

## ОБРАЗОВАНИЕ КАК «ПРОДОЛЖЕНИЕ ПОЛИТИКИ ДРУГИМИ СРЕДСТВАМИ»: ДЖ. СТ. МИЛЛЬ И У. ХЬЮЭЛЛ ОБ ИДЕЕ УНИВЕРСИТЕТА

**И. Т. Касавин**

Институт философии РАН,  
Национальный исследовательский Нижегородский государственный  
университет им. Н. И. Лобачевского, Россия  
itkasavin@gmail.com

**Л. А. Тухватулина**

Институт философии РАН, Россия  
spero-meliora@bk.ru

Статья подготовлена при поддержке РФФИ, проект № 17-03-00812-ОГН  
«Рождение философии науки. Уильям Хьюэлл, круг общения  
и следствия для 20 века»

Авторы реконструируют подходы Дж. Ст. Милля и У. Хьюэлла к формулировке идеи университета. Они полагают, что в условиях ускоренной модернизации современного общества переосмысление идеи университета является одной из наиболее интересных и социально значимых задач, стоящих перед философами. Отсюда и внимание к дискуссии между Дж. Ст. Миллем и У. Хьюэллом, которая касалась наиболее фундаментальных оснований университетского образования, передавая дух викторианской Англии и отражая ключевые разногласия между либералами и консерваторами. Авторы утверждают, что в истоках каждой из концепций лежит различное понимание природы человека и – как следствие – философии истории. Если Милль, следуя традиции эмпиризма, воспринимает философско-антропологический смысл *tabula rasa*, то Хьюэлл считает, что человек и его знания всецело принадлежат традиции и культуре, которая их породила. Следствием такого понимания человека становится то, что Милль мыслит университет как место, где должны быть созданы все условия для самораскрытия человеческой индивидуальности. В то же время Хьюэлл утверждает, что университет должен в первую очередь обеспечивать «связь времен», гарантируя целостность интеллектуальной традиции. Между тем авторы полагают, что приписываемый Хьюэллу традиционализм качественно отличается от позиции консерватора-ретрограда: для Хьюэлла университет как сокровищница интеллектуальной традиции живет до тех пор, пока традиция способна порождать новые идеи. В этом отношении позиция Хьюэлла может считаться скорее прогрессивной. Особое внимание авторы уделяют философско-историческим соображениям У. Хьюэлла. Философ утверждает, что период расцвета цивилизаций в истории европейской культуры всякий

раз совпадал с периодом расцвета математики, в то время как упадок характеризовался развитием спекулятивной философии. В статье анализируются некоторые примеры из истории, которые приводил сам Хьюэлл. В частности, рассматривается его аргумент о том, что конец древней цивилизации был предопределен тогда, когда изящные платоновские геометрические модели были заменены на громоздкие конструкции кристаллических сфер. Авторы полагают, что этот визуальный образ в концепции Хьюэлла связан с исходной предпосылкой его философии науки: развитие научного знания характеризуется продвижением к все более ясному и отчетливому представлению о предмете познания. А потому о мере развитости науки и цивилизации в целом можно судить по степени ясности и отчетливости тех модельных репрезентаций и образов, которые используют ученые. Помимо собственно концептуальных оснований идей Хьюэлла и Милля, авторы также уделяют внимание историческому контексту дискуссии. Концепция У. Хьюэлла анализируется в связи с его деятельностью по реформе английских университетов. Хьюэлловский проект рассматривается как попытка адаптации гумбольдтовской модели университета с учетом социально-политических реалий Англии. Последний раздел статьи посвящен вопросу о том, каким образом концепция Хьюэлла может способствовать реформированию философского образования в России. Авторы считают, что хьюэлловской идее наиболее продуктивного, «практического», преподавания соответствует проект интеграции в курс философии программы STS (science & technology studies). Как представляется, эта мера позволит возродить интерес будущих ученых к философии и докажет, что философское знание до сих пор обладает значимым для науки эвристическим потенциалом. Авторы заключают, что именно такая форма самопрезентации философии является наиболее востребованной в эпоху высокой заинтересованности общества и государства в научно-технических инновациях.

**Ключевые слова:** Хьюэлл, Милль, философия науки, либералы, консерваторы, реформа, университет, образование, философия, викторианская Англия, STS, социальный контекст знания.

## EDUCATION AS THE “CONTINUATION OF POLITICS BY OTHER MEANS”: J. S. MILL AND W. WHEWELL ON THE IDEA OF UNIVERSITY

**Ilya Kasavin**

Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences, Russia  
itkasavin@gmail.com

**Liana Tukhvatulina**

Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences, Russia  
spero-meliora@bk.ru

The authors reconstruct the concepts of university by John Stewart Mill and William Whewell. They argue that modernization of Russian society requires a deep reconsideration of the idea of university education, especially, in terms of the humanities. The analysis of the discussion between Mill and Whewell could contribute to the understanding of the spirit of Victorian England as well as of some significant controversies between liberals and conservators in their debate on the social purpose of the university. The authors claim that this debate is still relevant for the current Russian reform of higher education. In the first part of the paper the authors discuss anthropological assumptions that gave rise to Whewell's and Mill's differences in viewing the human nature as well as in the meaning of history. While following empiricism, Mill accepted the idea of *tabula rasa*. Hence, he argued that the university should firstly give space for self-realization of individuality. At the same time, Whewell considered the human nature as an inalienable part of cultural tradition. In accordance with this, the university should primarily provide connection of the times and integrity of intellectual tradition. The authors discuss the ideological attribution of Whewell's ideas, namely, his so-called “traditionalism”. They argue that Whewell should not be considered as an old-fashioned hunker, since he claimed that tradition was to be saved as long as it generated some new fruitful ideas. The authors pay special attention to Whewell's philosophy of history. He considered rises and falls of civilizations as a cyclic process, which was congruent to the periods of dominance of mathematics and philosophy in culture. Whewell argued that the decline of Greek culture was predetermined, when simple geometrical conceptions of the school of Plato were debased and weighed down by a cumbrous apparatus of crystalline spheres. The authors claim that this visual image comes from the basic presumption of Whewell's philosophy of science: the development of scientific knowledge should be considered as an advancement in a clear and definite understanding of object. Hence, clearness and visual simplicity of model representations are the most reliable proof of knowledge enhancement. The authors analyze the historical context of the Whewell-Mill debate. They put Whewell's ideas into the context of his reformist activity in Cambridge University. They argue that Whewell

