

ББК 87.3

Т 66

ИСТОРИЯ ФИЛОСОФИИ В ПАМЯТНИКАХ

Серия основана в 1993 г.

Издание подготовлено и осуществлено при финансовой поддержке гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых – докторов наук (грант № МД-4045.2011.6)

Перевод текста с древнегреческого, латинского и немецкого *Б.А. Фохта*

Публикация и вступительная статья *М.Р. Демина*

Комментарии *М.Р. Демина, Б.А. Фохта, А.Г. Вашестова*

Общая редакция *Н.А. Дмитриевой*

Тренделенбург А.

Т 66 **Элементы логики Аристотеля** / пер. Б.А. Фохта, А.Г. Вашестова; публик. и вступ. ст. М.Р. Демина; под общ. ред. Н.А. Дмитриевой. – М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2017. – 336 с.

ISBN 978-5-88373-043-5

Книга Адольфа Тренделенбурга, видного представителя постгегелевского периода университетской философии Германии XIX в., представляет собой комментированное собрание фрагментов логических сочинений Аристотеля. Заданный Тренделенбургом новый стандарт интерпретации логики древнегреческого мыслителя позволил использовать книгу в качестве учебника по философии в прусских гимназиях на протяжении многих десятилетий. Примеры из классических текстов по истории науки и внимание к философской терминологии делают ее актуальной и для современного читателя, углубленно изучающего логику, античную философию, классическую филологию или интересующегося историей образования.

В основу издания положен перевод русского философа Б.А. Фохта, осуществленный в 1930-х г. Вступительная статья проясняет идейный и социальный контекст преподавания философии в немецкой школе XIX в. и обстоятельства перевода этой книги на русский язык.

Охраняется законодательством об авторском праве. Воспроизведение всей книги или любой ее части запрещается, в том числе и в Интернете, без письменного разрешения издателя. Любые попытки нарушения законодательства будут преследоваться в судебном порядке.

ISBN 978-5-88373-043-5

- © Морозова Н.М., наследник, 2016
- © Вашестов А.Г., перевод предисловий, примечания, 2016
- © Демин М.Р., статья, примечания, 2016
- © Издательство «Канон+»
РООИ «Реабилитация», оригинал-макет, оформление, 2016

Содержание

«Элементы логики Аристотеля»:

между школьной дисциплиной и университетской наукой.

| | |
|---|-----|
| Вступительная статья (<i>М. Демин</i>) | 7 |
| 1. Гуманистические реформы: филология vs философия | 10 |
| 2. Философы в борьбе за школьные программы | 21 |
| 3. Возвращение философии в школы: логика или психология? | 31 |
| 4. Назад к Аристотелю: филология на службе философии | 46 |
| 5. Формальная логика, диалектический метод и логическое наследие Аристотеля | 61 |
| 6. Элементы логики Аристотеля: русский контекст | 76 |
| От публикатора и редактора (<i>М. Демин, Н. Дмитриева</i>) | 88 |
| А. Тренделенбург. Пояснения | |
| к «Элементарам логики Аристотеля» | 90 |
| Предисловие к первому изданию | 90 |
| Предисловие ко второму изданию | 106 |
| <ОТДЕЛ ПЕРВЫЙ. Учение Аристотеля о понятии, суждении и умозаключении (дедуктивном силлогизме)> | 110 |
| § 1–2 <Суждение> | 110 |
| § 3 <Категории> | 115 |
| <§ 4–7. Виды суждений> | 121 |
| § 4–5 | 121 |
| § 6 | 126 |
| § 7 | 133 |
| § 8 <Объем предиката в отношении к субъекту> | 135 |
| § 9 <Принцип тождества> | 138 |
| § 10–13 <Оппозиции> | 142 |
| § 14 <Обращение> | 150 |
| § 15–20 <Исследование и знание. Индуктивный вывод и силлогизм> | 155 |
| <§ 21–33. Силлогизм. Его сущность. Фигуры умозаключения. Вывод по заключению и по посылкам. Виды силлогизма по их направлению и виду> | 176 |

