

Сергей Секундант

«УЧИТЬСЯ ФИЛОСОФСТВОВАТЬ»: РОЛЬ ИСТОРИИ ФИЛОСОФИИ И ТЕОРИИ АРГУМЕНТАЦИИ В РЕФОРМЕ ФИЛОСОФСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Главные недостатки советской системы гуманитарного образования

Советская система гуманитарного образования носила идеологический характер. Она была направлена на внедрение в сознание студентов одно-единственной (марксистской) идеологии. В задачу преподавателя входило систематически изложить основные положения этой идеологии, а в задачу студента – записать сказанное, выучить наизусть и пересказать на экзамене или зачете. Эта система не была ориентирована на понимание философских проблем и философии вообще. Философия фактически обслуживала идеологию, а последняя была направлена на оправдания марксистского учения и большевистской практики преобразования общества. Усвоение марксистского мировоззрения достигалось путем многократного заучивания постулатов марксизма-ленинизма, которое фактически заменяло понимание.

Советская система образования культивировала некритическое мышление. Все иные учения оценивались исключительно с точки зрения принципа материального единства мира. Такого рода критика, которая руководствовалась еще и принципом партийности, сводилась к апологетике марксизма-ленинизма. Она не основывалась на объективном анализе альтернативных точек зрения и даже не предполагала его. Иные точки зрения либо игнорировались и замалчивались, либо представлялись в искаженном виде.

Советская система образования не учила студентов мыслить творчески и самостоятельно. Ответы на все основные вопросы уже были даны и изложены в учебниках. Как во времена схоластики, все основные истины предполагались уже открытыми, а их изложение наделялось непререкаемым авторитетом. Творчество сводилось преимущественно к поиску материала, подтверждающего правоту марксистско-ленинской теории и истолкованию в ее духе все новых и новых областей знания.

В условиях нетерпимого отношения и преследования всякого рода оппортунизма, ренегатства и инакомыслия, идущего в разрез с генеральной линией партии, философские исследования, направленные на решение актуальных социально-экономических проблем, фактически были запрещены. Диссертации, конференции и научные труды

© С. Секундант, 2018

носили абстрактно-теоретический и во много шаблонный характер. Цитаты и словесные штампы кочевали из книги в книгу, из диссертации в диссертацию, из учебника в учебник. В условиях псевдодемократии, когда ни один из демократических институтов не выполнял своих функций, в сфере философии появилась огромная масса псевдонаучной литературы. Защиты диссертаций, конкурсы на вакантные должности и получение научных званий осуществлялись не на основе объективных научных критериев, а на основе субъективных решений вышестоящего начальства или коллектива «товарищей». В 20-е годы прошлого века появился целый класс «красной профессуры». Соревнование с Западом не ограничивалось сферой материального производства, работающей преимущественно на статистику, а затронуло также сферу «духовного производства». И здесь оно касалось не качества, а количества произведенного продукта. Производство такой псевдонаучной литературы, носившей абстрактно-теоретический характер, было поставлено на поток. К настоящему времени в нашей системе образования ничего практически не изменилось.

Учебник как жанр философской литературы

Идеологически ориентированный учебный процесс выдвинул на первый план такую форму обучения, как чтение лекций, и такой жанр философской литературы, как учебник, который становится популярным в XVIII в. во многом благодаря Христиану Вольфу и его последователям. Ориентация Вольфа на геометрический метод и его претензии на построение научной системы философии во многом предопределили «сциентистский» характер этого жанра учебной литературы. В естественных науках учебник призван был выразить в концентрированном виде основные достижения науки. Это было несложно, поскольку природа этих наук такова, что сам ход развития знания, ориентированного на решение практических задач, предполагал сохранение только подтвержденных опытом, теоретически обоснованных и полезных знаний, а также наиболее эффективных методов исследования и решения задач. В европейской философии, в отличие от индийской, ориентированной на усовершенствование религиозного опыта, такой сферы опыта, которая помогала бы совершать естественный отбор гипотез, не было. Сциентизм марксистской идеологии, проявляющийся в непонимании принципиального отличия гуманитарного знания от естественнонаучного, превратил учебник в набор догм, вырванных из их исторического контекста и подобранных в соответствии с «логикой», определяемой идеологическими целями. Основоположения марксизма не предполагали и не допускали их критической проверки, поскольку они предназначались для преобразования мира, а практические основоположения всегда должны носить догматический характер.

Даже схоластические компендиумы, выполняющие в Средние века преимущественно идеологические функции, выглядели пристойнее: в них формулировались вопросы и содержался критический разбор альтернатив. Однако эта форма учебника была в конечном счете отвергнута философами Нового времени (представителями школы «эклетицизма») на том основании, что выбор вопросов часто носил произвольный характер и сам нуждался в обосновании.

