эти трудности устраняются? Какой вопрос ставит Шуппе, рассматривая вопрос о соотношении между бытием и мышлением? Возможно ли "чистое" мышление? На какой аналогии основывается допущение возможности "чистого мышления"? Какое отношение существует между мышлением и его содержанием, между субъектом и объектом?¹⁴³

Для того чтобы представить материал в виде блоков для запоминания, Г.И. Челпанов предложил систему опорных конспектов, главных моментов философии. Например, конспект по немецкой классической философии выглядел так:

Кант и философия идеализма

¹⁴³ Челпанов Г. Введение в философию. М., 1912. С.536

A. Кант (1724-1804)

Ход развития Канта в докритический период:

I. От догматизма к скептическому эмпиризму (1768)

II. От эмпиризма к гносеологическому критицизму (1770)

Система критической философии:

I. Критика чистого разума

1-ое издание 1781; 2-ое издание 1787

"Пролегомены" (1783)

II. Моральная философия "Критика практического разума"
1780

III. Религиозная философия

IV. Философия чувства "Критика силы суждения" 1790

B. Этический идеализм

I. Г.Фихте (1762-1814)

C. Этико-эстетический идеализм

Шиллер (1759-1805)

D. Эстетико-религиозный идеализм

Шлейермахер (1768-1884)

E. Идеализм

Шеллинг (1785-1854)

F. Логический идеализм (панлогизм)

Гегель (1770-1831)

G. Первые противники философии Канта

Гарве (1742-1798)

Мендельсон (1720-1786)

Гаманн (1730-1788)

Якоби (1743-1819)

H. Первые сторонники

Иоганн Шульц (1739-1895)

Рейнгольд (1758-1823)¹⁴⁴

¹⁴⁴ Там же, С.554

После 1910 года появилось ряд "оригинальных" "Введений в философию", представляющих авторское понимание не только истории идей, но и в большей степени то философское направление, к которому автор относил себя. Появление таких "ведений" стало возможно, в связи с ослаблением контроля со стороны Министерства за программами курсов. Б.В. Яковенко, рецензируя *"Введение в философию: Введение в теорию знания"* Н. Лосского, обращает внимание на оригинальность позиции автора: "Книга хочет служить введением в отдельные дисциплины; и первая часть её целиком посвящена гносеологии. За такой почин автора нужно очень благодарить, а работу его приветствовать. К сожалению, только книга его написана также очень популярно и систематически, является по существу своему введением не сколько в гносеологию вообще, сколько введением в гносеологическое учение самого автора" ¹⁴⁵.

"Введение" Н.О. Лосского написано с целью подготовки читателя к чтению гносеологической литературы, со спорами о психологизме, генетизме и догматизме. Реализована информационная дидактическая функция. В качестве ключевых тем обозначены: понятие и предмет философии, задачи и метод теории познания, наивный реализм, трансцендентные теории знания, имманентные теории знания, скептицизм. Само изложение материала носит проблемный характер. Он много цитирует со ссылками (которые оформлены не единообразно) с пояснениями понятий: "Философия есть наука о мире, как целом. По существу это определение совпадает с определением Паульсена, который говорит, что философия "есть ничто иное, как постоянно повторяющаяся попытка достигнуть цельного существа представлений и мыслей о форме и связи, о смысле и значении всех вещей" Поэтому понятно, что судьба философии всегда была тесно связана с научным знанием" ¹⁴⁶.

Н.О. Лосский во "Введении" рассуждает о том, как следует преподавать такие пропедевтические курсы, в чем специфика преподавания философии и какими должны быть учебные пособия. Он настаивает, что изучение философии должно производиться иными способами, чем изучение других наук. Изучая физику следует знакомиться с современными учениями и

¹⁴⁵ Яковенко Б. – Н. Лосский "Введение в философию" // Логос. 1912-1913. Кн.2.,3. С.299

¹⁴⁶ Лосский Н.О. Введение в философию. СПб., 1911. С.16

только после этого изучается история физики. В философии наоборот – новичку нельзя преподавать сначала философию, а потом историю философии. Современная философия состоит из враждующих систем, понять суть спора между которыми новичку не возможно, для него ближе те вопросы, которые ставились в более простых, более близких наивному разуму философских системах. Поэтому изучение философии должно начинаться с истории философии. Такая пропедевтическая история философии отстает во многих отношениях от идеала исторической науки, она почти не исследует зависимость развития философской мысли от географических, экономических, социальных условий, а занимается главным образом изложением и анализом философских систем, вскрывающих логическую преемственную зависимость идей друг от друга. Но даже пропедевтические истории философии загромождены большим количеством исторических подробностей и случайностей, мешающих ясному обзору черт логического сродства и противоположностей между философскими системами. Н.О. Лосский полагает, что от излишних подробностей можно отвлечься и дать перечень философских проблем, а также возможные типы решения их, даже такие типы решения которых исторически не было, но которые логически возможны, будучи параллельными или противоположными исторически осуществившимся типам. В курсах "введения в философию", её можно изображать в идеализированной форме и ссылаться, когда это возможно, на исторические системы, пользуясь ими как пояснительными примерами. " Пути подготовки новичка к изучению современной философии – история философии и введение в философию обладают своеобразными достоинствами и недостатками... Так, введение в философию дает логически более стройную и более полную картину философских учений, но современная философия возникла под влиянием самых разнообразных исторических мотивов и традиций, а не только на основании логических соображений. Поэтому, пожалуй, наиболее надежный способ встать на уровень понимания современной философской мысли состоит в том, чтобы познакомиться предварительно и с введениями в философию и с историей философии"¹⁴⁷.

¹⁴⁷ Там же. С. 23

Достаточно важной частью обеспечения курса занятий по философской пропедевтике являются хрестоматии, которые и на рубеже веков были чрезвычайно редким явлением. Появление переводной хрестоматии Б. Шмида, привлекло внимание и на неё появились рецензии из которых видно, какие требования предъявлялись при подготовке книг этого типа¹⁴⁸.

Не уменьшая необходимость изучения философских произведений по первоисточникам (это считалось наиболее адекватным способом), приходилось признавать то, что философские произведения, как по своему объёму, так и по трудности изложения, не доступны тому, кто впервые приступил к изучению философии. Поэтому и возникла проблема составления "философских хрестоматий", которые дали бы ряд систематически подобранных, наиболее ярких и вместе с тем наиболее легких отрывков из произведений гениев философии. Такую цель поставила себе и философская хрестоматия Б. Шмида. П. Блонский, написавший на неё рецензию, предлагал её оценить: во-первых, с точки зрения достоинства помещенных в ней отрывков, и, во-вторых, с точки зрения доступности их для тех, для кого она предназначена. Способ составления хрестоматии ему не нравится, и он процитировав составителя, задается вопросом, а как следует подбирать тексты в хрестоматию. "Я стремился к такому разнообразию статей, которое отвечало бы разнообразию изучаемых предметов и возникающих при этом вопросов", заявляет в предисловии составитель хрестоматии. Должен сознаться, что такая тенденция составителя для меня не совсем ясна. Что он хотел, собственно говоря, дать: пособие для изучения философии, как самостоятельно преподаваемой науки, или сборник статей, помогающих осветить с философской точки зрения те понятия и основоположения, с которыми оперируют специальные науки, проходимые в школе? Имел ли он в виду ученика, изучающего систематическую философию, хотя бы, как пропедевтику, или же он хотел приспособить свою хрестоматию ко второй из указанных целей?...большая часть книги отведена общим философским проблемам, с другой стороны, те вопросы, которые могут возникнуть при прохождении истории, теоло-

