



**МАТЕРИАЛЫ К КУРСУ**  
**«МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ**  
**ФИЛОСОФИИ»**

**Издательство**  
**Калининградского государственного университета**  
**2003**

*Рецензент*

*Е.В. Боголюбова* – профессор, доктор философских наук

Материалы к курсу «Методика преподавания философии» / Ав.-сост. Н.В. Андрейчук. – Калининград: Изд-во КГУ, 2003. – 69 с.

с.

Представлены программа, контрольные вопросы и список рекомендуемой литературы по курсу «Методика преподавания философии». Также прилагаются оригинальные тексты И. Канта, Г.В.Ф. Гегеля, Э.В. Ильенкова и М.К. Мамардашвили.

Разработано в рамках проекта № НВА 018 Института «Открытое Общество» (Россия) «Поддержка и развитие кафедры философии и логики исторического факультета Калининградского государственного университета в сотрудничестве с философским факультетом МГУ им. М.В. Ломоносова».

Автор-составитель – канд. филос. наук, доцент Н.В. Андрейчук.

© Андрейчук Н.В.,

авт.-сост., 2003

© Издательство КГУ, 2003

Учебное издание

**Наталья Вениаминовна Андрейчук**

**Материалы к курсу  
«МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ»**

Редактор М. В. Королева  
Оригинал-макет – Т. А. Гайдюкова

Подписано в печать 30.06.2003 г. Формат 60×90<sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Усл. печ. л. 4,3. Уч.-изд. л. 4,1. Тираж 100 экз.  
Бумага для множительных аппаратов. Ризограф. Заказ .

Издательство Калининградского государственного университета,  
236040, г. Калининград, ул. А. Невского, 14

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение .....	4
Почасовой тематический план курса .....	10
Содержание курса .....	10
Контрольные вопросы .....	16
Список литературы .....	18
Приложение .....	21
Кант И. Понятие философии вообще .....	21
Кант И. Ответ на вопрос: Что такое просвещение? .....	25
Гегель Г.В.Ф. О преподавании философии в университетах .....	31
Гегель Г.В.Ф. О преподавание философии в гимназиях .....	36
Ильенков Э.В. Философия и молодость .....	43
Мамардашвили М.К. Эстетика мышления .....	58

## ВВЕДЕНИЕ

Курс «Методика преподавания философии» занимает важное место в процессе получения высшего профессионального философского образования. Его включение в типовой учебный план специальности 020100 «Философия» обусловлено государственными требованиями к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника для получения дополнительной квалификации «Преподаватель» (см.: Приказ Министерства образования РФ от 03.08.2000 № 2400 «О присвоении дополнительных квалификаций педагогического профиля выпускникам вузов по специальностям высшего профессионального образования»).

При очевидной значимости данного курса для подготовки будущих преподавателей философии, его концепция и содержание пока недостаточно разработаны в специальной литературе, практически отсутствуют и необходимые учебники, и учебные пособия. По-видимому, одной из причин данного обстоятельства является то, что пока не совсем преодолен кризис в преподавании философии, образовавшийся после потери ею идеологического государственного статуса: точнее, после отказа от ее преподавания как единой «унифицированной» учебной дисциплины по типовой учебной программе (хотя, надо сказать, что и в рамках «пресловутой типовой» можно было решать определенные «культуртрегерские» задачи: многое зависело от уровня профессиональной компетентности и увлеченности самого преподавателя).

В конце 80-х – начале 90-х годов в вузах страны наметилась тенденция сведения преподавания философии к краткой истории философии и краткому изложению основных направлений современной мировой философской мысли, особенно для негуманитарных специальностей. Односторонность такого подхода была в известной степени преодолена введением в 1993 году Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, федеральный компонент которого определил обязательный минимум содержания курса «Философия» и установил требования к знаниям и умениям, приобретаемым изучающими этот курс (с 2000 года – стандарт нового поколения). Вопросы коренного преобразования преподавания философии в высшей школе рассматривались на ряде всероссийских научных конференций и на I и II Российских философских конгрессах. Однако в реальной вузовской повседневности, как нам кажется, указанный кризис преодолен далеко не полностью. И проблема заклю-

чается не столько в теоретическом наполнении обязательного содержательного минимума стандарта, сколько в видении концептуальных целей и задач преподавания философии, а еще точнее – в понимании смысла и значения самой философии как духовного феномена. Полагаем, что философию в процессе преподавания следует интерпретировать как знание и эпистемное, и софийное одновременно, что уже нашло емкое отражение в ряде действующих учебников (см. прежде всего: *Алексеев П.В., Панин А.В.* Философия: Учебник. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Проспект, 1997. Разд. 1. См. также: *Кузнецов В.Г., Кузнецова И.Д., Миронов В.В., Момдэян К.Х.* Философия: Учебник. М.: ИНФРА-М, 2002. Гл. 3).

Очевидно, что от понимания самой философии зависит и методика ее преподавания. Прежде всего, необходимо избавиться от весьма устойчивого и распространенного предрассудка, по которому философия считается «чистой» наукой. В этом случае как учебная дисциплина она сводится к сумме знаний, набору «тем», которые студент должен «пройти», сдать и благополучно забыть – худший вариант; лучший – расширяется кругозор студента, приобретает определенный уровень «философской грамотности». При этом общая методика преподавания философии зачастую сводится к сумме частных методик изложения тех или иных разделов курса: онтологии, гносеологии, социальной философии и т. д. Высвободившись из «клетки идеологии», вузовская философия еще далеко не превратилась в то, чем она в сущности является, – одну из форм аккумуляции духовного опыта человечества, фундаментальное значение которой состоит в воспроизводстве духовной целостности человеческого существования.

В историко-философском проблемном поле философия реально представлена не как наука или методология наук, а как культура иррационального и рационалистического универсального миропонимания. Думается, что концептуальная задача преподавателя (творческого специалиста в области философии) заключается в том, чтобы выявить в развитии философской мысли эту культуру и приобщить к ней студента. Методически это достигается прежде всего приобщением студента к оригинальным философским текстам, к анализу проблемных ситуаций, зафиксированных в мировом философском процессе и русской философской мысли, отражающей все перипетии многоаспектной и многотрудной отечественной истории. Философия всегда стремилась не столько к конструированию догматических познавательных схем мирового развития, предполагающих к тому же радикальное изменение социальных форм человеческого существования, сколько к объяснению, расшифровке происходящих изменений с целью обретения человеком духовной устойчивости в меняющемся, все более неопределенном мире. Последнее особенно актуально перед лицом последствий от внедрения в общественное производство всей той суммы

научно-технических и социальных изобретений и открытий, которые были сделаны в прошедшие два столетия и поставили под угрозу само существование утилитарно-прагматической цивилизации.

Потребность в философском просвещении, в философствовании как способе мировосприятия и миропостижения сегодня, возможно, велика как никогда прежде, независимо от того, осознается ли это обществом, индивидом или нет. Социальный аспект потребности в философии определяется тем, что от духовности человека зависит преодоление современного кризиса ценностей, разработка и внедрение энвайроментальных стратегий, направленных на сохранение человека как биологического вида, наконец, степень свободы и само наличие гражданского общества в условиях всепоглощающей массовизации. Личностная же потребность в философии обусловлена тем, что, как отмечал К. Ясперс, «философии не может не быть, пока живут люди. Философия содержит притязание: обрести смысл жизни поверх всех целей в мире – явить смысл, охватывающий эти цели, – осуществить, как бы пересекая жизнь, этот смысл в настоящем – служить посредством настоящего одновременно и будущему, – никогда не низводить какого-либо человека или человека вообще до средства.

Постоянная задача философствования такова: стать подлинным человеком посредством понимания бытия...» (*Ясперс К. Философская вера // Смысл и назначение истории. М.: Республика, 1994. С. 500.*)

Все вышесказанное, разумеется, не только не исключает, но и подчеркивает необходимость овладения студентом содержательным минимумом стандарта по философии как учебной дисциплине. Но это овладение – не цель, но средство: оно не должно быть механистически-формальным; в идеале оно должно способствовать личностному развитию студента, его формированию как специалиста, не только выполняющего на необходимом профессиональном уровне частные производственные задания, но и не отчужденного от универсального сущностного и проблемного миропонимания, от духовного мира, этических и эстетических ценностей. Личностное развитие студента должно быть ориентировано также на активизацию рефлексивного мышления как важнейшего способа становления и сохранения индивидуальности. В условиях прогрессирующей массовизации, глобализации и постоянно возрастающей социальной неопределенности именно актуализация индивидуального начала позволяет человеку осуществлять осознанный выбор и нести ответственность за него. Как отмечал С.А. Левицкий, сохранение своего индивидуального лица «в обезличивающем потоке общественной стихии... есть категорический императив личного и человеческого достоинства, и этот «минималистский» идеал еще достижим. Если бы он стал недостижим, цивилизация потеряла бы право на эпитет “человеческая”» (*Левицкий С.А. Трагедия свободы. М.: Канон, 1995. С.365.*)

Итак, подведем некоторые итоги. Реалии начала XXI века, перспективы общецивилизационного развития в третьем тысячелетии, задачи гуманизации образования, становления «опережающего» образования объективно выдвигают на первый план подготовки специалиста его личностное развитие. Если еще недавно в процессе образования ставилась задача формирования личности, чей профессиональный, социально-психологический, мотивационный облик детерминировался внешними условиями, чьи интересы во многом нивелировались интересами общества, то сейчас совершенно необходимо в процессе образования способствовать формированию неконформистской личности, способной на самореализацию и самоактуализацию вплоть до не конфронтационного, но толерантного противопоставления себя социальной среде. В этом контексте роль вузовского курса философии переоценить трудно. Представляется принципиально важным, чтобы в процессе приобщения к философии как «аккумуляции духовного опыта человечества» студент не только усваивал определенную сумму знаний, но и приобретал новый социально значимый опыт, «созидал себя», овладевал навыками философствования как способа и метода миропостижения и миропонимания.

Сердцевиной философствования является свободомыслие, главной ценностной ориентацией – толерантность. Философская культура становится полноправной составляющей профессионализма будущего специалиста. Она способствует формированию личности, всегда открытой усвоению новых знаний, умеющей адаптироваться к новым информационным, технологическим и мировоззренческим парадигмам, обладающей потребностью в самообразовании, осознающей образование как ценность. Методологически достижению этого способствуют образовательные технологии проектно-созидательной модели обучения. Ведущая доминанта организации и саморегуляции учения при этом – развитие мотивационно-смысловой сферы личности; сверхзадача преподавания философии – формирование перманентного импульса к философскому самообразованию, понимание студентом ценности философии в «всемирно-гражданском значении».

Основными этапами формирования и одновременно концептуальными критериями философской культуры личности студента полагаем следующие:

- определенное овладение специальной философской терминологией, категориально-понятийным аппаратом;
- чтение специальной философской литературы, оригинальных философских текстов;
- навыки философского диалога, философского дискурса в целом;
- личностная потребность в философствовании как способе миропостижения и миропонимания;



- независимое толерантное мышление как мировоззренческо-деятельностная ценность;
- возможная реализация философской культуры в процессе профессиональной деятельности.

Все вышеизложенное представляется концептуальным теоретико-методологическим основанием и исходной ценностной установкой для конструирования и чтения курса «Методика преподавания философии», содержание которого не может быть редуцировано к набору частных методик изучения отдельных тем и разделов курса философии, но должно являться общей методикой ее преподавания. «Исторически» такой подход был предложен В.И. Разиным в вышедшей еще в 1977 году работе «Общая методика преподавания философии в вузах» (*Разин В.И. Общая методика преподавания философии в вузах: Метод. пособие для преподавателей. М.: Высш. шк., 1977*; полагаем нужным заметить, что эта работа, несмотря на свойственные времени идеологемы, не утратила определенного эвристического значения и по сей день).

В процессе обучения будущих преподавателей философии существует ряд противоречий, которые нельзя не учитывать. К примеру, между абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности студента (философские школы и направления, тексты источников и т. п.) и реальным предметом осваиваемой профессионально-педагогической деятельности; между целостностью содержания профессиональной деятельности и овладением ею студентом через множество предметных областей (история философии, онтология и теория познания, логика, культурология, педагогика и психология, этика, эстетика и т. п.); между общественной формой реализации профессионально-педагогической деятельности и индивидуальной формой ее присвоения студентом. К тому же нередко приходится сталкиваться с заниженной самооценкой студентом своих возможностей и способностей в качестве будущего преподавателя философии и даже с негативным отношением к предстоящей преподавательской деятельности вообще.

Разрешению этих противоречий и проблем должна способствовать такая система обучения в курсе «Методика преподавания философии», которая обеспечивала бы возможность связи теоретических знаний и практических навыков будущей профессионально-преподавательской деятельности. В овладении курсом можно выделить следующие уровни:

- репродуктивный – получение методических знаний;
- уровень постижения методических знаний – написание планов и текстов лекций, рецензий на действующие учебники и учебные пособия, предложение своего видения изучаемых тем, разработка семинарских занятий с фиксацией познавательных задач, способствующих активизации мыслительной деятельности, и приемов контроля их решения; возможно, создание авторского варианта программы курса «Философия» и т. п.;

– уровень приобретения определенных навыков – обсуждение планов и текстов лекций, рецензий на учебники и учебные пособия, анализ предложенных авторских вариантов учебных программ философских курсов, моделирование ситуаций семинарских занятий в рамках учебной деловой игры и т. п.

Каждый уровень подготовки будущих преподавателей предполагает оценку, фиксирующую индивидуальные достижения студента, и формулирование заданий, способствующих его дальнейшему профессиональному становлению. Принципиально важное значение в организации и форме проведения занятий по методике преподавания философии имеют лично-относительно-ориентированные педагогические технологии, в основу которых положен диалогический принцип – равноправное сотрудничество преподавателя и студентов как будущих коллег, расширение поля самостоятельности каждого обучающегося. В таком учебном процессе преподаватель не только учит, но и стимулирует студента к профессиональному развитию, создает условия для его осуществления.

В заключение полагаем важным подчеркнуть, что при всей значимости курс методики все-таки вторичен по отношению к базовым курсам философского образования, зависим от них. Содержательно он опирается на все общепрофессиональные дисциплины специальности, а также на курс «Психология и педагогика». Успех курса «Методика преподавания философии» во многом определяется уровнем предшествующей подготовки студентов. Образно говоря, методика – это лишь «выкройка», «тканью» же являются общепрофессиональные знания студента.

Для студентов специальности «Философия» в КГУ курс «Методика преподавания философии» читается в 7-м семестре в объеме 90 часов, из которых 51 час – аудиторные (34 часа – лекции, 17 часов – семинарские занятия), формой контроля является экзамен. Знания и навыки, приобретенные студентами в курсе методики, актуализируются и закрепляются в ходе педагогической практики, проводимой в 9-м семестре в течение десяти недель.

Предлагаемая программа курса «Методика преподавания философии» далека от совершенства и завершения. Курс читается недавно, и программа представляет собой только первую попытку отразить авторское видение курса, находящегося в движении и становлении. Очевидно, что и содержание курса, и «растянутое» введение (по сути – пояснительная записка) отражают в определенной степени личный авторский опыт преподавания философии в вузе; этот опыт имеет право на фиксацию, но исключает претензии на удовлетворительную полноту рассмотрения проблемы.

## ПОЧАСОВОЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН КУРСА

Наименование темы	Количество часов		
	Лекции	Практические занятия	Всего
1. Предмет и задачи курса «Методика преподавания философии»	4	–	4
2. Гуманитаризация образования и преподавание философии	4	–	4
3. Преподавание философии как вид профессиональной деятельности	4	–	4
4. Построение образовательного пространства в процессе преподавания философии	4	4	8
5. Государственный образовательный стандарт и преподавание философии	2	–	2
6. Преподавание философии и профиль вуза (факультета, специальности)	2	4	6
7. Методика подготовки и чтения лекций по философии	4	4	8
8. Методика подготовки и проведения семинарского занятия	2	4	6
9. Формы контроля знаний студентов	4	–	4
10. Методика руководства самостоятельной работой студентов	2	–	2
11. Методическая работа кафедры	2	1	3
<i>Итого</i>	34	17	51

## СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

### **Тема 1. Предмет и задачи курса «Методика преподавания философии».**

Преподавание философии в отечественной высшей школе: исторический экскурс, современное состояние, перспективы; социальная обусловленность процесса философского просвещения.

Педагогика, дидактика, методика; виды методик: стихийная и сознательная, практическая и теоретическая, общая и частная методики. Общие цели, содержание, методы и средства обучения в высшей школе.

Исторический опыт преподавания философии: И. Кант о философии как «науке о последних целях человеческого разума» и об особенностях

обучения философии; Г.В.Ф. Гегель о преподавании философии в гимназиях и университетах.

Проблемное поле и содержание курса «Методика преподавания философии»; основные задачи курса, теоретический и практический уровни овладения методикой преподавания.

## **Тема 2. Гуманитаризация образования и преподавание философии.**

Гуманизация социума как условие устойчивого функционирования и развития современной цивилизации. Образование как ценность и ценности образования; идея «опережающего образования». XX Всемирный философский конгресс о роли философии в воспитании человечества.

Современное состояние российского общества и необходимость гуманитаризации отечественной системы высшего образования; содержание, цели и задачи гуманитаризации образования. Роль и значение вузовского курса философии в процессе гуманитаризации образования. Экстенсивный и интенсивный подходы к преподаванию философии; преподавание философии как формирование философской культуры будущего специалиста. Идеи Э.В. Ильенкова о философском просвещении молодежи, о приобщении к философии как «неодолимой потребности для ума». М.К. Мамардашвили о преподавании философии как «преодолении мыслительной неграмотности». Имеющийся вузовский опыт гуманитаризации образования.

## **Тема 3. Преподавание философии как вид профессиональной деятельности.**

Проблема соотношения «специалист – преподаватель». Педагогический процесс как процесс межличностного взаимодействия и информационные технологии обучения. Содержание деятельности вузовского преподавателя: обучающая, воспитательная, организаторская, исследовательская функции; творческий характер преподавательской деятельности. Структура педагогических способностей и ступени педагогического мастерства. Установки преподавателя и стили педагогического общения; преподавательские традиции отечественного высшего гуманитарного образования. Личность преподавателя и преподавание философии; эвристическое общение с преподавателем как носителем философской культуры. М.К. Мамардашвили как философ и преподаватель философии.

Студенческая группа как малая социальная группа; особенности современного студенчества. Педагогические технологии работы с группой; аксикреация как технология групповой коррекции ценностей: механизмы и принципы, задачи и этапы аксикреации, индивидуальный стиль преподавателя – аксикреатора. Самоактуализация личности студента в процессе реализации педагогических технологий; проектно-созидательная модель обучения.

#### **Тема 4. Построение образовательного пространства в процессе преподавания философии.**

Преподавание философии как целостный процесс; основные принципы отбора и изложения материала в курсе философии. Единство исторического и логического как базисный принцип конструирования образовательно-философского пространства; «культурная диалогика» В.С. Библера; антропологический принцип проблематизации материала.