Учебники по истории философии

Становление истории философии как науки отчасти было связано с необходимостью проследить, как возникают и развиваются проблемы, а также выявить, в чем они

получают свое оправдание или обоснование. Якоб Томазий, учитель Лейбница, пожалуй, был первым, кто указал на принципиальное отличие истории философии от доксографии («истории философов»). Основную задачу истории философии как науки он видел в том, чтобы обнаружить логику развития мысли. Однако этим ее функции не ограничивались. Всю философию Нового времени пронизывает идея построения философии как строгой науки. Для нее характерно стремление достичь в философии такого единства и достоверности, каким обладают точные и естественные науки. С этой целью одни философы (Рене Декарт, Джон Локк, «корпускулярные философы») предлагали отбросить всю предшествующую философию, основанную на гипотезах, и на иных, достоверных основаниях построить здание новой философии. Другие, напротив, требовали сохранить, но критически переосмыслить традицию. Именно последние указали на принципиальные недостатки такого подхода, который пытался философствовать на основе непосредственного опыта. Во-первых, из непосредственного опыта сознания нельзя ничего вывести, не обращаясь к мнению предшественников или современников. Но блостителями «непосредственности» эти мнения протаскиваются в философию неявно и часто выдаются за свои собственные. Во-вторых, разрыв с традицией часто ведет к атеизму и нигилизму («механицизм», материализм). В-третьих, такой подход ведет к редукционизму (сенсуализм Локка). Именно эклектики указали на необходимость критического переосмысления всей предшествующей философии. История философии как жанр философской литературы пришла на смену энциклопедиям, словарям и лексиконам, которые стремились представить в упорядоченном виде весь материал, накопленный либо в определенной, либо в разных областях знаний. Но этот порядок был искусственным, а вырванные из своего исторического контекста знания теряли свой первоначальный смысл. Если в этом порядке и была некая логика, то исключительно внешняя, логика составителя, а не та, которая привела к этому знанию. Обнаружение этой логики означало обнаружение скрытого в знаниях смысла. Понимание являлось необходимой предпосылкой научной критики учений, а критическая обработка предшествующих знаний была направлена на то, чтобы отобрать только те знания, которые ведут к истине, и отбросить ложные. Эти отобранные знания должны были стать надежным исходным базисом для дальнейшего философствования. Но этим не ограничивались функции истории философии. Как наука она задумывалась с целью преодолеть многообразие точек зрения и достичь единства в философии. Философия понималась как коллективный исторический процесс постепенного приближения к истине. Отразить этот процесс в учебниках по истории философии, даже многогомяных, представлялось чрезвычайно трудным. Этим отчасти объясняется то, что ученики и последователи Вольфа понимали роль истории философии как науки иначе, рассматривая своего учителя как великого систематика, создавшего универсальную систему философии в соответствии с принципами научного метода. У вольфианцев учебники по истории философии впервые начинают выполнять апологетическую функцию. Я. Томазий основную задачу историка философии видел в обнаружении логики развития философии, а эклектики Христоф Август Хойманн и Иоганн Якоб Брукер – в отсеивании всего ложного содержания учений прошлого и сохранении только того, что соответствует опыту и требованиям разума, а значит, ведет к познанию единой для всех истины. Вольфианцы же рассматривали философию своего учителя как синтез всех предшествующих точек зрения в рамках единой универсальной философской системы. У Вольфа не разум и опыт, а построенная в соответствии с единой идеей система служила критерием истины. При

таком подходе историческое познание вместе со своими смыслами фактически должно раствориться в системе и принять тот смысл, которым она его наделила.

В этом духе трактует задачу истории философии и немецкий классический идеализм. «Письма о кантовской философии» Карла Леонгарда Рейнгольда носят явно апологетический характер. Несмотря на то, что Иммануил Кант объявляет всю предшествующую философию (в частности, вольфианскую) догматической и отрицает возможность истории философии как науки, Рейнгольд, возрождает и совершенствует идею универсальной философской системы. У него критическая оценка всех предшествующих точек зрения осуществляется фактически на основе общезначимого принципа, который должен выражать универсальный закон сознания. Иоганн Готлиб Фихте, Фридрих Шеллинг и Георг Гегель уже рассматривают всю предшествующую философию как путь, ведущий к их собственной. Гегель отбрасывает требование беспристрастности историка философии, на котором настаивали эклектики, и вводит принцип партийности, которым охотно воспользовались марксисты.

Марксизм заимствовал гегелевскую модель диалектического развития философии, согласно которой история философии – это история великих систем, где каждая последующая система содержит в себе «в снятом виде» предыдущие как свои моменты. Подобно Гегелю, вершиной и итогом этого развития марксисты считали свою собственную философию. Но если Гегель попытался это обосновать логикой развития самой философии, знания о которой он, правда, в основном черпал из многотомных учебников по истории философии, то марксисты фактически просто постулировали свой тезис. Историю философии они рассматривали уже не с точки зрения учения Гегеля, который трактовал ее как процесс самопознания абсолютного духа, а на основе принципа материального единства мира. Последний уже не предполагал обращение к истории философии с целью синтеза всех предшествующих точек зрения и был ориентирован исключительно на доказательство ложности или ограниченности всех предшествующих философских учений. Только в семидесятых годах прошлого века у советских историков философии начинают появляться работы, в которых предпринимается попытка непредвзято проследить логику развития истории философии. Однако логика любого учебника по истории философии воспроизводит не логику рассуждений философов и даже не логику самого процесса развития философии, а выражает точку зрения автора на философию и ход ее развития. И этот взгляд радикально отличается от «реальной» логики развития философии.

