

К 300-летию со дня рождения Э.Б. Кондильяка

ИЗ ИСТОРИИ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЭПОХИ ПРОСВЕЩЕНИЯ: КОНДИЛЬЯК И ДЕСТИЮТ ДЕ ТРАСИ

А.А. КРОТОВ

Концепция образования, выдвинутая Кондильяком (1714 – 1780) в его 16-томном «Курсе занятий по обучению принца Пармского», до сих пор не привлекала особого внимания отечественных исследователей. Основной акцент при анализе его наследия делался, как правило, на сенсуалистических положениях его системы. Между тем эта концепция выглядит особенно актуально в наше время, когда в рамках европейского культурного пространства широкое распространение получает идея (отстаивавшаяся в том числе и Кондильяком), согласно которой итогом образовательного процесса должно выступать прежде всего формирование способностей обучаемого, но не знание как таковое. Насколько убедительно она обоснована в трудах знаменитого просветителя и какое продолжение имела в ближайшей по отношению к нему французской истории? Для ответа на поставленный вопрос обратимся к наиболее важным в этом плане аспектам его системы, также как к идеям одного из ближайших его последователей – Дестюта де Траси.

В основе «Курса занятий...» лежит план обучения, которого придерживался Кондильяк, назначенный воспитателем внука Людовика XV, принца Фердинанда, наследника престола в герцогстве Пармском. Обучение принца продолжалось с 1758 по 1767 гг. Публикация курса была осуществлена в 1775 г. К моменту начала обучения принца Фердинанда Кондильяк был уже довольно известным философом, прославленным автором приобретших широкую популярность «Опыта о происхождении человеческих знаний» (1746), «Трактата о системах» (1749), «Трактата об ощущениях» (1754). Идеи Кондильяка были хорошо известны и за пределами французского королевства, о чем свидетельствует его избрание в состав Берлинской академии (1749).

Структурно «Курс занятий...» включает следующие разделы: грамматику, искусство письма, искусство рассуждения, искусство мыслить, древнюю историю, новую историю. Специального «педагогического» тома в составе «Курса» нет. Но концепция образования довольно четко выражена на всем его протяжении.

Ясно намекая на оригинальность своего подхода («метод, которому я следовал, покажется новым»), Кондильяк вместе с тем настаивает на том, что основывается он на природе, а потому может считаться весьма древним. Хотя этот метод, по мысли французского философа,

совсем не используется в системе обучения, тем не менее, именно с его помощью люди сделали все открытия в области наук. «Истинный и единственный метод заключается в том, чтобы вести ученика от известного к неизвестному»¹. Это аналитический метод. Он предполагает тщательное изучение человеческого разума, его способностей и операций, «привычек души», механизма происхождения идей. Автор «Курса» рассматривал все человеческие знания как производные от ощущений: «...наши ощущения первоначально являются нашими единственными идеями»². Все способности души — не что иное, как видоизменения способности чувствовать. План обучения напрямую вытекает из достигнутых результатов упомянутого исследования, которые делают очевидным его основные линии. «Этот план прост. Он не обрекает наставника на изучение наук по созданным системам. Напротив, нужно, чтобы он забыл все системы и чтобы, кажущийся не знающим их настолько же, насколько и его ученик, он начал вместе с ним и шел бы с ним от наблюдения к наблюдению, как если бы они делали вместе одни и те же открытия»³. Именно таким путем, по Кондильяку, осуществлялось просвещение народов. Этим же путем должно двигаться и обучение отдельных лиц.