Метод планомерного (поэтапного) формирования умственных действий, понятий, образов (П.Я. Гальперин и др.), возможности и ограничения его применения в вузовском преподавании философии; отличия естественно-научных и философских понятий. Формирование целостной картины мира и превращение ученичества в сотворчество; принцип толерантности, интеллектуальной свободы студента.

Эстетическое наполнение образовательного пространства в процессе преподавания философии. М.К. Мамардашвили о «радости мышления». Художественный текст и музыкальный фон в философском просвещении. Образная и эмоциональная насыщенность образовательно-философского пространства; «заразительность» философии (А.С. Арсеньев).

*Практическое занятие* по этой теме должно подытожить изучение предшествующих тем. Для этой цели будущим преподавателям предлагается обсудить в форме круглого стола следующие работы (задача их прочтения должна быть поставлена перед студентами в ходе первой лекции):

- И. Кант. Логика. Пособие к лекциям. III. Понятие философии вообще.
- И. Кант. Ответ на вопрос: что такое просвещение?
- Г.В.Ф. Гегель. О преподавании философии в университетах.
- Г.В.Ф. Гегель. О преподавании философии в гимназиях.
- Э.В. Ильенков. Философия и культура. Разд. 1: У истоков мысли. Разд. 5: Что же такое личность?
- М.К. Мамардашвили. Эстетика мышления.

#### **Тема 5. Государственный образовательный стандарт и преподавание философии.**

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ГОС ВО) как узаконенный государственный документ, в соответствии с которым составляются типовые и рабочие учебные планы, ведется весь образовательный процесс в любом учебном заведении, независимо от формы собственности и ведомственной принадлежности; содержание и структура, циклы и компоненты ГОС ВО. Содержание дидактической единицы «Философия» в цикле «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины» ГОС ВО; требования к знаниям и умениям по философии.

Программа учебной дисциплины как вузовский документ, предназначенный для практической реализации требований ГОС ВО по специальности к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по конкретной учебной дисциплине. Основные разделы учебной программы по философии и их содержание; разработка и утверждение программы. «Действующие» учебники и учебные пособия по философии и их соответствие ГОС ВО; разнообразие авторских учебников по философии как отражение реального преподавательского поиска.

#### **Тема 6. Преподавание философии и профиль вуза (факультета, специальности).**

Федеральный компонент цикла «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины» (ГСЭ) и профиль вуза (факультета, специальности). Учет специфики вуза (факультета, специальности) при разработке учебных программ, текстов лекций, планов семинарских занятий, тематик рефератов и др. Составление списков рекомендуемой литературы по философии; определение философских источников, обязательных для прочтения, в соответствии с профилем вуза (факультета, специальности).

Разработка спецкурсов и факультативов «на стыке» философии и вузовского профиля; возможности межпредметных и междисциплинарных связей. Профильные учебники и учебные пособия по философии (для гуманитарных, негуманитарных, технических, юридических, экономических, медицинских и других специальностей).

*Практическое занятие* по этой теме подытоживает изучение пятой и шестой тем и предполагает детальное ознакомление будущих преподавателей философии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по какой-либо специальности, с содержанием дидактической единицы «Философия» (цикл ГСЭ, федеральный компонент), с требованиями к знаниям и умениям по философии, с вариантами авторских программ курса философии. По желанию и в соответствии с индивидуальными возможностями студенты могут подготовить свои варианты-проекты программ курса с последующим их обсуждением. Будущие преподаватели также должны подготовить библиографический список «действующих» учебников и учебных пособий по философии (не менее десяти наименований) и написать рецензии минимум на три из них, в которых отразить их соответствие требованиям ГОС ВО по философии; провести сравнительный анализ учебников и учебных пособий на предмет их возможного использования в будущей профессиональной деятельности.

#### **Тема 7. Методика подготовки и чтения лекций по философии.**

Лекция как необходимая и важнейшая форма учебного процесса в высшей школе; особенности лекции как вида учебной работы, ее эвристи-

ческое и воспитательное значение. Подготовка к лекции; основные этапы подготовки и их содержание: сбор материала, разработка плана лекции, отбор материала, составление конспекта лекции или других рабочих записей преподавателя.

Изложение лекции; лекция как система работы преподавателя – носителя философской культуры; логика и структура лекции. Лекция как монолог; ораторское искусство лектора. Лекция как общение: учет специфики студенческой аудитории, контакт с аудиторией, преодоление дистанции и отчуждения, приемы удержания и активизации внимания и т. п. Лекция как творчество преподавателя.

Общая и частная методики лекционного курса по философии; место и значение каждой темы в изучении курса в целом.

Виды лекций и их особенности.

**Практическое занятие** по данной теме предполагает обсуждение разработанных будущими преподавателями философии вариантов планов лекций по тем или иным (по выбору студента) темам курса; по желанию и индивидуальным возможностям студента к обсуждению может быть представлен также текст или конспект лекции. Достаточно привлекателен и такой вид работы как написание отзыва на гипотетическую лекцию, что позволит студентам закрепить теоретические знания о лекции как форме учебной работы.

### **Тема 8. Методика подготовки и проведения семинарского занятия.**

Место и роль семинара в учебном процессе; соотношение лекций и семинаров по философии; функции семинара по философии. Подготовка к проведению семинара: составление плана, подбор рекомендуемой литературы, разработка методических указаний для студентов.

Возможные формы проведения семинаров: развернутая беседа, сообщения, доклады, рефераты студентов и их обсуждение, теоретическая конференция, письменные (контрольные) работы и др.; достоинства и недостатки этих форм.

Ведение семинара: вступительное и заключительное слово преподавателя, комментарии и оценки выступлений студентов; учет специфики студенческой группы. Наиболее распространенные ошибки при ведении семинара. Методические приемы активизации работы студентов на семинарском занятии.

**Практическое занятие** по этой теме предполагает обсуждение-конкурс предложенных студентами вариантов плана семинарского занятия по той или иной теме курса философии (выбор темы утверждается преподавателем после предварительных консультаций с аудиторией). «Проект-победитель» в ходе учебной деловой игры обыгрывается в аудитории: моделируется ситуация семинарского занятия, где роль преподавателя играет

студент – автор победившего проекта или кто-либо другой в зависимости от желания и индивидуальных возможностей.

### **Тема 9. Формы контроля знаний студентов.**

Экзамен как форма контроля знаний студентов; роль экзамена в учебном процессе. Вузское положение об экзаменах и зачетах; основные требования к подготовке и проведению экзамена. Составление экзаменационных вопросов и комплектование экзаменационных билетов по философии. Основные формы экзамена: по билетам, устные, письменные, в виде индивидуального или мелкогруппового собеседования, «интеллектуальный пинг-понг» и др.

Организация и проведение экзамена. Экзамен как форма работы преподавателя, стиль преподавателя-экзаменатора; наиболее распространенные ошибки при проведении экзамена. Критерии оценки ответов студентов; объективность и индивидуальный подход к оценке знаний студентов по философии. Роль предэкзаменационных консультаций в организации и проведении экзамена.

Зачет как форма контроля знаний студентов; роль зачета в учебном процессе. Требования к зачету; формы проведения зачетов по философии; зачеты «простые» и дифференцированные. Составление вопросов к зачету по философии. Возможности и ограничения выставления автоматических зачетов.

Экзамены и зачеты как заключительная стадия учебного процесса; анализ преподавателем результатов и итогов экзаменов и зачетов по философии.

Коллоквиум как промежуточная форма контроля знаний студентов: специфика и целевые установки. Организация и формы проведения коллоквиумов по философии.

### **Тема 10. Методика руководства самостоятельной работой студентов.**

Развитие культуры учения как основа самостоятельной работы студента в вузе. Виды самостоятельной работы: чтение оригинальных философских текстов, подготовка к семинарским занятиям, написание рефератов, выступления с докладами на студенческих научных конференциях и т. п.

Значение философского текста в преподавании философии; инициирование работы студента с оригинальными философскими текстами. Анализ имеющихся в библиотеке вуза источников по философии, монографий, необходимых учебников и учебных пособий, специальных справочных и периодических изданий.

Консультация как форма помощи студентам в самостоятельной работе. Виды консультаций и их особенности; вводные, текущие, итоговые консультации. Специфика индивидуальных консультаций и их проведение;



роль неформального общения преподавателя со студентом в процессе активизации его творческой самостоятельной работы.

Значение СНО для развития самостоятельной научно-исследовательской работы студентов.

### **Тема 11. Методическая работа кафедры.**

Необходимость для будущего профессионального преподавателя знаний об организации и осуществлении учебного процесса в вузе. Учебный план специальности как основа организации и ведения учебного процесса в высшей школе.

Виды кафедральной работы; методическая работа кафедры и ее значение. Формы учебно-методической (разработка учебных программ, курсов лекций, планов семинарских занятий, написание учебных пособий, методических указаний и т. п.) и организационно-методической (участие в заседаниях кафедры, взаимопосещение занятий с последующим их обсуждением, утверждение учебных программ, экзаменационных билетов и вопросов к зачетам, подведение итогов сессии, отчеты преподавателей о проделанной работе и т. п.) работы кафедры; планирование методической работы.

Индивидуальный план работы преподавателя, его структура и содержание. Конкурсное замещение должностей профессорско-преподавательского состава в высшей школе.

*Практическое занятие* по этой теме предполагает ознакомление будущих преподавателей философии с образцами типовых и рабочих планов специальностей, с планом работы кафедры, прежде всего в его методической части, с индивидуальным планом работы преподавателя.

### **КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ**

1. Предмет и задачи курса «Методика преподавания философии».
2. Понятие методики; педагогика, дидактика, методика.
3. Общие цели, содержание, методы и средства обучения в высшей школе.
4. Преподавание философии в отечественной высшей школе: исторический опыт, современное состояние, перспективы.
5. И. Кант о специфике философского знания и особенностях обучения философии.
6. Г.В.Ф. Гегель о преподавании философии в гимназиях и университетах.
7. Гуманитаризация образования: необходимость, содержание, проблемы.
8. Роль и значение вузовского курса философии в контексте гуманитаризации образования.
9. Преподавание философии как формирование философской культуры личности.

10. Э.В. Ильенков о значении философского просвещения для формирования духовной культуры личности.
11. Преподавание философии как вид профессиональной деятельности; проблема педагогического мастерства.
12. Личность преподавателя философии; установки и стили педагогического общения.
13. Студенческая группа и педагогические технологии работы с ней в процессе преподавания философии.
14. Конструирование образовательного пространства в процессе преподавания философии.
15. Развитие мышления студентов в процессе обучения философии.
16. Эстетическое наполнение образовательно-философского пространства.
17. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования и преподавание философии.
18. Учебная программа по философии.
19. Преподавание философии и профиль вуза или специальности.
20. Современный уровень обеспечения преподавания философии учебниками и учебными пособиями.
21. Лекция как форма учебного процесса в высшей школе: общая характеристика.
22. Подготовка к лекции: основные этапы подготовки и их содержание.
23. Изложение лекции; лекция как система работы преподавателя.
24. Лекция как процесс общения со студенческой аудиторией.
25. Общая и частная методики лекционного курса по философии; место и значение каждой темы в изучении курса в целом.
26. Виды лекций и их особенности.
27. Место и роль семинара в процессе преподавания философии.
28. Подготовка к проведению семинарских занятий в курсе философии; виды семинаров.
29. Проведение семинарских занятий по философии; наиболее распространенные ошибки при ведении семинара.
30. Формы контроля знаний студентов: общая характеристика.
31. Экзамен по философии как форма контроля знаний студентов; роль экзамена в учебном процессе.
32. Экзамен как форма работы преподавателя, стиль преподавателя-экзаменатора; наиболее распространенные ошибки при проведении экзамена по философии.
33. Зачет по философии как форма контроля знаний студентов; виды зачетов.
34. Самостоятельная работа студента в процессе обучения философии: виды и содержание, роль преподавателя.

35. Консультация как форма учебной работы в процессе преподавания философии; виды консультаций и их особенности.

36. Организация и осуществление учебного процесса в вузе; учебный план специальности.

37. Виды кафедральной работы; индивидуальный план работы преподавателя.

38. Методическая работа преподавателя на кафедре: содержание и формы.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Арсеньев А.С.* Десять лет спустя. О творческой судьбе С.Л. Рубинштейна (философский очерк) // Вопросы философии. 1998. № 2.

2. *Библер В.С.* Итоги и замыслы (конспект философской логики культуры) // Вопросы философии. 1993. № 5.

3. *Гегель Г.В.Ф.* О преподавании философии в университетах // Работы разных лет: В 2 т. М.: Мысль, 1972. Т. 1.

4. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) М.: Совершенство, 1998.

5. *Гуманитарное образование в Сибири: Проблемы и опыт работы преподавателей / Ин-т «Открытое об-во». Фонд содействия, Новосиб. гос. ун-т. Новосибирск, 2000.*

6. *Емельянов В.В., Никитин П.С.* Философская культура молодого специалиста: Монография М.: Высш. шк., 1987.

7. *Жуков В.И.* Высшая школа России: исторические и современные сюжеты. М.: Союз, 2000.

8. *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. Разд. 1, 5.

9. *Инженер – философия – вуз* (С.А. Лебедев, В.И. Медведев, О.П. Семенов и др. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990.

10. *Интенсификация творческой деятельности студентов / Науч. ред.: проф. В.И. Андреев, проф. Г. Мельхорн. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1990.*

11. *История философии: Методы исследования. Концептуальные альтернативы. Опыт преподавания: Докл. и сообщ. междунар. конф., Москва, 8 – 9 дек. 1995 г. / Отв. ред. В.П. Филатов / М.: Изд. центр РГГУ, 1996.*

12. *Ишкова Л.В.* Структурно-интегративная методология образования. Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2000.

13. *Какая философия нам нужна?: Размышления о философии и духовных проблемах нашего общества* (Сост. Ю.Н. Солонин. Л.: Лениздат, 1990.

14. *Кант И.* Логика: Пособие к лекциям. III. Понятие философии вообще // Трактаты и письма. М.: Наука, 1980.

15. *Кант И.* Спор факультетов // Сочинения: В 8 т. М.: Чоро, 1994. Т. 7.

16. *Кант И.* Ответ на вопрос: Что такое просвещение? // Сочинения: В 8 т. М.: Чоро, 1994. Т. 8.

17. *Кашанов М.М.* Психология педагогического мышления. СПб.: Алетейя, 2000.
18. *Кузнецов В.Г.* Герменевтика и гуманитарное познание. М.: Изд-во МГУ, 1991. Гл. 3.
19. *Левицкий С.А.* Трагедия свободы. М.: Канон, 1995.
20. *Макаревич В.Н.* Групповая работа как метод конструктивной социологии // Социс. 1993. № 11.
21. *Мальшевский А.Ф.* Мир человека: Пособие для учителя. М.: Интерпракс, 1995.
22. *Мамардашвили М.К.* Проблема сознания и философское призвание // Вопросы философии. 1988. № 8.
23. *Мамардашвили М.К.* Эстетика мышления. М.: Московская школа политических исследований, 2000.
24. *Михайлов Ф.Т.* Об образовании. Образование философа // Избранное. М.: Индрик, 2001.
25. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования* / Под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2001.
26. *Обеспечение качества в высшем образовании Российской Федерации: Моногр. сб.* / Ю.Г. Татура и др. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000.
27. *О философии*, философском факультете и философах (интервью с деканом философского факультета МГУ В.В. Мироновым // Вопросы философии. 2002. № 5.
28. *Подготовка специалистов в области гуманитарных и социально-экономических наук (материалы для сравнительного анализа).* М.: Государственный комитет РФ по высшему образованию, 1995.
29. *Попов Л.М.* Психология самодеятельного творчества студентов. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1990.
30. *Проблемы преподавания философии в высшей школе: Материалы всерос. конф., 13 – 15 марта 1996 г.* / Отв. ред. А.И. Чумаков и др. М.: РФО, 1996.
31. *Простоловцова Л.Н., Фельдман Д.М.* Гуманитарное образование // Вопросы философии. 2000. № 7.
32. *Путь в философию. Антология.* М.: ПЕР СЭ; СПб.: Университетская книга, 2001.
33. *Разин В.И.* Общая методика преподавания философии в вузах: Метод. пособие для преподавателей. М.: Высш. шк., 1977.
34. *Роль гуманитарных дисциплин в формировании экологического мировоззрения студентов* / Под ред В.И. Голованова. М.: Наука, 2000.
35. *Рубцов А., Юдин Б.* Новые ориентиры гуманитарного образования // Человек. 1995. № 2 – 4.
36. *Силбер Джон Р.* Философия и будущее образования // Вестник РФО. 2001. № 2.
37. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для слушателей факультетов и институтов

повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов. М.: Аспект Пресс, 1995.

38. *Современное студенчество: Актуальные вопросы образования и воспитания.* / М.: Изд-во МГУ, 1992.

39. *Философия* в высшей школе // Вестник РФО. 1999. №4.

40. *Философия* в образовательном пространстве классического университета / Под ред. проф. В.Б. Устьянцева. Саратов: Приволжское книжное издательство, 2001.

41. *Философия* не кончается... Из истории отечественной философии. XX век. В 2 кн. / Под ред. В.А. Лекторского. М.: Российская политическая энциклопедия, 1998. Кн. 2: 60 – 80-е гг.

42. *Философия* преподавания философии: Материалы и тез. докл. Всерос. науч.-практ. конф. Калуга, 21 – 23 сент. 2000 г. / А.Н. Чумаков и др. Калуга: Эйдос, 2000.

43. *Формирование* учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989.

44. *Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В.* Социология образования: прикладной аспект. М.: Юристъ, 1997. Разд. 2.

45. *Ясперс К.* Философская вера // Смысл и назначение истории. М.: Республика, 1994.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

И. КАНТ

### Понятие философии вообще\*

*III. ПОНЯТИЕ ФИЛОСОФИИ ВООБЩЕ. – ФИЛОСОФИЯ ПО ШКОЛЬНОМУ ПОНЯТИЮ И ПО ОБЩЕМУ ПОНЯТИЮ. – СУЩЕСТВЕННЫЕ ПОТРЕБНОСТИ И ЦЕЛИ ФИЛОСОФСТВОВАНИЯ. – САМЫЕ ОБЩИЕ И ВЫСШИЕ ЗАДАЧИ ЭТОЙ НАУКИ*

Иногда трудно объяснить, что разумеется под той или иной наукой. Но благодаря установлению своего определенного понятия наука выигрывает в точности и с помощью надежных оснований избегает многих ошибок, которые в нее вкрадываются, когда известную науку еще не могут отличить от родственной ей наук.

Однако, прежде чем попытаться дать определение философии, мы должны сначала исследовать сам характер различных знаний и, так как философские знания принадлежат к знаниям рациональным, выяснить, в частности, что следует понимать под этими последними.

Рациональные знания противопоставляются знаниям *историческим*. Первые – суть знания из *принципов* (ex principiis); последние – знания из *данных* (ex datis). Но знание может возникнуть из разума и все-таки быть историческим. Если, например, литератор изучает продукты чужого разума, то его знание о таких продуктах разума лишь историческое.