В результате вместо единой истории философии мы получаем множество историй философии. На их базе возникают новые дисциплины – история истории философии и философия истории философии. Историки философии не только не смогли выполнить возложенную на них функцию синтеза разнородных философских знаний, но, напротив, усложнили ситуацию, добавив к многообразию философских учений еще и многообразие историко-философских концепций. Сложившуюся ситуацию можно смело охарактеризовать как кризис.

Иммануил Кант: нельзя научиться философии, научиться можно только философствованию

Такую ситуацию отчасти предвидел уже Кант. В своем сообщении о лекциях на зимний семестр 1765–1766 г. Кант подчеркивал, что студент «должен учиться не идеям [как продуктам мышления [Gedanken], а мышлению [denken], иначе говоря, студента нужно не нести [tragen], а направлять [leiten], если хотят, чтобы в будущем

он был способен к самостоятельным поступкам» (AA II: 306: 23-25)¹. Чуть ниже (строки 30-32) Кант высказывается относительно студента: «Теперь он думает, что будет учиться философии, но это невозможно, т. к. он будет теперь учиться философствовать [philosophiren lernen]» (ibid.); см. [Lehmann 1969: 77].

В «Критике чистого разума» Кант далее развивает эту свою мысль. В учении о методе чистого разума, а именно в третьем разделе, посвященном архитектонике чистого разума, Кант определяет философию как систему всякого философского познания, требуя при этом различать объективный и субъективный взгляд на философию. Согласно Канту, всякое познание [cognitio], рассматриваемое субъективно, является или историческим, если оно исходит из фактов [ex datis], или рациональным, если оно исходит из принципов [ex principiis]. Философию рассматривают «объективно, если под ней понимают образец [Urbild] для оценки всех попыток философствовать [Beurtheilung aller Versuche zu philosophiren], призванной [критически] оценивать всякую субъективную философию, здание которой часто оказывается столь многообразным и изменчивым» (AA III: 542).

С этой точки зрения философия – это возможная наука, которая нигде конкретно не дана, но к которой мы пытаемся приблизиться различными путями. Вольфовский взгляд на философию как науку о возможном Кант применяет к своей философии и, в частности, к метафизике, когда ставит вопрос «Как возможна метафизика как наука?»

Любую конкретную философскую систему (как, впрочем, и любое знание, полученное извне) Кант называет исторической. Так, например, изучивший систему Вольфа и знающий всю ее структуру, все ее основные принципы, объяснения и доказательства, согласно Канту, знает ее только исторически и может оценивать ее только на основе тех знаний, которые ему даны. Но такое знание способно дать только ее бледную копию [Nachbild]. Историческое знание, по его мнению, развивает только подражательную способность, но не творческую. Основанные на разуме знания, согласно Канту, могут называться объективными также и с субъективной точки зрения только в том случае, «если они почерпнуты из общих источников разума, а именно из принципов, откуда может возникнуть также критика и даже отрицание изучаемого» (ibid.: 542). Поэтому, считает он, пока полученная нами копия [Nachbild] не совпадет с образцом [Urbild], обучать философии нельзя. «Можно, – говорит Кант, – обучать только философствованию, т. е. упражнять талант в следовании его общим принципам на некоторых имеющих место примерах, всегда сохраняя право разума исследовать источники самих этих принципов, и подтвердить или опровергнуть их» (ibid.).

Этот взгляд Канта на задачи философского образования очень быстро становится настолько популярным, что Гегель в 1812 г. жалуется «на современное стремление, особенно педагогики, учить философствованию, а не философии, методике, а не содержанию». Для него это означало «примерно то же, что постоянно путешествовать, не знакомясь с городами, реками, странами, людьми и т. д.» [цит. по: Tellkamp 2013: 3].

В этих словах Гегеля обнаруживается принципиальное расхождение между ним и Кантом во взглядах на предмет и задачи истории философии. Хотя оба отрицают внешнюю, прагматическую историю философии, имеющую дело с фактами и внешними случайными факторами, предметом истории философии, согласно Гегелю, яв-

¹ Ссылки на сочинения Канта, изданные Прусской академией наук, [Kant 1911] и [Kant 1912], для удобства читателя приводятся в традиционном сокращении, соответственно (AA III) и (AA II).

ляются продукты деятельности разума (понятия, идеи), для Канта же – сама эта деятельность. В учении о методе Кант поставил вопрос об отношении трансцендентальной философии как рациональной науки к истории философии и указал на ту важную роль, которую последняя играет для обоснования ее возможности. Она должна дать принципы для критической оценки философских учений, которые коренились бы в самом разуме и тем самым носили общезначимый характер. Отыскание таких принципов – задача трансцендентальной критики.

Исходя из этого кантианец Иоганн Христиан Август Громанн определяет задачи истории философии. По его мнению, для историка философии важно исследовать не те или иные факторы, влияющие на ход мысли философа, а только отношение мысли к условиям своей возможности. Он должен исследовать связь между исторически действительной, определенной формой философии и структурой разума вообще [Grohmann 1798]. Такое понимание предмета истории философии позволяет, по его мнению, преодолеть противоположность между историческим и философским знанием и тем самым сделать возможной историю философии как науку. Для кантианской историко-философской традиции поиск всеобщих принципов разума становится предметом не интроспекции, а истории философии.