| | |
|--|------------|
| § 21 | 176 |
| § 22–24 | 177 |
| § 25 | 184 |
| § 26 | 192 |
| § 27 | 195 |
| § 28 | 197 |
| § 29 | 200 |
| § 30 | 205 |
| § 31 | 207 |
| § 32 | 210 |
| § 33 | 217 |
| <ОТДЕЛ ВТОРОЙ. Индукция> | 225 |
| § 34–36 <Индукция> | 225 |
| § 37–39 <Энтимема и пример (аналогия)> | 233 |
| § 40–42 <Опровержение. Ошибка в заключении> | 249 |
| § 43–44 <Значение утвердительного и отрицательного доказательства. Косвенное доказательство> | 257 |
| § 45–48 <Принципы. Всеобщее и необходимое> | 263 |
| § 49–53 <В себе самом достоверный принцип> | 272 |
| § 54–57 <Определение понятия как принцип доказа- тельства. Виды и элементы определения понятия> | 279 |
| § 58 <Деление> | 287 |
| § 59–64 <Методы определения понятия. Определение понятия и силлогизм> | 292 |
| § 59 | 292 |
| § 60–61 | 301 |
| § 62–63 | 304 |
| § 64 | 309 |
| § 65–66 <Невыводимое определение понятия. Гипотеза> | 312 |
| § 67–68 <Основание всякой науки. Переход к метафизике> | 315 |
| § 69 <Развитие и завершение познания> | 318 |
| Указатель имен (составитель М. Демин) | 328 |
| Принятые сокращения цитируемых источников | 334 |

«Элементы логики Аристотеля»: между школьной дисциплиной и университетской наукой

Вступительная статья

Логика часто понимается как самая точная из философских наук. Несмотря на множество ее новых интерпретаций, базовые законы мышления, выявленные еще в эпоху античности, со временем только подтверждают свое универсальное значение. В результате укорененное в традиции, рутинизированное изложение основ логического знания, связанных с именем Аристотеля, представляется настолько само собой разумеющимся, что редко проблематизируется, хотя именно эти основания оказывают решающее влияние на формирование стандартов и фундаментальных конвенций этой научной дисциплины. Поэтому признание неизбежности сформулированных Аристотелем фундаментальных положений логического знания не должно защищать логику как академическую дисциплину от переосмысления степени ее релевантности философскому и научному знанию.

Исследование значения аристотелевской логики независимо от того, назовем ли мы ее традиционной или формальной или свяжем аристотелевский проект с современным интересом к метатеории логического знания, предполагает внимание к стратегиям изложения самого логического наследия Аристотеля. Изучение механизмов передачи базовых логических знаний заставляет выйти за рамки истории теоретических преемственностей или дискуссий и обратить

внимание на способы трансляции и производства этих знаний. Такая постановка проблемы, требующая расширения круга источников за счет материалов, связанных с историей среднего и высшего образования, позволяет увидеть историю логики и философии в широких социальных и идеологических контекстах.

Представленный в настоящем издании текст сложно отнести к философским памятникам в традиционном понимании. «Элементы логики Аристотеля» (*Elementa logices Aristoteleae*) представляют собой компиляцию фрагментов логических сочинений Аристотеля, подготовленную и прокомментированную немецким философом Фридрихом Адольфом Тренделенбургом (1802–1872)¹. «Элементы...» предлагали учащимся знакомиться с основами логической концепции античного мыслителя на языке оригинала. Помимо оригинальных фрагментов сочинений Аристотеля Тренделенбург представил также собственный перевод их на латинский язык и на этом же языке сделал к ним небольшие комментарии филологического характера. Впервые опубликованное осенью 1836 г., это введение в аристотелевскую логику выдержало девять изданий (1842, 1845, 1852, 1865, 1868, 1874, 1878, 1892), став в XIX столетии самым популярным учебником по философии в прусских гимназиях. В течение шестидесяти лет – времени, на протяжении которого он переиздавался, – текст учебника не претерпел существенных изменений. Однако уже в 1842 г. ко второму изданию «Элементов...» отдельной книгой под названием «Пояснения к “Элементам логики Аристоте-

¹ Несмотря на традицию указывать полное имя автора, уже при жизни философа имя «Фридрих» опускалось, например: *Geschichte der Kategorienlehre: zwei Abhandlungen von Adolf Trendelenburg*. Berlin, 1846. Для настоящей публикации был выбран сокращенный вариант написания имени автора.

