

## Феномен французского Просвещения как диалектическое единство образовательной дидактической практики и философской теории

А. В. Дьяков (Санкт-Петербург, Россия)

**Проблема и цель.** Цель статьи – проанализировать феномен французского Просвещения как диалектическое единство дидактической практики и философской теории: философско-педагогическую практику, в которой теоретический аспект неотделим от практического.

**Методология.** В работе используется историко-перспективистский метод анализа, опирающийся на универсальный принцип историзма. Кроме того, автор пользуется методами текстуального и контекстуального анализа, общими приемами герменевтического исследования.

**Результаты.** В ходе исследования на основании анализа источников и критической литературы аргументируется авторский тезис о неразрывном единстве дидактической практики и философской теории Просвещения. Показывается, что это единство становится основанием философско-педагогической практики, нацеленной на преобразование человека и человеческого разума. Сам дискурс Просвещения при этом оказывается неотделим от практики его передачи.

**Заключение.** В статье разработан и обоснован авторский подход к исследованию философии французского Просвещения как философско-педагогической практики, реализуемой в контексте философского проекта преобразования человеческого разума через изменение условий существования человека.

**Ключевые слова:** просвещение; дидактика; педагогическая практика; самосознание; история философии; французская революция; эмпиризм.

### Постановка проблемы

Феномен Просвещения в западноевропейской культуре уже по самому своему названию может быть в равной степени отнесен как к пространству философии, так и к области педагогики. Если в философии его со времен И. Канта принято расценивать как продуктивную для истории западной цивилизации попытку нахождения точки собственной современности, из которой можно произво-

дить критику наличного состояния и проецировать собственное развитие в будущем [1], то в педагогике Просвещение привычно расценивается как программа дидактического преобразования человеческого сознания с тем, чтобы изгнать из общественного и индивидуального бытия человека все иррациональное сделав его всецело рациональным [2]. Оба регистра отражают единое и весьма цельное течение западноевропейской мысли, однако их

---

*Исследование выполнено в рамках проекта РФФИ 18-011-01189 «Французская философия классической эпохи как национальный проект: история и самосознание».*

**Дьяков Александр Владимирович** – доктор философских наук, профессор кафедры онтологии и теории познания, Санкт-Петербургский государственный университет.

E-mail: [a\\_diakoff@mail.ru](mailto:a_diakoff@mail.ru)

целостный анализ представляет значительные неудобства для исследователя, и нередко один из них оставляет в тени другой или довлеет над ним.

В мировой традиции существует немалое количество работ, посвященных истории французской философии образования XVII–XVIII вв. Среди них обобщающие книги, например, глубокие исследования J. de Viguerie<sup>1</sup>, N. Gill<sup>2</sup> и статьи, представляющие проработку частных аспектов. Типичной здесь является статья G. Biesa, в которой обсуждаются просвещенческие основания критической педагогики [3]. Большая часть статей в этой области обращается к Ж.-Ж. Руссо, стремясь отыскать в его проекте истоки современной теории образования и одновременно усматривая за ними общие установки проекта Просвещения: A. S. Benzaquèn сосредоточивается на феномене детства и его значении для формирования представлений о возможности воспитания и развития в этот период [4], R. Сое исследует значение идеи природы и «порядка природы» для развития основных целей практики воспитания<sup>3</sup>, J. Oelkers ставит проблему древнего и современного в педагогической теории Руссо в его влиянии на современное образование [5], T. Gilead анализирует руссоистскую теорию восприятия и ее влияние на развитие педагогической практики [6].

В работах последних пяти лет в целом сохраняются устоявшиеся проблемные поля. Большая часть статей обращается к различным аспектам философско-педагогических

воззрений Руссо: вопросу автономии в его образовательной теории (G. M. Adkins [2]), его педагогическому критицизму в отношении современной ему ситуации (J. D. D. Alves [7]), эпикурейскому влиянию на его мысль (J. Holley [8]). Отдельные работы наводят мосты между национальными педагогическими традициями, поднимая проблему национального своеобразия просвещенческой философии образования: по отношению к немецкой и французской линиям эти вопросы ставят R. Dostal [1] и J. E. Lima Filho [9], французская и русская традиции в сопоставлении проблематизируются R. Vulpius [10]. И только в единичных работах, например, статье M. Braga, A. Guerra, J. C. Reis<sup>4</sup>, отыскиваются просвещенческие истоки современных педагогических проектов в целом.