¹⁴⁸ Блонский П. – Шмид Б. Философская хрестоматия. Пособие для средних учебных заведений и для самообразования. Пер. с нем. Ю.А. Говсеева, под редакцией и с предисл. проф. Н.Н. Ланге. Одесса, 1907 // Вопросы философии и психологии. 1907. Кн.90 С.716-721

гии, языкознания, вообще, всех гуманитарных наук, в этой книге ответа не находят. Статьи по теории познания, метафизике и философии естествознания, психологии и логике, этике и эстетике – вот содержание книги. Таким образом, хрестоматия подходит скорее под первый тип – пособие для изучающих философию как самостоятельный предмет. Но все же вторая тенденция дает себя знать. Читаем мы хрестоматию, и она сразу подкупает нас пестротой содержания: читатель узнает здесь и о взгляде Пуанкаре на роль гипотез, и о принципах механистического мировоззрения, и о борьбе за существование, и о витализме, и о телеологии, и о психофизическом параллелизме, и о психологической причинности, и о понятии числа и о многом другом, и все это в отдельных статьях, и все на протяжении 170 стр. Но, спрашиваю я, есть ли смысл давать такие ответы и есть ли смысл, вообще, спешить с ответами? не усыпляет ли такой метод мысль вместо того, чтобы возбуждать её?"¹⁴⁹

П. Блонский утверждает, что составитель пошел по неправильному пути: в погоне за ответами на современные вопросы он не нашел этих ответов у гениев философии и потому обратился к современным же философам. В его хрестоматии встречаются имена Геккеля, Дюбуа-Раймонда, Буссе, Паульсена, Оствальда, Либмана, Вундта, Зигварта, Вилла, Фолькмана, 7 статей написаны самим Шмидом и только 29 страниц (из 1700), посвященных отрывкам из Декарта, Локка, Юма и Канта.

По замыслу Шмида это пособие для учителей, которое может быть использовано учениками, но статьи трудные, что признавал и сам Шмид. П. Блонский сомневается, что отрывок из "Критики чистого разума" о пространстве и времени, "Логики" Зигварта о законе логического основания или о понятии, о числе, отрывок из "причинности и воли" из Вундта и некоторые другие могут быть доступны ученику хотя бы последнего класса. Что же касается учителей, то хотя хрестоматия и даст им много интересного, однако, для этой цели она должна принять и больший размер, и более усложненное содержание.

Недостатки книги: неопределенность её задачи, весьма малое количество отрывков из творений гениев, пестрота и поверхностность содержания, случайность в подборе и систематизации отрывков; достоинства кни-

¹⁴⁹ Там же. С.717

ги: аккуратное и тщательное отношение составителя к делу, сказавшееся в бережном отношении к приведенным отрывкам, разнообразие статей и современность их. "Философом эта хрестоматия не сделает, быть пособием для систематического изучения философской пропедевтики она не будет, но для человека, занятого самообразованием и немного знакомого с философией и наукой, она даст разнообразие и интересный материал"¹⁵⁰.

Очевидно, что к концу первого десятилетия XX века в философском сообществе сложились достаточно определенные представления о том, каким должно быть учебное пособие и хрестоматия. В тех случаях, когда авторы отступали от традиционной структуры представления материала и отказывались от информационной функции в пользу организационной (если пособие писалось для обеспечения авторского курса конкретного преподавателя) это вызывало негативную реакцию, как это было с пособием Н.О. Лосского, которого обвиняли в излишней оригинальности и невыполнении дидактических задач.

3.3. Образ идеального преподавателя философии в отечественном философском сообществе на рубеже XIX – XX веков

Как уже отмечалось выше, большое значение, при формировании статуса дисциплины, в системе высшего образования помимо оценки представителями других дисциплин, имеет самооценка. При формировании критериев самооценки в профессиональной среде ключевое значение играет образ "идеального преподавателя", на который ориентируется, как на профессиональный идеал, философское сообщество и "знаковая персона" или "культурный герой" философского сообщества, о котором помнят как деятеле, внесшем особый вклад в развитие данного философского сообщества.

Как любой феномен подобного рода, "идеал преподавателя философии" является мысленной реконструкцией, создаваемой исследователем философского сообщества, с целью выявления существовавших представлений, значимых для понимания специалиста, о функциях преподавателя, его

¹⁵⁰ Там же. С. 721

профессиональной, коммуникационной и поведенческой стратегии, аксиологической составляющей его деятельности о мировоззренческих и нравственных основах его жизни. Понятие "идеал преподавателя философии" как познавательное средство позволяет выявлять в воспоминаниях, статьях по философии образования описания того, каким должен быть педагог как носитель профессиональной культуры, как личность.

Во французской социологии используется понятие "направляющего образа" (imagesguides) и "идеал личности" (ideal de la personne), в английских исследованиях используется выражение (human ideal-type of a given culture), "образ, вызывающий восхищение" (admirable human figure), в немецких понятие "образец" (vorbild), "идеальный тип группы" (ideal-typus der gruppe). Везде имеется ввиду личностный идеал как система "векторных" норм, указывающих путь к профессиональному совершенствованию.

В "идеале преподавателя философии" представлены представления об антропологических, гносеологических, аксиологических, психологических и социо-культурных аспектах профессиональной деятельности. Источником для его реконструкции является, прежде всего, "статьи-памяти", персоналогические статьи (посвященные деятельности выдающихся представителей философского сообщества), статьи по проблемам философии образования, методике преподавания и воспоминания.

Если в условиях сформировавшегося философского сообщества не представляет особого труда определить тех, кто составил "пантеон" или "доску почета". Для этого достаточно проанализировать статьи и в ведущих профессиональных журналах и выявить, кого рассматривали как значимую фигуру для философского сообщества, которая способствовала развитию дисциплины, чье преподавание оценивалось как новаторское, и у кого было больше "благодарных" учеников вышедших из школы этого учителя. То по мере удаления к началу XIX века, когда еще не было ориентации на профессиональную подготовку философов, а философия еще не обрела необходимого механизма самовоспроизводства как университетская дисциплина, становится труднее понять - кто и как в действительности воспринимался студентами. Тем более после реального разрыва в системе преподавания, представители раннего периода не могли выступить в качестве идеала преподавателя. Среди них можно выделить лишь "знако-

вые персоны", то есть значимых, для деятельности философского сообщества представителей, чей вклад мог быть как положительным, так и отрицательным, их главное отличие заключается в том, что они чем-либо запомнились представителям философского сообщества, это своего рода его "культурные герои".¹⁵¹

Чтобы не возникало ложных аналогий, не будем использовать понятие "культурный герой" в философском сообществе, заменим его менее содержательно нагруженным, от предыдущих использований, понятием "знаковая персона". Имея ввиду, что для философского сообщества такой философ выступает как символ определенной эпохи, стиля поведения, создатель определенного направления, основоположник, какой то значимой традиции, нормы в жизни философского сообщества. Важно не просто значение идей этого философа, в этом случае он входит в число "авторитетно значимых философ", в "философский пантеон" и его цитируют, ссылаются, с ним находятся в концептуальной полемике. Важно его социокультурное поведение, моделирующее принципы поведения, коммуникации как внутри философского сообщества, так и внешние контакты с представителями университетской корпорации и властью.