Поскольку ощущение дает начало всем знаниям, искусство его анализа сводится, по Кондильяку, к последовательному выявлению всех производных от него идей и операций ума. Сам по себе подобный анализ невозможен без употребления искусственных знаков, представляющих различные идеи. Языки требуются не только для коммуникации с другими, но и для осознания собственных мыслей. Именно нерасторжимая связь знаков с анализом позволяет просветителю заключить: «Одним словом, языки являются лишь методами и методы являются только языками»⁴. Прообразом всех языков, по его мысли, выступает язык жестов, происхождение которого определяется восприятиями, потребностями и стремлениями человека. Аналитический метод в понимании Кондильяка предполагает три рода очевидности: факта, чувства и разума. При отсутствии очевидных данных человек может опираться также на свидетельство других людей и на суждение по аналогии. «Вот все средства, которыми мы обладаем для приобретения знаний, так как или мы сами видим факт, или нам его сообщают, или мы удостоверяемся при помощи чувства в том, что происходит в нас, или открываем истину благодаря очевидности разума, или же, наконец, судим об одной вещи по аналогии с другой»⁵. Важно отметить, что признаком очевидности разума, по мысли французского философа, служит тождество.

Как уже говорилось, образование не должно быть ориентировано исключительно на получение знаний. Это цель хотя и важная, но не решающая. Главное — научить воспитанника мыслить. Не следует пытаться внедрить в ум обучающегося глубокие знания по всем

преподаваемым ему наукам. Такого рода установка не может быть реализована, она не лишена химерического оттенка и, кроме того, прямо вредна для воспитанников. Их возраст не позволяет охватить все тонкости новейших достижений конкретных наук, да в этом и нет необходимости. Образовательный процесс должен открыть ученику своего рода дверь в науку, дальнейший же путь полностью зависит от него самого, его таланта и упорства в достижении результата. «Следовательно, не идет речи о том, чтобы предоставить ребенку все знания, которые ему послужат когда-нибудь; достаточно ему предоставить средства их приобретения»⁶. Ученик, овладевший аналитическим методом, уяснивший специфику интеллектуальных операций, при необходимости легко расширит границы своих познаний, опираясь на основы связанных с его сферой деятельности дисциплин.

Намеченный подход, по мысли Кондильяка, имеет «многочисленные преимущества» по отношению к господствующей системе. Он выносит приговор «пустым наукам», опирающимся только на слова или неопределенные понятия. Он освобождает образовательный процесс от многочисленных излишеств, которые скорее задерживают движение ума, чем обучают его чему-либо. Он отбрасывает ложный идеал, с точки зрения которого цель обучения заключается в максимальном заполнении памяти учеников. Напрасно восхищаются детьми, способными безо всякого понимания продекламировать длинные отрывки из того или иного исторического произведения. Такая осведомленность не содержит подлинных знаний. Конечно, не следует пренебрегать развитием памяти, но обучение не может сводиться лишь к этому. Многое усвоит только тот, кто много размышляет. Именно размышление располагает познания должным образом в нашей памяти. «Тот, кто не научился размышлять, не образованный»⁷.

Должна ли система обучения быть полностью унифицирована, выстроена без учета особенностей воспитанников? Кондильяк с этим не согласен. Но основу дифференцированного подхода в сфере образования он связывает не с различием характеров или психологических типов, — он видит ее в социальных отношениях. В силу происхождения каждый из воспитанников предназначен к некоторой социальной роли, в соответствии с которой он нуждается в определенном образовании. Именно поэтому оно должно существенно варьироваться.

Образование не может обойтись без анализа идей мировоззренческого плана. Каково устройство мира и место в нем человека? Вселенную просветитель трактует вполне механистически, он уподобляет ее огромной машине. По мнению французского философа, существование Создателя мира легко может быть доказано: наш опыт свидетельствует о повсеместном подчинении следствий причинам. Но цепь причин и следствий с необходимостью должна приводить

к первопричине. Если координация всех действий внутри часового механизма невозможна без мастера, то и в масштабах вселенной взаимосвязь причин и следствий объясняется наличием бесконечной разумной силы. «Когда имеется подчиненность причин и следствий, необходимо имеется первая причина. Значит, имеется первая причина, создавшая вселенную»⁸. Может ли человек считаться чисто материальным существом? Отнюдь. Ощущения не тождественны движениям, происходящим в органах тела. «Ощущения, следовательно, не находятся в органах»⁹, они пребывают в отличном от тела субстрате, который по праву именуют духом, душой, нематериальной субстанцией. Свойства тела и души различны, протяженная и ощущающая субстанции не могут быть тождественны.