ля»² вышло немецкоязычное дополнение. Эта работа, переизданная в XIX веке еще два раза (1861, 1876), играла только вспомогательную роль и предназначалась, скорее, не школьникам, а учителям в качестве методического руководства. Помимо переведенных на немецкий фрагментов аристотелевских сочинений, «Пояснения...» были снабжены комментариями преимущественно философского характера. Именно это издание было взято за основу для настоящего перевода и дополнено фрагментами текстов Аристотеля на языке оригинала.

Популярность школьного пособия по философии, написанного не на родном для учащихся языке, а на древнегреческом и латыни, без дополнительных комментариев может показаться современному читателю странной. Такая продолжительная востребованность этого текста не может не удивлять, ставя под вопрос адекватность нашего представления о процессах, проходивших в немецкой философии XIX столетия. Речь здесь идет не только о распространенном представлении, что немецкая философия середины – второй половины XIX века характеризуется радикальным сломом классической традиции и торжеством неклассических философских проектов, но и о понимании всей динамики трансформации научных и философских стандартов, вплетенных в общий социальный контекст.

Исследование истории знания в социальном контексте не предполагает простых объяснительных моделей. Публикация на русском языке «Элементов логики Аристотеля» представляется подходящим поводом, отвечая на частный вопрос о том, как практики массового преподавания аристотелевской логики оказались связанными с развити-

² *Trendelenburg A.* Erläuterungen zu den Elementen der aristotelischen Logik. Zunächst für den Unterricht in Gymnasien. Berlin, 1842.

ем логических и философских программ немецкой науки XIX века, затронуть общую тему сложной взаимосвязи образовательной политики, философских инноваций и репрезентационных стратегий научного знания. Для понимания причин востребованности «Элементов...» необходимо рассмотреть включенность предметов философского цикла в образовательные проекты немецкоязычных государств, методологические и практические новации в преподавании, а также теоретический смысл, стоящий за изложением аристотелевской логики. Осмысление значения этого гимназического учебника для формирования специфических профессиональных навыков позволит лучше понять мотивацию, осветить идейный и социальный фон перевода «Элементов...» на русский язык, выполненного философ-неокантианцем Б.А. Фохтом в Москве в 1937 году.

1. Гуманистические реформы: филология vs философия

Эпоха романтизма в Германии нашла свое выражение не только в теоретическом и эстетическом обновлении знания, но и в активном институциональном строительстве³. Философы оказались среди тех интеллектуалов, кто смог наполнить такие понятия, как «образование», «нация» и «государство», новым содержанием и использовать теоретический арсенал для обоснования новых образовательных институтов. Следование по пути, намеченному Кантом, привело к тому, что центром нового университета был объявлен философский факультет. Это позволило реализовать принцип единства обучения и исследования и вывести

³ Об этом подробнее см.: *Ziolkowski T. German Romanticism and its Institutions. Princeton, 1990.*

немецкую науку в мировые лидеры. Столица Пруссии Берлин стала местом сосредоточения образовательных инноваций, которые в дальнейшем распространились на большинство немецкоязычных территорий. Рост престижа философии, подкрепленный ресурсами нового университета, способствовал интенсификации философских исследований на протяжении всего XIX века, а сама философия стала восприниматься в качестве важного элемента национальной культуры⁴.

Масштабные реформы всей системы образования Пруссии, организованные неогуманистами в начале XIX века, привели к существенному обновлению как содержания учебной программы, так и самих принципов ее формирования. Это не могло не найти отражения и в организации школьного образования.

Появление философии в школе связано со средневековой традицией преподавания «свободных искусств» – грамматики, риторики и диалектики. Изучение этих предметов, образующих так называемый тривиум, составляло начальную ступень образования. Реформация укрепила положение философии в программе элитарных школ обеих конфессий. Иезуитские коллегииумы и реформаторские «учёные школы» (*Gelehrtenschulen*) ставили целью научить воспитанников азам риторического мастерства и умению логично выстраи-

⁴ Романтическая убежденность в том, что философия является важной составляющей национального проекта, имела на протяжении XIX века разные проявления: от радикальных, милитаристски окрашенных (см., например: *Rosenkranz K. Hegel als deutscher Nationalphilosoph. Leipzig, 1870*) до весьма коммерциализированных форм, как, например, проект доступных изданий философской классики, ориентированных на широкого читателя (см.: *Schneider U. Die "Philosophische Bibliothek" im 19. Jahrhundert // Regionalität und Philosophie / Hrsg. von K. Bal, V. Caysa, P. Stekeler-Weithofer. Wrocław, 1999. S. 143–154.*

вать аргументацию⁵. Составленные Филиппом Меланхтоном программы реформаторских школ, как и иезуитское Ratio Studiorum, предлагали обучение философскому понятийному аппарату, апеллируя к наследию Аристотеля⁶. Вопреки, казалось бы, очевидному предположению, что вдохновленные романтической философией реформаторы делают предметы философского цикла одним из смысловых центров школьной программы, философия была полностью изъята из новых стандартов прусских гимназий. Этаблирование философии в университете сопровождалось одновременным исключением ее из числа предметов, которые к первой трети XIX века преподавались в средних учебных заведениях⁷.