Появляются такие "значимые персоны", в коллективной саморефлексии эпистемического сообщества в философии, благодаря работам посвященным исследованию истории отечественной философской традиции. Вначале на уровне предсистемных описаний - в отдельных очерках посвященных описанию жизни и идей философов, в компаративистских сопоставлениях отечественной и европейской философской традиции, а затем в концептуальных описаниях, в которых анализируется историко-культурная ситуация, осуществляется последовательная работа над источниками.

К числу "значимых персон" для отечественного философского сообщества на рубеже веков можно отнести двух М.М. Троицкого и М. И. Владиславлева, которые не будучи оригинальными философами, сделали исклю-

¹⁵¹ Понятие "культурный герой" конечно же, связано с мифологией, обозначает мифологический персонаж, который добывает или создает для людей различные предметы культуры, учит их охотничьим приемам, ремеслам, искусствам ритуалам и обычаям.

чительно много для возобновления традиции преподавания философии и организации средств коммуникации в философском сообществе.

Жизненный путь *Михаила Ивановича Владиславлева* (9.11.1840 - 24.04.1890) типичен для волны преподавателей – философов, пришедших в университет после реформы 1863 года. Окончил Новгородскую семинарию и петербургскую духовные академии С1862-1864 годы учился за границей, слушал лекции К.Фишера, Р.Г. Лотце. Защитил магистерскую диссертацию в 1866 году "Современные направления в науке о душе" и стал приват-доцентом Санкт-Петербургского университета. В 1868 году получил степень доктора философских наук за диссертацию "Философия Плотина". М.И. Владиславлев сделал очень успешную карьеру администратора: с 1885 года он был деканом историко-филологического университета, а с 1887 года ректором Петербургского университета. При этом он продолжал заниматься исследовательской и преподавательской деятельностью: ему принадлежит перевод "Критики чистого разума" Канта (1867) и учебные пособия "Логика" (1872) и "Психология" (1881). Пособия были составлены по первоисточникам и позволяли представить наглядную картину главных моментов исторической судьбы логики и психологии. Его пособия были настолько удачны, что и через 20 лет рекомендовались студентам и тем, кто занялся самообразованием. Именно благодаря его усилиям при Петербургском университете была организована специализация по философии и отменено сокращение философии по реакционным распоряжениям министерства 1885 года.

Его ученик А.И. Введенский так описал его педагогическую деятельность: "...он ввел то распределение курсов, которого держался до сокращения программы философии (в 1885 г.), и которое давало возможность студентам выслушивать столько же лекций, сколько и при двух профессорах: логику и психологию он читал двум первым курсам, соединенным вместе, чередуя оба предмета через год; подобным же образом, для двух старших курсов им читалась история древней и история новой философии. Сверх того, для студентов III и IV курса, которые избирали своей специальностью философию, у него были еще два рода занятий – в университете и на дому. Материал тех и других чередовался через год: в университете эти занятия состояли из комментирования Аристотелевской этики и мета-

физики (с 1882 же по 1885 гг. к ним присоединялись его собственные изложения метафизики, этики и философии духа), а домашние посвящались комментариям Кантовой "Критики чистого разума" и "Микрокосма" Лотце."¹⁵² Характеризуя стиль его педагогической работы, он признавал, что внешнее оформление лекций было не вполне хорошим. Но качество представляемого материала и способ его подачи были чрезвычайно хороши: "Его лекции не отличались изяществом речи..., но они обладали кидаящейся в глаза ясностью изложения, из-за которой слушатели легко примирялись с их внешними недостатками, строгостью аргументации и столь заметной внутренней связью излагаемых мыслей, что, уходя с лекции, без труда можно было воспроизвести её содержание. А главное, он владел najważнейшим для преподавателя философии умением вызывать в своих слушателях философский скепсис и возбуждать в них через эту работу мысли; большую часть своих курсов он начинал именно с того, что побуждал сомнения (для начала не слишком глубокие) по поводу разнообразных понятий - атома, пространства, времени, толчка, тяготения, причинности, свободы воли и т.д. "¹⁵³.

А.И. Введенский особо отметил, что М.И. Владиславлеву удалось избежать тех крайностей, которые встречаются при малом количестве времени, уделяемом предмету. Для этого он не вдавался в излишние подробности для начинающих, ни в неизбежное конспективное выполнение всей программы, а укоротив её, избирал наиболее важные отделы и ставил их центральными пунктами курса философии. По мнению А.И. Введенского такой полууниверситетский, полуэлементарный характер преподавания был наиболее полезен ввиду незнакомства студентов с философией и малым числом часов, отведенных на изучение философии. Лекции М.И. Введенского регулярно посещались теми студентами, которые имели склонностью к расширению мировоззрения (в том числе и представителями других факультетов), но не пользовались ажиотажным интересом.

Кроме общих и специальных лекций в университете, М.И. Владиславлев руководил занятиями тех студентов, которые по окончании курса оставались при университете для приготовления к званию профессора фи-

¹⁵² Введенский А.И. Научная деятельность М.И. Владиславлева// Журнал министерства народного просвещения. 1890. июнь. С. 202-203

¹⁵³ Там же, С. 203

лософии. Для них была составлена программа, приготавливающая к магистерскому экзамену. Кроме истории философии по Целлеру, Куно Фишеру, Ибервегу, Штеклю предлагалось изучить важнейшие сочинения Платона, Аристотеля, Декарта, Бэкона, Спинозы, Лейбница, Локка, Юма, Канта, Фихте, Шеллинга, Гегеля, Гербарта, Шопенгауэра, Конта. Спенсера, Бэна, а также новейшие сочинения по собственному выбору. С 1874 года по 1885 год в Санкт-Петербургском университете существовала специальность философии, на которой было записано до 15 человек. К числу прошедших её относились: Н.Я. Грот, Э.Л. Радлов, Н.Н. Ланге, Л.В. Рутковский, А.И. Введенский.

М. И. Владиславлев не был самостоятельным, оригинальным мыслителем: в метафизике и теории познания он придерживался позиции идеалреализма в духе Лотце; в логике вслед за Бэном и Миллем соединил формальную логику с индуктивной; в психологии разработал учение о воле (утверждал присутствие волевого элемента в каждом моменте душевной жизни, а волевой элемент физиологически обнаруживается в стремлении к движению, путем психологического анализа он пришел к выводам психофизиологии). Но, по мнению А.И. Введенского, М.И. Владиславлев как организатор возрождения преподавания философии в университете сделал больше, чем если бы просто занимался исследовательской деятельностью: "...писать монографии и читать лекции по отдельным мало разработанным вопросам философской науки значило бы, в его время, работать лишь для собственного удовольствия; нам необходимее всего было общее знакомство с философией"¹⁵⁴.

М.И. Введенский был наделен такими чертами "идеального преподавателя" как умение совмещать преподавательскую, исследовательскую и даже административную работу. Как преподаватель он стремился к упрочению статуса философии и размышлял о методических средствах, которые позволят более эффективно проводить занятия, и он умел вызвать интерес к философии и желание продолжить знакомство с предметом.