В структуре «Курса занятий» две трети уделено истории, древней и современной. Это, конечно же, не случайно. Изучение истории, по мнению просветителя, позволяет прогнозировать будущие события. Наблюдение взаимосвязи причин и следствий открывает возможность охватить единым взором события предшествующих веков, закономерно подготавливающие все последующие перемены. Уже обстоятельства «ранней юности» народов, как в зародыше, скрывают в себе важнейшие черты их будущего развития, в чем легко убедиться, обращаясь к истории давно исчезнувших государств. Кондильяк стремится подчеркнуть моральное измерение исторического процесса, связывая его содержание в первую очередь со счастьем или несчастьем народов. «Итак, монсеньор, каким бы способом ни менялись события, они никогда не могут иметь иных результатов, чем счастье или несчастье народов; и причины, которые могут вызывать сегодня это счастье или это несчастье, те же, что вызывали их в предшествующие нам века, и они будут теми же в приходящие столетия»¹⁰. Соответственно, изучение истории имеет моральное, воспитательное значение.

Каковы же факторы, определяющие развитие обществ? Изменения в способе мышления, по Кондильяку, преобразуют нравы людей, которые, в свою очередь, вызывают соответствующие им перемены самого способа правления. Но существует и обратная зависимость: правительство оказывает воздействие на нравы, которые напрямую влияют на образ мышления. «Чем больше вы будете наблюдать народы, тем больше, монсеньор, вы будете замечать взаимное влияние этих трех вещей. Вы убедитесь, что оно — принцип всех переворотов, которые произошли, и что оно еще будет принципом всех тех, которые произойдут»¹¹.

Главную задачу правительства Кондильяк видел в поддержании должного баланса между различными частями государства (сословиями, городами), трактуемыми в качестве своего рода элементов общественного механизма. Он выступал противником насильственных методов улучшения социального бытия: все изменения следует

вносить постепенно, чтобы не ввергнуть страну в состояние хаоса. Изменения же необходимы будут всегда, ибо общество подвержено развитию, в силу чего установление окончательной, «вечной» системы правления невозможно.

Подобно большинству просветителей, Кондильяк разделяет теорию общественного договора. В древности люди были слишком слабы, чтобы легко избегать опасностей, ведя изолированный образ жизни. «Многие, следовательно, согласились жить вместе, и это соглашение есть первое основание обществ»¹². Общественный договор вовсе не предполагал предшествующих ему длительных дебатов и размышлений: сами обстоятельства «рассуждали за людей». Заключенный ими союз был выгоден каждому в отдельности и всем вместе: обладавшие по сути неограниченной свободой, но лишенные взаимопомощи, они осознали гибельность подобного положения дел. «Они почувствовали, следовательно, необходимость отказаться от части своей свободы, чтобы получить в обмен помощь, в которой нуждались»¹³. Общество фактически основывается на следующих условиях: каждый обязуется не наносить вреда благу целого, все признают необходимость защищать своих ближних. Эти условия молчаливо подразумеваются, зачатую не будучи выражены формально. Пока продолжается совместное существование людей, остается в силе и общественный договор.