tried to adapt W. Humboldt's model of the university to the context of Victorian England. In the final part of the paper, the authors discuss how Whewell's ideas could be used for the modernization of philosophy education in Russia. They propose that the integration of the STS (science & technology studies) into the university programs in philosophy could make philosophical knowledge more relevant and attractive for scientists. This turn to the more "practical" (in Whewell's sense) way of teaching philosophy could be used for the justification of the heuristic potential of philosophical knowledge in science as well. The authors conclude that nowadays this mode of self-representation of philosophy is the most relevant one.

**Keywords:** Whewell, Mill, philosophy of science, reform, liberals, conservatives, university, education, philosophy, Victorian Age, STS, social context of knowledge.

DOI 10.23951/2312-7899-2018-4-148-168

### **«Войны выигрывают школьные учителя»**

Эта фраза Отто фон Бисмарка – хороший эпиграф к рассуждениям о реформе образования. В современном динамично изменяющемся обществе уже стало банальностью говорить о таких реформах, поскольку настоящее образование и есть постоянно реформирующееся мышление. Образование давно и убедительно продемонстрировало свои возможности в качестве адаптационного механизма личности, с одной стороны, и повышения конкурентоспособности экономики и политики, с другой. Основная трудность в решении этого вопроса заключается в принципиальной неопределенности будущего и тех рисков, с которыми может столкнуться человечество. Отсюда – невозможность разработки «догоняющей» стратегии развития образования с ориентацией на те знания и навыки, которые будут востребованы в ближайшие десятилетия. Тем не менее ускоренная модернизация уже сейчас настойчиво требует переосмысления существующей ныне концепции университета. В этих условиях решению поставленной задачи может способствовать обращение к философской классике. Она позволяет использовать опыт успешных и проективных образовательных стратегий и выдвигать новые идеи, не столько предугадывая, сколько конструируя ближайшее будущее. Особенно интересной в этой связи представляется дискуссия об идее университета между Джоном

Стюартом Миллем и Уильямом Хьюэллом. Она состоялась в викторианской Англии, а высказанные идеи во многом сопутствовали расцвету Британской империи, превращению ее в мирового научного и промышленного лидера.

Однако в начале XIX в. в ведущих английских университетах все еще царили примерно те же порядки, что и в XVII веке, когда граф Корк, отец будущего «первого ученого Англии» Роберта Бойля, послал его учиться в Швейцарию, а отнюдь не в Оксфорд или Кембридж. Последние были в большей степени местом воспитания аристократической элиты, которой прислуживали небогатые студенты. Преподаватели охотнее посещали пабы, чем лекционные аудитории, занимаясь в основном какими-то делами на стороне. Среди предметов преобладало преподавание мертвых языков и теологии, а необходимость математики нужно было основательно доказывать. Здесь под управлением церкви продолжал существовать средневековый университет с монастырским образом жизни, в который почти не проникали новые научные идеи. Университету противостояли различные научные общества, в основном финансируемые за счет частных пожертвований.

Примечательно, что во Франции, напротив, произошла революционная ломка старого университета. Наполеон снизил статус двадцати двух университетов до уровня специальных школ, которые объединялись под эгидой «Императорский университет». Исследования были целиком и полностью вытеснены в сферу компетенции Академии наук или в приватное пространство любителей науки. По существу, университет выполнял во Франции функции подготовки специалистов среднего звена – инженеров, врачей, фармацевтов, военных, моряков, юристов, необходимых для государственной службы. Практический эффект не заставил себя ждать и был ярко продемонстрирован успехами наполеоновской армии. Британские университеты остро нуждались в обновлении, однако на фоне хронического противостояния Англии и Франции такие реформы выступали для англичанина как варварство. Даже после Венского конгресса идея заимствования во Франции образовательных моделей оставалась непопулярной. Победа над чартистами окончательно убедила англичан в том, что все революции остались далеко в истории их страны, а всякие изменения должны быть постепенными и прочно опираться на национальные традиции.

## Либералы и консерваторы

В историко-философской литературе закрепилось представление о том, что Джон Стюарт Милль и Уильям Хьюэлл находятся на противоположных идеологических флангах в философской полемике. Милля справедливо называют одним из отцов современного либерализма, в то время как Хьюэлла считают консерватором. И хотя подобная идеологическая атрибуция в ряде случаев оказывается достаточно условной, позиции Милля и Хьюэлла во многом созвучны идеям современных сторонников либеральной и консервативной модели образовательной реформы. Кроме того, идеологический аспект этой дискуссии позволяет утверждать, что в XIX веке, как и сегодня, реформа образования рассматривалась как одна из важнейших составляющих реформы политической. Поскольку университет в то время имел шанс выступить в качестве центра интеллектуальных инноваций, которые во многом определяют дальнейшее направление истории, его реформирование требовало глубокой социально-философской рефлексии. Милль и Хьюэлл в этой дискуссии выступают как мыслители, предлагающие новую, похоже, уже постпросвещенческую концепцию человека, его способностей и призвания.