⁵ Современный перевод с латинского на немецкий учебника риторики Меланхтона с обширным комментарием см.: *Melanchthon P. Elementa Rhetorices. Grundbegriffe der Rhetorik / Hrsg., übersetzt und kommentiert von V. Wels. Berlin, 2001.* Анализ иезуитской модели преподавания философии в учебных заведениях разного уровня см.: *Шмонин Д.В. Regulae professoribus, или Как иезуиты учили философии // Вестник РХГА. 2009. Т. 10, вып. 4. С. 84–99.*

⁶ О конкуренции между католическим и протестантским прочтениями Аристотеля в начале XIX века см.: *Schwickerath R. Jesuit Education. Its History and Principles, Viewed in the Light of Modern Educational Problems. St. Louis, 1903. S. 137; Mahoney K.A., Winterer C. The Problem of the Past in the Modern University: Catholics and Classicists, 1860–1900 // History of Education Quarterly. 2002. Vol. 42, no. 4 (Winter). P. 517–543.*

⁷ История преподавания философии в немецких школах остается малоизученной, несмотря на то что дискуссии о целесообразности и методах массового преподавания философии занимали существенное место в творчестве многих известных мыслителей XIX в., а в XX в. философская пропедевтика превращается в отдельную область философского знания. Даже масштабные исследовательские проекты по истории образования не уделяют специального внимания истории преподавания пропедевтического курса философии. Особняком стоит

Реорганизация всей системы школьного управления начала XIX в. изменила порядок формирования школьных программ, подготовки учебных материалов и пособий⁸. Один из центральных принципов образовательной реформы предполагал четкое размежевание школьного и университетского образования. Там, где школе предписывалось только обучать, университетам вменялось в обязанность не только обучать, но и изучать. Сам же университет должен был подготавливать к профессии, которой ранее уделялось не так много внимания, а именно наряду с теологами, юристами и медиками университет должен был теперь готовить и школьных учителей. Одним из главных элементов подготовки будущих «воспитателей нации» было обучение классическому наследию⁹.

диссертационное исследование Эдуарда фон Пергера, выполненное в конце 1950-х гг. Его монография «История уроков философии и экзаменов по философии для преподавателей в девятнадцатом и начале двадцатого века в Баварии и Пруссии» является незаменимым источником для ориентации в материалах по истории преподавания этого предмета. См.: *Perger E. v. Geschichte des Philosophieunterrichts und der philosophischen Lehramtsprüfungen im neunzehnten und beginnenden zwanzigsten Jahrhundert in Bayern und Preußen: Dissertation. München, 1959.*

⁸ Анализ образовательной политики и организационного устройства образовательных и научных учреждений XIX в. см. в обстоятельных коллективных исследованиях: *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert: Mobilisierung und Disziplinierung* / Hrsg. von K.-E. Jeismann. Stuttgart, 1989; *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* / Hrsg. von K.-E. Jeismann Bd. 3: 1800–1870: Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München, 1987.

⁹ *La Vopa A. Specialists against Specialization: Hellenism as Professional Ideology in German Classical Studies // German Professions 1800–1950* / Ed. by G. Cocks, K. Jaraus. Oxford, 1990. P. 27–45.