На заре человеческой истории не было ни государств, ни народов, люди обитали семьями, подчинявшимися отцу. Враждебные обстоятельства побуждали семьи к объединению, возглавляемому опять-таки одним лицом. Поэтому первые правительства были монархическими. Появление республик было вызвано злоупотреблениями монархической власти. Земледельческие народы не отличались чрезмерной воинственностью: «Я предполагаю, следовательно, что пастушеские народы были первыми завоевателями»¹⁴. В эти далекие времена люди были «идолопоклонниками», забывшими своего создателя. По Кондильяку, скудный опыт древних людей побуждал их полагаться на воображение в тех случаях, когда причины происходивших с ними несчастий были им неизвестны. Выдвигались догадки, которые в случае значительности бедствия, получали распространение и признание среди множества лиц. Отсюда берет начало идея о наличии высших существ, способных приносить бедствия человеческому роду. Надежда, в свою очередь, подталкивала воображение людей к созданию образов благожелательных могущественных существ, испытывающих любовь к людям. «От культа Солнца перешли к культу Луны, звезд, небес, Земли, ее частей, всей природы; одним словом, культ был направлен только на ощущаемые объекты»¹⁵. Характеризуя мировоззрение древних, Кондильяк не слишком высоко оценивает его: «Первые философы посмотрели вокруг себя и тотчас посчитали, что все поняли»¹⁶. Опираясь на гипоте-

зы, они комбинировали различными способами туманные и ложные идеи, вместо того, чтобы основываться на достоверных данных, полученных путем наблюдения. Но изучение ошибок прошлого важно для того, чтобы не уклониться от истины в современных условиях, чтобы не повторять заблуждений прежних поколений. В «Трактате о системах» (1749) Кондильяк представил свою классификацию философских концепций, которая была призвана служить своего рода путеводителем, позволяющим оценивать истинную значимость каждой из них. Все философские, также как и естественнонаучные, учения он сводил к трем типам систем. Одни основываются на абстрактных принципах, другие на гипотезах, третьи на установленных фактах. К первым двум типам систем Кондильяк высказывает критическое отношение. Представляющие их многочисленные метафизические учения претендовали на научное раскрытие всех тайн природы, но достичь этой цели были не в состоянии. Абстрактные принципы Кондильяк называет «самыми модными»; предполагается, что они самоочевидны или же с несомненностью доказаны. Он выделяет три вида абстрактных принципов. Первый охватывает общие положения, истинные во всех случаях. Но такие положения не могут привести ни к каким новым знаниям, например, из принципа «что есть, то есть» нельзя извлечь какие-то ранее неизвестные сведения. Поэтому названный вид принципов «не ведет ни к чему». Второй вид содержит положения, истинные в одном каком-то, весьма заметном аспекте, которые ошибочно трактуют как верные во всех отношениях. Этот вид абстрактных принципов может лишь порождать заблуждения. То же самое относится и к третьему виду, который объединяет положения, заключающие неопределенные отношения, «произвольно устанавливаемые между вещами». Таким образом, все абстрактные принципы, согласно Кондильяку, оказываются совершенно бесполезными.

Абстрактные системы не позволяют рассчитывать на всестороннее изучение той или иной проблемы, поскольку опираются на понятия, которыми пользуются, отвлекаясь от множества «существенных моментов». Зачастую сторонники абстрактных систем, не умножая знание, лишь блуждают «вокруг слов, не имеющих никакого определенного смысла». Между тем одна из главных обязанностей философа состоит в точном определении своих идей. Отвлеченные понятия — всегда невнятные и расплывчатые, если не прояснены другими понятиями. Но ясность в данном случае может быть внесена только частными идеями, вовсе не понятиями, еще более абстрактными по отношению к определяемым. Кондильяк советует опровергать абстрактные системы с помощью вопросов, направленных на выяснение того, как в них понимается тот или иной принцип. Этот способ, по мысли французского философа, позволяет открыть, что абстрактные теории чаще всего опираются на метафоры либо по-

верхностные сравнения; таким образом, легко продемонстрировать их непригодность.