При анализе упомянутой исследовательской литературы заметны следующие особенности. Философская рефлексия педагогической мысли французского Просвещения носит фрагментарный характер, с приоритетным вниманием к некоторым фигурам (в частности, Руссо). Затруднено осмысление педагогической парадигмы Просвещения в целом как единства проекта и национальных традиций. Философские истоки образовательных проектов и конкретные педагогические практики Просвещения исследуются в частных аспектах, вне единой связности и развития в наши дни. Иными словами, заметна насущная потребность в комплексных исследованиях французского педагогического просвещенческого проекта.

<sup>1</sup> de Viguerie J. L'Institution des enfants: l'éducation en France XVIe-XVIIIe siècle. – Paris: Calmann-Levy, 1978. – 334 p.

<sup>2</sup> Gill N. Educational Philosophy in the French Enlightenment: From Nature to Second Nature. – London: Routledge, 2010. – 314 p.

<sup>3</sup> Coe R. The Idea of “Natural Order” in French Education, 1600–1760 // British Journal of Educational Studies. –

1957. – Vol. 5 (2). – P. 144–158. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/3118868>

<sup>4</sup> Braga M., Guerra A., Reis J. C. The Enlightenment Paideia: The French Origins of Modern Science Teaching // Teaching Science With Context: Historical, Philosophical, and Sociological Approaches / eds. M. Prestes, C. Silva. – Cham: Springer, 2018. – P. 89–98. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/ER/371111>

В отечественной науке обобщающие исследования Просвещения как дидактического пространства практически полностью отсутствуют. К философским источникам, которые косвенно затрагивают исследуемую проблематику можно отнести работы по философии Просвещения во Франции (Х. Н. Момджян<sup>5</sup>, П. П. Гайденко<sup>6</sup>, М. А. Киссель<sup>7</sup>, А. П. Огурцов<sup>8</sup> и др.). Среди недавних работ, наиболее близко подходящих к проблематике настоящего исследования, следует назвать работу В. Д. Губина и В. И. Стрелкова<sup>9</sup>. Дидактическое пространство Просвещения анализируется, в основном, в ракурсе национальной традиции педагогики. Так, одна из последних работ подобного рода, статья Д. В. Лепешева, возводит французское образование к XII веку и связывает его основания с чувством национального единства [11].

Труды, касающиеся философских оснований просветительской педагогики во Франции, чрезвычайно редки. Из работ последних лет заслуживают внимания статьи В. В. Барковой (связывающей содержание и формы образования в эпоху Просвещения с естественным правом человека и ценностями свободы) [12] и К. Щюс (о совершенствовании как основном принципе просвещенческого образования в перспективе индивида и социальной общности) [13]. В них, однако, не рассматриваются идеологические основания образования во Франции, не акцентируется его конкретный философский фундамент, а связь философии и

педагогике на уровне теории и практики специально не исследуется. Среди работ по смежной проблематике, которые обращаются к философским основаниям педагогики, следует упомянуть те, что посвящены ее немецкой традиции (статьи А. А. Черничкиной о понятии *Bildung* как чеканке личности и постоянном развитии души [14], П. С. Гуревича о самоформировании в философии Канта и немецкой философии образования<sup>10</sup>), а также проблематизируют феномен историзма (например, работа А. М. Руткевича [15]). Первые (статьи Черничкиной и Гуревича) как раз являются собой пример успешных исследований, в которых философия и педагогика представляются в неразрывном единстве. К сожалению, таковых нет в отношении к французской традиции. Обращение к философии образования Просвещения со стороны философов и историков философии редко. В качестве примера стоит назвать исследование А. А. Кротова, посвященное конкретным фигурам педагогического и философского поля Просвещения [16].

Таким образом, несмотря на многолетнее развитие философии образования, сведения перспектив педагогики и философии с одновременным исследованием оснований проекта Просвещения как национального и изучением оснований педагогической практики как практики философской встречается не часто и имеет лишь декларативный характер. Причем, подобная ситуация характерна как для мировой, так и для отечественной науки. Между

<sup>5</sup> Момджян Х. Н. Французское Просвещение XVIII века. – М.: Мысль, 1983. – 447 с.