Матвей Михайлович Троицкий (1.08.1835 – 22.03.1899) окончил Киевскую духовную академию и до 1857 года работал в ней преподавателем философии. Читал лекции по истории древней философии и давал уроки

¹⁵⁴ Там же, С.211

греческого языка. В 1858 году стал магистром и 1859 году бакалавром. Имея интерес к психологии, он посещал лекции по анатомии, нервной физиологии и патологии. Одновременно занимался экспериментальными исследованиями, по результатам которых выпустил работу "Субъективные тоны" (открыл присутствие гармонических обертонов).

В 1861 году М.М. Троицкий перешел на службу в министерство государственных имуществ и народного просвещения, но уже через полгода был командирован за границу для подготовки к должности профессора и чтению лекций для занятия кафедры философии, которую собирались восстановить. Он слушал: в Иене лекции Куно Фишера по истории новейшей философии (с Канта) и Фортлаге – по логике и энциклопедии философских наук; в Геттингене – лекции Лотце по метафизике и философии религии, Тейхмюллера – о системах Гербарта и Бенеке, и участвовал в беседах Мюллера о системе Спинозы; в Лейбциге – лекции Фехнера и Дробиша по психологии; в Берлине – лекции Тренделенберга по логике. Кроме того, он слушал лекции Вайца – по политологии, Гильфериха – по экономической политике, Рошера – по политической экономии, Дройзена – по новейшей истории. Параллельно он готовил курс лекций по психологии, логике и истории философии.

В 1864 году М.М. Троицкий вернулся в Россию и приступил к работе над докторской диссертацией, которую выпустил в 1867 году под названием "Немецкая психология в текущем столетии. Историко-критическое исследование с предварительным очерком успехов психологии Англии со времен Бэкона и Локка". Сочинение было чрезвычайно критически воспринято. На него критическими статьями отозвались К.Д. Кавелин, Н.Н. Страхов, М.И. Владиславлев, о. Ф. Сидонский, С.С. Гогоцкий. В условиях, когда отечественная философия находилась под сильным воздействием немецкой философии, молодой и ничем особенно неизвестный автор призывал отказаться от старой философской традиции, так как немецкая философия не сделала никаких успехов со времен Вольфа и Лейбница и взамен предлагал обратиться к малоизвестной английской традиции и эмпирической психологии. После защиты он был назначен профессором в Казанский университет, в котором проработал два года и перешел в варшавский университет. В 1875 году он был избран на место П.Д. Юркевича од-

новременно с В.С. Соловьевым, занявшим место доцента. Его избранию активно противодействовали представители историко-филологического факультета, и ему удалось пройти только благодаря мощной поддержке естественников и лично Н.В. Бугаева, доказывавшего, что в практике германских университетов допускается, чтобы кафедры занимались представителями разных философских школ. До 1886 года М.М. Троицкий был единственным профессором философии в Московском университете и читал курсы по всем философским наукам – логике, психологии, истории философии, а так же юристам читал философию права. В 1886 году он по выслуге лет оставил кафедру, но продолжал читать лекции по логике. С 1880-1889 был деканом историко-филологического факультета.

За период пребывания в Московском университете он издал два больших сочинения "Науку о духе" и "Учебник логики", которые были очень недружественно восприняты отечественным философским сообществом. "Наука о духе" не привлекла к себе всеобщего внимания, и была подвергнута критическому разбору только А.А. Козловым. Неудача "Науки о духе", по мнению А.С. Белкина, зависел от языка – сухого, избыточного научными терминами, утомительного. В книге отсутствовало предисловие, не определена цель сочинения, не было ссылок, что не позволяло отделить заимствованное от оригинального. Между тем, в книге были отражены результаты многолетней научной деятельности М.М. Троицкого и предложена собственная классификация общих свойств психических явлений подразделенных на относительные, соотносительные и рефлексивные. В своих сочинения он проповедовал научный метод философии, т.е. необходимость исследования фактов, и показывал шаткость построений, основанных на умозаключениях. К метафизике он относился как к факту, требующему истолкования. Объяснял этот факт в прирожденной наклонности человека к трансцендентному мышлению, и поэтому признавал за метафизикой право на существование, но при этом боролся против вторжения метафизики в науку. Особенно он старался изгнать метафизику из психологии, так как метафизика позволяет придать психологическим теориям законченный вид, но на деле задерживает изучение духовных явлений.

Для М.М. Троицкого философия это не наука, но она не может быть отделена от науки, должна быть научною или положительной, проблема-

тической и гипотетической. Совпадение философии с наукой должно заключаться в том, что философия должна быть системой начал всех наук - теоретических и практических, абстрактных и конкретных, этой философии должна предшествовать первая философия в смысле учения Спенсера об основных началах. Во главе всей системы философии должна стоять логика, а заключать философия религии и метафизика.

Как преподаватель М.М. Троицкий чрезвычайно добросовестно относился к подготовке и чтению лекций, курсы лекций он постоянно перерабатывал. Курс психологии из года в год излагал иначе, то больше внимания уделял истории выработки современной психологии, то излагал исключительно английскую философию. В истории философии больше места отводил новой философии и особое внимание уделял Бэкону, Декарту, Канту и Фихте. Характерной чертой его лекций было постоянное сравнение двух методов философского исследования – метода индуктивного, опытного, и дедуктивного, рационалистического.

Как профессор М.М. Троицкий пользовался большой популярностью. К нему приходили на лекции и студенты других факультетов. Его выдающийся успех как лектора, достигался ясным и интересным изложением предмета. " За украшениями речи он не гнался. Он читал свои лекции замечательно простым, прекрасным языком, умело пользуясь словами и выражениями, но не считал нужным прибегать к каким-нибудь ораторским приемам. На первом плане у него всегда стояло содержание лекции. "Помните, - говорил он пишущему эти строки перед его пробными лекциями, - ваши лекции, во-первых, должны быть содержательны, а во-вторых, должны быть написаны совершенно просто, без погони за эффектами. Вообще лекции надо составлять так, чтобы из каждой мог выйти хороший ответ студента на экзамене, это лучшее мерило, и его никогда не следует забывать. На экзамене все излишни подробности, все внешние украшения забываются, и выступает вперед сущность дела. " Сам М.М. как будто всегда имел ввиду это мерило, и прослушав его лекцию чувствовал, что узнал нечто новое и усвоил навсегда"¹⁵⁵.

¹⁵⁵ Белкин А.С. М.М. Троицкий// Вопросы философии и психологии. 1900. Кн. 52. С.178

Лекции М.М. Троицкого были популярны. Он обеспечивал появление у студентов серьезного отношения к философии, но после развития этого отношения бывшие студенты разочаровывались в том, что составляло суть его концепции: "М.М. Троицкий читал нам логику, психологию и затем историю философии. Неоцененный преподаватель логики и психологии, он был, однако, совсем не на своем месте как истолкователь и судья философских систем в их общем составе, т.е. именно того отдела философской науки, которая должна для студентов иметь первенствующее значение, как способная открыть сразу наиболее широкие философские горизонты. Такие горизонты на лекциях Троицкого не открывались, несмотря на чрезвычайно ясную и прозрачную атмосферу, которая нас на этих лекциях окружала. Происходило это оттого, что, во-первых, сам профессор этими общими взглядами, этими краеугольными камнями философских систем мало интересовался и, во-вторых, оттого, что он признавал в мире право на существование только за мыслью, которая для всех была ясна как день, в которой не было ничего спорного, которая была недвижна в своей непоколебимой истинности и чужда всякого брожения. Профессор, знакомя нас с чужими мыслями, стремился приблизить их к своему идеалу и так вываривал их и очищал в своей голове, что они становились удивительно прозрачны; но все органически живое было в них убито. В своем изложении философских учений не оставлял ни одной сколько-нибудь сложной мысли, не упростив её до неузнаваемости и так утрамбовывал для нашей мысли дорогу, что самые хитрые системы с их недостижимыми вершинами и безднами казались нам совсем гладкой плоскостью"¹⁵⁶.