Гегель: Кто не знает истории философии, тот не знает философии, или знает ее абстрактно

Гегель также указывает на противоречие между философской системой и ее историей, но пытается решить этот вопрос «диалектически». С одной стороны, он отвергает абстрактно-теоретический подход и принимает введенный эклектиками принцип историзма. С другой, опираясь на принцип единства исторического и логического, он впахивает в прокрустово ложе своей диалектической схемы все развитие философской мысли, и лишь ради демонстрации того, что в лице его системы история философии сама стала наукой философии.

Его противники совершенно справедливо упрекали его в произвольном использовании фактов, а также искусственности и схематизме его рассуждений. Если Лейбниц пытался осуществить синтез противоположных точек зрения, обращаясь непосредственно к первоисточникам, то Гегелю с его диалектическим методом вполне хватало учебников по истории философии. Отбор и интерпретацию полученных из них данных он осуществлял с позиций своей системы, фактически подгоняя историю философии под нее. Если смотреть на историю философии как историю великих систем, то она предстанет как история одних лишь заблуждений, поскольку в каждой из них противники обнаружили массу спорных и ложных положений.

Даже последователи Гегеля в поисках единства истории философии отвергли этот взгляд в пользу взгляда на историю философии как историю понятий. Неокантианцы тоже, отбросив априоризм Канта, обратились к анализу живой истории философии, выделив в качестве ее связующей нити историю философских проблем.

В своей речи, посвященной юбилею Куно Фишера, Вильгельм Виндельбанд указывал, что конечной целью историко-философского исследования никогда не было историческое знание, «но всегда одновременно некоторое понимание, стоящее на службе философии» [Windelband 1905: 178]. Вслед за Гегелем он подчеркивает, что между философией и ее историей существует более интимное отношение, чем это имеет место в других науках. Если, например, для физика, математика или химика знакомство с историей своей науки необязательно, то в философии дело обстоит

иначе. «Для изучения философии, – утверждает он, – напротив, знакомство с ее историей повсюду рассматривается как нечто совершенно необходимое, как интегрирующая составная часть самого философствования [der Sache]» [ibid.: 179]. При этом принципиально важным он считает обращаться не к учебникам, а непосредственно к произведениям великих философов. Это важно как для философа среднего уровня, который «посредством исторического понимания учится на положительном и отрицательном примере вживаться в общий ход своей науки», так и для нового гения, у которого после знакомства с «великими, образцовыми достижениями прошлого» может вспыхнуть искра пламени, способная привести его к «разрядке и мощной активности» [ibid.: 179]. Безусловно, и комментарии, и учебники дают какое-то понимание, но это понимание комментатора, интерпретатора или составителя учебника, а значит, в каком-то смысле оно абстрактно-теоретическое. Но только обращение к первоисточникам дает нам конкретно-историческое понимание, и только обращение к произведениям великих философов способно сделать нас конгениальными им.

Помимо герменевтической и эвристической функции, история философии, согласно Виндельбанду, выполняет также синтетическую функцию. Причем в качестве синтетического принципа выступает у него не абстрактная идея или схема, а конкретная личность. Только путем обращения к произведениям великих личностей мы, по его мнению, в состоянии обнаружить искомую связь идей в истории философии. Если в последней «видят, в сущности, гармонизацию идей, тенденцию привести разрозненные знания к некоторому последнему единому взгляду и тем самым прийти к некоторому сильному своим убеждениями единству жизни, – то тогда на первый план выступает парадигмальное значение великих личностей: ведь этот эстетический момент является личным» [ibid.: 179].

Виндельбанд указывает на еще одно, пожалуй, самое важное преимущество истории философии: «история философии превосходит другие науки тем, что в ней больше, чем где-либо, обнаруживается очарование великих индивидуальностей» [ibid.: 180]. Если вспомнить, что еще в Средние века, которые мы почему-то называем «темными», начальная цель университета состояла в том, чтобы дать человеку универсальное образование, т.е. сформировать широко развитую личность, а не «рабочую силу», функцию духовного или материального производства, то историю философии следует признать самой важной из всех дисциплин, поскольку она в большей мере, чем другие науки, способствует формированию творческой личности с большой буквы.

Философия и теория аргументации в истории философии

Если мы признаем, что одна из главных целей философского образования состоит в развитии у студентов способности философствовать, то мы будем вынуждены признать в качестве базовой философской дисциплины также, наряду с историей философии, теорию аргументации. Именно эти дисциплины должны стать базовыми дисциплинами при обучении искусству философствования. Однако и в этой области мы наблюдаем кризис. Абстрактно-теоретический подход к построению теории аргументации привел к возникновению множества теорий аргументации, которые практически невозможно привести к какому-либо единству. Конкретно-исторический подход к теории аргументации позволяет вскрыть не только исторические, социокультурные, но и философско-методологические предпосылки разных теорий и стратегий аргументации, а также лучше понять их достоинства и недостатки.