В самом деле знания можно различать:

1) по их *объективному* происхождению, т. е. по источникам, из которых знание только и возможно. В этом смысле все знания бывают или *рациональными*, или *эмпирическими*;

2) по их *субъективному* происхождению, т. е. по тому способу, каким знание может приобретаться людьми. С этой последней точки зрения знания бывают или *рациональными*, или *историческими*, каким бы путем они сами по себе ни возникали. Следовательно, *объективно* нечто может быть рациональным знанием, хотя *субъективно* оно является лишь историческим.

Некоторые рациональные знания вредно приобретать только исторически; в отношении же других это безразлично. Например, шкипер знает правила судоходства исторически, из своих таблиц, и этого для него достаточно. Если же правовед знает правоведение лишь исторически, то он плохой судья, а в качестве законодателя и совсем не пригоден.

---

\* Воспроизводится по тексту: *Кант И.* Трактаты и письма. М.: Наука, 1980. С. 329 – 334.

Из указанного различия между *объективно* и *субъективно* рациональными знаниями явствует также, что в известном смысле можно философию изучать и не быть способным философствовать. Следовательно, кто хочет стать философом в собственном смысле, тот должен научиться свободному, а не одному лишь подражательному и, так сказать, механическому применению своего разума.

---

Мы объяснили рациональные знания как знания из принципов, и отсюда следует, что они должны быть *априорными*. Но существует два вида априорных знаний, имеющих, однако, много значительных различий, именно *математика* и *философия*.

Принято утверждать, что математика и философия различаются друг от друга *по объекту*, поскольку первая трактует о *количестве*, а вторая о *качестве*. Все это неверно. Различие этих наук не может корениться в объекте, ибо философия касается всего, а следовательно, и количества (*quanta*), как отчасти и математика, поскольку все имеет величину. Специфическое различие между двумя этими науками составляют лишь *различия в способе рационального познания*, или применения разума в математике и философии. А именно: философия есть *рациональное знание из одних только понятий*, математика же, напротив, — *рациональное познание посредством конструирования понятий*.

Мы *конструируем* понятия, когда представляем их в созерцании а priori, помимо опыта, или когда представляем в созерцании предмет, который соответствует нашему понятию о нем. Математик никогда не может пользоваться в [применении] своего разума одними только понятиями, философ же — конструированием понятий. В математике разум применяется *in concrete*, но созерцание не эмпирично, и здесь нечто становится предметом созерцания а priori.

Итак, мы видим, математика имеет преимущество перед философией в том, что знания первой *интуитивны*, в то время как знания последней лишь *дискурсивны*. Причина же, почему в математике мы рассматриваем преимущественно величины, заключается в том, что величины могут быть а priori конструированы в созерцании, качества же, напротив, нельзя представить в созерцании.

---

Итак, философия есть система философских знаний, или рациональных знаний из понятий. Таково *школьное* понятие этой науки. По *мировому* же понятию (*Weltbe-griff*) она есть наука о последних целях человеческого разума. Это высокое понятие сообщает философии *достоинство*, т. е. абсо-

лютную ценность. И действительно, она есть то, что одно только и имеет *внутреннюю* ценность и впервые придает ценность всем другим знаниям.

Ведь всегда спрашивают в конце концов, чему служит философствование и его конечная цель – сама философия, рассматриваемая согласно *школьному понятию*?

В этом схоластическом значении слова философия имеет в виду лишь *умение*, в смысле же ее мирового понятия – *полезность*. В первом смысле она есть, следовательно, *учение об умении*; в последнем – *учение о мудрости, законодательница разума*, и постольку философ – не виртуоз ума, но *законодатель*.

Виртуоз ума, или, как его называет *Сократ, филодокс*, стремится только к спекулятивному знанию, не обращая внимания на то, насколько содействует это знание последним целям человеческого разума: он дает правила применения разума для всевозможных произвольных целей. Практический философ – наставник мудрости учением и делом – есть философ в собственном смысле. Ибо философия есть идея совершенной мудрости, указывающей нам последние цели человеческого разума.

К философии по школьному понятию относятся две вещи: *во-первых*, достаточный запас рациональных знаний, *во-вторых*, систематическая связь этих знаний, или соединение их в идее целого.

Философия не только допускает такую строго систематическую связь, но и является единственной наукой, которая имеет систематическую связь в собственном смысле и придает всем другим наукам систематическое единство.

Что же касается философии по мировому понятию (*in sensu cosmico*), то ее можно назвать также *наукой о высшей максиме применения нашего разума*, поскольку под максимой разумеется внутренний принцип выбора между различными целями.

Ибо и в последнем значении философия есть наука об отношении всякого знания и всякого применения разума к конечной цели человеческого разума, которой как высшей подчинены все другие цели и в которой они должны образовать единство.

Сферу философии в этом всемирно-гражданском значении можно подвести под следующие вопросы:

1. Что я могу знать?
2. Что я должен делать?
3. На что я смею надеяться?
4. Что такое человек?

На первый вопрос отвечает *метафизика*, на второй – *мораль*, на третий – *религия* и на четвертый – *антропология*. Но в сущности все это можно



было бы свести к антропологии, ибо три первых вопроса относятся к последнему.

Итак, философ должен определить:

- 1) источники человеческого знания,
- 2) объем возможного и полезного применения всякого знания и, наконец,
- 3) границы разума.

Последнее есть нужнейшее, но также – пусть не огорчается филодокс – и труднейшее.

Философу требуются главным образом две вещи: 1) культура таланта и умения, чтобы применять их ко всевозможным целям; 2) навык в применении того или другого средства к каким-либо целям. То и другое должно соединяться, ибо без знаний никогда нельзя стать философом, но также и одни знания никогда не создают философов, если целесообразная связь всех знаний и навыков не образует единства и не возникает сознание ответственности этого единства высшим целям человеческого разума.

Вообще нельзя называть философом того, кто не может философствовать, философствовать же можно научиться лишь благодаря упражнениям и самостоятельному применению разума.

Да и как, собственно, можно научиться философии? Всякий философский мыслитель строит свое собственное здание (*Werk*), так сказать, на развалинах предыдущего, но и оно никогда не достигает такого состояния, чтобы стать прочным во всех своих частях. Поэтому философию нельзя изучать уже по той причине, что таковой *еще не существует*. Но если даже и предположить, что таковая *действительно имеется*, то все-таки ни один из тех, кто ее хотя и изучил, не мог бы сказать о себе, что он философ, потому что его знание философии всегда было бы лишь *субъективно-историческим*.

Иначе обстоит дело в математике. Эту науку вполне можно до известной степени изучить, ибо доказательства здесь столь очевидны, что каждый может в них убедиться; вместе с тем, в силу своей очевидности, она может, так сказать, сохраняться как *надежное и прочное учение*.

Напротив, кто хочет научиться философствовать, тот все системы философии должен рассматривать лишь как *историю применения* разума и как объект для упражнения своего философского таланта.

Следовательно, истинный философ как самостоятельный мыслитель должен применять свой разум: свободно и оригинально, а не рабски подражательно. Но он не должен также применять свой разум *диалектически*, направляя его лишь на то, чтобы сообщить знаниям *видимость истины и мудрости*. Последнее есть занятие одних *софистов* и совершенно несовместимо с достоинством философа как знатока и учителя мудрости.

Ибо наука имеет внутреннюю истинную ценность лишь как *орган мудрости*. Но в качестве такового она также необходима для мудрости, так

что можно утверждать: мудрость без науки есть лишь тень совершенства, которого нам никогда не достичь.

Ненавидящего науку ради любви к одной мудрости называют *мисологом*. Мисология обыкновенно возникает при отсутствии научных знаний и непременно связанного с этим своего рода тщеславия. Иногда же в ошибку мисологии впадают и те, которые сначала с большим прилежанием и успехом отдавались наукам, но в конце концов во всех ее знаниях не нашли никакого удовлетворения.

Философия есть единственная наука, которая способна дать нам это внутреннее удовлетворение, ибо она как бы замыкает научный круг, и благодаря ей науки впервые только и получают порядок и связь.

Итак, для навыка к самостоятельному мышлению или философствованию нам следует обратить внимание больше на методы нашего применения разума, чем на сами положения, к которым мы пришли с помощью этих методов.

*И. КАНТ*

**Ответ на вопрос: Что такое просвещение?\***  
**(1784)**

ПРОСВЕЩЕНИЕ – это выход человека из состояния несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине. Несовершеннолетие – это неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого. Несовершеннолетие по собственной вине имеет причиной не недостаток рассудка, а недостаток решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-то другого. *Sapere aude!* – имей мужество пользоваться собственным умом! – таков, следовательно, девиз просвещения.

Леность и трусость – вот причины того, что столь большая часть людей, которые уже давно освободились от чуждого им руководства природы (*naturaliter maiorenes*), все же охотно остаются на всю жизнь несовершеннолетними; по этим же причинам так легко другие присваивают себе право быть их опекунами. Ведь так удобно быть несовершеннолетним! Если у меня есть книга, мыслящая за меня, если у меня есть духовный пастырь, совесть которого может заменить мою, и врач, предписывающий мне такой-то образ жизни, и т. п., то мне нечего и утруждать себя. Мне нет на-

---

\* Воспроизводится по тексту: *Кант И.* Сочинения: В 8 т. М.: Чоро, 1994. Т. 8. С. 29 – 37.

добности мыслить, если я в состоянии платить; первым скучным делом займется вместо меня другие. То, что значительное большинство людей (и среди них весь прекрасный пол) считает не только трудным, но и весьма опасным переход к совершеннолетию, – это уже забота опекунов, столь любезно берущих на себя верховный надзор над этим большинством. После того как эти опекуны оглупили свой домашний скот и заботливо оберегли его от того, чтобы эти покорные существа осмелились сделать хоть один шаг без вожжей, на которых их водят, – после всего этого они указывают таким существам на грозящую им опасность, если они попытаются ходить самостоятельно. Правда, эта опасность не так уж велика, ведь после нескольких падений в конце концов они научились бы ходить; однако пример такого рода делает их нерешительными и отпугивает их, удерживая от дальнейших попыток.

Итак, каждому отдельному человеку трудно выбраться из состояния несовершеннолетия, ставшего для него почти естественным. Оно ему даже приятно, и первое время он действительно не способен пользоваться собственным умом, так как ему никогда не позволяли делать такую попытку. Наставления и предписания – эти механические орудия применения разума или, вернее, злоупотребления его природными дарованиями – представляют собой кандалы постоянного несовершеннолетия. Даже тот, кто сбросил бы их, сделал бы лишь неуверенный прыжок через небольшую канаву, так как он не привык к такого рода свободному движению. Вот почему лишь немногим удалось благодаря совершенствованию своего духа выбраться из состояния несовершеннолетия и сделать твердые шаги.

Но более возможно и даже почти неизбежно, что публика сама себя просветит, если только предоставит ей свободу. Ибо тогда даже среди поставленных над толпой опекунов найдутся самостоятельно мыслящие, которые, сбросив с себя иго несовершеннолетия, распространят вокруг себя дух разумной оценки своего достоинства и призвания каждого человека мыслить самостоятельно. При этом следует иметь в виду, что публика, до этого поставленная под иго, затем заставит опекунов оставаться под ним, если ее будут к этому подстрекать люди, не способные ни к какому просвещению. Вот как вредно насаждать предрассудки, которые в конце концов мстят тем, кто породил их или кто был предшественником тех, кто породил их. По этой причине публика может достигнуть просвещения только постепенно. Посредством революции можно, пожалуй, добиться устранения личного деспотизма и угнетения со стороны корыстолюбцев или властолюбцев, но никогда нельзя ее посредством осуществить истинную реформу образа мыслей; новые предрассудки, как и старые, будут служить вожжами для бездумной толпы.

Для просвещения требуется только *свобода*, и притом самая безобидная, а именно свобода во всех случаях *публично пользоваться собствен-*

ным разумом. Но вот я слышу голоса со всех сторон: не рассуждайте! Офицер говорит: не рассуждайте, а упражняйтесь! Советник министерства финансов: не рассуждайте, а платите! Духовное лицо: не рассуждайте, а верьте! (Лишь один-единственный повелитель на свете говорит: *рассуждайте* сколько угодно и о чем угодно, но *повинуйтесь!*) Здесь всюду ограничение свободы. Какое, однако, ограничение препятствует просвещению? Какое же не препятствует, а даже содействует ему? Я отвечаю: *публичное* пользование собственным разумом всегда должно быть свободным, и только оно может дать просвещение людям. Но *частное* пользование разумом нередко должно быть очень ограничено, но так, чтобы особенно не препятствовать развитию просвещения. Под публичным же применением собственного разума я понимаю такое, которое осуществляется кем-то *как ученым* перед всей *читающей* публикой. Частным применением разума я называю такое, которое осуществляется человеком на доверенном ему *гражданском посту* или службе. Для некоторых дел, затрагивающих интересы общества, необходим механизм, при помощи которого те или иные члены общества должны были бы вести себя пассивно, чтобы правительство было в состоянии посредством искусственного единодушия направлять их на осуществление общественных целей или, по крайней мере, удерживать их от уничтожения этих целей. Здесь, конечно, не дозволено рассуждать, здесь следует повиноваться. Но поскольку эта часть механизма рассматривает себя как члена всего общества и даже общества граждан мира, а стало быть, в качестве ученого, который общается в собственном смысле с публикой при помощи своих сочинений, то, конечно, ученый может рассуждать, не нанося ущерба делам, заниматься которыми ему поручено как пассивному члену. Было бы, например, крайне пагубно, если офицер, получивший приказ от начальства, стал бы, находясь на службе, умствовать относительно целесообразности или полезности этого приказа; он должен подчиниться. Однако по справедливости ему как ученому нельзя запрещать делать замечания об ошибках в воинской службе и предлагать это своей публике для обсуждения. Гражданин не может отказываться от уплаты установленных налогов; если он обязан уплачивать их, то он даже может быть наказан за злонамеренное порицание налогообложения как за клевету (которая могла бы вызвать общее сопротивление), но этот же человек, несмотря на это, не противоречит долгу гражданина, если он в качестве ученого публично высказывает свои мысли по поводу несовершенств или даже несправедливости налогообложения. Точно так же священнослужитель обязан читать свои проповеди ученикам, обучающимся закону божьему, и своим прихожанам согласно символу церкви, ибо он с таким условием и назначен. Но как ученый он имеет полную свободу, и это даже его долг – сообщать публике все свои тщательно продуманные и

благонамеренные мысли об ошибках в церковном символе и свои предложения о лучшем устройстве религиозных и церковных дел. В этом нет ничего такого, что могло бы мучить его совесть. В самом деле, то, чему он учит как священнослужитель, он излагает как нечто такое, в отношении чего он не свободен учить по собственному разумению, а должен излагать согласно предписанию и от имени кого-то другого. Он может сказать: наша церковь учит так-то и так-то; вот доводы, которые она приводит. Он извлекает для своих прихожан в этом случае всю практическую пользу из положений, которые он сам не подписал бы с полной убежденностью, но проповедовать которые он обязан, так как не исключена возможность, что в них скрыта истина, во всяком случае в них нет ничего противоречащего внутренней религии. Ведь если бы он полагал, что в них есть нечто противоречащее ей, то он не смог бы отправлять свою службу с чистой совестью и должен был бы сложить с себя свой сан. Следовательно, применение священником своего разума перед своими прихожанами есть лишь *частное* его применение, ибо эти прихожане составляют только домашнее, хотя и большое, собрание людей. И ввиду этого он как священник не свободен и не может быть свободным, так как он выполняет чужое поручение. В качестве же ученого, который через свои произведения говорит с настоящей публикой, а именно с миром, стало быть при *публичном применении* своего разума, священник располагает неограниченной свободой пользоваться своим разумом и говорить от своего имени. В самом деле, полагать, что опекуны народа (в духовных вещах) сами несовершеннолетние – это нелепость, увековечивающая нелепости.

Но может ли некое сообщество из представителей духовенства, нечто вроде собрания, или досточтимый класс (так это называется в Голландии) иметь право клятвенно обязывать установить некую неизменную церковную символику, чтобы таким образом приобрести верховную опеку над каждым своим членом и через них над народом и даже увековечить эту опеку? Я говорю: это совершенно невозможно. Подобный договор, заключенный с целью удержать человечество от дальнейшего просвещения на все времена, был бы абсолютно недействительным, даже если бы он был утвержден высшей властью, рейхстагом и самыми торжественными мирными соглашениями. Никакая эпоха не может обязаться и поклясться поставить следующую эпоху в такое положение, когда для нее было бы невозможно расширить свои (прежде всего настоятельно необходимые) познания, избавиться от ошибок и вообще двигаться вперед в просвещении. Это было бы преступлением перед человеческой природой, первоначальное назначение которой заключается именно в этом движении вперед. И будущие поколения имеют полное право отбросить такие договоры как принятые незаконно и злонамеренно. Критерий всего того, что прини-

мается как закон для того или иного народа, заключается в вопросе: принял бы сам народ для себя такой закон? Он мог бы быть признан на короткое время, как бы в ожидании лучшего для введения определенного порядка. При этом каждому гражданину, прежде всего священнику, нужно было бы предоставить свободу в качестве ученого публично, т. е. в своих сочинениях, делать замечания относительно недостатков в существующем устройстве, причем введенный порядок все еще продолжался бы до тех пор, пока взгляды на существо этих дел публично не распространились бы и не были доказаны настолько, что ученые, объединив свои голоса (пусть не всех), могли бы представить перед тронем предложение, чтобы взять под свою защиту те общины, которые единодушно высказываются в пользу изменения религиозного устройства, не препятствуя, однако, тем, кто желает придерживаться старого. Но совершенно недозволительно прийти к соглашению относительно некоего постоянного, не подвергаемого ни с чьей стороны публичному сомнению религиозного установления, пусть даже на время жизни одного человека, и тем самым исключить некоторый промежуток времени из движения человечества к совершенствованию, сделать этот промежуток бесплодным и тем самым даже вредным для будущих поколений. Человек может откладывать для себя лично просвещение – и даже в этом случае только на некоторое время – в тех вопросах, какие ему надлежит знать. Но отказаться от просвещения для себя лично и тем более для будущих поколений – означает нарушить и попортить священные права человечества. Тем более то, что не может решить относительно самого себя народ, еще меньше вправе решать относительно народа монарх. Ведь его авторитет законодателя покоится именно на том, что он в своей воле объединяет всеобщую волю народа. Если он обращает внимание лишь на то, чтобы всякое истинное или мнимое усовершенствование согласовывалось с гражданским порядком, то он может позволить своим подданным самим решать, что они считают нужным делать для спасения своей души: это его не касается; его дело – следить за тем, чтобы никто насильственно не мешал другим заниматься определением и утверждением этого спасения по мере своих сил. Он сам наносит ущерб своему величию, вмешиваясь в эти дела, когда он доверяет своему правительству надзор за сочинениями, в которых его подданные пытаются разобраться в своих взглядах, а также когда он делает это по собственному высочайшему усмотрению, заслужив тем самым упрек: *Caeser non est supra Grammaticos*, и еще в большей степени тогда, когда он свою высшую власть унижает настолько, что начинает поддерживать в своем государстве духовный деспотизм отдельных тиранов по отношению к остальным своим подданным.