Предположения о природе различных вещей или наблюдаемых явлений (гипотезы) во многих случаях неосновательны, но могут быть и полезны. Установить истинность предположения можно только при наличии двух условий: ограниченного и исчерпывающего перечня гипотез по данному конкретному вопросу и действенного способа их проверки. Выполнение названных условий делает применение гипотез «абсолютно необходимым». Недостаточно осторожные гипотезы могут принести немало вреда. Сказанное относится к практическим наукам, например, медицине. Кондильяк критикует врачей, следующих в своей деятельности «догадкам», принимаемым за общие принципы, не интересуясь ни темпераментом пациента, ни конкретными обстоятельствами, сопровождающими его заболевание. Туманными гипотезами могут быть объяснены и «химеры алхимиков» и «невежество» древних физиков. Многие гипотезы неосновательны именно потому, что пытаются осуществить сравнение несходных вещей. Французский мыслитель заявлял о том, что вряд ли когда-либо удастся создать «всеобщую систему», охватывающую «весь механизм мира». Поскольку все в природе взаимосвязано, создание такой системы требовало бы бесконечного множества наблюдений.

Система будет истинной, по Кондильяку, во всех случаях лишь тогда, когда она опирается на твердо установленные факты. Гипотеза вполне может перестать восприниматься как достоверная по мере открытия новых явлений, с фактами это не произойдет никогда. Именно факты — «единственные принципы наук». Таковы системы третьего типа, создавать которые побуждает людей природа.

Идеи Кондильяка оказали существенное воздействие на французское общество эпохи Революции, Консульства и Империи. В.М. Богуславский отмечал: «В годы революции и в период Первой империи труды его составляли основу преподавания философии в высших учебных заведениях Франции»¹⁷. Но учение знаменитого просветителя оставило след не только в области преподавания философии. Значительным оказалось его влияние на научное сообщество как таковое. В 1795 г. национальный Конвент принял закон, согласно которому в составе организуемого национального Института была создана Академия моральных и политических наук. Ее членами стали видные приверженцы идей Кондильяка: Д.Ж. Гара, К.Ф. Вольней, П.Ж.Ж. Кабанис, А.Л.К. Дестют де Траси, Ж.М. Дежерандо и др. Фактически исследования, публиковавшиеся под эгидой академии, проводились в русле установок Кондильяка.

Среди последователей автора «Курса занятий...» особое место занимает Антуан Луи Клод Дестют де Траси (1754 — 1836). Представитель «дворянства шпаги», окончивший артиллерийскую школу в Страс-

бурге, также как и местный университет, командир полка, он принял активное участие в событиях революционной эпохи. Депутат Генеральных штатов от дворянства, он принял сторону третьего сословия, был среди тех, кто принес знаменитую клятву в зале для игры в мяч, — бороться до утверждения во Франции конституции. Арестованный в период террора по обвинению в связях с «изменниками» (Лафайет и Латур-Мобур), он избежал казни благодаря событиям 9 термидора. В дальнейшем работал в составе национального Института, прославился своими философскими произведениями, не отказываясь и от политической деятельности (сенатор). Дестют де Траси стремился дополнить и развить учение Кондильяка, однако его ошибочно было бы принимать за эпигона. Главный его труд — «Элементы идеологии» (1801 — 1815). Среди его работ, посвященных проблемам обучения и воспитания, центральное место занимают «Соображения о современной системе народного образования» (1801). В этом произведении он заявляет, что его проект призван лишь «завершить и дополнить» уже существующую систему образования, законодательно оформленную национальным Конвентом, последовательно провести на практике ее дух. Тем не менее идеи де Траси выходят за пределы сложившейся к 1801 г. ситуации в сфере народного просвещения. Заметим, что педагогические мотивы присутствуют и в его более поздних текстах.

Проект французского мыслителя основывается на предпосылке о неизменности и справедливости социального разделения людей на два класса. «Я замечу сперва, что во всяком цивилизованном обществе необходимо имеется два класса людей... Первый — рабочий класс, второй — класс, который я назову ученым»¹⁸. Один класс должен добывать свое пропитание работой рук, другой — трудом, для которого преобладающее значение имеет ум. Это не означает, что представители второго класса в своей деятельности совсем не прибегают к телесным усилиям. Просто в плане конечного результата для них большее значение имеет интеллектуальный аспект их деятельности. К тяжелому физическому труду они отношения не имеют. Заметим, что к этому второму классу относятся и те, кто существует за счет доходов со своей собственности. «Вот вещи, не зависящие ни от какой человеческой воли; они с необходимостью вытекают из самой природы людей и обществ: никто не властен их изменить»¹⁹.