Так, конкретные особенности хьюэлловского проекта реформы университета определялись общими представлениями о целях и функциях образования, его общественном предназначении. И главной целью здесь объявлялось преобразование человека. «Интеллектуальное богатство образованных людей позволит им чувствовать себя частью человеческого рода, который объединяют во все не узы происхождения, общая территория или материальные потребности, а общее сознание (*common mind*); частью семьи, единой в мысли и ее выражении, не в силу случайного недоразумения, но по собственной человеческой природе» [Whewell 1850, 11].

Гуманистический посыл одновременно имел и прагматическое измерение. Известно, что У. Хьюэлл разделял обеспокоенность Дж. Ст. Милля по поводу перспектив общества, в котором все большее влияние обретает обыватель. Его отличительной чертой является неспособность к самостоятельному мышлению и саморазвитию. Однако настоящую угрозу он несет тогда, когда оказывается источником и главным носителем общественного мнения – усредненного набора предрассудков и клише, выступающего в качестве единого ценностного мерил. В своем эссе «О свободе» Милль выступил с разоблачающей критикой общественного мнения – едва

ли не главного врага свободного индивида: «Деспотизм обычая повсюду составляет препятствие к человеческому развитию, находясь в непрерывном антагонизме с той склонностью человека стремиться к достижению чего-нибудь лучшего, чем обычай, которая, смотря по обстоятельствам, называется то духом свободы, то духом прогресса или улучшения» [Милль 1906, 157]. И хотя Хьюэллу был чужд либеральный пафос Милля, их объединяло понимание тех отдаленных следствий, которыми чревато, скажем, участие массового обывателя в политике. С их точки зрения, оборотной стороной реализации принципов представительской демократии становится риск ее вырождения в охлократию. Воспрепятствовать этому способно только введение электоральных ограничений и дополнительного ценза для активного участия в выборах. В эссе о Парламентской реформе Милль предложил ввести для избирателей специальный тест на грамотность и знание математики, а претендентам с высшим образованием присуждать дополнительные голоса. Милль полагал, что полноценное участие в работе парламента должно быть делегировано тем, кто обладает достаточным образованием и общим уровнем культуры: только так могут быть созданы условия для формирования достойного парламента, который будет служить интересам общего блага. Как пишет Л. Снайдер, Хьюэлл в письме к своему шурина Джеймсу Маршаллу сообщал, что прочитал эссе Милля и «разошелся с ним лишь в деталях» [Snyder 2006, 225].

В целом либерализм Милля и консерватизм Хьюэлла объединяло трезвое отношение к «естественному» неравенству людей в уме и таланте. Милль полагал, что человек, который не умеет читать, никогда не может быть равным тому, кто умеет. Хьюэлл, разделяя эту установку, дополнял ее платоновским тезисом о том, что «мир не будет в порядке до тех пор, пока им все-таки не начнут править философы» [Snyder 2006, 225]. Обоим мыслителям была свойственна особая вера в интеллектуальную элиту, «аристократию духа», которая должна стать в авангарде просвещения и нравственного преобразования общества. Элитизм, который будет дискредитирован веком позже, в XIX веке во многом объединял приверженцев противоположных идеологий. Однако было бы неправильно утверждать, что это общее снимало значимые различия в их взглядах.

Притом что и Милль, и Хьюэлл признавали решающую роль университета в преобразовании общества, их позиции радикально расходились в вопросе о том, каким должно быть образование. Хьюэлл полагал, что университет – это институция, главной функ-

цией которой является поддержание связи времен, сохранение и воспроизводство высших образцов культурной традиции. «Университеты и колледжи не должны участвовать в гонке со временем, а должны связывать эпохи воедино, сохраняя то, что в суматохе дней теряется из виду... Во имя будущих достижений мы должны с воодушевлением, а не неприязнью относиться к достижениям прошлого; нам следует не презирать, а благодарить наших предшественников. Если мы и способны превзойти их, то только продолжая уже сделанное, а вовсе не пытаясь начать все сызнова» [Whewell 1850, 137]. Отсюда одним из важных результатов университетского образования должна быть выработка в студенте национального самосознания, а также чувства братского единства с соотечественниками.

Сложно представить, что Милль – с его антипатией к «деспотизму обычая» – согласился бы с такой формулировкой идеи университета. Для него главной ценностью образования было воспитание самостоятельной, способной к внутренней автономии личности. Образование не может быть ориентировано на консервацию обычая и служение идее о том, что прошлое имеет непреходящую ценность для настоящего и будущего. Согласно Миллю, традиционалистская установка Хьюэлла наиболее опасна тем, что она препятствует воспитанию свободно мыслящего индивида, готового к нестандартным решениям, открытого новому и неизвестному. Ведь только общество таких индивидов способно дать ответы на новые внешние вызовы – и именно эти ответы задают траекторию исторического развития. В свою очередь, приверженцы традиционализма словно руководствуются наивной верой в то, что непредсказуемость будущего можно полностью компенсировать, слепо копируя образ мышления и действия предшественников. Нельзя не отметить, что исторический опыт здесь, по сути, предстает в качестве метаисторического – пригодного на все времена и для любых обстоятельств. Традиционализм как бы спрямляет ход истории, неоправданно игнорируя свойственную ей спонтанную изменчивость. Между тем подобная позиция выражает стремление принимать желаемое за действительное.