<sup>6</sup> Гайденко П. П. История новоевропейской философии в ее связи с наукой. – М.; СПб.: Университетская книга, 2000. – 456 с.

<sup>7</sup> Французское Просвещение и революция / отв. ред. М. А. Киссель. – М.: Наука, 1989. – 272 с.

<sup>8</sup> Огурцов А. П. Философия науки эпохи Просвещения. – М.: ИФ РАН, 1993. – 213 с.

<sup>9</sup> Губин В. Д., Стрелков В. И. Национальные образы философии. – М.: РГГУ, 2013. – 323 с.

<sup>10</sup> Гуревич П. С. Самоформирование (*Bildung*) как проблема образования // Педагогика и просвещение. – 2014. – № 2. – С. 4–7. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22028739>

тем именно такое исследование позволит вывести педагогическую мысль французского Просвещения в междисциплинарное поле, где сходятся перспективы педагогики и философии, теории и практики, универсального и национального, прошлого и современного.

Увидеть неразрывное единство дидактической практики и философской теории в интеллектуальной жизни Франции XVIII в., не допуская свехдетерминации одного из регистров по отношению к другому – такова цель настоящей статьи.

### Методология исследования

Исследование лежит в русле истории философии и педагогики и ориентируется на традиционные принципы построения такого рода работы – историзм, системность, структурный анализ. В качестве исходной методологической установки выступает комплексный подход, конкретными моментами которого служат принципы контекстуального анализа, позволяющие выявить основные факторы, определяющие характер французского Просвещения в контексте его исторического существования в общественно-политической истории Франции [17]. Тем самым определяется основная стратегия исследовательской работы – концептуальный анализ проблемного пространства, тесно связанный с выяснением принципиального единства политико-философского и нравственно-педагогического регистров философии Просвещения во Франции.

В силу обозначенных методологических установок важнейшее значение для исследования приобретает структурный подход, позволяющий учесть самые различные факторы, составляющие конкретный контекст самосознания французской философии XVIII вв. При этом исследование стремится избежать как психологизирующего подхода с его редукцио-

низмом, так и сведения сингулярных феноменов к широкому общественно-историческому движению. Вместо этого оно предлагает историко-структурный анализ в сочетании с традиционными приёмами истории философии [18].

Вопрос о самобытности философской традиции Франции XVIII вв. и ее дидактике может быть раскрыт лишь на основании такого исследования, что позволит выявить в этом корпусе элементы всеобщего и частного, определить степень его отличия и сходства с общеевропейской философской традицией того времени, установить экстенсивные и интенсивные векторы влияния и определить основные направления развития и внутренние пределы. Здесь рабочими становятся методы анализа и синтеза, сравнительного анализа, мысленного моделирования. Благодаря этому становится возможным переосмысление понятия национальной философской традиции в целом и разметка перспективы изучения ее дидактического пространства.

Настоящее исследование опирается на ряд теоретико-методологических положений, которые позволяют связать исследование французской философии XVIII в. как национальной традиции и предпринимаемый в настоящей работе анализ ее философско-педагогической практики.

Во-первых, французская философия XVII–XVIII вв. осмысляет себя как целостную философскую традицию, с одной стороны, неразрывно связанную с традицией национальной, а с другой, выступающую от лица человечества в целом.

Во-вторых, этим обуславливается тесная взаимосвязь осмысления общественно-политической истории Франции и того места, которое занимает в ней рефлексирующий мыслитель.

В-третьих, самосознание французской философии в классическую эпоху, обнаружи-

вающееся в творчестве различных мыслителей, непосредственно связано с развиваемой ими философской доктриной и является её кристаллизацией.

В-четвертых, обращение к проблеме самосознания национальной философской традиции позволяет понять характер и направление ее общего развития как части философской практики в целом.