Если смотреть на историю философии как историю философского мышления, то легко увидеть, какое важное место в истории философии занимали попытки выработки наиболее эффективной теории аргументации. Не будет преувеличением сказать, что именно такого рода попытки привели к расцвету древнегреческой философии. Сократ, Платон и Аристотель, – все они на первый план выдвигали искусство аргументации. Сократ не считал нужным записывать свои диалоги, полагая, что любая аргументация – это живой диалог, ход которого зависит во многом от оппонента и аудитории. Платон тоже не доверял письменному тексту, полагая, что он является мертвым изложением живой беседы знатока. Так как письменный текст не допускает встречных вопросов, он ведет к непониманию. Это непонимание увеличивается, когда мы пытаемся истолковать текст, поскольку в этом случае текст пишется о тексте. Из всех жанров философской литературы Платон выделил диалог как наиболее удобную форму изложения мысли автора. Будучи религиозным мыслителем, главную цель философии видел в «катарсисе», в очищении души, а это – глубоко индивидуальный процесс, впрочем, как и процесс познания, т. к. сознание каждого человека наделено специфическими чертами.

Ни Платон, ни Аристотель не ставили перед собой в качестве цели построение системы. Оба мыслителя использовали понятие системы в очень узком смысле, причем совершенно разным. И тот факт, что каждый из них в конечном счете пришел к построению своей оригинальной системы философии, является следствием их стремления преодолеть софистику. Ключ к пониманию этого дает Платон, который в диалоге «Федон» указывает на одно принципиально важное отличие философа от софиста. Софист, говорит он, черпает свои аргументы из области феноменов, которые субъективны и изменчивы. Идя таким путем, мы, по его мнению, никогда не достигнем объективной истины. Поэтому основную цель свою Платон видел в отыскании такой области бытия, из которой можно было бы черпать достоверные аргументы. Идеи Платона, трактуемые как бестелесные сущности, и стали тем последним онтологическим основанием, на котором, в конечном счете, должна базироваться всякая аргументация, поскольку они отвечают всем критериям истинного бытия: они едины, вечны, неизменны и лишены явных или скрытых предпосылок. Сам греческий термин «философия», переводимый обычно как любовь или стремление к мудрости, лишь подчеркивал, что философия – это процесс, конечным пунктом которого является мудрость. Идея у Платона – это образец, на который следует равняться, идеал, к которому следует стремиться, но который никогда мы не сможем реализовать в этом мире.

Система знания у Платона, как и у Аристотеля, во многом определяла стратегию аргументации. Только основанная на «безначальном начале» система, согласно Платону, дает нам возможность вскрыть все скрытые предпосылки оппонента и достичь онтологических оснований достоверности. Такая система фактически представляет собой схему аргументации, в соответствии с которой и в рамках которой последняя должна осуществляться. Только в рамках системы четко прослеживается порядок зависимости проблем, основных принципов и понятий, а сама аргументация приобретает законченный вид. Именно на этой зависимости основывается логика рассуждений, которая в философии всегда носит содержательный, а значит, неформальный характер.

Стремление отделить логику от метафизики и построить чисто формальную логику восходит к Раймонду Луллию, который не понял того, что ясно осознавали Платон и Аристотель: даже формально правильная теория содержательно может быть

ложной, или, по меньшей мере, уязвимой. Это убедительно показали софисты Протагор и Горгий в своей критике учения Парменида. Магические тексты не являются алогичными. В текстах брахман мы обнаруживаем рассуждения, построенные в соответствии с законами логики. Там встречаются такие законы формальной логики, как закон тождества, противоречия, транзитивности, контрапозиции и т.п. Но наряду с нею существует еще другая, магическая логика, преимущественно ассоциативная, основанная на законах симпатии или сопричастности, причем первая полностью растворяется в последней и интерпретируется на ее основе. Так что попытки психологического обоснования логики, предпринятые в XIX в. Джоном Стюартом Милем, Христом Зигвартом и другими логиками, имели под собой, по меньшей мере, исторические основания.

Любая логика, в том числе и формальная, является разновидностью конвенциональной аргументации, независимо от того, как сформулированы аргументы – явно или неявно. Это ясно осознавал Лейбниц, который все законы формальной логики рассматривал как тавтологии, относящиеся к возможным мирам. Тем не менее, он трактовал эти законы как гипотетические суждения, которые истинны, если мы признаем истинность закона тождества $A \leftrightarrow A$. Если эти конвенции сформулированы явно, то основанная на них формальная логика становится частью рационального диалога, в рамках которого, собственно, должна строиться любая аргументация.

Философское мышление носит рефлексивный характер, причем философская рефлексия может распространяться на любую предметную область. Философские системы, собственно, и указывают то, на какую область рассуждений может распространяться аргументация, и на каких конвенциях она основана. Поэтому любое философское произведение имеет свою логику, базирующуюся на определенных философско-методологических предпосылках. Эксплицировать эти предпосылки невозможно без знания истории философии. Можно хорошо знать все правила и приемы аргументации, но проиграть спор тому, кто лучше знает историю философии и может использовать эти знания в качестве *sedes argumentorum*.