Два «вида людей» различаются по своим нравам, потребностям, способу поведения. Отправляясь именно от этого, де Траси настаивает на необходимости выстраивания двух образовательных векторов. Кардинальные отличия в образе жизни представителей двух классов требуют для них разного обучения, фактически речь идет о двух разных системах образования: это «две полных системы обучения, которые не имеют ничего общего одна с другой»²⁰. «Хорошо управляемое» государство, придающее значение воспитанию, так или

иначе, по мнению де Траси, должно придерживаться этой модели. Учреждения, предназначенные для воспитанников,готавливаемых к профессиям, в основе которых лежит физический труд, должны быть многочисленны и присутствовать во всех частях страны. Эти учреждения не предполагают ни специальной подготовки к ним, ни выдающихся талантов со стороны слушателей. Полный курс обучения в них должен быть значительно короче, чем предусмотренный для ученого класса.

Важная особенность проекта де Траси связана с тем, что обучение работников ручного труда не отождествлялось им с начальной ступенью (своего рода начальной школой), общей для всех граждан. Таковой, по его мнению, вовсе не должно существовать. Две главные образовательные линии в рамках проекта французского философа отличаются как по своему предмету, так и по методам его изучения. Программа обучения лиц в «рабочих школах» строится по принципу сокращенного изложения важнейших наук, при этом основной акцент делается на освоении их результатов, но не на глубоком раскрытии содержания, исключаются все провозглашаемые излишними «тонкости». Своего рода второй ступенью в образовании «бедного класса» должно выступать обучение ремеслу, осуществляемое на практике в частных предприятиях, мануфактурах и т.д. Вторая ступень не контролируется государством, это — область частной инициативы.

Характер обучения представителей «высшего» класса, по мнению де Траси, определяется самой природой. Жизнь каждого человека естественно разбивается на возрастные этапы, которым должна соответствовать система образования. Ее следует разделить на три уровня, общей продолжительностью 20 лет. Первые восемь лет необходимо посвятить домашнему обучению. Ребенок еще не способен к серьезной, усидчивой работе, задача же родителей — научить его читать, писать, сообщить ему первые, «чисто подготовительные» понятия. Второй уровень — «центральные» школы, дающие общее образование, одинаковое для всех представителей «ученого» класса (следующие восемь лет). Общее образование в обязательном порядке охватывает три ветви знания: физические науки и математику, языки и литературу, моральные и политические науки (последние включают историю). По мысли де Траси, важнейшие части каждой дисциплины целесообразно рассматривать повторно, — на разных этапах (годах) обучения, с разной степенью глубины, что поможет обстоятельнее усвоить предмет, уяснить его разнообразные аспекты. Особенно французский философ настаивает на том, что три ветви знания должны изучаться параллельно друг другу на протяжении всего периода обучения. Все дисциплины так или иначе важны для будущей деятельности выпускника: невозможно преуспеть ни в одной из упомянутых трех областей, если «до из-

вестного предела не владеть всеми тремя». В частности, литературная эрудиция невозможна без минимума естественнонаучных знаний, занятия физическими и политическими науками требуют знакомства с учеными трудами на других языках. Каждый воспитанник нуждается в понимании человеческих интеллектуальных способностей, их возможностей и механизма функционирования. Поэтому особое место в программе общего образования должна занимать «идеология», или наука об идеях (этот термин введен де Траси в 1798 г.). «Эта наука, вы это знаете, является первой из всех в генеалогическом порядке, поскольку все другие вытекают из нее. Действительно, поскольку ничто не существует для нас иначе, как через идеи, которые мы об этом имеем, постольку наши идеи являются нашим бытием, самим нашим существованием; изучение способа, каким мы их воспринимаем и комбинируем, одно может нас научить, в чем состоит наше познание, на что оно распространяется, каковы его границы и какому методу мы должны следовать в поиске всякого рода истин. Таким образом, мы могли бы, как мне кажется, дойти до утверждения, что познание человеческого рассудка есть, собственно, единственная наука, что все другие, без исключения, являются лишь применениями ее к различным объектам нашей любознательности»²¹. Заявляя, что «идеология» обладает той же степенью очевидности, что и математика, де Траси в данном контексте недвусмысленно именует Кондильяка своим «учителем», «самым ясным и точным из метафизиков»²². Заметим, что его главное произведение («Элементы идеологии») создавалось именно как учебное пособие для «центральных» школ.