Когда речь идет о феномене Просвещения, мы сперва подразумеваем *Lumiere* и *Aufklärung*, и только потом *Enlightenment* и все остальное. Совершенно прав П. Шоню<sup>11</sup>, утверждающий, что Просвещение – это Франция и Германия, и только потом все остальные европейские державы. Что касается французской модели Просвещения, то уже к концу XVIII столетия, а в особенности после Великой Французской революции она стала своего рода матрицей для просветительских идей по всей Европе, не исключая и Германию – вспомним хотя бы о том, сколь великое значение уделяет Кант воздействию Революции на умы современников.

Таким образом, обращение к материалу французской национальной традиции позволяет проанализировать наиболее существенные моменты Просвещения как философско-педагогической практики, где теоретический аспект неотделим от практического.

### Результаты исследования

Для исследования дидактического пространства Просвещения первостепенное зна-

чение имеет изучение влияния на него британского эмпиризма. Представители Просвещения – Вольтер, Гельвеций, Бейль и др. – сходились на мысли, что важнейшим философом современности является не их соотечественник Декарт, который повел галльскую философию по ложному пути, а шотландец Локк<sup>12</sup>. «Мысли о воспитании» Джона Локка являются квинтэссенцией педагогической мысли XVII века и закладывают основания для основных нововведений и дискуссий французской теории образования XVIII века<sup>13</sup>, – подчеркивает N. Gill. В философском отношении французское Просвещение можно рассматривать как ниспровержение картезианства, столетием раньше представлявшегося подлинной революцией в мышлении, но теперь ставшего университетской нормой и орудием реакции. Отвергались не только картезианский дуализм, а метафизика вообще, заодно с систематическим мышлением, концентрирующимся на общих схемах, а не на достижении практических результатов. Энциклопедия была новым Органом этой эпохи, во-первых, благодаря своей всеохватности, а во-вторых, потому что была собранием практических знаний, которые можно было использовать на деле. Вольтер гордился не столько своими сочинениями, сколько способностями в области организации производства и коммерции.

Как показывают в своих работах M. Ezell<sup>14</sup>, R. Mankin [19] и I. A. Snook<sup>15</sup>, практическим следствием сенсуализма Локка было представление о том, что среда, в которой пребывает человек, определяет его мышление.

<sup>11</sup> Шоню П. Цивилизация Просвещения. – Екатеринбург: У-Фактория, 2008. – С. 218.

<sup>12</sup> Gay P. John Locke and Education. – New York: Teachers College Bureau of Publications, 1964.

<sup>13</sup> Gill N. Educational Philosophy in the French Enlightenment: From Nature to Second Nature. – London: Routledge, 2010. – P. 23.

<sup>14</sup> Ezell M. John Locke's Images of Childhood: Early Eighteenth-Century Responses to Some Thoughts Concerning Education // Eighteenth-Century Studies. – 1983–1984. – Vol. 17 (2). – P. 139–155. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/2738281>

<sup>15</sup> Snook I. A. John Locke's Theory of Moral Education // Educational Theory. – 1970. – Vol. 20 (4). – P. 364–367.



Изменение среды должно повлечь за собой перемены в мышлении человека. В этом отношении не нужно было никакой специальной педагогической техники, образование должно было быть естественным развитием личности в среде. Это положение легло в основание проекта Французской революции [20]. Хотя многие авторы впадали в соблазн объявить философов-просветителей ее идеологами, стоит признать такую позицию преувеличением. Во-первых, Великая Революция была не единым событием, а скорее серией революций, совершаемых различными революционизированными группами людей. Во-вторых, этих философов мало кто читал, и нет никаких оснований считать, будто существовала более или менее оформленная группа интеллектуалов, объединяемых общим партийным принципом, основывающихся на корпусе просветительских текстов или идей и выступающих в авангарде массовых движений. Подобных примеров не знает ни одна революция. Задача Просвещения была иной: не революционизировать массы, но изменить сознание общественно значимых персон посредством научения и наставления, что, в свою очередь, должно было побудить эти значимые фигуры к преобразованию окружающего мира. Сознание масс должно было трансформироваться во вторую очередь, после преображения мира. Именно этот механизм, указывают в своих работах Н. С. Barnard и R. R. Palmer, лежал в основе образовательного проекта Французской революции<sup>16</sup>.