Та манера преподавать, которая нравилась студентам, не устраивала коллег, недаром В.С. Соловьев, не симпатизировавший ни концептуальной позиции М.М. Троицкого ни его методу преподавания, все же признавал значение его деятельности для возрождения философского образования в России: " Передав в чертах, более кратких и ясных, чем верных, главные идеи Канта, Фихте, Гегеля, Троицкий делал остановку и произносил: "Вот вы сами, господа, видите. Ну, что же это такое? дрова, дрова! Ну, мы их и оправим в печку. А теперь я перейду к изложению основ нашей науки". И

¹⁵⁶ Котляревский Н.А. Воспоминания о В.П. Преображенском // Вопросы философии и психологии. 1900. Кн. 54. С.511

он начинал ясную и толковую передачу психологических взглядов английской эмпирической школы. В чем же, однако, была действительная заслуга Троицкого? Конечно, не в его упоении английской психологией, а в его первоначальном увлечении ею. Эта психология, в самом деле, заключает в себе такую точку зрения, которая даже полагает невозможность никакой (теоретической) философии. И Троицкий, не только сам усвоивший эту точку зрения, но и с успехом ставивший не неё других, более кого-либо сделал через это возможным дальнейшее серьезное философское образование"¹⁵⁷.

Кроме того, только благодаря усилиям М.М. Троицкого, сумевшего в силу своей позитивистской позиции, заручиться поддержкой естественников, было открыто Московское Психологическое общество. О значении Московского психологического общества для развития отечественного общества уже говорилось выше. Правда, при М.М. Троицком оно сделало только первые шаги, но все же именно он сумел организовать его работу и хлопотал о выпуске профессионального философского журнала.

М.М. Троицкий так и не сумел стать популярен среди профессиональных преподавателей философии, хотя его заслуги ими признавались. Так же как за ним признавались такие качества идеального преподавателя как хороший лектор, умеющий толково изложить материал и заинтересовать философией; активная организаторская позиция по созданию условий для профессиональной коммуникации, стремление укрепить статус философии как университетской дисциплины.

Журнал "Вопросы философии и психологии" стал органом, в котором осуществлялась коллективная саморефлексия отечественного философского сообщества. Его редакция, особенно при Н.Я. Гроде и вначале при Л.М. Лопатине, стремилась печатать отчеты заседаний Московского Психологического общества, протоколы защит диссертаций и наиболее интересные дискуссии, которые становились своеобразным эталоном, того: как следует вести дискуссию, как писать рецензию, как отвечать на диспуте. После череды утрат в философском сообществе начала века возникла традиция печатать статьи – памяти или даже посвящать целые номера наиболее выда-

¹⁵⁷ Соловьев В.С. Три характеристики (М.М. Троицкий, Н.Я. Грот, П.Д. Юркевич)// Вестник Европы.1900. январь. С.322

ющимся представителям отечественного философского сообщества. В этих статьях вольно или невольно друзья, коллеги, ученики недавно ушедших философов, характеризуя их деятельность научную и преподавательскую, высказывали свое мнение о том, насколько они были хорошими учителями, педагогами и исследователями. Анализ этих статей позволяет выделить фигуры Н.Я. Грота и С.Н. Трубецкого именно как "идеальных преподавателей философии" в глазах членов философского сообщества, и реконструировать черты, присущие идеальному преподавателю.

Для современников и коллег воплощением образа университетского преподавателя философии как образованного профессионала, талантливое лектора, активного организатора интеллектуальной жизни философского сообщества был Н.Я. Грот. Его биография во многом типична для профессора рубежа веков.

Николай Яковлевич Грот родился в семье академика Я.К. Грота и относился к интеллигенции, вышедшей из разночинской или обедневшей дворянской среды. Атмосфера в семье была чрезвычайно благоприятной, ориентирующей ребенка на карьеру ученого (сходная ситуация была в семье В.С. Соловьева, Л.М. Лопатина, Е.Н. Трубецкого). Во время обучения в Петербургском университете он слушал философские курсы М.И. Владиславлева, а увлечению психологией способствовал спор между Сеченовым и Кавелиным. Закончив в 1875 г. историко-филологический факультет Петербургского университета, он уезжает в Германию на стажировку. Занятия в Берлинском университете не удовлетворили его, так как тогдашняя профессура, по его мнению, придерживалась слишком эклектичной позиции и не имела собственных твердых воззрений. Значительно больше понравились ему занятия в Страсбургском университете под руководством Либмана, на семинарах которого происходили жаркие диспуты по рефератам, посвященным психологическим проблемам. Организация университетской жизни и поведение профессуры произвели на него большое впечатление, определившее выбор им модели поведения: "Я убеждаюсь, что истинная наука не драпируется в тогу ученой серьезности и глубокомыслия"¹⁵⁸. Доступность и живость общения, отсутствие авторитарности, вни-

¹⁵⁸ Цит. по: Ивановский В.Н. Очерк жизни и деятельности Н.Я. Грота // Вопросы философии и психологии. 1900. Кн. 51. С. 21

мание к собеседнику, которое отмечали все общавшиеся с Н.Я. Гротом, были не только связаны с особенностями его личности, но и стали продолжением осознано выбранной еще в молодости линии поведения.

По возвращении из-за границы в 1876 году его избирают ординарным профессором Нежинского Историко-филологического института. Н.Я. Грот читал курсы логики, психологии, истории древней философии и историю новой философии, при этом он совмещал множество административных постов и писал магистерскую диссертацию. 8 мая 1880 года он защитил в Киеве магистерскую диссертацию "Психология чувствований в её истории и главных основах". На диссертацию он получил весьма благоприятный отзыв М.М. Троицкого и в целом положительный отзыв А.А. Козлова. После этого Н.Я. Грот испрашивает разрешение для поездки в Германию для подготовки докторской диссертации. В Тюбингене он работает под руководством профессора Зигварта, в богатейшей библиотеке университета, что позволило ему в 5 месяцев закончить её написание.

В 1882 г. в Киевском университете Н.Я. Грот защитил докторскую диссертацию "К вопросу о реформе логики". По мнению оппонентов, несмотря на название, это была не более чем квалификационная работа, содержащая мало новых идей. А.А. Козлов, кстати, симпатизировавший Н.Я. Гроту, сказал так: "Я не буду препятствовать вам получить докторский диплом: вы имеете на него право, доказав свою эрудицию. В печати же я докажу вам, что в вашей "Реформе логики" совсем нет логики. И что вы, быть может, прекрасный психолог или какой-то другой специалист, но что философ никакой"¹⁵⁹. Тем не менее, Н.Я. Грот столь успешно произнес вступительную речь и так удачно ответил на вопросы оппонентов, что студенты Киевского университета, впервые увидевшие его на защите (Н.Я. Грот преподавал в Нежинском историко-философском университете), после признания его доктором философии "устроили ему овацию и на руках с криком виват обнесли вокруг большой залы торжественных собраний".