Если задать вопрос, живем ли мы теперь в *просвещенный* век, то ответ будет такой: нет, но, наверно, мы живем в век *просвещения*. Еще многого

недостает для того, чтобы люди при сложившихся в настоящее время обстоятельствах в целом были уже в состоянии или могли оказаться в состоянии надежно и хорошо пользоваться собственным рассудком в делах религии без руководства со стороны кого-то другого. Но имеются явные признаки того, что им теперь открыта дорога для совершенствования в этом, препятствий же на пути к просвещению или выходу из состояния несовершеннолетия, в котором люди находятся по собственной вине, становится все меньше и меньше. В этом отношении наш век есть век просвещения, или век ФРИДРИХА.

Государь, который не находит недостойным себя сказать, что он считает своим *долгом* ничего не предписывать людям в религиозных делах, а предоставлять им в этом полную свободу, который, следовательно, отказывается даже от гордого эпитета *веротерпимого*, – такой государь сам просвещен и заслуживает того, чтобы благодарные современники и потомки их славили его как государя, который избавил род человеческий от несовершеннолетия, по крайней мере, когда речь идет об опеке со стороны правительства, и предоставил свободу каждому пользоваться собственным разумом в делах, касающихся совести. При таком государе досточтимые представители духовенства могут без ущерба для своих служебных обязанностей в качестве ученых высказать свободно и публично свои суждения и взгляды, которые в том или ином отношении отклоняются от принятой ими [церковной] символики; в еще большей степени это может делать каждый, кто не ограничен никаким служебным долгом. Этот дух свободы распространяется также вовне даже там, где ему приходится вести борьбу с внешними препятствиями, созданными правительством, неверно понимающим самого себя. Ведь такое правительство имеет перед собой пример того, что при свободе нет ни малейшей надобности заботиться об общественном спокойствии и безопасности. Люди сами с состояния выбраться постепенно из невежества, если никто не стремится намеренно удержать их в нем.

Я определил основной момент просвещения, состоявшего в выходе людей из состояния несовершеннолетия по собственной вине, преимущественно в *делах религиозных*, потому что в отношении искусств и наук наши правители не заинтересованы в том, чтобы играть роль опекунов над своими подданными. Кроме того, несовершеннолетие в делах религии не только наиболее вредное, но и наиболее позорное. Однако в своем образе мыслей глава государства, способствующий просвещению в делах религии, идет еще дальше; он понимает, что даже в отношении своего *законодательства* нет никакой опасности позволить подданным *публично* пользоваться своим разумом и открыто излагать свои мысли относительно лучшего составления законодательства и откровенно критиковать существующее; мы распо-

лагаем таким блистательным примером, и в этом отношении ни один монарх не превосходил того, кого мы почитаем в настоящее время.

Однако только тот, кто, будучи сам просвещенным, не боится собственной тени, но вместе с тем содержит хорошо дисциплинированную и многочисленную армию для охраны общественного спокойствия, может сказать то, на что не отважится республика: *рассуждайте сколько угодно и о чем угодно, только повинуйтесь!* Так, появляется здесь странный, неожиданный оборот дел человеческих, да и вообще они кажутся парадоксальными, когда их рассматривают в целом. Большая степень гражданской свободы имеет, кажется, преимущество перед свободой духа народа, однако ставит этой последней непреодолимые преграды. Наоборот, меньшая степень гражданских свобод дает народному духу возможности развернуть все свои способности. И так как природа открыла под этой твердой оболочкой зародыш, о котором она самым нежным образом заботится, а именно склонность и призвание к *свободе мысли*, то этот зародыш сам воздействует на образ чувствования народа (благодаря чему народ становится постепенно более способным к *свободе действий*) и, наконец, даже на принципы правительства, считающего для самого себя полезным обращаться с человеком, который есть *нечто большее, чем машина*, сообразно его достоинству.

Г.В.Ф. ГЕГЕЛЬ

### О преподавании философии в университетах\*

ПИСЬМО К ПРУССКОМУ КОРОЛЕВСКОМУ  
ПРАВИТЕЛЬСТВЕННОМУ СОВЕТНИКУ, ПРОФЕССОРУ  
ФРИДРИХУ ФОН РАУМЕРУ ОТ 2 АВГУСТА 1816 г.

Руководствуясь самыми благородными целями, я позволю себе сим письмом в связи с нашей беседой изложить дополнительно свои мысли о преподавании *философии в университетах*. Я очень Вас прошу быть снисходительным к форме этого письма и не требовать большей ясности и связности, чем это возможно в поспешно написанном письме, которое должно Вас застать еще невдалеке от нас.

Я сразу же начну с замечания, как вообще может зайти речь об этом предмете, ибо совершенно естественно может показаться, что о препода-

---

\* Воспроизводится по тексту: Гегель. Работы разных лет: В 2 т. М.: Мысль, 1972. Т. 1. С. 417 – 425.



вании философии можно сказать лишь то же самое, что и о преподавании других наук. Я не буду останавливаться в этой связи на том, что и от преподавания философии требуется ясность, соединенная с основательностью и целесообразной детальностью, и что она в университете разделяет участь других наук относительно установленного времени, ибо, как правило, преподавание ее должно быть приспособлено к полугодию, то есть материал в соответствии с этим приходится растягивать или сокращать и так далее. Особого рода затруднение для преподавания философии в настоящее время проистекает из полученного этой наукой направления, при котором прежняя структура науки философии и частные науки, принявшие от нее философский материал, по форме и содержанию более или менее устарели и когда, с другой стороны, пришедшая на это место идея философии остается еще без научной разработки, а материал частных наук еще не полностью или вовсе не преобразовался и не перешел в новую идею. Поэтому мы видим, с одной стороны, *научность* и науки *без интереса*, а с другой – *интерес без научности*.

То, что в основном излагается в университетах и в литературе, – это все еще некоторые из древних наук: логика, эмпирическая психология, естественное право и, может быть, еще мораль. Хотя для тех, кто придерживается вообще более старых взглядов, основу составила *метафизика*, так же как для юридического факультета – немецкое государственное право. Если при этом не очень ощущается отсутствие всех строгих наук, составлявших прежде метафизику, то это и не могло быть иначе, по крайней мере в отношении *естественной теологии*, предметом которой было разумное познание бога. Кажется, что оставшиеся науки, и в частности логику, в большинстве случаев чуть ли не сохраняют лишь традиция и признание пользы формального образования ума. Ибо ее содержание и форма, как и форма остальных наук, слишком резко отличаются от вызывающей ныне интерес идеи философии, то есть философствования в общепринятом смысле слова, для того чтобы дать достаточное удовлетворение. Хотя молодежь только начинает изучение наук, но ее уже коснулись слухи, будь они даже расплывчатые, об иных идеях и методах, так что она приступает к изучению этих наук без необходимого, заранее составленного мнения об их авторитете и важности, и тогда она без труда обнаруживает отсутствие того, к ожиданию чего она уже подготовлена. Мне хотелось бы даже сказать, что и чтению курсов таких наук не сопутствуют больше непринужденность и полное доверие, как было некогда из-за производящего сильное впечатление контраста. А вытекающие отсюда неуверенность и раздраженность не способствуют введению в курс дела и доверию.

С другой стороны, новая идея еще не выполнила требования, состоящего в упорядочении широкого круга предметов, относящихся к филосо-

фии, когда философия стала бы целым, организующим все отдельные части. Требование определенных познаний и общепринятую истину, что целое воспринимается действительно как таковое лишь при условии разработанности всех его частей, не только оставляют без внимания, но и отвергают, утверждая, что *определенность* и *многообразие знаний излишни* для идеи, даже направлены против нее и недостойны ее. 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. С философом, имеющим отношение к этому интенсивному методу, Вы, вероятно, лично познакомились в Мюнхене: Франц Баадер печатает время от времени один или два листа, содержащих якобы сущность всей философии или какой-либо частной ее науки. Кто печатается в таком виде, имеет еще преимущество, ибо завоевывает у публики веру в то, что является мастером изложения такого рода общих мыслей. А Фридрих Шлегель, лекции которого о трансцендентальной философии я прослушал еще в Жене, завершил их уже через шесть недель к неудовольствию своих слушателей, ожидавших и оплативших полугодовой курс. Мы видели, как общим идеям с помощью *фантазии* придавалась большая широта, как возвышенное и низкое, близкое и далекое блестяще и туманно, часто с глубоким смыслом и столь же часто совершенно поверхностно соединялось вместе, и для этого использовались особенно такие области природы и духа, которые сами по себе туманны и произвольны. Противоположный путь для достижения большей широты – это критика и скепсис, имеющие в наличном материале тот предмет, от которого они отправляются, впрочем ни к чему не приводя, кроме безрадостных, наводящих скуку отрицательных результатов. Хотя этот путь и служит, может быть, упражнению проницательности ума, а средства фантазии стремятся вызвать движение духа, называемое также состоянием духовного *подъема* (Erbauung), а в иных зажечь саму всеобщую идею, однако ни один из этих методов не достигает того, что должно быть достигнуто и что является *изучением науки*.

При введении новой философии молодежи сперва нравилась возможность отделаться при изучении философии, да и вообще наук, некоторыми общими формулами, содержащими в себе якобы все. Но вытекающие отсюда последствия, *недостаток знаний*, *незнание как философских понятий*, так и *специальных отраслей наук* вступили с требованиями государства, равно как и с научным образованием вообще, в слишком серьезное противоречие, чтобы это ложное представление не потеряло бы кредита, и практически оно было отвергнуто. Насколько научное формирование философии и ее частей является ее внутренней необходимостью, настолько же современной мне представляется эта точка зрения. К прежним ее наукам нет возврата. Но массу понятий и содержание, которые они в себе за-

ключали, нельзя также просто игнорировать. Новая форма идеи требует своего права, и старый материал поэтому нужно преобразовать в соответствии с теперешней точкой зрения на философию. Этот взгляд на современность и несвоевременность я могу представить, правда, лишь как субъективную оценку, так же как я рассматривал сначала субъективным то направление, по которому я пошел в своей разработке философии, давно поставив перед собой такую цель. Я только что закончил издание своих работ по логике и теперь должен ждать, как публика примет такой образ мыслей.

Насколько правильно я могу полагать, преподавание философии в университетах, как мне кажется, должно вести к *приобретению определенных знаний*, а это возможно лишь тогда, когда оно пойдет *определенным, методическим*, включающим *детали* и *упорядочивающим* путем. Только в такой форме эта наука, как и всякая другая, становится доступной изучению. Если даже учитель избегает это слово, то он должен осознавать, что в первую очередь и по существу речь идет именно об этом. Предрассудком не только философского образования, но и педагогики – и здесь он нашел более широкое распространение – 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*, так как, в самом деле, мышление можно упражнять на таком материале, который не является порождением и комбинированием фантазии или созерцанием, будь оно чувственным или интеллектуальным, а является *мыслью* и не может изучаться иначе, как *мышлением о самой себе*. По общему заблуждению иному кажется, что мысль лишь тогда несет печать самостоятельности, когда она отклоняется от мыслей других людей, и тогда обыкновенно находит применение известное положение, что новое – не истинно, а истина – не нова. Вообще, отсюда идет стремление к тому, чтобы *у каждого была своя собственная система* и что выдумка считается тем оригинальнее и замечательнее, чем более она безвкусна и безумна, потому что именно этим она в большинстве случаев доказывает своеобразие и отличие от мыслей других людей.

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*. И если, с одной стороны, ее нужно специально изучать и она с самого начала не является общим достоянием лишь потому, что каждый человек вообще имеет разум, то ее способность быть переданной всем снимает с нее видимость, приобретенную ею, между прочим, в последнее время, выступать в виде *идиосинкразии* некоторых трансцендентальных умов, и соответственно своему истинному положению она становится *филологией*, в качестве *первой пропедевтической науки* для отрасли знания,

которая должна быть *второй*. При этом всегда остается открытым вопрос, застрянут ли некоторые *на этой второй ступени* и не станут ли они философами хотя бы, как это имеет место у некоторых, по той причине, что они *ничего путного* вообще не выучили. Все равно такая опасность, которую я только что упомянул, кажется, вообще не столь велика, и во всяком случае меньше, чем опасность останавливаться сразу же на *филологии*, на первой ступени. Научно построенная философия воздает должное определенному мышлению и основательному знанию уже в своих собственных пределах, а ее *содержание*, всеобщее духовных и природных отношений, *само собой* приводит непосредственно к *положительным наукам*, которые раскрывают это содержание в более конкретной форме, в дальнейшей обработке и применении так, что изучение этих наук, наоборот, оказывается необходимым для основательного понимания философии; тогда как, напротив, изучение филологии, раз уж оно зашло в детали, которые по существу должны оставаться лишь средством, имеет нечто особенное и чуждое другим наукам, поскольку в ней заключены лишь немногочисленные связи и точки соприкосновения с какой-либо наукой и какой-либо реальной профессией.

Как пропедевтическая наука философия особенно должна давать формальное образование и упражнение для мышления. А это возможно лишь в результате полного освобождения от фантастического благодаря определенности понятий и последовательному методическому пути. Она должна обеспечивать такими упражнениями в большей степени, чем математика, потому что последняя в отличие от философии имеет чувственное содержание.

Перед этим я упомянул состояние духовного *подъема*, которое часто ожидают от философии. С моей точки зрения, ее вообще не нужно связывать с *подъемом*, если даже она и преподается молодежи. Но философия должна удовлетворять родственную ему потребность, чего я коснусь еще вкратце. Сколь ни старалось бы именно новое время в направлении добротности материала, высоких идей и религии, столь же мало и меньше, чем когда-либо, для этого подходит форма понятий, чувства, фантазии, смутных понятий. Сделать содержательное доступным для понимания, охватить его определенными мыслями, понять и уберечь тем самым от печальных заблуждений должно быть делом философии. Учитывая это, как и вообще содержание философии, я упомяну еще об одном странном явлении, когда философ излагает в философии, больше или меньше, некоторые или вообще различные науки, как и представитель любой другой науки. Материал – духовный и природный мир – тот же самый, а, следовательно, философия должна расчленяться на те же самые частные науки. Такое различие следует, пожалуй, отнести главным образом к путанице, которая не позволила оформиться определенным понятиям и твердым отличиям. А затруднительное положение, при котором наряду с новейшей трансценден-

тальной философией читается логика, а рядом со скептической метафизикой выступает естественная теология, вероятно, также делает свое дело. Я уже касался того, что старый материал, конечно, нуждается в переосмыслении и не может быть просто отложен в сторону. Впрочем, безусловно ясно, на какие науки должна распадаться философия. 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.

О мероприятиях внешнего порядка для закрепления материала лекций, например собеседованиях, я воздерживаюсь что-либо добавить, так как я с испугом замечаю, как пространно мое письмо и как я уже слишком злоупотребил Вашей снисходительностью. Добавлю еще сердечное пожелание счастливо продолжать путешествие и заверение в самом высоком уважении и преданности.

*Нюрнберг, 2 августа 1816 года  
(Подпись) Гегель*

*Г.В.Ф. ГЕГЕЛЬ*

### **О преподавании философии в гимназиях\***

#### ДОКЛАД КОРОЛЕВСКОМУ ПРУССКОМУ МИНИСТЕРСТВУ ПРОСВЕЩЕНИЯ

Королевское министерство в милостивом рескрипте от 1 ноября прошлого года поручило мне сообщить о репетиторском курсе, прочитанном д-ром фон Хенингом; кроме того, так как с разных сторон приходили жалобы, что учащаяся молодежь обыкновенно поступает в университет без необходимой подготовки для изучения философии, оно, милостиво принимая замечания, которые я имел честь сделать в связи с этим, благоволило поручить мне в качестве эксперта высказаться, как следовало бы наладить в гимназиях целесообразную подготовку по философии.

---

\* Воспроизводится по тексту: *Гегель. Работы разных лет: В 2 т. Т. 1. М.: «Мысль», 1972. С. 563 – 574.*

Прежде всего осмелюсь указать на то, что мероприятие, служащее для устранения этого недостатка в гимназиях, могло бы оказать действие лишь на тех, кто посещал эти учебные заведения, прежде чем поступить в университет. Но по существующим законам ректораты университетов обязаны принимать в университетское гражданство также необразованных и незнающих юношей, если только таковые предъявляют *свидетельство* об этой своей полной незрелости. Прежний порядок в университетах, когда декан факультета принимал у желающих поступить на данный факультет экзамен, правда выродившийся в формальность, все-таки оставлял за университетами возможность и право не допускать совершенно необразованных и незрелых людей. Если определение, которое можно было бы здесь привести из статута здешнего университета (раздел VIII, § 6, статьи 1 и 43), казалось бы, и идет вразрез с описанным положением и практикой, то его действие уничтожается дальнейшим определением, содержащимся в эдикте от 12 октября 1812 г. об экзаменах для учеников, переходящих в университеты, чем и руководствуются на практике. Как член научно-экзаменационной комиссии, в которую соблаговолило включить меня Королевское министерство, я имел возможность видеть, что невежество лиц, получающих свидетельство для поступления в университет, объемлет все степени, и подготовка, которая может быть организована для более или менее значительного количества таких субъектов, иной раз должна была бы начинаться с орфографии родного языка. Являясь одновременно профессором здешнего университета, я при виде такого недостатка знаний и образования у учащихся университета могу только опасаться за себя и своих коллег, когда подумаю, что учить таких людей – наша задача и что на нас лежит ответственность в тех нередких случаях, когда цель, преследуемая затратами всевысочайшего правительства, не достигается – цель, состоящая не только в узкой подготовке по специальности, но и в образовании духа у оканчивающих университет. Что честь и уважение университетского образования не умножаются от допуска таких совершенно незрелых юношей – это, вероятно, не нуждается в дальнейших комментариях.

Я почту за честь изложить при этом Королевскому министерству свои наблюдения, сделанные в научно-экзаменационной комиссии. Именно: если такие экзамены преследуют цель *показать* всем недостаточно подготовленным для университета через выданный им аттестат степень их знаний и тем самым *дать совет* повременить с поступлением в университет, а предварительно заполнить пробелы в подготовке, то цель эта обычно не достигается; ведь, как мне кажется, экзаменующимся ничего нового не говорит засвидетельствование их незнания; они, с полным сознанием того, что не знают ни латыни, ни греческого, ни математики, ни истории, тем не менее приняли решение поступить в университет и, согласно принятому решению, не хотят ничего другого *от* комиссии, кроме как с помощью ат-

тестата получить возможность зачислиться. Такой аттестат, вероятно, менее всего представляется им советом не поступать в университет, ведь именно этим аттестатом, независимо от его содержания, в их руки дается необходимое условие, чтобы быть допущенным в университет.