Идеологема, согласно которой Германия представлялась правопреемницей культурного капитала Древней Греции, лежала в основе культурной политики прусского двора¹⁰. Увлечение античностью проявилось, в частности, во включении в школьную программу обширного курса древнегреческого языка. Увеличение часов на усвоение древних языков было не просто элементом культурной политики, но и подкреплялось использованием новых образовательных технологий, выработанных внутри филологической науки¹¹. Новая стратегия предполагала обучение целому ряду профессиональных умений, среди которых умение на основании различий реконструировать историю предложенного текста, выявлять и атрибутировать разные списки литературного памятника. Проводниками научной революции стали ученые из ведущих университетских центров Германии конца XVIII столетия. Христиан Гейне (Heune) в Гёттингене, Готфрид Герман в Лейпциге, Фридрих Август Вольф в Галле (до приглашения в 1807 г. в Берлин) организовали и возглавили при своих университетах особое подразделение – филологический семинар. Структура оказалась настолько востребованной, что очень быстро получила в свое распоряжение значительные средства и влияние на

¹⁰ O'Boyle L. *Klassische Bildung und soziale Struktur in Deutschland zwischen 1800 und 1848* // *Historische Zeitschrift*. 1968. Bd. 207, H. 3. S. 584–608.

¹¹ Смена исследовательской парадигмы филологического знания, заключающаяся в переосмыслении соотношения историко-филологической интерпретации, критики и герменевтики, а также стоящие за ней новые исследовательские практики стали предметом исследования Энтони Графтона (*Графтон Э.* От полигистора к филологу: как преобразилась немецкая наука об античности в 1780–1850-е годы: пер. с англ. С. Силаковой // *Новое литературное обозрение*. 2006. № 6 (82). С. 59–92.

университетское управление. Обновленная процедура обучения классической филологии заключалась в комбинировании традиционных лекций и инновативной формы – семинарских занятий. Технология проведения семинаров была заимствована антиковедами у богословов, однако применение ее к литературным текстам свидетельствовало о существенном сдвиге в понимании предмета занятий, а новые формы сделали ее передовой дисциплиной. На семинарах восемь-десять студентов собирались вместе один-два раза в неделю, чтобы научиться разбирать тексты так, как это следовало делать затем в школьном классе. Устав Лейпцигского семинара, например, гласил, что участник семинара должен разъяснять аудитории каждый отрывок (чем в основном и занимались на семинарских занятиях), делая упор на «грамматические», а не на «эстетические» интерпретации: «прилежно останавливать внимание на каждом слове по отдельности, на их написании, этимологии, значениях, их употреблении разными авторами в разные эпохи»; «не пропускать ни одного слова или грамматической формы, ни одного тропа, фигуры речи или периода и вообще ничего, что важно для установления подлинного текста, его разбора или иллюстрирования примерами»¹².

Эти изменения привели к тому, что лекции строились как всё более систематические введения в самостоятельную научную работу, как приглашения к исследовательской деятельности. Данные практики не только получили широкое распространение, но и стали ориентиром для образовательных реформ всей прусской системы образования. Проте-

¹² Цит. по: *Графтон Э.* От полигистора к филологу... С. 63. Автор устава – Иммануил Беккер, учитель Тренделенбурга. Подробнее об отношениях Беккера и Тренделенбурга см.: *Bratuscheck E.C.L.* Adolf Trendelenburg. Berlin, 1873. S. 42.

стантская Пруссия, претендующая на культурное объединение под своей эгидой северных и центральных земель, выступала в качестве лидера реформ образования среди немецкоязычных государств. Продвижение войск Наполеона, приведшее к закрытию в 1806 г. университета в Галле, вынудило многих университетских профессоров уехать в Берлин – столицу Пруссии. Таким образом, именно в этом городе, никогда прежде не имевшем своего университета, собрались многие последовательные сторонники теоретического и институционального обновления науки. Руководить реформами был призван Вильгельм фон Гумбольдт. Гумбольдт, учившийся у Гейне в Гёттингене, а затем слушавший Вольфа в Галле, имел широкий круг общения и лично знал многих крупных ученых, философов и теологов. Возглавлять специально созданный орган по управлению реформами образовательной системы всех уровней – Королевскую научную депутацию (*Königlichen wissenschaftlichen Deputation*) – был назначен Фридрих Август Вольф, второе по значимости место в ней занял известный теолог Фридрих Шлейермахер¹³.