И если на уровне личной веры такого рода установки оказываются лишь ложными предубеждениями, то на политическом уровне они представляют настоящую угрозу. Копирование традиции не только кроит человека по лекалам, едва ли пригодным для будущего, но и подавляет самую возможность интеллектуальной фронды, готовность выступить в оппозиции авторитету прошлого. Милль



справедливо замечает: «Никто не станет отрицать, что люди должны быть обучаемы и воспитываемы в их молодости так, чтобы знали и могли воспользоваться всеми результатами человеческого опыта. Но такова привилегия человека и свойство его человечности, что с достижением зрелости своих способностей он понимает и употребляет по-своему то, что ему сообщает опыт других людей. Он сам определяет образ и степень применения результатов этого опыта к своему характеру» [Милль 1906, 124].

Здесь можно добавить, что человек определяет меру адекватности опыта не только своему характеру, но и тем новым обстоятельствам, с которыми этот опыт должен соотноситься. Это уточнение особенно значимо потому, что возможность переосмысления и даже отказа от традиции отнюдь не является выражением одного лишь инфантильного бунта. Свобода выбора, умение соотносить решения с обстоятельствами, гибкость мышления – это неотъемлемые условия целесообразного поведения зрелых индивидов, которые в своей совокупности образуют развитое и устойчивое сообщество.

«Обществу не угрожает уже никакой опасности от индивидуальности, а напротив, действительная опасность, угрожающая теперь человечеству, состоит не в чрезмерности, а в недостатке личных побуждений и желаний» [Милль 1906, 131]. Большим заблуждением традиционалистов является уравнивание индивидуализма и эгоизма и, как следствие, недоверие к индивиду, который якобы везде и всюду руководствуется лишь собственной выгодой в ущерб общему интересу. Это предубеждение порождает своего рода «филантропизм, которому не представляется другого более привлекательного для него поприща, как умственное и нравственное усовершенствование нам подобных. Эти тенденции нашего времени имеют своим последствием то, что общество теперь более чем когда-либо заражено склонностью подчинять людей общим правилам поведения и подводить всех и каждого под установленный им тип» [Милль 1906, 151]. Иными словами, подобного рода патернализм блокирует способность к критическому мышлению, требуя беспрекословного подчинения штампам «общественного мнения».

### **Модель человека – основа модели образования**

Отсюда ясно, что одной из главных предпосылок концепции образования для каждого из философов было своеобразное понима-

ние природы человека. Милль буквально воспринимает антропологический смысл *tabula rasa* и мыслит сущность человека не как нечто исторически предзаданное, а как то, чему только предстоит «сбыться». И именно в силу этой «неопределенности» главным социальным условием самореализации становится свобода.

Некоторые исследователи полагают, что именно политическая установка на обоснование свободы во многом была исходной и для эпистемологической программы Милля. Как известно, хьюэлловская концепция *a priori* и интуиционизм в целом были подвергнуты Миллем жесткой критике. Идеологическая составляющая проявлялась здесь в том, что подобного рода идеи легитимируют консерватизм, а значит, препятствуют реформированию общества. Как отмечал сам Милль в своей «Автобиографии», интуиционизм подталкивает к тому, чтобы «всякое заскоружное (*inveterate*) убеждение и навязчивое чувство по умолчанию считались достоверными и обоснованными» [Mill 2006, 136]. При этом, следуя интуиционизму, личная убежденность власть имущих в правильности их политических решений оказывается достаточным обоснованием их целесообразности. И коль скоро всякая политическая власть в первую очередь стремится к самосохранению, то интуиционизм едва ли не оправдывает подавление инакомыслия. Иными словами, эта эпистемологическая программа легитимирует *status quo*, а потому должна быть отброшена.

В своей критике Милль представляет Хьюэлла едва ли не замшевым ретроградом, который отторгает всякую идею реформы, поскольку та угрожает традиции. Любопытно, что и в современном прочтении традиционализм предстает едва ли не синонимом верноподданничества. Приверженца традиционалистских убеждений легко обвинить в том, что он является лишь рупором власти. При этом все своеобразие его идей сводится к одному – к апологии режима, пусть даже интеллектуально утонченной. Между тем спор о том, является ли идеология скрытым основанием эпистемологического воображения философа или же политические взгляды становятся естественным выражением его гносеологических установок, – по-видимому, это спор о яйце и курице. Потому ли Гоббс написал «Левиафана», что был убежденным монархистом, или же его концепция суверенной власти – результат длительных размышлений о природе человека и истории человечества? Был ли Хьюэлл приверженцем интуиционизма лишь потому, что являлся убежденным консерватором? Эти вопросы представляются заведомо неправильными потому, что заменяют понимание наклеиванием

ярлыков. И кроме того, попытка найти однозначный ответ на подобный вопрос игнорирует целостность философского мировоззрения классических мыслителей. Между тем концепция Хьюэлла несомненно обнаруживает такую целостность.

Ключевая антропологическая предпосылка, отличающая подход Хьюэлла, заключается в том, что он с меньшим доверием относится к потенциалу человеческой свободы. Однако его интересует гносеологическое измерение свободы – свобода мышления. Милль, как говорилось выше, оставляет лишь индивиду право решать, соответствует ли знание его «характеру» и обстоятельствам. И именно воспитание навыка таких решений и составляет, по его мнению, суть образования. В свою очередь Хьюэлл полагает, что для формирования культуры мышления требуется не столько свобода, сколько дисциплина ума. Или если говорить точнее, то главным условием свободы мышления является его свобода от поспешных, ложных и необоснованных умозаключений, а гарантировать такую свободу может только соответствующая дисциплина.