В силу административных изменений в Нежинском институте Н.Я. Грот был вынужден перейти в Новороссийский университет, где быстро приобрел популярность как чрезвычайно интересный и яркий лектор. Он вел курс истории древней философии и специальные курсы по психологии

¹⁵⁹ Там же, С. 23

и логике, организовал кружки по философии, читал публичные лекции, что привело к оживлению интереса к философии в новороссийском университете между студентами разных факультетов.

В 1886 году он был приглашен в Московский университет как приемник М.М. Троицкого, чей срок профессорской службы истек, и который приложил значительные усилия, чтобы передать кафедру Н.Я. Гроту. Вначале он читал историю древней философии, а после восстановления объема философских курсов до своей кончины читал курсы по психологии и истории философии, этике.

Н.Я. Грот был, прежде всего, талантливым преподавателем – популяризатором философии вообще, а никакой-то отдельной системы. Эта постоянная концептуальная эволюция была обусловлена особенностью его личности: "Грот был многодум – и притом в двойном смысле: во-первых, он с большею широтой и многосторонностью развивал каждую точку зрения, на которой останавливался, стараясь сблизить и по возможности примирить её с другими; а, во-вторых, он до конца не мог остановиться на одной точке зрения, последовательно переходя к другим, более глубокими содержанием"¹⁶⁰.

Его концептуальная эволюция от позитивизма к монодуализму и моральному спиритуализму не отражалась на популярности его как преподавателя. Наоборот, студенты видели живой интерес профессора к новейшим течениям в философии, к тому же он немало места в своих курсах уделял полемическому элементу, знакомя слушателей с теми возражениями, которые встречали его новые взгляды, он возбуждал в них интерес. Иногда, прочитав какой-нибудь реферат в психологическом обществе, он повторял его с кафедры, причем комментировал его теми возражениями, которые вызвало его сообщение со стороны членов общества. В его лекциях не было готовых ответов на занимавшие его вопросы, но они пробуждали интерес. Н.Я. Грот не обременял свои курсы длительным и узко-фактическими исследованиями. Он предпочитал сферу общих вопросов философии духа и психологической методике. Сущность философского склада ума, по мнению Н.Я. Грота, заключалась в способности поставить новые точки

¹⁶⁰ Соловьев В.С. Три характеристики (М.М. Троицкий, Н.Я. Грот, П.Д. Юркевич)// Вестник Европы.1900. январь. С.325

зрения, изобрести новое сочетание данных, аргументов – этому он учил слушателей.

Н.Я. Грот придерживался дидактического принципа движения от простого к сложному: "Николай Яковлевич после небольшого общедоступного введения очень быстро переходил к изложению довольно тонких философских и психологических проблем. Чтобы вполне понять его, нужно было обладать иногда подготовительным запасом философских знаний, от аудитории иногда требовалось напряженное внимание... Прибегая к такому приему чтения лекций Николай Яковлевич надеялся, вероятно, поднять аудиторию на степень более высокого философского уровня, ему хотелось свести к минимуму число пассивных слушателей. Он ждал от студентов совместной работы, желал иметь в их лице сотрудников, вместе с ними вырабатывать свои взгляды... Не лишен справедливости упрек, который нам доводилось слышать, что в его лекциях не все было достаточно ясно и доступно, отчасти вследствие некоторой отрывочности, которой отличалось его чтение, отчасти благодаря малой философской подготовке слушателей. Впрочем, что оставалось непонятным на лекции, несмотря на жаркие объяснения Николая Яковлевича, переходило на обсуждение на семинарии и здесь разъяснялось"¹⁶¹.

Особенно педагогический талант Н.Я. Грота проявлялся на его семинарах. Его занятия делились на три категории. Во-первых, он предлагал студентам на семинарии критиковать прочитанную им лекцию. Это была одна из наиболее любимых форм проведения семинарского занятия, так как позволяла слушателям высказывать недоумения и возражения, которые накапливались во время прослушивания лекции. Он охотно выслушивал всякие замечания, вступал в спор с аудиторией. Во-вторых, он предлагал слушателям темы рефератов, снабжал студентов литературными указаниями, советовал как составить план сочинения. Он полагал, что неудачных работ нет, каждая работа является опытом, расширяющим кругозор студентов, поэтому предлагал иногда весьма трудные темы (например, написать в первый год изучения психологии историю психологических и философских учений о сознании). Когда реферат был написан Н.Я. Грот просил

¹⁶¹ Викторов Д. Памяти Н.Я. Грота, как профессора// Вопросы философии и психологии. 1900. Кн. 51. С.52

референта составить тезисы для товарищей и организовывал диспут, главным оппонентом выступал сам. Вместе с референтом оппонировали и товарищи, вступая в полемику с Н.Я. Гротом, что приводило к возникновению жарких споров. Третий род семинаров состоял в собрании без предварительной темы реферата, но кто-нибудь приносил составленные тезисы, которые прочитывались и предлагались для обсуждения в аудитории. Темы, обсуждавшиеся на этих семинарах, были разнообразными. Преимущественно они были посвящены психологии и этике. Иногда на них проходил психологический разбор какого-нибудь литературного произведения.

Его лекции всегда посещались, а семинарские занятия, проводившиеся в форме диспутов по рефератам, особенно ценились как "лучшая школа терпимости", в которой приучались "владеть словом, говорить публично, спорить методично"¹⁶². Он требовал от студентов критического чутья и стремился развить самостоятельность мысли. Ссылка на авторитет, хотя и допускалась, но не производила впечатления, он приучал к тому, что не существует высших инстанций и авторитетов, есть только качественное доказательство, основанное на фактах.

С 1886 г. заняв кафедру философии в Московском университете, Н.Я. Грот сделал очень много для упрочения репутации философии в университетской корпорации: читал публичные лекции, руководил Московским Психологическим обществом, инициировал издание журнала "Вопросы философии и психологии". В течение шести лет вел все издательские дела, участвовал в работе Московской комиссии по организации домашнего чтения. Н.Я. Грот обнаружил удивительную организаторскую энергию, сумел привлечь в качестве членов Общества и его активных работников представителей самых разнообразных специальностей, сделал заседания Общества глубоко интересными и привлекательными для широкой публики. Время деятельности Общества под председательством Н.Я. Грота по справедливости можно считать самым блестящим периодом в жизни Общества. К этому периоду относятся самые интересные доклады, это же время характеризуется наибольшей интенсивностью издательской деятельности Общества. Л.М. Лопатин о Гроде сказал: " Н.Я. Грот обладал

¹⁶² Викторов Д. Памяти Н.Я. Грота, как профессора// Вопросы философии и психологии. 1900. Кн. 51. С.58

редким даром: он умел заражать своим интересом к самым отвлеченным проблемам знания всех, с кем он сталкивался. И мы присутствовали при поучительном зрелище: вопросы о свободе воли, о духе и материи, о времени, о сохранении энергии и др. приковывали общественные интересы, становились предметом живого обсуждения среди студентов, дам, военных, сельских учителей, священников... Инициатором, скажу больше, творцом всего этого подъема был Н.Я. Грот... Вместе с кончиной Н.Я. Грота завершился, так сказать, героический период существования нашего Общества, период бурных стремлений, светлых мечтаний и надежд"¹⁶³.