Если мы посмотрим на практические методы реализации этой грандиозной задачи, то

мы увидим, что речь шла не о школьной педагогике (хотя, конечно, о ней тоже, но не в первую очередь). «Это вопрос создания естественного образования, у которого нет никаких иных принципов, кроме наблюдения и опыта, знания способностей и интересов ребенка, и у которого нет никаких иных целей, кроме свободы и развития личности»<sup>17</sup>, – акцентирует эту черту в своей недавней книге А. Vergnioux.

Здесь мы обнаруживаем три компонента, располагающиеся в различных регистрах практической деятельности и не всегда предполагающие один другой. Во-первых, это литературная работа интеллектуалов, с именами которых мы связываем французское Просвещение. Французские просветители писали все: энциклопедические статьи, газетные фельетоны, обзоры выставок, романы, поэмы и философские трактаты. При этом нет оснований считать, что именно последние они рассматривали как свой основной и наиважнейший продукт. К тому же, по степени воздействия на образованную публику трактаты занимали не первое место. (Немецкое Просвещение шло тем же путем; вспомним хотя бы чрезвычайно важные статьи И. Канта, увидевшие свет в журнальных публикациях.) Век философии – это в то же время век журналистики (в старом смысле, конечно), и в той республике словесности, каковой по праву можно назвать Францию, воздействие печатного слова, распространяемого через газету или журнал, обретает огромное значение. Шло разнонаправленное воспитание интеллектуалами читающих масс, и это, как подчеркивает У. Дюваль, был «интеллектуал, счастливо сочетающий в себе

DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.1970.tb00481.x>

<sup>16</sup> Barnard H. C. Education and the French Revolution. – Cambridge: Cambridge University Press, 1969. – 268 p.  
Palmer R. R. The Improvement of Humanity: Education

and the French Revolution. – Princeton: Princeton University Press, 1985. – 356 p.

<sup>17</sup> Vergnioux A. Les Lumières et education: Diderot, Rousseau, Helvétius. – Paris: Hermann, 2017. – P. 15.

черты философа, публициста, духовного светоча и политического активиста...»<sup>18</sup>.

С этим связан второй компонент просветительского влияния на общество: философия Просвещения – это светская философия в буквальном отношении, поскольку философы той эпохи были людьми светскими и умели понаравиться в обществе. Это хорошо заметно на примере Б. Паскаля и его светского «воспитателя» кавалера де Мере [21]. Литературные, политические и прочие салоны были столь же важным топосом распространения просветительских идей, как и пространство письма. Это была среда, соприкасавшаяся снизу с тянувшейся к просвещению буржуазией, а сверху – с людьми, причастными к государственной власти. Таким образом, салоны выполняли роль не просто места общения интеллектуалов с любопытствующей публикой, но посредствующего звена, необходимого для широкого распространения дискурса Просвещения. И понятно, что само это пространство было местом, где преподавали новый метод и стиль мышления, но для вступления в него также требовалось длительное обучение, которое только и позволяло быть «светским человеком».

Наконец, третий момент был вполне традиционным и представлял собой реализацию платоновского плана воспитания государя-философа в современных Просвещению условиях. Философ по-прежнему намеревался стоять за плечом правителя, подавая ему мудрые советы, хотя в действительности куда чаще ему приходилось становиться ловким придворным, лестью или каким-либо иным обра-

зом способным повлиять на ход мыслей своего монарха. Возникавшие при этом трудности были так же стары, как сама идея воспитания государя, менялись лишь политические условия. Новым фактором была эмиграция, принявшая в XVIII столетии прежде невиданные масштабы. Эмиграция интеллектуалов, опасавшихся работать и публиковаться в своем отечестве, стала чем-то едва ли не само собой разумеющимся. Оказавшись при дворе иностранного монарха, эти эмигранты попадали в зависимое положение, так что о наставничестве говорить было затруднительно. Однако были и такие, что становились советниками государя и воспитателями его отпрысков<sup>19</sup>.