Преимущество философской аргументации состоит в том, что она должна быть ориентирована главным образом на вскрытие таких философско-методологических предпосылок. К ближайшим таким предпосылкам относится знание жанров философской литературы, которых существует более тридцати, и стилей мышления, а также стилей философствования. Всю древнегреческую философию можно рассматривать как поиск адекватного жанра литературы и стиля философствования. Мы можем уже в этот ранний период выделить такие жанры философской литературы, как речь, поэма, диалог, трактат, письма, биография, доксография и др. В этот период сформировались также такие стили философствования, как натурфилософский (досократики), аксиоматико-дедуктивный (Парменид), софистический (или эристический), диалектический (Платон) и, наконец, эклектический, или топический (Аристотель). Для каждого из этих стилей характерна своя стратегия аргументации. К более глубоким философско-методологическим предпосылкам относятся представления о видах знания, о философии, ее предмете и т.д. Речь идет о тех предпосылках, которые мы называем гносеологическими, антропологическими, онтологическими и т. д. и которые мы можем выявить только в контексте истории философии.

Несколько слов относительно истории логики, теории аргументации и методологии. Учебники по истории логики, как и любые учебники, писались на основе предыдущих учебников и ориентировались преимущественно на то, чтобы показать процесс

формирования формальной и, в частности, математической логики. Что же касается других видов логик (*logica materialis*, *logica specialis*), то они практически полностью игнорировались, хотя некоторые из них, как, например, *Logica Hamburgensis* Иоахима Юнга, оказали определяющее влияние на немецкую философско-методологическую традицию. История теории аргументации вообще не рассматривалась. Как маргинальные характеризовались те проекты логики, которые оказали решающее влияние на становление теории аргументации, а оно происходило преимущественно в рамках истории философии, интегративной частью которой всегда выступала логика. Без знания истории философии невозможно выявить те философско-методологические предпосылки, в рамках которых строилась та или иная теория аргументации. Знание этих предпосылок помогает избежать всякого рода псевдонаучных проектов или четко ограничить область их применения. Искать эти предпосылки в непосредственном опыте, как это пытались делать психологи, феноменологи и «неклассические» философы, бесполезно, ибо смыслы рождаются только в ходе рационального диалога, ожесточенных баталий самого разного уровня рефлексии, а на уровне восприятия или переживания они, в лучшем случае, только обнаруживаются. Это убедительно подтверждает тот факт, что все философы, критикующие классический стиль философствования, разясняли смысл своих проектов с помощью традиционных методов аргументации, иначе бы их никто не понял.

Что касается истории методологии, то она представлена преимущественно как история учений о методе. Иначе говоря, она сводилась к пересказу сентенций великих философов о методе, но, как правило, не являлась историей самих методов, использованных этими философами при построении философских теорий. Например, все прекрасно знают герменевтику Г.-Г. Гадамера, изложенную в его ставшем ныне классическим труде «Истина и метод». Но если мы обратимся к его историко-философским работам и попытаемся исследовать используемые им методы, то поймем, что герменевтика как направление в современной философии давно превратилась в своего рода модную метафизику, мало пригодную для интерпретации текстов. Пособия и учебники по методологии и философии науки представляют собой преимущественно пересказ взглядов великих ученых или философов-позитивистов относительно науки и ее методов, хотя и физика, и химия, и математика имеют свои философско-методологические предпосылки, которые можно обнаружить только обратившись к истории этих наук и рассматривая их в контексте истории философии, понимаемой в самом широком смысле.

Философия как строгая наука

Когда читаешь некоторые философские произведения, то создается впечатление, что многие смотрят на философию как на игру в покер или наперстки. Эти «наперсточки» считают, что любая словесная болтовня, подкрепленная цитатами из авторитетных или модных источников, есть философия. Конечно, учитывая многообразие жанров философской литературы, трудно исключить из философского творчества фантазию. И такие жанры, как философская поэзия, философские притчи, афоризмы, сказки и басни, безусловно, имеют право на существование. Но если речь идет о философском образовании, то здесь четко следует ориентироваться на понятие философии как науки. Как нельзя быть классиком математики, не зная таблицы умножения или косинусов и синусов, так и нельзя быть философом, не обладая определенными умениями и знаниями, в частности знанием критериев, определяющих уровень знания и понимания.

Философия – это строгая наука, правда, не в том смысле, как ее понимали Кант, Гегель, позитивисты и Гуссерль. Как и всякая наука, она обладает четкими критериями, с помощью которых можно определить уровень научной работы. К таким критериям, в частности, относится глубина понимания проблематики, осознание ее важности для решения тех или иных задач, знание всего круга затрагиваемых ею проблем, ее исторических, социокультурных, гносеологических, метафизических и других предпосылок, а также умение их вскрывать и критически анализировать. Знание ее различных постановок и того, чем они были обусловлены. Все это дает проблемный анализ, о важности которого говорили неокантианцы. Если студент не ориентируется в проблематике или плохо ориентируется, то это значит, что он не понимает того, о чем он пишет. Однако в дипломных работах основная проблема очень часто не формулируется и трудно понять, что, собственно, автор хочет доказать. Постановка задач зачастую произвольна. В этих случаях сложно определить логическую структуру произведения.