В этой связи основу университетского образования, по Хьюэллу, должно составлять *практическое* преподавание математики и языков (преимущественно древних). Суть практического преподавания сводится к приобретению студентом навыков с целью получения нового знания. Именно для этой цели пригодны в первую очередь математика и языки, поскольку их отличают «ясные доказательства и стабильная определенность, которые закладывают основание нашего знания» [Whewell 1838, 9]. Здесь стоит отметить, что Хьюэлл полагал, что в основе каждой из наук лежит «фундаментальная идея», которая и определяет целостность знания внутри нее. В этой связи существенно, что «идея пространства, числа, общих правил грамматики конституирует человеческое мышление» [Whewell 1838, 9].

«Мышление как практический навык формируется по преимуществу математикой, поскольку в этой науке мы имеем дело с длинными мыслительными цепочками, в которой каждое новое звено напрямую связано с предыдущими. Язык же содержит отсылки к тому, что уже было доказано. Предполагается, что едва заметные переходы в речи помогают мыслящему избежать ошибок и позволяют сохранить ясность изложения. Они позволяют сохранить чистоту интуитивных свидетельств, а также ясность зрелого размышления и в то же время дают возможность продвигаться в размышлении далее. Способность продемонстрировать эти мыслительные ходы высоко ценится и едва ли может быть приобретена

иначе, чем через изучение математики» [Whewell 1838, 24]. Неокрепшее мышление молодого человека нуждается в серьезной пропедевтике, которую могут дать только такие «монолитные» науки. Любопытно, что, скажем, физику Хьюэлл считает куда менее пригодной, поскольку в ней знание зависит от наблюдения, а значит, является более ситуативным. Опытный характер физического знания требует изрядной подготовленности ума, в то время как вечные математические истины и мертвые языки как раз и способствуют такой подготовке.

Наряду с этим Хьюэлл выделяет также и вторую – «спекулятивную» – модель преподавания. Эта модель требует пассивного восприятия учениками того, что говорит учитель, и не предполагает «приобретения новых навыков, которые нуждаются в практической тренировке». К предметам, которые преподаются по такой модели, Хьюэлл относит философские дисциплины. Он утверждает, что знание, получаемое на занятиях, «или остается в памяти, или же используется как основа для последующих спекуляций, однако не может быть воспринято и превращено в практическую привычку интеллектуальной деятельности» [Whewell 1838, 9]. Это замечание Хьюэлла, по-видимому, выражает то, что спекулятивные метафизические размышления как бы замыкаются сами в себе. А изучение философии зачастую сводится к ознакомлению с определенным набором авторских концепций. Подобного рода подход к изучению философии является естественным, поскольку философские концепции не создаются всякий раз *ab ovo*, а встраиваются в контекст истории философии. Однако же отсутствие такого ясного, неизбежного и общезначимого основания, какое математике дают ее аксиомы, в философии порождает угрозу праздных спекуляций, которые дискредитируют ее предмет. Но наиболее опасной спекулятивной моделью образования оказывается тогда, когда способ преподавания философии распространяется и на точные дисциплины. В этом случае последние утрачивают главную привилегию научного знания – ясность и определенность идей. Именно поэтому изучение философских дисциплин требует особой дисциплины ума, которая приобретается по освоению курса «практических» дисциплин.

Интересно, что позиция Хьюэлла в вопросах преподавания мотивирована как раз философско-историческими соображениями. История западной цивилизации, по мнению философа, показывает, что периоды ее расцвета и упадка могут быть соотнесены с тем, какая из двух моделей образования доминировала в разные эпохи.

Общее соображение здесь таково, что «прогресс в науке соотносится с расширением «практического» преподавания, в то время как застой – с господством философского («спекулятивного») подхода» [Whewell 1838, 22]. Возникновение греческой цивилизации связано, по мнению Хьюэлла, с открытием геометрии и точной научной формулировкой идеи пространства. А наибольший урон древнегреческому образованию нанесли софисты. Закат Древней Греции был предопределен тогда, когда суть образования свелась к слушанию «наставлений Хрисиппа и Крантора». «Изучение философии <...>, как нам известно, считалось наивысшим достоянием греческой и римской культур до тех пор, пока эти цивилизации окончательно не вымерли» [Whewell 1838, 21]. Хьюэлл высказывает смелое предположение о том, что если бы древние греки сохранили «практическую» модель преподавания математики, «возможно, они смогли бы предвосхитить за тысячу лет многие открытия современной науки, а место Галилея, Кеплера или Ньютона принадлежало бы жителям Афин или Александрии» [Whewell 1838, 22]. Смертный приговор великим древним культурам подписали вовсе не варвары, а философы, которые решились заменить «изящные платоновские геометрические модели на громоздкие конструкции кристаллических сфер» [Whewell 1838, 23].

Предвестником следующего периода расцвета был францисканский монах Роджер Бэкон, назвавший математику «ключом и вратами» всех наук. Во многом именно Бэкону, выступившему против аристотелизма, Европа во многом обязана достижениями Коперника, Кеплера, Галилея и Ньютона. Расцвет, по мнению Хьюэлла, здесь связан был с открытием идеи силы и развитием основанной на ней механики. Однако и этому периоду пришел конец. И вот уже современники Хьюэлла, университетские философы Гегель и Шеллинг «не в силах понять, что Ньютон пошел дальше Кеплера в физической астрономии, и оттого презирают ньютоновскую оптику, предпочитая ей мутную (аристотелевскую по духу) концепцию цвета Гёте» [Whewell 1838, 24].