Последовательная тематизация трех аспектов практической деятельности философов-просветителей позволяет сделать заключение о центральном положении педагогического начала для всей этой практики. При этом педагогическая практика для философов Просвещения не была чем-то внешним по отношению к их теоретической деятельности. Нет ничего удивительного в том, что философы стремились распространять положения своей философии посредством педагогической деятельности; так поступали все философы во все времена. Новизна заключалась в другом: философия Просвещения к этому и сводилась: Просвещение должно было просветить умы, в этом состояла его уникальная миссия: изменить не человека как такового, а его отношение к себе и к миру. «Воспитание делает нас тем, чем мы являемся»<sup>20</sup>, – писал Гельвеций в трактате «О человеке».

<sup>18</sup> Дюваль У. Утраченные иллюзии: интеллектуал во Франции / пер. М. Сухотиной // Республика словесности: Франция в мировой интеллектуальной культуре / под ред. С. Н. Зенкина. – М.: Новое литературное обозрение, 2005. – С. 337.

<sup>19</sup> Гордон А. Историческая традиция Франции. – М.: Контент-Пресс, 2013.

<sup>20</sup> Гельвеций К. А. Сочинения. В 2-х т. Т. 2. – М.: Мысль, 1974. – С. 506.

Когда М. Фуко открылся концепт «заботы о себе», он с пылом первооткрывателя стал усматривать следы этой «заботы» во все эпохи<sup>21</sup>. Однако при более трезвой оценке нужно признать, что в истории философии были эпохи, когда такая задача преобразования себя выходила на первый план и представлялась главным делом философии. Просвещение было как раз таким веком, когда от разума ждали, что он сбросит, наконец, оковы. Как отмечает сам Фуко, «...речь идет вовсе не о состоянии природной зависимости, вовсе не о ситуации, где индивид чувствовал бы себя лишенным своих прав, кем-то похищенных...»<sup>22</sup>.

Раз уж мы вспомнили Фуко, нужно затронуть еще одну тему, актуализированную в его поздних работах, – тему заботы о себе и о других. В платоновском «Алкивиаде» Фуко обнаружил мысль, ставшую педагогической и политической нормой западной цивилизации: прежде чем заниматься воспитанием другого, нужно позаботиться о преобразовании собственного разума, а занимаясь воспитанием другого, тем самым преобразовывать себя самого<sup>23</sup>. Этот античный идеал, как и само античное представление о фигуре философа, заново осмыслило Просвещение. Философ в эту эпоху мыслится не как кабинетный теоретик или университетский преподаватель, но как частное лицо. Философия – это, прежде всего, образ жизни. Такой философ не излагает доктрину или метод, но просвещает умы, демонстрируя свой образ мыслей посредством своих сочинений или через педагогическую практику.

<sup>21</sup> О значении этого концепта для философии образования см.: Foucault and Education: Disciplines and Knowledge / ed. S. J. Stephen. – London: Routledge, 1990. – 213 p.

## Заключение

В результате проделанного исследования феномена французского Просвещения можно сделать ряд выводов.

Во-первых, философия Просвещения представляет собой не просто идеологический проект и теоретическую деятельность, нацеленную на выработку определенного дискурсивного комплекса, но практику, направленную на преобразование человеческого разума посредством обучения постоянного руководства им, которое должно вытеснить опору на авторитетный дискурс.

Во-вторых, эта практика носит по необходимости педагогический характер как в смысле передачи конкретных навыков интеллектуальной деятельности, так и в смысле руководства разумом, которое должно привести к трансформации духа всех индивидов, участвующих в этом процессе.

В-третьих, несмотря на всецело практический характер просвещенческой парадигмы, ее ядро составляет доктринальный комплекс идей, каковой передается в педагогическом процессе.

В четвертых, научение доктринальному комплексу (а не пассивное ознакомление с ним как с одной из конкурирующих между собой общественно-политических или философских доктрин) является интеллектуальной практикой, от этого комплекса неотделимой. В итоге основным содержанием педагогической практики оказывается сама же она.

Французское Просвещение представляет собой пространство, в котором происходит разворачивание дидактических стратегий,

<sup>22</sup> Фуко М. Управление собой и другими. Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1982–1983 учебном году / пер. А. В. Дьякова. – СПб.: Наука, 2011. – С. 42.

<sup>23</sup> Там же. С. 238–239.