Его смерть в 1899 г. была воспринята современниками, коллегами как большая утрата для только что сплоченного им философского сообщества. Н.Я. Грот не только сплотил философов через Московское психологическое общество, не только организовал коммуникативную структуру через профессиональный журнал, но и инициировал обсуждение в философском сообществе темы природы и специфики философского знания, которое детерминировало развитие философской рефлексии.

Не меньшее значение для развития отечественного философского общества имела деятельность *Трубецкого Сергея Николаевича* (23.07.1862-29.09.1905). Закончив историко-филологический факультет Московского университета, он был оставлен для подготовки к званию профессора. В 1886 году сдал магистерский экзамен, в 1888 году приступил к чтению лекций по философии как приват-доцент. В 1890 году защитил магистерскую диссертацию на тему "Метафизика в Древней Греции". Диссертация была выполнена на высоком профессиональном уровне. В центре его внимания была классическая греческая философия начиная с её первых шагов. Предметом исследования стали религиозно-мифологические предпосылки античной философии – олимпийская мифология, теогонии Гомера и Гесиода, орфизм, элевсинские таинства.

В 1900 году защитил докторскую диссертацию "Учение о Логосе в его истории" и был назначен экстраординарным профессором. Предметом докторской диссертации была эллинистическая эпоха и характерное для

¹⁶³ Цит. по: Виноградов Н. Краткий исторический очерк деятельности Московского Психологического общества за 25 лет// Вопросы философии и психологии.1910. Кн.103. С.252-253

неё учение о Логосе – у Филона Александрийского, в дохристианском и христианском гностицизме, в иудаизме и раннем христианстве. Он показал как произошла встреча эллинского умозрения с монотеистической религией откровения. Он проанализировал особенности ветхозаветной религии, мессианские верования и пророчества, исследовал религиозную жизнь гностических сект, в центре учения которых вопрос о происхождении зла и спасении от него, религию Нового Завета и Евангелие от Иоанна, как связующее звено между раннехристианскими и древнегреческим учениями о логосе. Диссертация встретила резкую критику со стороны официальной духовной печати. "Актный зал был наполнен представителями московского дворянства. Французская речь была преобладающей. Очень интересно было вступительное слово С.Н. Трубецкого. Для своего времени речь была довольно смелой, ибо Трубецкой в конце своей речи сказал, что, не скрывая своих религиозных убеждений, он должен признать, что божественность Христа недоказуема. Он высказал, что учение о логосе четвертого Евангелиста выводилось из учения Филона Александрийского... Святости "канонических книг" был нанесен удар, что прекрасно понимало присутствовавшее на диспуте духовенство"¹⁶⁴.

Философская концепция С.Н. Трубецкого, сторонника метафизического идеализма, была нацелена на создание новой, критической метафизики, отличающейся от метафизики Шеллинга и Гегеля. В критической метафизике утверждалась идея о мире как целом, об универсальной связи вещей в отношении к сознанию. При этом С.Н. Трубецкой стремился увязать метафизику с научным знанием. В онтологии придерживался учения о Боге как "живом Логосе", "всеедином Сущем". В качестве отправного пункта своей философии "конкретного идеализма" он декларировал конкретное сущее, реальное существо как субъекта всех определений, которые открывает в нем мышление. Сущее необходимо предшествует мышлению – вечно актуальное сознание (Бог) предшествует всякому конечному сознанию. В гносеологии он стремился найти верный баланс между знанием и верой, он не сближал веру с интеллектуальной интуицией. Полагал, что как в боге, так и в человеке именно воля составляет основу личности, поэтому вере

¹⁶⁴ Пичета В.Н. Воспоминания о Московском университете // Московский университет в воспоминаниях современников. М., 1989. С.595

как способности воли открывается бытие. Оригинальностью отличалось учение об универсальном сознании как вселенской познающей организации. Сознание рассматривалось как "сверхвременное", "сверхличное", как функция всеединого и безусловного. В процессе познания дух человека метафизически выходит из себя, возвышается над индивидуальностью и вступает в реальное взаимодействие с независимым от него окружающим миром.

Мистицизм в изначальных философских интуициях не помешал С.Н. Трубецкому весьма рационально, научно подходить к изучению и преподаванию истории философии. Историю философии он представлял как органическое целое, а философскую истину как выражение множества разнообразных философских систем. "Философию следует изучать исторически, в связи с общей культурой; каждое отдельное учение должно быть понято в своем отношении к другим учениям, ему современным, предшествующим и последующим, к умственным и нравственным течениям века, к общему мирозерцанию эпохи. Но за таким историческим изучением стоит вполне законный философский интерес, без которого самое историческое знание было бы существенно неполным, неосмысленным, не объясняя нам самых глубоких разумных оснований отдельных учений и развертывая перед нами лишь пеструю вереницу разнообразных, противоречивых и причудливых построений. Понять смысл их различий, оправдать философию в самых этих различиях – такова задача научного и философского изучения истории человеческой мысли"¹⁶⁵.

С.Н. Трубецкой был популярным лектором, чьи занятия привлекали большое число слушателей. Он всегда серьезно относился к подготовке лекций, особенно вступительной, от которой зависело формирование отношения к предмету. Имея дар конкретного изложения, интересуясь историей и психологией возникновения системы идей, он умел нарисовать перед слушателями целостную картину эпохи и органично представить развитие философских идей в контексте исторического периода. В связи с тем, что тесные рамки академического преподавания не давали возможности представить всю историю развития философской мысли, С.Н. Трубец-

¹⁶⁵ Трубецкой С.Н. Курс истории древней философии// Вестник Московского университета. Сер.7. 1995. №5. С.17

кой предпочитал тщательное изучение Платона и Канта, как мыслителей соединяющих глубину мысли и резкие противоречия, что позволяет при их изучении не просто изучить набор идей, а учиться философствовать. На семинарских занятиях разбирались сочинения Платона и Канта, а также читались и обсуждались рефераты. "Живо чувствующий жизнь во всей её полноте, Сергей Николаевич не ограничивался отвлеченным изучением логических схем диалогов и анализом развития их мысли. Тонкий знаток древности, по поводу разбираемого диалога он доставлял своим ученикам чрезвычайно разнообразные сведения и тем способствовал проникновению в самый интимный характер философской системы. Платон, Сократ, софисты, афиняне конца V века являлись для учеников Сергея Николаевича живыми личностями, ярко обрисованными в их наиболее типичных чертах. Самый дух философии Платона с её возвышенным пафосом лично переживался учениками Сергея Николаевича, благодаря его конгениальности изучаемому философу. Помимо чисто философского интереса, который представляют диалоги Платона, они являются высоким художественным произведением; обратить внимание на эту сторону сочинений Платона, дать почувствовать художественную красоту его творений на ряду с глубиной философской мысли всегда являлось одной из задач Сергея Николаевича, и никто не мог бы сделать этого более удачно, чем он. Такое всестороннее изучение, несомненно, должно было будить мысль учеников, и занятия на семинарах Сергея Николаевича должны были составлять эпоху в духовном развитии даже тех лиц, которые не думали посвятить свою жизнь изучению философии¹⁶⁶". В качестве тем рефератов в семинаре по истории древней философии предлагались следующие: "О семи сократических диалогах", "О платоновском диалоге "Теэтет", "Федр", "отношение учение Сократа к платоновской теории идей и учению Платона о мировом духе". В семинаре по истории новой философии рассматривались темы: "О постановке проблемы "Критики чистого разума" Канта", "Учение Канта о пространстве и времени", "О дедукции категорий у Канта". Для наиболее интересующихся философией слушателей С.Н. Трубецкой проводил занятия два раза в неделю у себя на дому.