В свете философии истории идея Хьюэлла о значимости «практической» модели образования обретает особое звучание. Теперь идеологические изобличения Милля кажутся еще менее обоснованными, поскольку очевидно, что Хьюэлл был ярким сторонником прогресса и радел за будущее европейской цивилизации. Он ясно осознавал, что историю человечества определяют не политика и идеология, а наука и образование. И правильное образование предполагает вовсе не слепое копирование традиции и повторение

«истин», высеченных в камне. Для Хьюэлла прогресс образования, равно как и прогресс цивилизации – это движение к все более ясному и отчетливому знанию во всех (не только сугубо научных) областях [Касавин 2017]. И худшим врагом прогресса оказывается пусть и не всегда осознанное движение мысли прочь от ясности и определенности. Эта идея в целом выражает умонастроение всех тех мыслителей и ученых, которых Хьюэлл по праву считал подлинными «инженерами прогресса». Ведь если «книга природы написана на языке математики», то только ясность наших представлений указывает на то, что мы обрели способность ее читать. В этой связи чрезвычайно интересно, на чью сторону в споре Эйнштейна и Бора встал бы Хьюэлл? И трактовал ли бы он физический принцип дополнительности как свидетельство «прогресса» или «упадка» в науке?

В целом философско-исторический аргумент Хьюэлла позволяет по-новому взглянуть и на приписываемый ему Миллем «традиционализм». По-видимому, традиционализм Хьюэлла главным образом заключался в понимании того, что «новое» далеко не всегда значит «лучшее». Интеллектуальная история человечества – даже в самом схематичном ее изображении – не характеризуется прямолинейным движением от худшего к лучшему. Напротив, она показывает, какую цену имеет забвение и разрушение важнейших достижений культуры. Вместе с тем она учит и тому, что превращение живых идей в «идолов» также ведет к «омертвлению» знания. Именно таким «идолом» был для средневековой науки Аристотель. И Хьюэлл убедительно показывает, что ценой этому стали несколько веков интеллектуального застоя. Традиция является ценной для культуры только тогда, когда способна порождать новые идеи. Если же традиция превращается в музейный экспонат или – что еще хуже – становится объектом религиозного поклонения, то ее необходимо отбросить. Иными словами, традиционализм Хьюэлла не имеет ничего общего с образом ретрограда – косного «хранителя старины».

### **Модели университета: конкуренция и заимствование**

Спор Хьюэлла и Милля имеет еще одно неявное измерение. Дискутируя о перспективах британского образования, оба имели в уме и другие модели развития науки и образования, а также и иные модели университета, как унаследованные от истории, так

и возникавшие в то время. Пусть приоритетом в области научных исследований по сравнению с университетом для Хьюэлла выступает сообщество независимых ученых, объединенных в академию. Это совсем не та Академия, которая была основана во Франции по инициативе Кольбера, упрочена Наполеоном и представляла собой в полной мере науку на службе государства и в тех пределах, которые предполагает эта служба.

Напротив, именно новой британской академии Хьюэлл предписывает сделать решающий шаг в получении научных знаний, именно здесь предстоит в полной мере реализоваться свобода мышления, и этому будет служить новая инфраструктура – научные журналы. Но, в отличие от академии, главной задачей университета, по Хьюэллу, является интеллектуальная дисциплина и постижение истории мысли. Это «консервативная» пропедевтика необходима для научной социализации и подготовки к будущему самостоятельному исследованию в академии. Напомним, что Хьюэлл занимал должность декана старейшего кембриджского колледжа в Троицы и, понимая необходимость ответа на вызовы времени, не был столь свободен в критике университетского догматизма. Однако он проявил достаточную смелость для того, чтобы подвергнуть критике Лондонское королевское общество, которое еще окончательно не избавилось от богатых дилетантов, и выступить основателем новой академии. Она получила название «Британская ассоциация развития науки» (1831) под девизом «Наука, техника и прогресс» и своей целью имела бескорыстное исследование природы, технический прогресс на основе науки, достижение социального блага. Ее организаторы выбирают путь в обход радикальной реформы университета и пересматривают отношение между наукой и властью для закрепления английской модели организации науки, гораздо менее государственно-патронажной, чем европейские формы ее организации.

Перед глазами британского реформатора образования находились старейшие университеты континентальной Европы. Италия, известная своими университетскими традициями в эпоху Возрождения, в XIX веке переживала политическую раздробленность, войны и революции, что привело к стагнации университетов. Парижский университет, в котором столетиями теология доминировала над наукой, был радикально реформирован, национализирован в годы Французской революции и также не мог быть образцом для англичанина по ряду политических, культурных и мировоззренческих причин. Единственной реальной альтернативой британскому тра-

диционному университету выступал на континенте так называемый Гумбольдтовский университет. Это была принципиальная новация, идеологами которой явились выдающиеся мыслители германского Просвещения – от И. Канта и И. Фихте до Ф. Шлейермахера и В. Гумбольдта. В своей книге, опубликованной в год основания Берлинского университета прусским королевским декретом (1808), Ф. Шлейермахер пишет: «...учреждается научная организация, которая не имеет себе подобных» [Шлейермахер 2018, 235]. Берлинский университет Фридриха Вильгельма стал моделью немецкого университета XIX–XX вв. Фундаментальные принципы университета Гумбольдта – это *академическая свобода и единство исследования и преподавания*. Г. Шнедельбах разъясняет смысл Гумбольдтовского университета путем сопоставления его с предшественниками. «“Противником позавчерашнего дня” являлся средневековый цеховой университет, который в век Просвещения был предметом пренебрежения и презрения. “Противник вчерашнего дня” – это утилитаристки спланированный, предназначенный для целей государственного и социального использования университет эпохи Просвещения и абсолютизма в том виде, как он возник в новых учреждениях того времени (Галле 1694, Геттинген 1733), но который лишь благодаря Наполеону стал образцовым для всей Франции, равнявшейся на Императорский университет. В Германии эта наполеоновская модель также находила многочисленных приверженцев, с которыми должен был полемизировать Гумбольдт» [Schnädelbach 1983, 37]. Отсюда ясно, что университет в Германии того времени не пользовался общественным авторитетом, считаясь либо средневековым рудиментом, либо порождением «злого гения» Наполеона. Преодолеть эту дискредитацию можно были лишь путем нахождения баланса между известными моделями, с одной стороны, и требованиями эпохи – с другой, учитывая, что в XIX в. Германия практически во всех областях жизни сильно отставала от Франции и Англии.