неразрывно связанных с доктринальным содержанием философского дискурса. Сам дискурс Просвещения при этом неотделим от практики его передачи. Философия Просвещения уникальна в том отношении, что представляет собой не выработку определенной доктрины, которая затем тем ли иным образом распространяется среди более или менее широкой массы реципиентов, но философскую практику, нацеленную на преобразование и «детоводительство» как учителя, так и ученика. Все это и позволяет квалифицировать французское Просвещение как диалектическое единство дидактической практики и философской теории: как философско-педагогическую практику.

Подобная перспектива исследования французского Просвещения позволяет связать

в едином поле проблематизации философию и педагогику. Она дает возможность обратиться от французской национальной педагогической традиции к единому современному образовательному проекту. Кроме того, это возможность говорить не просто о педагогической практике, но о практике философско-педагогической, о философской дидактике и одновременно акцентировать вопрос о практической направленности философии, о философской практике «водительства» и заботы (как заботы о других и о себе). Предложенный подход дает, таким образом, возможность контекстуализировать феномен французского Просвещения и его философско-педагогическую практику в рамках актуальной проблематики и современного междисциплинарного дискурса.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Dostal R. Gadamer, Kant, and the Enlightenment // *Research in Phenomenology*. – 2016. – Vol. 46 (3). – P. 337–348. DOI: <http://dx.doi.org/10.1163/15691640-12341342>
2. Adkins G. M. Was Condorcet a stoic? Rousseau, universal education and rational autonomy in the French Enlightenment // *Modern Intellectual History*. – 2019. – Vol. 16 (3). – P. 713–739. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S1479244317000348>
3. Biesa G. Say you want a revolution ... suggestions for the impossible future of critical pedagogy // *Educational Theory*. – 1998. – Vol. 48 (4). – P. 499–510. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00499.x>
4. Benzaquèn A. S. Childhood, Identity and Human Science in the Enlightenment // *History Workshop Journal*. – 2004. – Vol. 57 (1). – P. 35–57. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/hwj/57.1.34>
5. Oelkers J. Rousseau and the image of 'modern education' // *Curriculum Studies*. – 2002. – Vol. 34 (6). – P. 679–698. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00220270210141936>
6. Gilead T. Reconsidering the roots of current perceptions: Saint Pierre, Helvétius and Rousseau on education and the individual // *History of Education*. – 2005. – Vol. 34 (4). – P. 427–439. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00467600500129617>
7. Alves J. D. D. Rousseau's pedagogy and its critical to French's eighteenth education // *Revista Olhres*. – 2019. – Т. 7, № 3. – P. 166–177. DOI: <http://dx.doi.org/10.34024/olhares.2019.v7.9425>
8. Holley J. Rousseau's reception as an Epicurean: from atheism to aesthetics // *History of European Ideas*. – 2019. – Vol. 45 (4). – P. 553–571. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01916599.2018.1563965>
9. Lima Filho J. E. Enlightenment and education in Kant: autonomy as a human development project // *Trans-Form-Acao*. – 2019. – Vol. 42 (2). – P. 59–84. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-3173.2019.v42n2.04.p59>
10. Vulpius R. The Russian Variant of Enlightenment // *Kritika-Explorations in Russian and Eurasian History*. – 2019. – Т. 20, № 1. – P. 171–178. DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/kri.2019.0009>