Изучение культурных образцов античности, инструментализованное посредством литературных и языковых заня-

¹³ Шлейермахер, известный прежде всего как родоначальник философской герменевтики, являлся одной из центральных фигур университетской реформы Пруссии. О его реформаторской деятельности см.: *Lohmann I. Über den Beginn der Etablierung allgemeiner Bildung. Friedrich Schleiermacher als Direktor der Berliner wissenschaftlichen Deputation // Zeitschrift für Pädagogik. 1984. Bd. 30, H. 6. S. 749–773; ders. Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen. Eine Fallstudie zur Lehrplantheorie F.E.D. Schleiermachers. Frankfurt a. M.; Bern; New York, 1984 (URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9332/pdf/Lohmann_2014_Lehrplan_Preussen.pdf). См. также: *Nowak K. Schleiermacher: Leben, Werk und Wirkung. Göttingen, 2001. S. 187–371.**

тий по усвоению латыни и греческого, должно было выработать у учащихся навыки социокультурного ориентирования. Такая технология обучения оказалась чрезвычайно эффективной, ощутимо влияя на качество преподавательского состава. Новые исследовательские практики филологии легко могли быть адаптированы к преподаванию в школе, а также были способны обеспечить качественное преподавание на необходимом для средней школы уровне.

Одной из важных новаций было введение предметного принципа построения курсов. Новый принцип позволял укрупнить школьные дисциплины, тем самым ставя вопрос о том, какие курсы предыдущего куррикулума должны были быть поглощены приоритетными предметами. Занятия по философии попали в число сокращенных. Насколько масштабны были эти реформы, можно видеть по планам конкретных школ Пруссии. Так, например, учебный план Фридрихсвердерской гимназии в Берлине (*das Friedrichswerdersche Gymnasium*) от 1788 г. предписывал занятия по истории философии и энциклопедии (предмету, знакомящему с основами наук), а учебный план того же года Зальдрийской школы Бранденбурга предусматривал обучение курсам логики, философской морали и метафизики¹⁴. Однако ни один из этих предметов философского цикла не попал в центральный реформаторский документ – в учебный план Королевской научной делегации от 1811 г.

Проанализируем теоретические и институциональные аргументы реформаторов-неогуманистов, утверждавших непригодность философии для преподавания в школе. По мнению реформаторов, место философии должен был занять греческий язык. В переписке с Ф.А. Вольфом Вильгельм Гумбольдт так описывает его значение, сравнивая

¹⁴ *Lohmann I. Lehrplan und Allgemeinbildung... S. 88, 100.*

с немецким: «Греческий язык я бы хотел назвать самым совершенным в чувственном отношении; наиболее похожим на него мне кажется немецкий, и он, возможно, не без оснований может называться наиболее человеческим. По чувственному совершенству он во многом уступает греческому, но имеет перед ним одно большое преимущество благодаря двум собственно человеческим свойствам: 1) в выражении мыслей (философия); 2) в выражении впечатления (Empfindung), поскольку оно не столько творение чувств и фантазии, сколько того, что мы называем сердцем»¹⁵. Обучение философии Гумбольдт связывает с освоением языка как медиума, посредством которого выражается гражданин. Таким образом, обучение философии, которое в традиции реформаторских школ заключалось в изучении логики и риторики, теперь предстает как языковая практика.

Интенсивное освоение немецкого и древних языков, положенное в основу школьного образования, должно было стать подготовкой к занятиям философией. «Так как родной язык – непосредственный орган рассудка (Verstandes) и общий орган фантазии, то в уроках по немецкому языку прекрасно находит место всё то, что в школе может быть сделано для свободного формального образования духа: вся подготовка к философии (если здесь со своей стороны не придут на помощь занятия по религии) и подготовка к пониманию искусств, даже к более глубокому пониманию самого языка, потому что по очевидным причинам занятия академическими языками не должны отдаляться от непосредственной цели»¹⁶.

¹⁵ *Humboldt W. Briefe an F.A. Wolf. XXXVII (Berlin, den 5.01.1796) // Humboldt W. Gesammelte Werke. Bd. 5. Berlin, 1846. S. 152.*

¹⁶ *Schleiermacher F.E.D. Entwurf Schleiermachers für den deutschen Unterricht am Gymnasium (1810) // Schleiermacher F.E.D. Pädagogische Schriften. Hrsg. von E. Weniger. Bd. 2. Frankfurt a. M., 1984. S. 145.*