Университет Гумбольдта создавался в качестве «золотой середины» между английской и французской моделями. Гумбольдтовская модель и в самом деле тяготела к всестороннему компромиссу: академическая свобода при одновременной ответственности перед потребностями государства и общества; объединение задач образования с заботами науки, не связанной какими-либо определенными утилитарными целями. Находясь на распутье между противоположными полюсами (архаически-традиционной и утилитарно-прогрессивной моделями), Гумбольдт сомневался даже в пригодности



названия «университет» для германских образовательных институтов, поскольку в нем имеется явное указание на замкнутую корпорацию. Однако он пошел на это в случае Берлинского университета, заняв традиционалистскую позицию.

Хьюэлл, неоднократно критикуя германскую науку за спекулятивность (здесь доставалось, помимо прочих, и Гегелю, и Берцеллиусу), видимо, склонялся к адаптации модели Гумбольдтовского университета в Англии. У него имелись обоснованные опасения, что реформа университета в условиях демократического государства приведет к избыточной демократизации образования и разрушению границы между университетом и обществом. Дисциплина студентов и преподавателей в университете явно имела резервы.

Ч. Бэббидж, которого Хьюэлл рекомендовал на занятие должности профессора математики в Кембридже, не читал лекций вообще. Однажды он решил прочесть лекцию ... по экономике, но передумал. Биограф Хьюэлла свидетельствует об инструкции, которую получали новоиспеченные профессора в Кембридже: «... профессору математики предписывается чтение лекций при создании его кабинета и предполагается, что эта деятельность составляет намерение настоящего профессора». Много лет прошло, прежде чем желания университета, выраженные в этой брошюре, были адекватно обеспечены, и д-р Хьюэлл всегда был одним из самых энергичных сторонников данных необходимых реформ» [Whewell 1876, 40]. Хьюэлл настаивает на ограничении свободы студенчества внутри университета корпоративными правилами, нацеленными на эффективность образовательного процесса: дисциплина ума невозможна без принуждения. В университете, таким образом, сохраняется особый порядок, а чтобы проявлять свою политическую активность, у студентов имеется свободное время за стенами университета. Здесь модель Хьюэлла отличается от Гумбольдтовской, в задачи которой среди прочего входило блокирование политической активности молодежи путем предоставления студентам определенной свободы внутри университета.

Перефразируя знаменитое высказывание, можно сказать, что спор Хьюэлла и Милля подтверждает, что «образование – это продолжение политики другими средствами». Понимание миссии университета каждым из философов предстает зримым воплощением всей совокупности их политико-идеологических установок. При этом университет, а вовсе не парламент или, скажем, церковь, является и для Хьюэлла, и для Милля той главной инстанцией, которая определяет будущее, приучая человека к тому или иному об-

разу мышления. Таким образом, казалось бы, частный вопрос об образовании не может быть решен вне философско-мировоззренческого контекста – без решения вопроса о смысле и общей направленности истории. По-видимому, именно философско-исторический горизонт рассмотрения позволяет аргументам Хьюэлла и Милля сохранять значимость и сегодня.

### **STS как способ реактуализации значения философии в университетском образовании**

Особенную остроту дискуссия Хьюэлла и Милля приобретает в связи с актуальным вопросом о роли и месте философии в системе современного университетского образования. Установки технократического общества, транслируемые через систему образования, требуют нового самоопределения от философии как учебной дисциплины. Как нам представляется, этот вызов является особенно актуальным для российских университетов, где преподавание философии в качестве непрофильной дисциплины в ряде случаев сводится к зазубриванию философских концепций, упорядоченных лишь хронологически. Итогом такого рода образования становится обрывочное и изолированное от историко-научного и социального контекста знание, сводимое к совокупности имен и мутных понятий. Очевидно, что подобного рода знание едва ли покажется «живым» и востребованным будущим ученым. И здесь важно понимать, что недостаток философского образования препятствует формированию системного мышления ученого, которое должно преодолевать узкие рамки его научной специализации и конкретной научной парадигмы. Эти обстоятельства позволяют констатировать, что философия и сегодня зачастую преподается в худшей версии «спекулятивной» модели, о которой говорил Хьюэлл. Характерно и то, что сегодняшней застой является закономерным следствием советской догматической модели философского образования и отсутствия социального заказа на творческое и критическое мышление.

При этом наблюдаемое соответствие между предостережениями Хьюэлла и текущей ситуацией позволяет предположить, что решению обозначенной проблемы также могут способствовать обращение к идеям классика. Однако если Хьюэлл связывал периоды начала расцвета в науке и обществе с появлением выдающихся умов, стремящихся сломать окостеневшую традицию,

то в современном мире успешная реформа возможна лишь при условии последовательных институциональных преобразований. Преимуществом такого типа реформирования является то, что оно не требует уникального стечения обстоятельств, а может осуществляться путем рецепции стратегий, уже доказавших свою эффективность.