Наконец, третий уровень обучения представителей «высшего» класса де Траси связывает со специальными школами (заключительные четыре года). В них слушатели получают углубленные специализированные знания в избранной ими области. Фактически речь идет о продолжении образования в рамках одной из трех главных ветвей знания, обстоятельное знакомство с которыми состоялось на уровне «центральной» школы. Французский философ настаивал на том, что от «просвещенного» класса напрямую зависит характер образования класса «низшего»: первый из них предоставит «замечательных учителей» второму. Таковы основные контуры защищаемого де Траси проекта.

Исследователи, изучавшие наследие Кондильяка, как правило, делали основной акцент на его учении о познании. Так, например, Ф. Реторе полагал, что учению просветителя принадлежит будущее, поскольку оно позволяет объединить сильные стороны рационализма и позитивизма, устанавливая при этом единственно возможное основание достоверности, подлинный критерий истинности²³. Леон Деволь связывал достижения Кондильяка в первую очередь с анализом

человеческого ума, предвосхитившим, по его мнению, направление последующих исследований в области психологии²⁴. Жорж Леруа характеризовал воззрения Кондильяка следующим образом: «Эта философия не походит ни в чем на ту, которую обыкновенно приписывают людям XVIII века: это ни банальный эмпиризм, ни материализм. Напротив, исследования, которыми она резюмируется, приводят к решительному интеллектуализму; они даже заключают панлогизм крайней строгости»²⁵. Что же касается де Траси, то педагогическую ориентированность его наследия отмечали и Пикаве²⁶, и Брейе²⁷.

Насколько актуальными сегодня могут быть признаны воззрения Кондильяка и де Траси на природу образовательного процесса? Ограниченность их подхода, очевидно, связана с представлениями о необходимости подчинить систему образования «незыблемым» социально-иерархическим структурам, относящимся к тем временам, когда они создавали свои произведения. Весьма дискуссионным выглядит тезис о важности соединения методов обучения именно с сенсуалистической гносеологией. Вместе с тем многие их идеи доказали свою жизнеспособность. В конечном счете, за требованием научить воспитанника мыслить стоит программа освоения методов и практик, необходимых для его будущей жизненной деятельности. Тезис о взаимосвязи наук фактически обосновывает рост междисциплинарных исследований. Справедливым представляется положение о необходимости определенного мировоззренческого пласта в программе обучения. Критика абстрактных, не подтвержденных опытом теорий неотделима от развития науки. Требование изучения интеллектуальной истории во всей ее полноте с целью избежать воспроизводства прежних ошибок представляется достаточно разумным. Критическое отношение к узкопрофессиональному обучению, настойчивое утверждение важности общеобразовательных дисциплин для дальнейшей успешной работы в той или иной избранной сфере, так или иначе, подтверждаются современной образовательной практикой.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Condillac É.B. Œuvres complètes.* – Paris: Ch. Houel, 1798. Т. V. P. V.

² *Ibid.* P. LXVII.

³ *Ibid.* P.VI.

⁴ *Ibid.* P. XLII.

⁵ Кондильяк Э.Б. Соч. Т. 3. – М.: Мысль, 1983. С. 9.

⁶ *Condillac É.B. Œuvres complètes.* Т. V. P. XVI – XVII.

⁷ *Ibid.* P. XIV.