В отличие от альтернативных проектов, например, концепции Цёллнера, видевшего в преподавании философии общественно-политическую необходимость¹⁷, Шлейермахер считал школьный курс философии пережитком просвещенческого рационализма и утилитаризма. Для школы, согласно Шлейермахеру, вполне достаточно занятий религией, философия же слишком сложна для школьного образования. Идеи, высказанные Шлейермахером, получили более четкое выражение в протоколе берлинской депутации от 1811 г.: «Ибо даже если каждый убежден, что философия в ее строгом и научном виде слишком велика для школы, то эта последняя должна в той мере, в какой она содержит зачаток всего духовного образования, также заботиться об этой стороне духа. И посредством чего она могла бы делать это успешнее, как ни посредством занятий по религии, ведь, с одной стороны, новая философия и христианское учение находятся в тесном взаимоотношении друг с другом, а с другой – душа в своем чувстве находит именно в этой области большую опору. Ибо если в школе не могут и не хотят удовлетворить потребность в философии, то, возможно, ее нужно хотя бы возбудить»¹⁸.

Сторонником сокращения философских предметов, последовательно выступавшим против преподавания истории философии, был и другой член депутации – Ф.А. Вольф. Свою позицию он аргументировал следующим образом: «Главные вопросы – рассмотрение взаимосвязи систем, обсуждение их истинности или ложности, их сравнения и перехода от одной к другой – без философской спекуляции не достижимы. Спекулятивные части философии требуют

¹⁷ Zöllner J.F. Ideen über National-Erziehung, besonders in Rücksicht auf die Königl. Preußischen Staaten. Berlin, 1804. S. 52.

¹⁸ Цит. по: Lohmann I. Lehrplan und Allgemeinbildung... S. 153.

напряжения и концентрации внимания, на которые школьный возраст не способен, даже если бы более важные предметы не отнимали время». Изучение же «основных философских понятий» может только заморочить школьникам голову. Утверждая, что философия слишком сложная для школьного возраста, Вольф не был против введения «некоторых практических упражнений для развития так называемой естественной логики». Однако он указывал на нехватку подготовленных к преподаванию этого предмета учителей и отсутствие качественных учебных пособий. Поэтому логика, согласно Вольфу, могла бы быть факультативным предметом и преподаваться только в том случае, «когда имеется, например, вспомогательная литература, содержащая соответствующие материалы, или искусный учитель, способный эти самые упражнения для ума преподавать надлежащим образом»¹⁹.

В начале XX в. Фридрих Паульсен писал, что «философия потеряла пригодность для преподавания в школе и стала непригодной для усвоения школьниками». Такое положение дел философ и историк образования связывает с тем, что «после кантовской революции не было ни одной системы, которую бы признавали все»²⁰. Однако анализ аргументов прусских идеологов школьных реформ показывает, что философия потеряла пригодность для преподавания в буквальном смысле слова. Довод об отсутствии конвенциональных согласий в сообществе профессиональных философов вообще не выдвигался. Согласно новой образо-

¹⁹ *Wolf F.A. Über Erziehung, Schule, Universität (Consilia Scholastica). Aus Wolf's litterarischem Nachlasse. Hrsg. von W. Körte. Quedlinburg; Leipzig, 1835. S. 106–107.*

²⁰ *Paulsen F. Philosophische Propädeutik // Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik / Hrsg. von W. Rein. Bd. 6, 2. Aufl. Langensalza, 1907. S. 797–806, 798.*

вательной концепции философия признавалась слишком сложной для средней ступени образования. Функции школьной философии оказались поделенными между языковыми занятиями и уроками по религии. Единственным востребованным предметом философского цикла оказалась логика, но и ее следовало преподавать по новым стандартам, предлагающим большое количество самостоятельной работы вместо лекционных часов. Философия встала перед необходимостью адаптироваться к новым методическим запросам.

2. Философы в борьбе за школьные программы

Образовательные реформы были результатом действий властных элит, проводящих общий курс религиозной и культурной политики, а также интеллектуальных и управленческих инициатив и решений, предлагаемых приглашенными в качестве экспертов интеллектуалами. Пруссия, на протяжении XIX в. удерживавшая лидерство в образовательных инновациях, умело использовала образовательные реформы в качестве инструмента как внутренней, так и внешней политики для повышения своего престижа в межгосударственных отношениях.

В случае с философией преподавание могло отличаться содержательно не столько на уровне программ, сколько на уровне включенности этого предмета в систему образования того или иного немецкоязычного государства. Поиск особого пути были заняты в Баварии²¹, а политическая кон-

²¹ О наложении политико-административного деления немецких государств на организационную политику университетов см.: *Андреев А.Ю.* Российские университеты XVIII – первой половины XIX в.