Как показывает опыт некоторых западных университетов, проблема реактуализации философии успешно решается в рамках программы STS (science and technology studies). Эта программа заявила объектом своих исследований комплексное изучение взаимодействия науки, техники, политики, культуры и экономики как в кросс-исторической перспективе, так и в контексте ситуационных исследований (case studies)<sup>1</sup>. При этом предметным ядром программы STS является разностороннее изучение науки и техники методами философии, истории, социологии, экономики и политологии. Характерно, что руководители этой программы в Вирджинском университете заявляют, что целью обучения является подготовка оригинально мыслящих, интегрированных в социальную повестку ученых и научных менеджеров [Столярова 2018]. Нельзя не отметить, что эта гуманистическая установка соответствует умонастроениям Хьюэлла и Милля, о которых говорилось выше. Особенно важно то, что развитие STS способствует как решению философско-научных задач – формированию новой онтологии, способной учитывать «материальную базу» науки, ее «экспериментальные и технические контексты», так и проблем, связанных с «идеологией» науки – а именно, создает основу для большей обращенности ученых к современным социальным проблемам [Никифоров 2017]. В целом STS представляет собой междисциплинарную программу, объединяющую единой повесткой представителей разных областей. И как всякий междисциплинарный проект STS преодолевает недостатки узкой предметной специализации, компенсируя тем самым нехватку энциклопедически образованных исследователей.

Нам представляется, что развитие современной университетской философии в контексте STS может быть успешным и в России. Основания здесь дает история отечественной философии науки, которую характеризовал значительный интерес к проблеме социальной обусловленности научного знания – особенно в довоенное время<sup>2</sup>

<sup>1</sup> См. аннотацию программы на сайте Вирджинского университета. См.: [https://engineering.virginia.edu/departments/engineering-and-society/academics/science-technology-society].

<sup>2</sup> К слову, некоторые представители STS отмечают, что Б. М. Гессена (а именно его работу «Социально-экономические корни механики Ньютона») можно считать предтечей этого современного направления.

и в период 1970–1990-х (по мере популяризации идей постпозитивизма) [Касавин, Порус 2016]. Иными словами, интеграция программы STS в университетский курс философии не обязательно станет слепым калькированием западных наработок, но может дать новую жизнь уже сложившейся отечественной традиции. Кроме того, именно в данном формате университетская философия может перейти от «спекулятивной» к «практической» модели. Повидимому, в условиях нарастающей заинтересованности государства в научно-технических инновациях только такой «практический» (в хьюэлловском смысле) поворот позволит по-новому использовать эвристический потенциал философского знания.

\* \* \*

В этой статье мы постарались показать, что суть полемики Хьюэлла и Милля не сводится к пресловутому противостоянию либералов и консерваторов. Напротив, эта дискуссия позволяет увидеть, что некоторые идеи «консервативного» Хьюэлла на деле оказываются не менее прогрессистскими, чем взгляды «либерального» Милля. Но если идеологическая атрибуция этих концепций является условной, то их актуальность для современных дискуссий не вызывает сомнений. Так, в частности, концепция Хьюэлла как университетского реформатора и основателя философии науки может быть использована в обосновании реформы философского университетского образования в России. И хотя сегодня дискуссия о судьбе университета ведется в основном за пределами нашей страны, именно в России она особенно нужна, чтобы не копировать чужие ошибки и строить так, чтобы разрушать как можно меньше.

## БИБЛИОГРАФИЯ

- Касавин 2017 – *Касавин И. Т.* Викторианская философия науки: Уильям Хьюэлл (размышления над книгой) // Вопросы философии. 2017. № 3. С. 63–76.
- Касавин, Порус 2016 – *Касавин И. Т., Порус В. Н.* Философия науки в России: от интеллектуальной истории к современной институционализации // *Epistemology & Philosophy of Science / Эпистемология и философия науки.* 2016. Т. 48. № 2. С. 6–17.
- Милль 1906 – *Милль Дж. С.* О свободе. Санкт-Петербург: Изд-во В. И. Губинского, 1906.

- Никифоров 2017 – Никифоров А. Л. У. Хьюэлл и философия науки XX века // Философия науки и техники. 2017. № 2. С. 75–88.
- Столярова 2018 – Столярова О. Е. Научный активизм и идея перформативности // Epistemology & Philosophy of Science / Эпистемология и философия науки. 2018. Т. 55. № 2. С. 42–48.
- Шлейермахер 2018 – Шлейермахер Ф. Из сочинения «Нечаянные мысли о духе немецких университетов» // Epistemology & Philosophy of Science / Эпистемология и философия науки. 2018. Т. 55. № 1. С. 215–235.
- Mill 2006 – Mill J. S. *Autobiography*. N.Y.: Arc Manor, 2006. 172 pp.
- Schnädelbach 1983 – Schnädelbach H. *Philosophie in Deutschland, 1831–1933*. Berlin: Suhrkamp Taschenbuch, 1983. 337 pp.
- Snyder 2006 – Snyder L. *Reforming Philosophy: a Victorian Debate on Science and Society*. Chicago: University of Chicago Press, 2006. 386 pp.
- Whewell 1838 – Whewell W. *On the Principles of English University Education*. London: John W. Parker, West Strand, 1838. 189 pp.
- Whewell 1850 – Whewell W. *A Liberal Education in General; and with Particular Reference to the Leading Studies of the University of Cambridge*. Part 1. Principles and Recent History. L.: John F. Parker, 1850. 146 pp.
- Whewell 1876 – Whewell W. *An Account of his Writings*. Vols. 1–2 / Ed. by I. Todhunter. Cambridge: Cambridge University Press, 1876.

*Материал поступил в редакцию 03.08.2018*