⁸ *Ibid.* P. CXVII.

⁹ *Ibid.* P. CVII.

¹⁰ *Condillac É.B. Œuvres complètes.* Т. XIII. P. 2.

¹¹ *Condillac É.B. Œuvres complètes.* Т. IX. P. 4.

¹² *Ibid.* P. 42.

¹³ *Ibid.* P. 43.

¹⁴ *Ibid.* P. 55.

- ¹⁵ Ibid. P. 59.
¹⁶ *Condillac É.B. Œuvres complètes*. T. X. P. 1.
¹⁷ *Богуславский В.М.* Кондильяк. – М.: Мысль, 1984. С. 8.
¹⁸ *Destutt de Tracy A. Œuvres complètes*. T. I. – Paris: Vrin, 2011. P. 207.
¹⁹ Ibid. P. 208.
²⁰ Ibid. P. 209.
²¹ *Destutt de Tracy A. Mémoire sur la faculté de penser. De la métaphysique de Kant et autres texts*. – Paris: Fayard, 1992. P. 37 – 38.
²² Ibid. P. 41.
²³ *Réthoré F. Condillac ou l'empirisme et le rationalism*. – Paris: Auguste Durand, 1864. P. 358 – 360.
²⁴ *Dewaule L. Condillac et la psychologie anglaise contemporaine*. – Paris: Félix Alcan, 1892. P. 304 – 308.
²⁵ *Le Roy G. La psychologie de Condillac*. – Paris: Boivin et C, 1937. P. 2.
²⁶ *Picavet F. Les ideologues*. – Paris: Félix Alcan, 1891. P. 320 – 333.
²⁷ *Bréhier E. Histoire de la philosophie*. – Paris: PUF, 2004. P. 1250 – 1251.

REFERENCES

- Boguslavsky B.M. Kondil'yak*. – Moskva: Mysl', 1984. С. 8.
Bréhier E. Histoire de la philosophie. – Paris: PUF, 2004..
Condillac É.B. Œuvres complètes. – Paris: Ch. Houel, 1798.
Condillac É.B. Sochineniya. T. 3. – Moskva: Mysl', 1983.
Destutt de Tracy A. Mémoire sur la faculté de penser. De la métaphysique de Kant et autres texts. – Paris: Fayard, 1992.
Destutt de Tracy A. Œuvres complètes. T. I. – Paris: Vrin, 2011.
Dewaule L. Condillac et la psychologie anglaise contemporaine. – Paris: Félix Alcan, 1892.
Le Roy G. La psychologie de Condillac. – Paris: Boivin et C, 1937.
Picavet F. Les ideologues. – Paris: Félix Alcan, 1891.
Réthoré F. Condillac ou l'empirisme et le rationalism. – Paris: Auguste Durand, 1864.

Аннотация

В статье рассматриваются основные элементы концепции образования Кондильяка: анализ как метод обучения, развитие умения мыслить как главная цель образовательного процесса, роль в нем истории и философии. Также в работе анализируются главные положения проекта системы народного образования Дестюта де Траси (1801): рабочие школы, специфика общего и специального образования. Высказываются соображения о слабых сторонах учений двух мыслителей, отмечаются их идеи, доказавшие свою жизнеспособность, представляющиеся актуальными в наше время.

Ключевые слова: Кондильяк, Дестют де Траси, философия образования, философия Просвещения, типология философских систем, аналитический метод.

Summary

The article examines the main elements of Condillac's concept of education: analysis as a method of teaching, the development of the ability to think as the main goal of educational process, the role of history and philosophy in it. The author analyzes also the major provisions of Destutt de Tracy's project of public education (1801): schools for workers, the specifics of general and special education. The article makes an observation about the weaknesses of the doctrines of the two thinkers, and notes their ideas which have proved their viability and remain relevant presently.

Keywords: Condillac, Destutt de Tracy, educational philosophy, philosophy of the Enlightenment, typology of philosophical systems, analytical method.