Чтобы перейти к непосредственному, указанному Королевским министерством предмету, к *подготовке в гимназиях к спекулятивному мышлению и к изучению философии*, я вынужден принять за отправную точку различие между материальной и формальной подготовкой. И хотя первая имеет сюда более косвенное и отдаленное отношение, мне представляется возможным рассматривать ее как собственную основу спекулятивного мышления, а потому не обходить молчанием.

Однако поскольку материальной стороной такой подготовки я считал бы само обучение в гимназии, то мне необходимо назвать эти предметы и упомянуть об их отношении к цели, о которой здесь идет речь.

*Одним из предметов*, которые я хотел бы причислить сюда, было бы *изучение древних*, поскольку благодаря этому ум и представление молодежи вводятся в великие исторические и художественные воззрения индивидов и народов, в их деяния и судьбы, а также в их добродетели, нравственные принципы и верования. Но для духа и его более глубокой деятельности классическая литература лишь тогда может стать действительно плодотворной, когда в старших классах гимназии формальное знание языка будет рассматриваться скорее как средство, тогда как первое – содержание литературы – станет главным; а то, что в филологии относится к учености, останется для университета и для тех, кто впоследствии захочет посвятить себя филологии.

Другой предмет не только сам по себе имеет содержанием истину, что представляет собой также интерес для философии как своеобразный способ познания, но и имеет в этом содержании одновременно непосредственную связь с формальной стороной спекулятивного мышления. Под этим углом зрения я и хотел бы упомянуть здесь *догматическое содержание нашей религии*, так как последнее не только заключает истину в себе и для себя, но и содержит ее в такой противопоставленности спекулятивному мышлению, что само сразу же ведет за собой противоречие рассудку и подавляет рассуждение. Будет ли это содержание связано с такой стороной подготовки к спекулятивному мышлению, зависит от того, будет ли в преподавании религии церковное догматическое учение излагаться только в историческом плане, [причем] вообще не будет насаждаться истинное, глубокое благоговение перед религией, а центр тяжести будет перенесен на общие места деизма, на моральные учения или даже только на субъективные чувства. При последнем способе преподавания, напротив, воспитываются скорее способности, противоположные спекулятивному мышлению, это довершает самомнение и произвол рассудка, и тогда рассудок или

приходит к простому равнодушию в отношении философии, или оказывается добычей софистики.

И то и другое, классические воззрения и религиозную истину, поскольку последняя еще является старым догматическим учением церкви, я считал бы поэтому субстанциальной стороной в подготовке к философским занятиям, так что если ум и дух юноши не наполняется ими, то на долю университетского обучения останется едва ли выполнимая задача – только еще пробуждать дух для субстанциального содержания и преодолевать уже сложившиеся тщеславие и направленность на обычные интересы, которые при этих обстоятельствах так легко находят удовлетворение.

Собственную сущность философии следовало бы видеть в том, чтобы это внутренне весомое содержание приобретало спекулятивную форму. Но исключать преподавание философии из учебных планов гимназии, оставляя его для университетов, мне не приходится, поскольку высочайший рескрипт Королевского министерства, предусматривающий такое исключение, освобождает меня от этого.

Итак, специально для обучения в гимназии остается *среднее звено*, которое нужно рассматривать как переход от представления и веры (в отношении этого внутренне весомого содержания) к философскому мышлению. Такое среднее звено следовало бы видеть в обращении со *всеобщими представлениями*, а точнее, с *формами мысли, общими* для рассуждающего и философского мышления. Такие занятия были бы более тесно связаны со спекулятивным мышлением частично от того, что последнее предполагает умение двигаться в абстрактных мыслях для себя, без чувственного материала, еще наличествующего в математическом содержании, частично же потому, что формы мысли, знание которых достигалось бы на занятиях, позже использовались бы именно в философии, а также составили бы основную часть материала, который перерабатывается в философии. Но именно это *знакомство* и *привычка* обращаться с формальным в мыслях и есть то, что можно было бы рассматривать как непосредственную подготовку для изучения философии в университете.

Что касается определенного круга знаний, каким нужно было бы ограничить обучение в гимназии, мне хотелось бы прежде всего и безоговорочно исключить *историю философии*, хотя первоначально она часто кажется подходящей для преподавания в гимназии. 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.



Напротив, среди предметов, включаемых в подготовительные занятия, о которых ставится вопрос, я назвал бы:

1. *Эмпирическую психологию*. Представления об ощущениях органов чувств, о воображении, памяти и других свойствах души, правда, сами по себе являются уже настолько чем-то привычным, что ограниченное ими преподавание легко бы сделалось тривиальным и педантичным. Но, с одной стороны, если подобные недостатки встречались бы в гимназиях, то без них скорее обходился бы университет: с другой стороны, можно было бы ограничиться введением в логику, где во всяком случае пришлось бы предпослать упоминание об иных, отличных от мышления как такового способностях духа. 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.

2. В качестве главного же предмета можно было бы рассматривать *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, как это и происходило донныне.

В учение о понятии уже и теперь обычно включаются определения, которые ближе к области, относимой к онтологии; часть последней принято излагать и в форме законов мышления. Было бы целесообразно непосредственно вслед за этим познакомиться с кантовскими категориями, так называемыми коренными понятиями рассудка, причем опустив последующую кантовскую метафизику (однако упомянув антиномии), мы смогли бы открыть еще одну, по меньшей мере негативную и формальную, перспективу на разум и идеи. В пользу соединения такого преподавания с гимназическим обучением говорит то обстоятельство, что его полезность и значение, как никакого другого предмета, молодежь не может оценить. А то, что осознание такой его полезности утрачено и более широко, является, вероятно, основной причиной, почему такая дисциплина, ранее преподаваемая, прекратила свое существование. Кроме того, такой предмет слишком малопривлекателен, чтобы заставить молодежь изучать вопросы логики в годы университетского обучения, когда ей предоставляется выбор, какими науками заниматься помимо узкоспециальных. Не остается, вероятно, без последствий для учеников и совет учителей положительных наук — не заниматься философией, под которой они, по-видимому, понимают и

логику. Но если изучение этой дисциплины ввести в гимназии, то в сознание учеников, по крайней мере, войдут – и побывают там – формы мышления. Имея в виду чрезвычайно значительное субъективное воздействие [нижеуказанной меры], следовало бы направлять внимание учащихся на то, что существует царство мысли для себя, и на то, что формы мышления сами суть там предмет рассмотрения, а именно предмет, которому общественный авторитет, поскольку вводится его преподавание, придает особое значение. Данный учебный материал не превышает возможности восприятия гимназистов, за это говорит сам по себе исторический опыт прошлого, и если мне будет позволено упомянуть о моем собственном, то и не только опыт профессора подготовительных философских наук в течение многих лет и ректора гимназии, где я ежедневно наблюдал способности и восприимчивость учеников к этим наукам, но и, кроме того, мои личные воспоминания о том, как я в двенадцатилетнем возрасте, занимаясь в теологическом семинаре в своем отечестве, изучал Вольфовы дефиниции так называемой *Idea clara* и в четырнадцать лет усвоил все фигуры и правила умозаключения и с тех пор знаю их. Если бы это не шло слишком наперекор нынешним предрассудкам о самостоятельном мышлении, продуктивной деятельности и т. д., то я был бы не прочь предложить нечто в этом роде для преподавания такого цикла в гимназии; ибо знание, будь оно каким угодно, даже самым высоким, должно рано или поздно стать достоянием памяти; если начинать с запоминания, то будет тем больше свободы и стимулов для собственного мышления. Кроме того, таким путем можно было бы надежнее всего предотвратить то, чего по праву желает избежать Королевское министерство, а именно, чтобы занятия философией в гимназии выродились в пустой формализм или вышли за пределы школьного обучения.

3. Последняя точка зрения примыкает к более глубоким причинам в пользу *исключения собственно метафизики* из программы гимназии. Однако 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. Правда, они нуждаются в дальнейшем исправлении со стороны спекулятивной философии, чтобы действительно отвечать тому, что содержится в движении наивного человеческого ума. Для более зрелого спекулятивного рассмотрения это пред-

варительное знакомство с формальным движением имело бы свой непосредственный интерес.

4. Что касается *морали*, то подобным же образом можно было бы на занятиях в гимназии приводить правильные и определенные понятия о природе воли и свободы, права и обязанности. В старших классах это было бы тем более полезно, что преподавание морали будет связано с преподаванием религии, которое проводится во всех классах и, следовательно, продолжается от восьми до десяти лет. Мне представляется также, что в наше время еще более необходимо противодействовать с помощью правильных понятий о природе обязанностей человека и гражданина поверхностным взглядам, принесшим свои плоды также и в гимназиях, о чем кое-что стало известно.

Вышеизложенное является моим скромным мнением о *широте содержания* философского подготовительного образования в гимназии, которое я имел честь низжайше изложить Королевскому министерству. Что же касается, например, *времени*, равно как и *последовательности* преподавания этих знаний, то в этом отношении мне нечего прибавить к тому, что было упомянуто о занятиях религией и моралью. Относительно начал *психологии* и *логики* можно было бы указать, что желательнее было бы употребить на них по два часа в неделю в течение *одного* учебного года, излагая материал психологии преимущественно как введение и предпослав его логической проблематике. Если бы при том же количестве часов, которое можно считать достаточным, посвятить началам вышеназванных наук, например, три или четыре полугодия, то можно было бы изложить и более подробные сведения о природе духа, его деятельности и состоянии, и тогда, возможно, было бы целесообразнее начать занятия с простого, абстрактного, а потому легко усваиваемого материала логики. Он пришелся бы на более ранний период, когда юношество еще более послушно авторитету, более восприимчиво и менее заражено претенциозностью, так что материал был бы подходящим и их представлениям, и интересам их чувств и привлекал их внимание.

Возможную трудность с увеличением часов из-за двух новых предметов, может быть, проще всего устранить за счет сокращения на один или два часа так называемых занятий немецким языком и немецкой литературой или – еще целесообразнее – за счет отмены лекций по юридической энциклопедии там, где они читаются, и замены их лекциями по логике, чтобы общее образование духа не было обеднено в гимназиях, каковые можно считать посвященными исключительно этой цели, и чтобы не казалось, будто уже в гимназиях начинается муштра и подготовка к будущей службе и к трудам ради хлеба насущного.

Что касается, в заключение, учебников, которые можно рекомендовать учителям для такого подготовительного обучения, то я не смог бы отдать

предпочтение ни одному из известных мне; учебный материал содержится, пожалуй, почти в каждом, при этом в более старых он представлен богаче, определеннее и без смешения разнородных частей, и высочайшая инструкция Королевского министерства могла бы дать указание, какой материал следует особо выделить.

*Имею честь оставаться покорнейшим слугою  
Высокого Королевского министерства  
Г.В.Ф. Гегель, ординарный профессор философии  
здесь Королевского университета.  
Берлин, 7 февраля 1823 г.*

*Э.В. ИЛЬЕНКОВ*

### **Философия и молодость\***

На первый взгляд они очень далеки друг от друга – молодость и философия.

Философия иногда представляется молодежи в образе убежденного сединами мудреца, неторопливо размышляющего в спокойном уединении над таинственными глубинами мироздания о «трансцендентальном единстве апперцепции» и тому подобных сюжетах, требующих отрешенности от мирской суеты, от ее радостей и горестей.

«Когда философия начинает рисовать своей серой краской по серому, это показывает, что некоторая форма жизни постарела, и своим серым по серому философия может не омолодить, а лишь понять ее, сова Минервы начинает свой полет лишь с наступлением сумерек», – это сказал Георг Вильгельм Фридрих Гегель.

Солнечное утро весеннего дня гораздо больше располагает молодежь к веселому наслаждению пестрым великолепием красок и звуков, избытком сил здоровой мускулатуры, радостным ощущением новизны и неповторимости окружающего мира, к трепетному ожиданию будущего, которое обещает быть еще великолепнее, красочнее и радостнее...

Что из того, что придет когда-нибудь вечер жизни, настанут сумерки осени? Тогда и настанет время глубоких философских раздумий. А пока есть

---

\* Воспроизводится по тексту: *Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 18 – 30.*

силы – «... стремитесь к солнцу, друзья, чтобы скорее наступило спасение человеческого рода! Что из того, что нам мешают листья! Или ветви! Пробивайтесь к солнцу, а если устанете, тоже хорошо! Тем приятней будет сон!»

Кто написал это? Не удивляйтесь, опять тот же самый Георг Вильгельм Фридрих Гегель, знаменитейший в истории философии мастер соединять несоединимые противоположности. Только – молодой, двадцатипятилетний, в качестве философа еще никому и ничем не известный. Но, может быть, это – лишнее доказательство тому, что молодость с философией способно помирить только неумолимое время и что сам Гегель должен был дожить до сумерек, чтобы наслаждаться полетом мудрых ночных сов?

Доля истины в этом есть. Но бывает, что стремительный поток событий так сжимает упругое время, что оно уже не течет, а мчится как ветер, и тогда мудрость приходит к человеку раньше, чем в спокойные и неторопливые времена. Именно такая эпоха быстро и рано сделала молодого человека по имени Гегель одним из самых глубоких мудрецов истории. Уже через двенадцать лет после приведенных выше слов он стал автором знаменитой «Феноменологии духа» – книги, превзошедшей по глубине и действительной мудрости все сочинения своего старшего современника – всемирно прославленного к тому времени восьмидесятилетнего Иммануила Канта. Гегель же, по нашим понятиям, был еще довольно молодым человеком. Тридцати семи лет. Но вспомним, что именно в этом возрасте уже окончили свои дни Пушкин и Маяковский, а они учили диалектику «не по Гегелю», хотя и их жизнь вынудила обрести мудрость весьма высокого диалектического порядка еще задолго до этого возраста.

К философии молодость идет и приходит разными путями: иного унылый и неумный преподаватель оттолкнет от настоящей, научной философии и тем подтолкнет в объятия философии веселенькой, но пустой и очень плохой, даже вредной для здоровья, и такое случается. Другому вовремя – под настроение, случаем – попадет в руки действительно стоящая философская книжка, и это может произвести в его мозгах настоящий благодетельный и целительный переворот, изменив его прежний, младенческий способ суждения о вещах на более разумный. С философией хочешь не хочешь, а столкнуться тебе, молодой человек, все равно придется. Никуда от нее не денешься. Особенно в наше время. Вопрос лишь в том, будет ли это философия настоящая, разумная или же скверный ее эрзац, по внешности на нее похожий, но гадкий по своей начинке.

Ибо философия концентрирует в себе известный способ мышления, известную логику мышления и проясняет ее для самого мыслящего человека. С философией поэтому не сталкивается лишь тот, кто вообще не мыслит, вообще не думает над тем, что делает и он сам, и его сосед, что делают все окружающие его – и далекие и близкие люди. И если ты усваиваешь тот

или иной способ мышления, тот или другой способ суждения о вещах – знай, что ты (может быть, даже неведомо для себя) усваиваешь и вполне определенную философию. Либо хорошую, либо плохую. И лучше знать, что именно ты глотаешь, чтобы потом крепко не пожалеть. Ведь бледная поганка бывает очень похожей на шампиньон. С философией обстоит дело точно так же...

Молодости свойствен безоблачный оптимизм. И это очень хорошо. Но все же лучше, если этот оптимизм не бездумный. Ибо бездумный оптимизм – опора в жизни непрочная. Чаще всего его хватает ненадолго – до первой серьезной жизненной неудачи, до первой беды, даже небольшой. И вот вчерашний оптимист становится самым унылым нытиком – пессимистом, которого уже не радует ничто и ничто не веселит, несмотря на всю его паспортную молодость, здоровый желудок и крепкие зубы... Фигура – трагикомическая. Эдакий смолоду разочарованный в жизни – «познавший глубины жизни» – доморощенный Шопенгауэр. «Он пел поблеклый жизни цвет без малого в осьмнадцать лет». Разлетелся навстречу всем ветрам и радостям, не глядя под ноги, и споткнулся о первый попавшийся булыжник. Ожидал законных удовольствий, наивно полагая, будто планета наша для его счастья уже полностью оборудована, – и получил синяк или шишку на лбу, да хорошо, если еще не переломал ноги. И растет на этой шишке, как на фундаменте, целое развесистое мировоззрение, где все рисуется уже не серым по серому, а сплошным черным по еще более черному. И синяк, бывает, сойдет, а «мировоззрение», «ценой страданий нажитое», остается и плодоносит. И там, где раньше видел человек одни лишь благоухающие розы, не замечая колючих шипов скрытых под их листьями, теперь торчат в его глазах одни только острые тернии, в гуще которых теперь и роз то ему не видно. Да и сами розы начинают казаться призрачной и лживой приманкой «для дурачков», сплошным обманом зрения – и только.

Злую шутку может сыграть с человеком оптимизм, ежели он бездумный. И становится тогда молодость легкой добычей для философии, только, увы, очень скверной и плоской и, несмотря на свою премудрую внешность, ничуть не более глубокой, нежели покинутый ради нее исходный младенческий оптимизм. Таких философий изготовлено очень много, самых разных – на любой вкус. Они, как и религия, зорко подстерегают человека в минуту горя, в минуту несчастья, в дни навалившихся горой мелких неприятностей. И лучше все-таки не ждать, пока какая-нибудь из таких философий, выбрав момент, хищно вцепится своими когтями в твою удрученную неудачами голову, прикинувшись для начала доброй утешительницей. Гораздо разумнее позаботиться о том, чтобы вовремя, пока не потускнел еще естественный и здоровый оптимизм молодости, всерьез подружиться с настоящей, хорошей философией. С философией, которая

учит видеть одинаково ясно как розы, так и шипы реальной жизни. С философией, которая не слепнет в сиянии солнца и хорошо помнит о мрачных тучах, нависших над горизонтами нашего века, а в мрачные дни ненастья напоминает о том, что за грозowymi тучами все-таки скрыто ясное и чистое небо. С диалектико-материалистической философией Маркса и Ленина. С материалистической диалектикой.

К тому же совсем неверно, что философия обязана непременно рисовать «серым по серому». В чем другом, а в этом старый Гегель был явно не прав. Вечерние сумерки, может быть, и в самом деле подсказывают эту краску в качестве самой подходящей для изображения постепенно тонуших во мраке «постаревших» форм жизни. Но ведь верно и то, что кроме вечерних сумерек бывают еще и сумерки предрассветные, обязательно наступающие следом за ними. Ночь никогда не бывает вечной, как бы долгой и невыносимо темной она ни хотела казаться. И непременно одна заря сменить другую спешит, дав ночи если и не полчаса, то ни в коем случае не более того срока, который необходим для того, чтобы под ее покровом тихо созрели новые, молодые формы жизни, заступающие на место «постаревших».

И мудрые птицы богини Минервы вылетают в простор предрассветных сумерек встречать встающее солнце, в свете которого все яснее и яснее проступают из мрака формы и краски наступающего дня.