¹⁶⁶ Поливанов М. П. Памяти князя С.Н. Трубецкого// Вопросы философии и психологии. 1906. Кн.81. С.142

С.Н. Трубецкой много усилий посвятил организации деятельности Московского психологического общества в качестве товарища председателя общества и одного из редакторов "Вопросов философии и психологии" и активно печатавшегося автора и рецензента. С.Н. Трубецкой стал инициатором создания "Студенческого Историко-филологического общества", как его председатель он тратил много времени на его организацию и управление. Как сторонник либерализма он выступал за автономию университетов. В 2 сентября 1905 году он был избран ректором Московского университета, но 29 сентября 1905 года умирает, глубоко разочарованным, осознав, что автономия не спасет университет, который превратился в площадку для митингов и который он вынужден был закрыть 22 сентября. Его кончина была воспринята как несомненная трагедия для отечественного философского сообщества, потому что он ушел в расцвете своего интеллектуального и педагогического творчества: " Князя С.Н. Трубецкого хоронила вся Москва. Но было бы лучше, если бы на этих похоронах шумные превознесения его политической роли, не всегда верно понятой, не заслоняли горя о том, что умер глубокий философ, большой ученый и замечательно чистый человек"¹⁶⁷.

Итак, чертами "идеального преподавателя философии" в глазах философского сообщества были: профессионализм, концептуальная самостоятельность, умение передать свой живой интерес к философии слушателям, активность в отстаивании интересов философского сообщества и активная социально-политическая позиция.

¹⁶⁷ Лопатин Л.М. философские характеристики и речи. М., 1995. С.145

Заключение

Судьба философии в российском университете была непростой, тем не менее, к концу XIX – началу XX века представителям отечественного философского сообщества удалось создать механизм трансляции философского знания, настолько эффективный, что выпускники наших университетов легко входили в число полноценных слушателей в европейские университеты. Представители отечественного философского сообщества активно участвовали в жизни Международного философского сообщества: входили в редакционные коллегии европейских журналов, выступали на Международных философских Конгрессах. А. Руге, подводя итоги четвертого Международного философского конгресса, написал: "Тот большой интерес, который обнаруживает Россия к философии, позволяет нам надеяться, что мы в недалеком будущем увидим русских в роли гостеприимных хозяев философского конгресса. Объединение ученых разных стран, в особенности конгрессы философ, создают, помимо личного контакта отдельных культур, еще возможность заглянуть поглубже в своеобразную культуру нации – хозяйки конгресса. А для нас, западноевропейцев, Россия, ведь, представляется в духовном и культурном отношении тем же, что Америка в отношении техники: страной неограниченных возможностей"¹⁶⁸. Внутренняя жизнь отечественного философского сообщества отражалась в обзорных публикациях на страницах ведущих европейских философских журналов.

Было выработано кредо профессионального философа, сознающего свою синтезирующую культурную роль в университетской корпорации и просветительскую функцию в обществе. Представители отечественного философского сообщества вели активную общественную и академическую жизнь, но при этом они боролись за деидеологизацию философии. Если к

¹⁶⁸ Руге А. Четвертый международный конгресс по философии в Болонье// Вопросы философии и психологии. 1911. Кн.108. С.431

началу XX века министерство просвещения сумело выработать по отношению к философии относительно спокойную позицию и воспринимало её как одну из гуманитарных дисциплин, то общественное сознание, по-прежнему видело возможность через философию выразить политическую позицию: "...судьбу философской системы, в мнении нашего интеллигентного общества, если не в полной мере, решают связанные с ней политические воззрения. Это и есть то, с чем не может и не должна мириться философия, потому что это путь систематического обеспложивания. Философии нужен наравне с другими науками тот минимум самостоятельного интереса к ней, который поставит её наряду с другими науками по её плодотворности и общей связи с ними"¹⁶⁹.

За достаточно короткий срок преподавателям философии удалось поднять преподавание философии на высокий профессиональный уровень, но в концептуальном плане их диссертации и научные работы не отличались оригинальностью, зависели от ведущих европейских направлений. "Отечественная университетская философия XVIII – начала XX века уступала по уровню немецкой, французской и английской университетской философии, но вряд ли была какая-либо другая европейская страна, в которой университетская философия была бы столь же значимой, как в России"¹⁷⁰.

Хотя за последнее десятилетие сделано довольно много для реабилитации университетской философии и доказана её самостоятельность как историко-культурного феномена все же до конца не преодолено нигилистическое отношение к ней. В этой работе было показано, как формировался механизм трансляции философского знания, каких результатов удалось добиться университетской философии в России.

¹⁶⁹ Рубенштейн М.М. Философия и общественная жизнь в России// Русская мысль. 1909. Кн.3. С.189

¹⁷⁰ Пустарников В.Ф. Университетская философия в России. СПб., 2003. С.280

Содержание

Введение	3
Глава 1. Феномен университетской философии и методика преподавания философии.....	5
1.1. Понятия "университетская философия" и "философское сообщество".....	5
1.2. Трансляция философского знания и методика преподавания философии: исторический обзор.....	2
	5
Глава 2. Вехи формирования и развития философии как университетской дисциплины в XVIII - начале XX века.....	4
	6
2.1. О преподавании философии в XVIII веке по 70-е годы XIX века.....	4
	8
2.2. Положение философии в 80-х гг. XIX века по 1917 год.....	6
	5
Глава 3. Рефлексия философского сообщества о методике преподавания философии в период с 70-х гг. XIX века по 1917 год.....	7
	7
3.1. Мнения о положении философии в системе образования и преподавание философских дисциплин.....	7
	7
3.2. Учебник в дидактической системе преподавания философии.....	1
	03
3.3. Образ идеального преподавателя философии в отечественном философском сообществе на рубеже XIX – XX веков.....	1
	30
Заключение.....	1

Научное издание

Баранец Наталья Григорьевна

Российское философское сообщество и трансляция философ-
ского знания на рубеже XIX-XX веков

Корректор В.А. Окинская

Компьютерная верстка Н.Г.Баранец

Издательство "Ульяновского государственного педагогического уни-
верситета"

4327000, Ульяновск, пл. 100-летия В.И. Ленина, 4

Подписано в печать 12.09.07.

Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.

Усл. печ. л. 9,6. Уч.-изд. л.10,6

Тираж 150 экз. Заказ №46/

Отпечатано с оригинал – макета в типографии "Мастер Студия"

432001, Ульяновск, ул. Марата, 8

Переплет изготовлен в типографии "Мастер Студия"
432001, Ульяновск, ул. Марата, 8