Любая аргументация осуществляется в рамках той или иной постановки проблемы. Без знания основной и производных проблем, их иерархии, трудно выявить главный и вспомогательные тезисы и определить их иерархию. Без знания всех тезисов, того, ответом на какой вопрос они являются, их иерархии нельзя понять контекст аргументации и, следовательно, определить, на доказательство или на опровержение какого именно тезиса направлен тот или иной аргумент. А без этого нельзя выявить философские, мировоззренческие и другие предпосылки, лежащие в основании этих аргументов. Философский анализ, собственно, может начинаться только тогда, когда выявлена логика рассуждений автора, его основные аргументы и определена стратегия его аргументации. Чтобы дать ее критическую оценку, нужно уметь осуществлять гносеологический, методологический, метафизический, аксиологический и другие виды анализа, научиться которым мы можем только у великих философов прошлого: научиться не только тому, как нужно их осуществлять, но и тому, как не нужно этого делать. Марксистская философия в этом отношении дает нам обильную пищу.

Конечно, осуществить такой анализ чрезвычайно трудно. Но это не значит, что мы не должны к нему стремиться. Конкретно-исторический подход открывает для нас огромное поле действительно важных проблем, обнаружить которые без знания истории философии невозможно. Они есть не только в таких гуманитарных науках, как история, филология, психология, политология и др., но и в математике, физике, химии и других естественных науках. Но чтобы научиться их вскрывать и оценивать, мы должны обратиться непосредственно к живой истории философии, овладеть более высокими уровнями рефлексии и рефлексивного анализа, и лишь потом обратиться к реальным проблемам этих наук и нашей социальной действительности. Ибо всякая философия должна решать реальные и действительно актуальные (а не чисто умозрительные) задачи.

Все это требует радикального пересмотра учебной литературы и видов педагогической деятельности. К учебникам следует обращаться только в крайнем случае, осознавая, что они не столько учат нас, сколько увечат наш ум. Основная трудность понимания состоит в том, что студент часто не видит вопросов или не понимает смысла тех вопросов, о которых идет речь. В учебниках присутствуют, как правило, только темы, вопросы формулируются лишь спорадически. Чтобы студенты могли понимать произведения классиков философии, нужно сопровождать их произведения достаточно подробным списком вопросов, ответы на которые следует искать в данном произведении. Для этого, конечно, важно, чтобы их видел преподаватель. Эти вопросы

могут быть разной степени сложности, в зависимости от того, какими способностями обладает тот или иной студент и на какую оценку он претендует. Эти вопросы нужно поделить на два класса: вопросы на знание и вопросы на понимание. В каждой из этих групп вопросов следует идти от более общих и простых вопросов к более сложным. Это позволит не только определить глубину знания и понимания произведения, но и максимально развить способности студента к пониманию.

Можно привлекать и комментаторскую литературу, которая пользуется авторитетом среди знатоков того или иного направления в философии. Она полезна, в первую очередь, с точки зрения изучения разных подходов к интерпретации учений философов разных направлений. Методические пособия должны содержать не основные положения учения, а давать указания относительно того, как изучать данный текст или некое философское направление.

Что касается формы обучения, то необходимо до минимума свести лекции. Бесмысленно читать лекции о том, что изложено в учебниках. Это пустая трата времени и преподавателей, и студентов. Проще было бы прочитать учебники. Лекция должна давать общую критическую ориентацию относительно ситуации в той или иной области знаний и состояния литературы, или быть авторскими и новаторскими. Более важными являются индивидуальные контрольные задания, как это практикуется на Западе, диалогические формы обучения и контроля знаний (семинары, коллоквиумы), но наилучшим – непосредственный диалог (беседа), направленный не столько на то, чтобы выявить уровень знаний студента, сколько на то, чтобы помочь ему понять, ибо, как заметил еще Аристотель в первой книге «Метафизики», ценность философского знания состоит в том, чтобы дать понимание. И такое знание ценнее, чем то, которое приносит непосредственную пользу или доставляет удовольствие. Систематическое исследование различных способов аргументации великих философов – это наиболее эффективный способ развития способности рационального понимания, причем наивысшего его вида – конкретно-исторического.

Социальные условия реформы философского образования

Хотя уже давно исчезла монополия коммунистической партии, сама партия запрещена, а в стране начался процесс «декоммунизации», стереотипы тоталитарного сознания, как и культивирующая их административно-командная система, сохранились. По-прежнему кафедры напоминают взводы, факультеты – роты, институты – батальоны, а университеты – полки. По-прежнему полчища чиновников забрасывают учебные заведения макулатурой, отвлекающей ученых и преподавателей от их непосредственных обязанностей бессмысленной отчетностью. В европейских университетах никого не заставляют составлять рабочие программы, учебные планы и многое другое. Для западной системы образования дико, чтобы один преподаватель командовал другим, чтобы безграмотный чиновник командовал докторами и профессорами, чтобы он решал, кому дать защититься, а кому нет, кому дать звание или должность, а кому нет, в каком направлении вести научные исследования и, вообще, заниматься ли ими. Административно-командная система культивирует в среде преподавателей лицемерие, карьеризм, подхалимство. Она насаждает чувство страха, недоверия и зависти. Она поощряет интриги и склоки, порождает нездоровый климат и создает все условия для карьеристов. Она – источник коррупции. В европейских университетах чиновники не обладают той поистине неограниченной властью, какую они имеют в Украине

и России. Их функции нужно ограничить. Нужно осуществлять ротацию не заведующих кафедрой, которые разрабатывают новые направления в науке, а деканов, ректоров и проректоров, которые десятилетиями сидят на одном месте. В Германии, например, деканом в течении двух лет по очереди назначаются заведующие кафедрами.