И тогда философия перестает писать серым по серому. Этой краской великолепии утреннего рассвета изобразить нельзя. Она годится для изображения картины погружения в ночь, где все кошки серы. Разгорающийся свет солнца нового дня, пусть даже еще слабо замерцавший над горизонтом, заставляет и философию взять в руки палитру, располагающую всеми красками спектра с его переливами, контрастами и оттенками. Тут ей уже явно не хватает одних лишь переходных тонов между белым и черным. В такие времена начинает сверкать и искриться совсем иной литературный стиль философского письма – стиль Вольтера и Дидро, Фейербаха и Маркса, Плеханова и Ленина. Стиль, которым превосходно владел и сам молодой Гегель. А это – один из самых верных симптомов того, что философия просыпается навстречу новому молодому дню, что ее интересы одни и те же, что и интересы молодости, что она приветствует новые, молодые формы жизни. А педантически-монотонное «ученое» говорение «серым по серому», навевающее сон и скуку, в такие эпохи утрачивает кредит. Даже в том случае, если говорятся при этом верные вещи: это показывает, что все действительно верное в этом говорении уже давно и прочно усвоено, и его попугайское повторение уже никому не интересно... Особенно – молодости.

Такова неизбежная судьба всякой схоластически-выродившейся философии – молодость от нее отворачивается. Правда, тут случается нередко, что появляются в философии и мнимые пророки, старающиеся заворожить

молодые умы цветистым красноречием,— писатели типа Шопенгауэра и Ницше, Хайдеггера и Бердяева, и им это подчас удается. Но, как правило, ненадолго. Мода, как всякая мода, на такие вещи обязательно проходит. Мнимой мудростью люди жить долго не могут. Рано или поздно молодые умы распознают, где настоящая, серьезная и вдохновенная философия, а где — лишь ее модный эрзац.

Речь конечно же идет не о том, чтобы срочно засадить молодость за философию, превратив ее в обязательный предмет изучения, не о том, чтобы уговорить молодежь забросить все остальные дела и погрузиться в ее пучины. Вовсе нет. Кроме всего прочего, философия давно установила эту истину: реальная жизнь с ее радостями и горестями все же важнее любой философской теории.

Тем не менее философия, и притом самая серьезная и глубокая, вполне может найти себе место именно в ряду естественных радостей реальной жизни и стать такой же неодолимой потребностью для ума, какой является спорт, физическая культура для молодого, полного сил тела. Духовной потребностью, которая в молодости еще часто находит себе ложный выход, мнимый способ удовлетворения. Это — та самая потребность чем-то занять ум, которая нередко растрачивается впустую в свободное от прочих занятий время...

Потребность занять ум, потребность думать, мыслить, понимать то, что видишь... Вряд ли приходится доказывать, что ум — не роскошь, а гигиена. Гигиена духовного здоровья, столь же необходимого для жизни, как и здоровье физическое.

Ибо, не обладая этим духовным здоровьем, в наши дни очень легко захлебнуться и утонуть в том стремительном потоке информации, которая ежедневно и ежечасно обрушивается на человека со всех сторон. Тем более что этот поток несет с собой вовсе не только доброкачественную духовную пищу. Так что забота о духовном здоровье имеет и прямой социальный, жизненно важный для каждого человека смысл.

Каждый, конечно, и без всякой философии понимает, что умным быть гораздо лучше, чем глупым. Но далеко не каждый, даже весьма образованный человек понимает, что ум, умение мыслить, способность умело думать — не врожденное свойство, не дар природы, а именно умение, которое каждый человек может и должен воспитать в себе сам, и что даром оно не дается.

«Ум» недаром в русском языке происходит от одного корня со словами «умение», «умелец». Умный человек — это человек, умеющий думать, размышлять, самостоятельно судить о вещах, о людях, о событиях, о фактах. Именно судить с точки зрения высших норм и критериев человеческой духовной культуры. Проявлять «силу суждения», как назвал когда-то эту способность Иммануил Кант.



Этому как будто противоречит общеизвестный факт: мы часто встречаем весьма умных людей, не получивших не только высшего, но и среднего образования. Также не редкостью во все времена, в том числе и в наши, был и остается еще «ученый дурак». Персонаж, каждому знакомый. Очевидно и то, что «много знать» – не совсем то же самое, что «уметь мыслить». «Многознание уму не научает», – предупреждал еще на заре философии Гераклит Темный из древнегреческого города Эфеса. И был, конечно, абсолютно прав.

Правда, он же сказал и другое: «Много знать должны мудрые мужи», – и что без настоящих знаний нет и не может быть настоящей мудрости...

«Ум» («мудрость») – это не «знание» само по себе, не совокупность сведений, заложенных образованием в память, не информация и не совокупность правил сочетания слов со словами, терминов с терминами. Это – умение правильно знаниями распоряжаться, умение соотносить эти знания с фактами и событиями реальной жизни, объективной реальности, и главное – самостоятельно эти знания добывать, пополнять – так издавна определяет «ум» всякая действительно умная философия. И потому простое усвоение знаний – то бишь их заучивание – вовсе не обязательно ведет к образованию ума, мышления. В состязании на простое заучивание сведений самый умный человек не сможет тягаться с самой глупой и несовершенной электронно-вычислительной машиной. Однако именно в этом его преимущество перед нею – преимущество наличия ума.

Каждому с детства знакома интернациональная притча про дурака, который не вовремя и не к месту произносит заученные им фразы – фразы, вполне уместные в других случаях («таскать вам не перетаскать»). Мораль сей басни одинакова в фольклоре всех народов Земли – да, можно заучить и запомнить множество самых правильных фраз (и даже научных положений!) и при этом навек остаться дураком, неумным человеком, даже изучив фразеологию, терминологию и «семантику» целой науки вместе с набором правил (алгоритмов) преобразования одних словосочетаний в другие словосочетания.

Многознание действительно уму не научает. А что же научает? И можно ли ему вообще научить? Или научиться?

А что, если правы те, кто утверждает, что ум – это дар божий? Или – в более современной и просвещенной терминологии – дар природы, врожденное свойство, зависящее, если и не на сто процентов, то, по крайней мере, на восемьдесят, от генов папы с мамой, особенности устройства мозга?

Если так, то, разумеется, не поможет уже никакая философия. Эта пессимистическая позиция очень широко распространена среди современных буржуазных психологов и педагогов, старающихся взвалить на природу, на гены вину за крайнее социальное неравенство между людьми и тем самым

увековечить систему воспитания, созданную классовым обществом. Со всем недавно на страницах «Литературной газеты» можно было прочитать статью одного американского теоретика, который старался убедить читателя, что «ум» на восемьдесят процентов зависит от счастливого сочетания генов, обусловившего развитие необходимого для «ума» устройства мозга, и лишь на двадцать оставшихся процентов – от условий воспитания и образования. Другие теоретики идут еще дальше и уверяют, что лишь шесть процентов населения земного шара от рождения наделены мозгом, способным к творческой работе, а остальные девяносто четыре – самой природой (или самим Господом Богом) с детства обречены на работу нетворческую, ума не требующую, на бессмысленное повторение «операций» по заранее заготовленным для них правилам, инструкциям.

Иными словами, в вежливо научной манере утверждается, что от рождения лишь шесть процентов людей умны, а остальные девяносто четыре принадлежат в силу той же причины к категории неизлечимых дураков, «чистых репродуктивов», как предпочитают называть их сторонники этой философии. «Репродуктивы» – это те, кто способен исключительно на «репродукцию», т. е. на работу, заключающуюся в монотонном и однообразном воспроизведении одних и тех же раз заученных операций, схемы (правила) которых разработаны для них «умными».

Те же самые ученые утверждают далее, что с помощью известных тестов, т. е. специально придуманных экзаменов-вопросов, можно уже в раннем детстве достаточно точно определить – принадлежит ребенок от рождения к числу «умных» или к числу «дураков», а на основе этого решить, на какую судьбу следует с детства нацеливать ребенка, какое образование ему надлежит давать.

Тому, кто обнаружил достаточно высокий коэффициент умственного развития (по-английски *IQ*), нужно обеспечить все условия для развития его врожденного ума, а большинству (как полагает тот же автор статьи в «Литературной газете», восьмидесяти или даже девяносто четырем процентам) такие условия создавать бесполезно, ибо они родились «репродуктивами». Их – в соответствующие школы, а одаренных – в школы для одаренных, где учат развивать ум, мышление, творческие способности. Для «репродуктивов» все это излишне. Им достаточно зубрить, заучивать на всю жизнь непостижимые для них «правила действий», алгоритмы операций, обретать профессионально-необходимые навыки, чтобы всю жизнь послушно и дисциплинированно работать там, куда их направят умные распорядители.

Это – уже целая философия, притом берущая на себя смелость заранее определять судьбу молодежи, судьбу каждого молодого человека. Такая философия достаточно широко распространена в буржуазном мире. Это –

не отвлеченное говорение про заоблачные выси, а теория, в согласии с которой современный капитализм строит всю систему образования, воспитания и профориентации молодежи. Философия, которая прямо задевает жизненные интересы каждого входящего в жизнь человека и хочет заранее определить судьбу каждого, т. е. всех.

И это именно философия, хотя представители ее не любят этого названия, предпочитая называть себя представителями «строгой науки», а «философию» поносить как «оторванное от жизни мудрствование».

И не любят по очень простой причине.

Дело в том, что традиционная философия в лице лучших своих представителей – трудом таких людей, как Демокрит и Платон, Декарт и Спиноза, Кант и Гегель, Гельвеций и Дидро, Маркс и Энгельс, Плеханов и Ленин, – выработала за две тысячи лет своей истории как раз противоположное решение того же самого вопроса.

Потому-то представители вышеописанной точки зрения и не любят самого слова «философия». Они прекрасно понимают, а не понимают, то чувствуют: если их теории мерить мерою настоящей философии, то эти теории придется отнести в разряд очень плохой философии.

Это факт, что философия настоящая уже больше двух тысячелетий занимается исследованием именно проблемы ума, мышления, разума и потому имеет что сказать по этому поводу людям. Она опирается на прочный фундамент более чем двухтысячелетней практики «воспитания ума» и подытоживает весьма серьезные результаты этой практики.

Представители же новомодных буржуазных концепций, опирающихся якобы только на «строгую науку», этой истории не знают и знать не желают, фыркая на нее как на «устаревший хлам». А спросите-ка у них, что они понимают под словами «ум», «мышление», «разум», «интеллект»? Попробуйте. Они вам ответят, что все это – понятия туманные, расплывчатые, трудноопределимые, философски метафизические (в их устах это – ругательство) и что дать ответ по этой причине они затрудняются.

Тем не менее они претендуют именно на то, чтобы с помощью своей техники точно замерять – и притом заранее – коэффициент этих самых туманных и расплывчатых качеств человека... Замеряют и выражают в точных цифрах этот самый «коэффициент врожденной интеллектуальной одаренности», старательно избегая даже самим себе дать отчет в том, что же именно они замеряют, что именно выражает их цифирь. В самом деле – что? В том-то и гвоздь вопроса.

И сталкиваются в этом пункте вовсе не философия со строгой наукой, а научная философия с философским невежеством, с философским обскурантизмом, который совсем напрасно рядится в одежды строгой науки. Сталкивается философия как наука с философией доморощенной, с фило-

софской окрошкой, где причудливо перемешаны кусочки действительно устаревших философских учений с фразами, взятыми напрокат из самых разных наук, с терминологией и фразеологией кибернетики, теории информации, физиологии высшей нервной деятельности, молекулярной биологии, математики и т. д. и т. п. Отовсюду. Из всех тех наук, которые на самом деле никогда не задавались даже вопросом, а что такое ум (мышление), никогда не исследовали эту хитрую способность человека и потому не имеют никаких оснований вступать по этому поводу в спор с философией – с особой наукой, которая как раз этому вопросу и посвятила основные усилия всех своих выдающихся представителей. И молодежи бесполезно знать, что сумела эта наука с достаточной степенью точности выяснить в этом нелегком вопросе.

Итак, что такое ум, мышление, интеллект? Что следует понимать под этими словами? Откуда они берутся? Обязан ли ими человек господу богу или матери-природе? Или, может быть, обществу с его системой воспитания этих таинственных способностей? А, может быть, природа и тайна их происхождения (возникновения) вообще необъяснимы?

\* \* \*

Будем исходить из того, что ум – это факт. Такой же факт, как и его отсутствие – глупость. Против этого утверждения никто, по-видимому, возражать не станет. В жизни мы без труда отличаем умного человека от дурака и делаем это на основании простого житейского опыта, на основании достаточно очевидных фактов. Из таких фактов и будем исходить. Мы редко тут ошибаемся, а если и ошибаемся, то обычно ненадолго. Даже дурак дурака видит издалека. Даже в том случае, если он сам себя таковым и не считает.

Однако понимать факт – пусть самый очевидный – дело более трудное, и тут мы сразу же вступаем на почву философии, на почву науки об уме, о мышлении.

Послушаем, что говорит на этот счет один философ, попытавшийся дать себе честный и трезвый отчет в том, что сам – как и все люди – понимал и понимает под этим обычно безотчетно употребляемым словом – «ум». Ответить на вопрос, что такое ум, легче всего, наверное, сравнив факт бесспорного наличия ума со столь же бесспорным фактом его отсутствия. Так этот философ и сделал. И получил общее, пусть предварительно приблизительное, но зато вполне бесспорное определение.

Умный человек – в отличие от глупого – даже при небольшом запасе усвоенных в школе знаний умеет применять этот запас к решению вопросов, встающих перед каждым из них ежеминутно и ежечасно в жизни. Пусть даже эти вопросы несложные. И наоборот, глупый человек даже при

огромном запасе хранящихся в его памяти знаний то и дело попадает впрок в самых несложных жизненных ситуациях, требующих самостоятельного, заранее (т. е. априори) не предусмотренного, не предписанного решения...

Достаточно общо, но зато достаточно бесспорно. Есть возражения? Если нет – пойдём дальше, следуя за этим философом.

Стало быть, ум – умение соотносить некоторые общие, усвоенные в ходе образования, пусть самого элементарного, пусть самого высшего, истины с фактически складывающимися в жизни и потому каждый раз неповторимыми, каждый раз непредусмотренными, каждый раз неожиданными и индивидуальными стечениями обстоятельств.

Выражаясь высоким философским стилем, – умение «опосредовать общее с единичным, с индивидуальным, с особенным». Умение определять, подходит ли данный неповторимый случай под заданное тебе культурой «правило» или не подходит? Относится ли к данному случаю все то, что известно тебе из твоего собственного опыта, из школы, из науки, со слов других людей, или не относится? Или, может быть, ты столкнулся тут с таким случаем, где оказывается недостаточным все то, что ты знаешь, где нельзя повторять уже известное, а приходится самому ломать голову, пытаться понять самому?

Да, ситуация, достаточно строго позволяющая констатировать наличие или отсутствие собственного ума. Или просто ума, ибо ум бывает только собственный – чужим умом век не проживешь, обязательно рано или поздно попадешь в условия такого «эксперимента», который и обнаружит – есть у тебя ум или нет его.

Отсюда следует и дальнейший вывод: ум можно определить как способность выносить суждение о единичном факте с высоты усвоенной тобою общей культуры. Само собой понятно: чем выше культура (запас усвоенных тобой знаний, общих истин), тем лучше, тем больше простора для обнаружения ума. Но если нет способности (умения) самостоятельно соотносить этот запас с индивидуально неповторимой ситуацией – ума нет вообще. Есть его отсутствие – глупость. Даже при огромном запасе знаний.

Ум поэтому и резонно определить как способность суждения. И эту способность нельзя вложить в голову в готовом виде – в виде строгого правила, в виде алгоритма, ибо это было бы «правило применения всех возможных правил», и притом «ко всем возможным единичным случаям».

А такое не удавалось еще сформулировать никому, и есть все основания полагать, что и никогда не удастся, ибо сия затея неосуществима по самой природе дела. За это, кстати, ручается и современнейшая математическая логика, доказавшая, что в самой такой затее скрыто принципиально неразрешимое противоречие. Такое же, как в понятии «нормального множества всех нормальных множеств» или в «каталоге всех каталогов». Должен ли каталог всех каталогов включать в свой реестр и сам себя? Если нет – он не может претендовать на полный перечень всех; одного в нем будет

недоставать. Если да – то еще хуже: он вынужден будет включать сам себя (то бишь один из многих) в самого себя как часть всех каталогов, и именно ради того, чтобы эту часть представить как исчерпывающий перечень всех частей...

То же самое и тут. Правило применения всех возможных правил ко всем возможным случаям их применения обязано иметь в виду и самое себя. А применимо ли оно само к самому себе?

Элементарная логика, формулирующая именно такие – жесткие – правила мышления, категорически отвергает самую возможность подобного правила, иначе оказываются «неправильными» все остальные ее правила, в согласии с которыми она обязывает всех (и себя в том числе) мыслить. Ибо в самом понятии «отношения к самому себе» скрыт парадокс, противоречие, антиномия – не может быть-де такого нелепого «отношения» – отношение может быть только к другому.

Иммануил Кант (это он – автор приведенного рассуждения) и делает вывод: способность суждения как способность применения правил нельзя задать в виде очередного правила и даже в виде сколь угодно обширной системы их. Вывод абсолютно безупречный с точки зрения современной математической логики.

А умный человек – человек, наделенный способностью суждения, – на каждом шагу делает именно это – ему удается «правильно» (т. е. согласно какому-то таинственному «правилу») применять любое частное «правило».

Факт (с точки зрения строгой логики) абсолютно невозможный. Тем не менее – факт, отсутствие коего есть глупость.

«Недостаток способности суждения есть, собственно, то, что называют глупостью, против этого недостатка нет лекарства». Золотые слова.

Любой, даже «тупой и ограниченный ум», – продолжает Кант, – может, однако, с помощью обучения достигнуть даже учености. Но так как вместе с этим подобным людям недостает способности суждения, то не редкость встретить очень ученых мужей, которые, применяя свою науку, на каждом шагу обнаруживают этот непоправимый недостаток».

Стало быть, ум – хотя бы тупой и ограниченный – надо иметь, по Канту, до, вне и независимо от всякого обучения, от всякого образования, «и недостаток его не может быть возмещен никакою школою, так как школа может только доставить ограниченному рассудку и как бы вдолбить в него все правила, добытые чужим пониманием, но способность правильно пользоваться ими должна принадлежать самому воспитаннику, и в случае недостатка этого *естественного дара* никакие правила, которые были бы предписаны ему с этой целью, не застрахуют его от ошибочного применения их» (т. е. от глупого применения самой умной науки).

В этих словах справедливо, пожалуй, все, за исключением, может быть, одной детали – подчеркнутых нами двух слов насчет того, что это – «естественный дар». Но Кант и сам сомневался в их справедливости. Он допус-

кал и другую – альтернативную – возможность, согласно которой этот дар – вовсе не «естественный», а всецело божественный. В спор между этими двумя теориями он предпочитал не только не углубляться, но даже и запрещал себе вступать, считая (исходя из своего же представления о том, что такое мышление), что этот спор в принципе и во веки веков разрешить нельзя, по крайней мере научными средствами. В этом как раз и заключалась особенность всей его философии, всего его понимания «ума», «мышления», «разума» и его возможностей.

Согласно философии Канта, решение этого вопроса превышает силы всякого сколь угодно умного ума – научного разума вообще, как бы далеко тот ни ушел по пути своего исследования, и потому «способность суждения», составляющая его ядро, навсегда останется для него самого неразрешимой загадкой.

Она всегда будет выглядеть как парадокс, как «логически невозможный факт», как нечто «немыслимое», и поэтому (именно поэтому!) сам Кант склонялся к тому, что «способность суждения» – от бога, не от природы. От особой благодати, а не от особенностей мозговых извилин.

Но никакого третьего решения Кант не предполагал даже гипотетически. Либо бог, либо дезоксирибонуклеиновые кислоты (гены) – вот его альтернатива, выраженная более современным языком.

А ведь третье решение есть, и не только напрашивается само собой, а даже и было известно Канту, поскольку было не только высказано, но и в блестящей литературной манере изложено его старшим современником – даже его философским предшественником – Клодом-Адрианом Гельвецием в двух всецело известных трактатах – «Об уме» и «О человеке». Гельвеций, один из духовных отцов Великой французской революции 1789 – 1794 годов, доказывал миру, что ум – это на сто процентов продукт и результат воспитания человека в обществе.

Воспитания, понимаемого в самом широком смысле этого слова, т. е. процесса, в котором принимают участие миллиарды микроусловий, случайно сплетающихся так, что ум возникает, или так, что он не возникает (т. е. возникает глупость).

Канта, однако, пугал решительный и категорический материализм такой гипотезы. И пугал не из-за личной робости, а в силу куда более серьезных мотивов. Поэтому гипотезу Гельвеция он даже и рассматривать всерьез не решился. Это была чересчур смелая для всех людей эпохи Канта гипотеза. Не только для самого Канта. Она и до сих пор кажется чересчур храброй, чересчур далеко идущей многим просвещенным людям, даже специалистам, исследующим природу и происхождение ума.

Тем не менее последующее развитие философии – к Фихте, к Гегелю и далее к Марксу, Энгельсу и Ленину – все же в полной мере оценило правоту Гельвеция и его друзей. Но для этого потребовались не только более

смелые в философском отношении умы, чем Кант, но и более смелая, такие умы рождающая эпоха, более решительное, чем кантовское, время.

Лично Кант вовсе не был трусливым человеком. Трусливой была его эпоха, не решавшаяся еще предпочесть окончательно и бесповоротно революционный выход из запутанно противоречивой исторической ситуации. Как только осмелело время, сразу же осмелела и философия. И итогом всего ее решительного наступления на проблему был вывод: своим умом, своим мышлением, своей способностью суждения человек не обязан ни богу, ни природе.

Природа подарила ему лишь естественно природные предпосылки возникновения ума, но никак еще не сам ум. Она подарила ему мозг, но не подарила способность использовать этот мозг в качестве органа мышления, органа специфически человеческой психики – интеллекта, воображения, сознания, воли, самосознания. И человек обязан ими исключительно самому себе, своему собственному труду, своей собственной деятельности, своей собственной истории.

Эти удивительные, никакому животному не свойственные, психические функции не только «тренируются» в обществе (как полагал Кант), но и впервые рождаются, возникают, формируются, а затем и развиваются вплоть до высших уровней этого развития – до фазы личности, до фазы таланта.

А достигнет ли тот или другой индивидуум того или другого уровня развития этих способностей – это уже зависит, действительно, от миллиардов взаимно перекрещивающихся и корректирующих друг друга факторов и «воспитывающих» влияний. Но – и в том радикальное отличие марксистской концепции от концепции Гельвеция – эти «случайности», благодаря стечениям которых один индивид вырастает умным, а другой – тугодумом, лишь на первый взгляд являют собой картину чистого хаоса. Если приглядеться к совокупному движению этих «случайных обстоятельств» внимательнее, то это движение обнаруживает некоторые тенденции, некоторые общие течения, которые заставляют эти «случайности» объединяться в пределах известных социальных зон весьма неравномерно. В одних зонах социального организма образуются более благоприятные для развития человека «стечения случайных обстоятельств», а в другие зоны «стекаются» обстоятельства гораздо менее благоприятные...

При этом не следует думать, что наиболее благоприятные для развития ума условия сосредотачиваются там же, где и материальное богатство, т. е. в среде господствующего класса или сословия. Что касается условий получения образования, то в обеспеченных семьях и слоях общества они, разумеется, более благоприятны. Не так просто дело обстоит с условиями возникновения ума, таланта. Они, как правило, складываются в тех слоях общества, которые сильнее и острее ощущают давление исторически назревших потребностей развития, давление противоречий этого развития,



которое и заставляет их думать, размышлять, «ломать голову» гораздо напряженнее, чем людей состоятельных и «благополучных».

«Случайность рождения» сразу же – с первых дней жизни – предопределяет, воздействию каких именно «случайных» обстоятельств будет главным образом подвергаться рождающийся в духовной жизни индивид, какие именно «случайности» будут стекаться со всех сторон в зону его воспитания, какие именно будут в ней доминирующими, определяющими.

Сила необходимости, заставляющая «случайности воспитания» стекаться крайне неравномерно и в одних слоях общества концентрирующая случайности более благоприятствующие, а в других – менее благоприятствующие развитию и расцвету ума, – это могучая социальная сила общественного разделения труда.

Общая совокупная необходимость и тут, как и повсюду, действует и обнаруживает свою верховную власть именно через движение «случайностей», кажущееся на первый взгляд совершенно хаотическим, лишенным какой-либо общей закономерности. Однако постепенно сквозь это хаотическое движение «случайных обстоятельств» явственно прорисовываются контуры классовой структуры общества с его своеобразным разделением труда между людьми и с соответствующим распределением способностей между ними. Способности распределяются в итоге именно так и в таких пропорциях, каких требует сложившаяся система разделения общественного труда.

Поэтому-то каждая система разделения общественного труда всегда и создает, и формирует соответствующую своим нуждам систему воспитания, систему образования, которая и производит в общем и целом именно таких людей, какие нужны данному обществу, и именно в таких пропорциях, какие устанавливаются в ходе совокупного производства.

Разумеется, более или менее согласованное функционирование производства вещей (сферы материального производства) и производства людей (т. е. сферы воспитания и образования) всегда достигается не сразу и не автоматически. Эти сферы производства лишь постепенно «притираются» одна к другой, и между их жерновами перемалывается множество жизней и судеб отдельных индивидов.

Но когда, рано или поздно, система общественного производства приходит в состояние кризиса, чреватого крушением данного общественного строя – назревает революционная ситуация, – то это обязательно выражается также и в остром разладе между системой воспитания и жизнью. Согласованность между ними нарушается, воспитание и жизнь начинают «противоречить» друг другу, сталкиваться в острейших конфликтах, и всегда более болезненно чувствует это молодежь...

Именно такую кризисную эпоху переживает ныне мир развитых капиталистических стран. Сколько пишут на Западе о кризисе школы, о кризисе всей системы воспитания и образования! Каких только рецептов спа-

сения не предлагают. Вплоть до призывов вообще разрушить школу до основания, вплоть до анархического лозунга: «Спасайся, кто как может!» – обращенного к дезориентированной этой ситуацией молодежи...

А жернова жизни и воспитания продолжают вращаться со скрипом, скрежетом и грохотом, ломая молодые жизни, калеча судьбы, властно заставляя молодежь думать, размышлять и искать выхода из трагической ситуации.

Единственно продуманный, теоретически выверенный выход из нее предлагает молодежи марксистско-ленинское учение, теория научного коммунизма. Но не всегда легко молодежи капиталистических стран найти к нему прямую дорогу. Однако рано или поздно она поймет, что этот выход – единственный. Выход этот – в коммунистическом преобразовании всей системы общественных отношений между людьми, включая и систему воспитания – систему отношений между воспитателями и воспитуемыми.

На знамени нашей системы воспитания начертан лозунг – всестороннее и гармоническое развитие каждого человека, включая сюда, разумеется, и самое высокое развитие ума, способности мыслить, способности суждения, умения думать, умения понимать окружающий мир, умения самостоятельно добывать знания. А не жить чужим умом. Ибо без самого высокого уровня развития этих способностей ни о каком гармоническом развитии личности говорить, конечно же, не приходится.

Коммунистическое общество поставило перед собой великую и благородную цель – создать для всех людей, для каждого человека подлинно человеческие условия развития. Такие условия, внутри которых талантливость и одаренность были бы нормой, а не счастливым исключением из нее. Естественным статусом человеческого существования.

Ум, интеллект, вообще формируется только в ходе индивидуального усвоения умственной культуры, созданной трудом всех предшествующих поколений людей. Ум, собственно говоря, и есть не что иное, как эта исторически развившаяся умственная культура, превратившаяся в ходе образования в личное достояние, в личную собственность индивида. Ничего другого в составе «ума» нет.

Поэтому первым условием воспитания ума является открытый – для каждого – доступ ко всем сокровищам духовной культуры. Для всех и каждого, а не только для избранных счастливых, как то было и при рабовладельческом строе, и при сословно-феодалных порядках, и при капитализме.

Коммунизм впервые открывает для каждого человека, независимо от того, в какой семье ему довелось родиться на свет, беспрепятственный доступ к этим сокровищам, впервые создает равные не только формально, не только юридически (юридически их провозглашает и буржуазное общество), но и морально, и материально обеспеченные права на владение духовным богатством. Но эти права еще нужно уметь использовать, нужно учиться использовать.

Да и этим богатством надо, действительно, овладеть, т. е. научиться обращаться с ним так, чтобы оно росло, а не таяло, не ржавело в кладовых памяти, на полках библиотек, в залах музеев, в то время как формальный владелец отплясывает твист или пьет портвейн...

А такое случается, увы, нередко.

Почему?

На этот вопрос мы постараемся ответить позже, после рассказа об одном поучительнейшем эксперименте, а пока скажем только, что в наших условиях, в условиях социалистического строя, дело чаще всего упирается в отсутствие личной потребности в расширении духовного багажа – наше неумение такую потребность привить каждому молодому человеку и сделать ее первой, доминирующей, как говорят психологи, потребностью личности, ее основным жизненным интересом.

Если эту задачу нам удастся решить – умными станут все.

Правда, кое-кому такая перспектива представляется утопической: всех и каждого-де умным не сделаешь, как ни бейся. Все равно, мол, одни от природы одарены способностью (и потребностью) овладеть тем богатством, которое накоплено человечеством, а другие – от природы же – обречены на существование в качестве «бездарных репродуктивов». Поэтому, мол, никакая коммунистическая перестройка системы воспитания не в состоянии преодолеть могучую силу «природного неравенства способностей». Так думают очень многие, даже высокообразованные мужи. И не только на Западе.

Коммунизм, однако, строит свои планы не на утопических мечтаниях, как бы благородны и красивы они ни были, а на выводах самой строгой науки. В частности, на результатах психологии, опирающейся на фактические данные многолетних экспериментальных исследований.

*М.К. МАМАРДАШВИЛИ*

## **Эстетика мышления\***

### **БЕСЕДА ПЕРВАЯ**

Эстетикой мышления можно назвать наши беседы в связи с тем, что искусство, как известно, – прежде всего радость, и речь у нас пойдет, я надеюсь, именно о радости мышления.

---

\* Воспроизводится по тексту: *Мамардашвили М.К. Эстетика мышления. М.: Московская школа политических исследований, 2000. С. 9 – 23.*

По-видимому, не существует ни одного нашего переживания искусства или занятия искусством, которое не было бы связано с каким-то особым пронзительно-радостным состоянием. В свое время Пруст как-то заметил по этому поводу, что, может быть, критерием истины и таланта в литературе, а это тоже искусство, является состояние радости у творца (хотя это состояние может быть, конечно, и у того, кто читает или смотрит). Но что это за состояние, которое к тому же является еще и критерием истины? Очевидно, у мышления, имеющего непосредственное отношение к истине, есть своя эстетика, доставляющая порой единственную радость человеку. То есть я хочу тем самым сказать, что эта радость относится и к мысли, о которой я собираюсь беседовать с вами и в связи с которой вообще возникает вопрос: что это значит? Что это за состояние у человека? Зачем оно, если он уже мыслит? Стоит ли в таком случае вообще спрашивать об этом?

Я думаю, стоит: иногда нам действительно ничего не остается, кроме ожидания светлой радости мысли. При этом к определению *светлая* можно добавить и другие прилагательные. Например, *честная*, когда достоинство человека выражается в том, что он честно мыслит. Ведь мы многое делаем по принуждению, и часто то, что делаем, не зависит от нашего героизма или трусости. Но есть некая точка, в которой, вопреки всем силам природы и общественным силам, мы можем тем не менее хотя бы думать честно. И я уверен, что каждый из вас независимо от того, приходилось ли вам быть не просто в состоянии честности, а в состоянии честной мысли, знает об этом. А именно: *что* человек испытывает, когда в нем загорается вдруг неизвестно откуда пришедшая искра, которую можно назвать Божьей искрой. Так что существует это особое состояние некой пронзительной и одновременно отрешенной, какой-то ностальгической или сладко тоскливой ясности, относительно которой имеет смысл задавать вопросы. Даже беду в мысли (в том, что я называю мыслью и чего пока мы не знаем) можно воспринимать на этой звенящей, пронзительной и, как это ни странно, радостной ноте. Хотя, казалось бы, что может быть радостным в беде?! Естественно, только то, что ты *мыслишь*. Оказывается, можно думать и тогда, когда тебе больно, и испытывать от этого радость, от того, что выступило при этом с пронзительной ясностью. Когда ты смотришь, опустив руки, и тем не менее никто у тебя не может отнять того, что ты видишь, если, разумеется, видишь.

Подобные состояния, я уверен, испытывает каждый, хотя их трудно объяснить, поскольку они растворены в других состояниях. Скажем, такое состояние может возникать в ситуации неразделенной любви, и мы, естественно, отождествляем его с любовью, не отделяем одно от другого. То есть не стремимся увидеть в своем состоянии *мысль*, а не любовь. Или еще один пример – справедливость. Допустим, мы видим двух сцепившихся врагов, рвущих друг другу глотки, и знаем, что они братья родные, а они

этого не знают, они продолжают борьбу. Но ты – знаешь, ты – видишь, а выразить этого не можешь, так как не можешь свое сознание о том, какова природа их действий, навязать другому, если он сам себя не понимает. Он же не понимает, что тот, кого он ненавидит, на самом деле его брат. Ты со стороны это ясно видишь – а он не видит. Трагически на твоих глазах сцепились обстоятельства вражды и ненависти, а ты видишь совершенно другой смысл – с абсолютной ясностью, но недоказуемой. Которую ни сам себе не можешь доказать, ни этим сцепившимся в борьбе врагам-братьям. А значит, не можешь и помочь им. Но поскольку ты видишь другой смысл – их братство, то в этой способности – умственно видеть – нота радости все же присутствует. Что бы ни случилось, как бы они друг друга ни терзали, куда бы ни покатился мир, но увиденное знание истинной связи этих людей – их братство – и есть то, что ты увидел, это и называется мыслью, или истиной. Это уже случилось, причем необратимо, и с этой необратимой исполненностью мысли, или сознания твоего сознания, и связана радость.

Значит, радостью является чувство необратимой исполненности смысла. Именно к этому приложимо слово «эстетика», поскольку оно обязательно предполагает нечто чувственное. Эстетика ведь тоже неотделима от сенсуального, чувственного начала, хотя это просто слово, но и оно имеет свою чувственную материю, несет чувственную радость. А краски, цвет? Цвет хотя и несет смысл, но одновременно радует и наши чувства. А мысль в этом плане находится в особом положении, для разъяснения которого необходимо сказать о совпадении.

Существуют и происходят очень странные совпадения. Об этом мне тоже придется говорить, чтобы у вас не было смущения, не возникало бы комплекса неполноценности. Что вы-де ничтожны, а мысль философа велика, и вам до нее не дотянуться. Пока я условно назову это коинцидентией, то есть совпадением, пометив, что если вы что-либо подумали, то это существует, даже если уже кто-то это подумал. Повторяю, что-то помысленное вами – ваше, даже если это совпадет с мыслью другого человека, но пока это оставим.

Я хочу обратить сначала ваше внимание на следующее обстоятельство (очевидно, вы тоже о нем задумывались, как и я): почему люди любят иерархию и готовы бесконечно рассуждать на тему, что выше – художественная истина или научная? Искусство или философия? Философия или наука? Чувства или мысль? В результате и на основе чего сформировалось распространенное представление, что в общем-то высшая радость и самое высшее состояние человека – это состояние художественное (это представление незаметно предполагает, что у художника, артиста, писателя всегда якобы есть какая-то особая привилегия). Мне же всегда казалось, что у таких людей есть нечто, что лишь помогает им в достижении художественного эффекта, а причина этого в их ощущении удачи или неудачи

своего труда. Поэтому, скажем, когда поэт пытается выразить свое состояние в слове и ему не удается достичь ясности в том, что он испытал, у него всегда есть промежуточный слой успеха, приносящий удовлетворение. То есть непосредственная, чувственная материя стиха. И если он не добился по каким-то причинам полного успеха в *слое мысли*, поскольку стихотворение тоже мысль, он может найти удовлетворение в промежуточных слоях. К примеру, в какой-либо уникальной аллитерации, способной искупить неполный успех в сути дела. Но тогда прустовское рассуждение о поэтической радости как высшей радости едва ли представляется верным, если есть, так сказать, этот клапан, выпускающий излишний пар творческой энергии. Когда напряжение духа, не вполне реализованное, может тем не менее принести удовлетворение, поскольку в промежуточном слое чувственной конструкции (а стих обязательно умственная конструкция) есть успех. И можно хоть чему-то обрадоваться, даже тому, что не есть радость мысли. Следовательно, я уже отличаю тем самым радость мысли от какой-то другой радости – эстетической.

Все это я говорю к тому, что в состоянии такого думания как раз и может показаться, что я подумал нечто интересное, а оказывается, люди уже думали так. Во всяком случае, я встретил как-то похожую мысль у Евгения Баратынского. Хотя, на мой взгляд, он не совсем законно выделяет среди художников (в отличие от живописца, скульптора и музыканта, у которых большую роль играет чувственная материя) именно художника слова, поэта, и его объявляет мыслителем. То есть и на Баратынского распространяется мое возражение, которое было адресовано Прусту, поскольку у слова тоже есть материя, а именно о ней идет речь. Его стихотворение звучит так:

Резец, орган, кисть!  
Счастлив, кто влеком.  
К ним чувственным, за грань их не ступая!  
Есть хмель ему на празднике мирском!  
Но пред тобой, как пред нагим мечом,  
Мысль, острый луч, бледнеет жизнь земная!