Эта система, не позволяющая студентам выбирать курсы, делает ненужной конкуренцию между преподавателями. Она не только не стимулирует их к совершенствованию своих знаний и умений, а, напротив, способствует сохранению и процветанию в системе образования массы бездарных преподавателей и безграмотных чиновников. Пока не будет ликвидировано господство чиновников в вузах, пока их не лишат права вмешиваться в учебный и научный процесс, пока не будет ликвидировано право одних преподавателей командовать другими, пока права ученых не будут защищены, пока не соединятся наука и образование, а кафедры не превратятся в научно-исследовательские группы, никакого серьезного успеха от реформ в образовании ожидать не стоит.

Основу системы должны составлять кафедры, каждую из которых должен возглавлять доктор наук. И в состав его кафедры, помимо секретаря, должны входить только те ученые и студенты, научным руководителем которых он является. Университеты должны готовить ученых. Даже если они, как сейчас в области математики, физики и химии, не нужны стране с разрушенной и больной экономикой, нужно приложить все усилия, чтобы сохранить научный потенциал университетов, их преподавательский состав и систему образования в той мере, в какой она эффективна.

Система гуманитарного образования не зависит от экономики так сильно, как система образования естественно-научного. Напротив, чем сложнее социально-экономическая обстановка в стране, чем глубже кризис, тем больше задач жизнь ставит перед гуманитарным образованием вообще и философским в частности. Начинать реформу образования нужно именно с реформы философского образования, с такой реформы, которая учила бы молодежь мыслить широко, глубоко, критически и творчески. Без критической философской рефлексии невозможно освобождение от стереотипов тоталитарного сознания, а без этого невозможны никакие реформы вообще.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Kant, I. (1911). *Kant's gesammelte Schriften. Herausgegeben von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. Abteilung I. Band III: Kritik der reinen Vernunft. Zweite Auflage 1787.* Berlin: G. Reimer.
- Kant, I. (1912). *Kant's gesammelte Schriften. Herausgegeben von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. Abteilung I. Band II: Vorkritische Schriften II: 1757-1777.* Berlin: G. Reimer.
- Grohmann, J. C. A. (1798). *Neue Beiträge zur kritischen Philosophie und insbesondere zur Geschichte der Philosophie* (Vol. 1). Berlin: Königl. Preuß. Akadem. Kunst.
- Lehmann, G. (1969). *Beiträge zur Geschichte und Interpretation der Philosophie Kants.* Berlin: Walter de Gruyter.
- Tellkamp, U. L. (2013). Das Gedachte oder das Denken lernen? Das Gedachte oder das Denken lernen! Zur Orientierung an Phänomenen und Problemen im Philosophieunterricht. *Research on Steiner Education*, 4(2), 1-45.

Windelband, W. (1905). Geschichte der Philosophie. In W. Windelband (Hrsg.), *Die Philosophie im Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts. Festschrift für Kuno Fischer* (pp. 175-199). Winter, Heidelberg.

Одержано / Received 12.03.2018

Sergiy Secundant

"Learn to philosophize": the Role of the History of Philosophy and Argumentation Theory in the Reform of Philosophical Education

The author proves the crucial role of the reform of philosophical education in the context of the socio-economic crisis. Without this reform, it is impossible to form a new mentality. Respectively, without changing the mentality, other reforms are not possible. Criticizing the Soviet command-and-control system, the author argues that its system remains in the very structure of Ukrainian universities. The reform of philosophical education, according to the author, should lie (1) in the democratization of the educational process and (2) in reorienting this process to develop the ability to philosophize. This goal assumes that the basis of philosophical education should be such disciplines as the history of philosophy and the argumentation theory because they provide an understanding of philosophical problems and teach how to think critically and creatively.

Сергій Секундант

«Учитися філософувати»: роль історії філософії та теорії аргументації в реформі філософської освіти

Автор обґрунтовує тезу про ключову роль реформи філософської освіти за умов соціально-економічної кризи. Без цієї реформи унеможлиблюється формування нового менталітету, а без зміни менталітету неможливі жодні ніші реформи. Критикуючи радянську адміністративно-командну систему, автор стверджує, що вона досі зберігається в самій структурі українських університетів. Реформа філософської освіти, на думку автора, має полягати (1) у демократизації освітнього процесу й (2) у переорієнтації цього процесу на розвиток здатності філософувати. Ця мета передбачає, що основою філософської освіти мають стати такі дисципліни, як історія філософії й теорія аргументації, адже саме вони дають розуміння філософських проблем і навчають мислити критично і творчо.

Sergiy Secundant, Doctor of sciences in philosophy, associated professor of Department of Philosophy and Grounds of Humanities at I. Mechnikov Odessa National University.

Сергій Секундант, д. філос. н., доцент кафедри філософії та основ загальногуманітарного знання Одеського національного університету ім. І. Мечнікова.

e-mail: sergiisekundant@gmail.com