Возможно, вас, как и меня, пронзит это выражение: «...пред тобой (мыслью), как пред нагим мечом...»; но слова, повторяю, тоже материя. Тогда как в случае мысли не может быть никаких прикрас, никакой чувственной материи (здесь радость, здесь прыгай) и никакого промежуточного слоя. Если тебе не удалась мысль, то не удалось ничего. Не поможет ни аллитерация, ни редкая звонкая рифма, ни удачно и ясно, казалось бы, переданное смутное настроение, какое бывает в магии поэзии и которое можно разыграть, даже не вполне пройдя все пути к мысли. Как в этом стихотворении: «Мысль, острый луч, бледнеет жизнь земная», то есть «бледнеет» красочность земной жизни, ее чувственные оттенки, обеспечивающие сами по себе возможность для самоудовлетворения. В нашем же

случае, поскольку мы собираемся радоваться мысли, так же как мы радуемся искусству, дана непосредственно *сама мысль*. Ибо только в радости, в эстетике мысли есть нечто, выделяющее ее из всего остального: «как меч нагой» – или все, или ничего. Так что, если мы вернемся к пронзительной ясности, то она очень похожа, видимо, на этот «нагой меч».

Могущая быть источником радости, пронзительная, сладко тоскливая ясность при невозможности какого-либо действия, при полной неразрешимости наблюдаемого возможна, лишь когда ты видишь ее в обнаженном виде, как таковую. Только вот обнажить это бывает трудно. В юности это состояние обнаженности приходит к нам как молния, в одно мгновение и так же быстро уходит. Не всякий научается потом всей своей жизнью и тренированными мускулами ума расширить это мгновение ясности. Сначала оно даром дается. Но расширить и превратить его в устойчивый источник светлой радости мысли – для этого нужен труд. Не всякий может встать на путь этого труда, решиться на него, потому что иногда нам становится просто страшно от того, что там выступает в обнаженном виде – перед чем нет никаких скидок, никаких компенсаций, никаких извинений, никакого алиби. И поэтому же так трудно все это объяснить. Я уже не говорю о том, что в любой данный момент наша мысль существует в виде своих же собственных симулякров. *Simulacrum* на латыни означает «призрак», «привидение», то есть нечто подобное действительной вещи, являющееся ее мертвой имитацией. Но это значение переkreщивается с латинским же словом *simulator*, которое подчеркивает значение игры, что естественно, ибо мертвая имитация разыгрывается живым человеком, им оживляется. Следовательно, мы видим чаще всего только *pale simulators* – бледные тени вещей. В любой момент, когда вы захотите мыслить, ваша мысль, повторяю, уже существует в виде подобия мысли. По той причине, что в любой данный момент в языке есть все слова. Наглядно это можно изобразить так, как если бы я на секунду встал с этого стула, посмотрел бы в другую сторону, потом повернулся, снова захотел сесть, а там уже сижу я, какой помыслен другими, вместо меня.

У кого из нас не было этого ощущения? Еще до того, как мы испытали что-то и смогли это выразить, оно уже существует в виде симулякра. Когда мы смотрим, допустим, на человека, который употребляет те же слова, что и мы, ставит вопросы, которые отвергнуть невозможно, потому что они составлены вполне логично, и при этом про себя думаем: ну не то все это. А что же это не то? Почему? Да просто потому, что раз существуют слова, то из них можно создать миллион умных вопросов, на которые не ответит и тысяча мудрецов. Хотя одновременно посредством произвольной комбинации этих же слов можно получить ответ-симулякр, или тень ответа на любой вопрос. А значит, и наше желание понять такого человека, переживаемое нами как несомненно очевидное и требующее мысленного разре-

шения, им воспринимается на этом же уровне, поскольку всегда есть вербальный мир (назовем его так), который сам порождает псевдovoпросы, псевдопроблемы, псевдомысли, и отличить их от истинной мысли практически невозможно.

Возьмем, к примеру, пушкинскую фразу «На свете счастья нет, но есть покой и воля» и зададимся вопросом: можно ли, когда человек говорит «я хочу покоя» или «я стремлюсь к покою», отличить покой от стремления ленивого человека к покою? Я, например, десятки раз попадал именно в такую ситуацию со словом «покой» – особенно в контексте русской культуры, в которой присутствует довольно сильный комплекс антимещанства и считается, что если человеку хорошо, то это плохо, значит, по определению он мещанин. Это можно было бы и дальше расшифровывать, но я возвращаю вас к реальной жизненной ситуации, когда самое большее, на мой взгляд, чего можно хотеть, – это, действительно, внутреннего покоя. Но чем в таком случае отличается этот «внутренний покой» от желания покоя ленивым человеком? Как отличать одно от другого и как сформулировать вопрос? Почему один вопрос умен, а другой – глуп? Ведь само отличие умного от неумного уже было бы актом ума, но если вы актом ума отличаете симулякр от ума, то сам этот акт, его критерии вы не сможете определить.

В курсе лекций по метафизике прозы Марселя Пруста мне приходилось уже показывать; что знаменитый роман Пруста – это запись духовного странствия или мистического путешествия души в мире. Еще раз воспользуюсь сходством проводимой тогда аналогии этого странствия с дантовским путешествием по Аду, когда Данте оказался перед зрелищем знаменитого «чудовища обмана», которое он-то видит ясно, но вдруг чувствует, что описать его невозможно. Невозможно другому передать увиденное, поскольку для другого глаза (или уха) сказанные слова могут оказаться привычными. И проскочить мимо этих слов невозможно, так как всегда есть только те слова, которые есть. И Данте чувствует: если он скажет их, то это уже будет не то, что он видит. И тогда он вдруг восклицает:

Мы истину, похожую на ложь,  
Должны хранить сомкнутыми устами...

Почему? Потому что в то мгновение, когда вы уже почти готовы высказать истину, вы вдруг обнаруживаете, что она похожа на существующую ложь и, если вы ее произнесете, она совпадет с существующей ложью. Поэтому приходится молчать.

Теперь посмотрим, что же у нас получилось в продвижении по этой горной тропинке мысли? Первое – чувственных радостей мы лишились; если мы собираемся мыслить, нас не выручат промежуточные успехи. Нагой меч перед нами, мысли острый луч! И второе – если нам повезет, мы оказываемся в мысли вынужденными к молчанию. Поскольку в любой



данный момент есть все слова, и они же – симулякры. Но чаще всего, как известно, люди не склонны к молчанию, и их душа начинает кричать, становится похожей на движения человека, пораженного хореей, болезнью, называемой еще «пляской св. Витта».

Болезнь эта выражается в том, что все члены тела – ноги, руки, все созданное для жеста и движения – начинают сами по себе двигаться, причем в определенном порядке, подчиняясь определенному ритму. Скажем, рука делает жест, затем вторая рука делает такой же жест, за ней нога, и живое человеческое тело превращается в автоматический самодвижущийся механизм. Но представьте себе, что внутри этого механизма – *живая душа*, и это она совершает движения помимо ее воли. Как же она должна кричать тогда внутри цикла этих вынужденных движений! А если, например, растянуть их во времени и представить, что, может быть, и вся наша жизнь такая же пляска св. Витта? Когда человек впадает в эту пляску и выйти из нее не может. Разве душа от этого перестает существовать? Она же где-то там затаилась, заданная; живое восприятие, живая душа – где-то она существует?!

Так вот, если мы возьмем эту метафору, растянем ее во времени и предположим, что такое состояние может длиться, скажем, не пять минут и не выразаться в виде болезни, а продолжаться всю жизнь и сопровождаться непрерывным говорением, переживаниями и т. д., то это и будет экзистенциальной пляской св. Витта. Тогда мы получаем единственное знание: я могу испытывать *живое* состояние, а в это время место уже занято; повернулся, а на стуле сидит симулякр, двойник, и мне некуда деться с моей мыслью. Следовательно, в области мысли можно испытывать не только радость, но и трагическую боль отсутствия, попадать в ситуацию, когда конкретный, налаженный механизм мира буквально вытесняет, давит своей глыбой несомненное для меня живое состояние. Казалось бы, мое «Я» для меня абсолютно очевидно, а ему нет места в реальности. Обычно это и называют проблемой самовыражения, когда человек говорит о чем-то невыразимом и страдает от непонимания других, именно этому живому переживанию не находится места в мире действий и выражений (которые тоже действия), оно уже занято.

Я хотел двинуть рукой, а она уже движется в пляске св. Витта.

Но двинемся дальше по этой извилистой тропинке. Когда в свое время обосновывали и вырабатывали научный взгляд на вещи, то есть создавали объективную картину мира и основанную на ней науку, мыслители в качестве примера, которым мы отличаем научную реальность от видимой реальности, приводили следующий. Они рассуждали примерно так (полагая, что отличие самого научного представления от реальности есть акт мысли): если бы было возможно движением руки остановить движение Луны на ее орбите, то это был бы совершенно мистический акт. Поскольку чело-

век ведь не может мыслью остановить ее, мысль не властна над реальностью. Однако, по ясно оговоренной этими же мыслителями позиции, на самом деле столь же мистичен при этом и сам акт движения нашей руки. Вдумайтесь, каким образом я могу *мыслью* приводить в движение руку? Кто это знает и кто, если выражаться на псевдонаучном языке, имеет модель этого происшествия? Как вообще материальное можно, во-первых, привести в движение и, во-вторых, одновременно мыслью координировать все элементы такого движения? Любой анатом нам скажет, имея в виду даже сочетание двух мускулов, что сделать это невозможно. И тем не менее какой-то духовный приказ (мысль) приводит руку в движение. Но это такая же мистика, как если бы кто-то остановил Луну или Солнце.

Этот до ужаса простой и загадочный пример относится все к тому же живому, которое может быть задавлено и искать себе выражения. И пока все в порядке, действия, которые мы не можем совершать чистой логикой, а совершаем каким-то духовным приказом, проходят, совершаются. Все обстоятельства складываются так, что, если человек действительно желает двигать рукой, он двигает ею. Но ведь бывает еще и выразительный акт движения. И если не все проходит гладко, причем независимо от нас, как в пляске св. Витта, то движение руки может оказаться невыразительным. Я уже не говорю о том, что в момент выражения мысли она располагается на *энном* числе точек и, следовательно, когда я рассуждаю и вы что-то понимаете, моя мысль одновременно существует и в ваших головах. Однако, как это происходит, никто не знает, хотя, если происходит, мы узнаем об этом по акту восприятия.

Итак, вернемся к тому, что мы зафиксировали. Значит, у нас есть какое-то состояние – назовем его условно переживанием. Впоследствии мы будем вести это переживание к состоянию мысли, но пока мы не знаем, что это такое. Назовем это просто переживаемым нами состоянием, в котором с очевидностью мы живы в проживании этого состояния. Несмотря на то, что этому живому состоянию может и не быть места. Вопрос этот, как вы теперь понимаете, отнюдь не простой. Он связан с какой-то тайной в мироздании. На примере с Луной мы убедились, что таинственно даже простое движение руки и при этом может происходить координация, во-первых, многих элементов – слишком многих для нашего ума, а во-вторых, несовместимых один с другим, как материя несовместима с духом.

Есть все же какая-то тайна, располагающаяся в соединении души и нашего тела. Кстати, Декарт в свое время (хотя его часто упрекают в дуализме, которым он якобы разделил мир на две субстанции – мысленную и телесную) предупредил о возможном существовании, так сказать, и третьей субстанции, а именно союза тела и души, которое (то есть ее существование) ниоткуда не выводимо. В этом предположении он исходил, естест-

венно, из своего понимания субстанции, однако XX век, я думаю, его не отменил. На языке философии субстанцией действительно можно называть то, что дальше не имеет никакого другого носителя, ни к чему не сводимо, каковой является, например, материя. Хотя можно допустить и существование мысленной субстанции. Но есть, согласно Декарту, и еще одна субстанция, которой вообще, казалось бы, не должно быть. Я имею в виду уже упоминавшийся феномен коинциденции, совпадения человеческих чувств, скажем на любовном свидании. Ведь явно это такое же таинственное соединение, как движение руки, такая же координация многих элементов, имеющая в себе некое содержание, которое мы не можем возместить мыслью. Мысль не властна над этой реальностью, и человек не способен включить в нее какой-либо из головы выдуманный элемент. Если повезет, да, человек может *увидеть* сцепление подобных обстоятельств в сознании абсолютной ясности. Однако само это сознание как *событие в мире* не поддается произволу ума.

Тем самым мне хочется привести вас к ощущению, что мысль произвольна, она тоже явление, которое мы не можем иметь по своему желанию. Нельзя захотеть и помыслить. Не наш голый рассудок рождает мысль. Мы можем иметь ее лишь как событие, когда в движении завязываются нити *того*, что *случается* внезапно. Так же как они завязываются и в случае понимания, которое невозможно передать, если вас уже не понимают. Поэтому говоримое нельзя передать никакими логическими средствами общения, так как вы не связаны с собеседником каким-то другим способом, для описания которого приходится применять другие понятия и опираться на иные представления.

В таких ситуациях обычно говорят: судьба или не судьба. Допустим, ты излагаешь что-то слушателям, а тебя не понимают, и ты думаешь про себя: ну не судьба. Не говоришь, что слушатели не умны, что сам недостаточно хорошо объяснил, нет. То есть мысль имеет какое-то отношение и к судьбе, а точнее, к тому, что философы называют существованием или бытием. Почему так происходит? Когда мы разбираем ситуацию с живым, не умещающимся внутри пляски св. Витта, тогда мы говорим о бытии, поскольку уже сознаем себя живыми. Однако очень часто мы оказываемся в положении, когда с горечью произносим: это не жизнь, не существование. То есть произносим это скорее с позиции человека, хотя и находящегося внутри пляски св. Витта, но который подобен белке в колесе. Живая белка, глядя на собственные движения, тоже ведь могла бы сказать: это – не жизнь. Аналогично и мы, приходя в определенную точку, утверждаем: это – не жизнь, не мое существование. Следовательно, слово «существование» появляется там, где возникает живая очевидность чего-либо (пока мы называем это условно мыслью), что может быть, удачным, а может быть и неудачным, неуместным. Например, находясь в прекрасном расположении

духа подобно той женщине из рассказа Мопассана, которая, переживая искреннее чувство, поцеловала своего мужа, держащего в этот момент в руках поленья, чтобы положить их в камин. Этот ее жест, конечно, был предельно выразителен, но в ситуации неуместности. Поэтому, если мы вспомним, что говорилось раньше о выражении, невольно встает вопрос: можно ли в таком случае вообще что-то выразить? Что значит выразить свои чувства? Ну, конечно, и сам вопрос предполагает: выражение связано с существованием, с тем, в чем мы есть. Но тогда остается, видимо, только заключить (сделаем следующий шаг), что оно находится в каком-то срезе реализации: случилось – не случилось. Ибо не может же что-то происходить и одновременно не случиться, не произойти с живой душой человека, охваченного пляской св. Витта. Если произойдет, если я двинул рукой не в приступе хореи, а в осмысленном движении протянул ее за предметом, то, разумеется, это случилось. Все сходится. Увы, очень часто, и особенно когда мы претендуем в наших отношениях на взаимность или когда взыскуем справедливости, то не по признаку случилось – не случилось, реализовалось – не реализовалось, получило бытие или нет, а исходя из своих психологических состояний. Не замечая, скажем, что потуг, порыв честности психологически для нас может быть несомненен, и тем не менее порыв – это одно, а честность – другое. Намерение справедливости есть одно, а справедливость – другое.

Возвращаясь к нашей главной теме, обозначим поэтому это другое, «пришпиленное» к справедливости и честности, более адекватным словом – искусство, труд, поскольку наша задача понять, что для торжества справедливости нам придется основательно потрудиться. Вот здесь и возникает у нас единственная дорога к мысли, так как мы вводим тем самым *отличение*, начинаем отличать эмпирически переживаемое нами состояние от действительности. Или, другими словами, проявлять недоверие к эмпирической несомненности психологических состояний в нас самих, которое сопровождается пониманием того, что просто желания добра, чтобы оно не обернулось злом, как это обычно бывает, недостаточно. Для этого нужен особый талант, умение. Добро есть искусство. И значит, момент начала мысли состоит в том, что можно сказать себе: эмпирически (в его несомненном переживании) данное добро всего лишь вид желания, намерения, а реальное добро – это что-то другое.

В историческом ходе выработки философской терминологии такое отличие стали обозначать двумя терминами: «вещь» и «вещь сама по себе», полагая, что есть справедливость или добро, существующие на уровне эмпирических фактов, а есть добро и справедливость «сами по себе» (это абстрактное понятие идеализма может быть связано и с другими терминами: случилось, действительно произошло, реализовалось). Повторю еще раз: оказывается, недостаточно психологически испытывать доброе наме-

рение, так как есть еще что-то, и это «еще что-то» и наш шаг к нему можно назвать шагом *мысленным*. Намерение добра наверняка переживает любой расхлябанный человек, как трус переживает храбрость или желание быть храбрым. А «добро само по себе» возникает потенциально тогда, когда мы начинаем с недоверия к самому факту переживания добра. Или, другими словами, начинаем понимать, что человек – это существо, для которого не существует раз и навсегда данного естественного добра, естественной справедливости, естественной честности. По этому признаку, кстати говоря, различаются целые исторические эпохи в развитии некоторых культур. Скажем, в европейской религиозно грамотной и отшлифованной культуре эти вещи уже давно отработаны. Собственно, язык религии и был нужен для того, чтобы отличить человека, стремящегося к добру, от человека действительного доброго. То есть отличить добро как психологическое качество (французы в этих случаях говорят *velléité* – потуг, поползновение к добру) от добра как такового. А в инфантильных культурах, вроде русской, такой язык появляется гораздо позднее и требует для своего понимания гораздо больших усилий. Указанное различие в русской литературе, славившейся своей совестью и человечностью, появляется фактически только у Достоевского и появляется мучительно.

В связи с чем, поскольку это различие уникально, можно даже сказать, что русская культура так и прошла мимо Достоевского, не услышала его, и сам он в этом смысле тоже прошел мимо самого себя, «не попал на поезд», будучи как мыслитель скорее просто систематизатором в описании собственных состояний. Хотя как писатель, литератор он, безусловно, – гениальное явление. И не его вина, что известный его роман «Униженные и оскорбленные» после Белинского стал восприниматься как произведение, выполняющее человекозащитническую миссию русской литературы, которая всегда на стороне угнетенных и обиженных. В действительности же (что странным образом оказалось незамеченным) в этом романе происходит как раз полное выворачивание такой позиции. На самом деле в нем наглядно представлено, в какое зло могут превращаться добрые намерения, если они остаются только естественными, то есть порождаемыми нашим психическим механизмом. И следовательно, с бедностью никакая привилегия не связана, слово «бедный» еще не указывает на человека, наделенного чувством социальной справедливости. Наоборот, за бедностью и нищетой чаще всего скрывается зло, высокомерие и ненависть к окружающим. То есть в этом романе представлен тип человека, который может лишь наказывать окружающих своей бедностью, несчастностью. Оказывается, желание добра даже у самых в психологическом смысле добрых людей порождает вокруг них такое зло, какое едва ли снится отъявленным злодеям.