11. Лепешев Д. В. Философия и практика воспитания во Франции // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. – 2018. – № 4. – С. 36–44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35085063>
12. Баркова В. В. Концепт человека в философии образования эпохи Просвещения // Инновационное развитие профессионального образования. – 2018. – Т. 17, № 1. – С. 13–17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32809857>
13. Шюс К. Совершенствование человека. Образование в XVIII веке // Философские науки. – 2012. – № 10. – С. 136–148. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18258762>
14. Черничкина А. А. О понятии Bildung в философии культуры немецкого романтизма // Вопросы философии. – 2016. – № 3. – С. 72–79. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26039437>
15. Руткевич А. М. Историзм и его критики // Вопросы философии. – 2018. – № 12. – С. 24–36. DOI: <http://dx.doi.org/10.31857/S004287440002580-3> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36552038>
16. Кротов А. А. Из истории философии образования эпохи Просвещения: Кондильяк и Дестют де Траси // Философские науки. – 2014. – № 9. – С. 129–140. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22809798>
17. Дьяков А. В. История философии как философия: французский опыт // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и Конфликтология. – 2019. – Т. 35, № 1. – С. 222–229. DOI: <http://dx.doi.org/10.21638/spbu17.2019.118> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37174518>
18. Власова О. А. Статус истории философии в общегуманитарном поле и университетской системе: перспектива самосознания // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 4. – С. 93–105. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1904.06> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39256956>
19. Mankin R. Locke's Education of the Personality // Études Anglaises. – 2005. – Vol. 58 (4). – P. 387–401. DOI: <https://doi.org/10.3917/etan.584.0387>
20. Censer J. P. Intellectual History and the Causes of the French Revolution // Journal of Social History. – 2019. – Vol. 52 (3). – P. 545–554. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/jsh/shy082>
21. Дьяков А. В. Светская философия, или сослагательное наклонение в истории мысли: Паскаль и де Мере // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 17. Философия. Конфликтология. Культурология. Религиоведение. – 2014. – № 4. – С. 60–66. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22501973>



DOI: [10.15293/2658-6762.2004.08](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2004.08)

Alexandr Vladimirovich Dyakov

Doctor of Philosophical Sciences, Professor,

Department of Ontology and Theory of Knowledge,

Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5747-6398>

E-mail: [a\\_diakoff@mail.ru](mailto:a_diakoff@mail.ru)

## The phenomenon of the French Enlightenment as a dialectical unity of didactic practice and philosophical theory

### Abstract

**Introduction.** *The goal of the paper is to analyze the phenomenon of the French Enlightenment as a dialectical unity of didactic practice and philosophical theory: a philosophical and pedagogical practice in which the theoretical aspect is inseparable from the practical one.*

**Materials and Methods.** *The author uses the historical-perspective method, based on the universal principle of historicism, as well as methods of textual and contextual analysis and general methods of hermeneutic research.*

**Results.** *Having reviewed and analyzed scholarly literature and critical works the author proposes the idea of the inextricable unity of didactic practice and the philosophical theory of Enlightenment. It is shown that this unity was the basis of philosophical and pedagogical practice aimed at transforming the man and the human mind. The discourse of the Enlightenment itself is inseparable from the practice of its transmission.*

**Conclusions.** *The author developed and substantiated the approach to studying the philosophy of the French Enlightenment as a philosophical and pedagogical practice, implemented in the context of the philosophical project of transforming the human mind through changing the conditions of human existence.*

### Keywords

*Enlightenment; Didactics; Educational practice; Self-consciousness; History of philosophy; French revolution; Empiricism.*

### Acknowledgments

*The study was financially supported by the Russian Foundation for Basic Research, project 18-011-01189 (French philosophy of classic era as the national project: history and self-consciousness).*

## REFERENCES

1. Dostal R. Gadamer, Kant, and the Enlightenment. *Research in Phenomenology*, 2016, vol. 46 (3), pp. 337–348. DOI: <http://dx.doi.org/10.1163/15691640-12341342>
2. Adkins G. M. Was Condorcet a stoic? Rousseau, universal education and rational autonomy in the French Enlightenment. *Modern Intellectual History*, 2019, vol. 16 (3), pp. 713–739. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S1479244317000348>



3. Biesa G. Say you want a revolution ... suggestions for the impossible future of critical pedagogy. *Educational Theory*, 1998, vol. 48 (4), pp. 499–510. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00499.x>
4. Benzaquèn A. S. Childhood, identity and human science in the enlightenment. *History Workshop Journal*, 2004, vol. 57 (1), pp. 35–57. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/hwj/57.1.34>
5. Oelkers J. Rousseau and the image of ‘modern education’. *Curriculum Studies*, 2002, vol. 34 (6), pp. 679–698. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00220270210141936>
6. Gilead T. Reconsidering the roots of current perceptions: Saint Pierre, Helvétius and Rousseau on education and the individual. *History of Education*, 2005, vol. 34 (4), pp. 427–439. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00467600500129617>
7. Alves J. D. D. Rousseau’s pedagogy and its critical to French’s eighteenth education. *Revista Olhres*, 2019, vol. 7 (3), pp. 166–177. DOI: <http://dx.doi.org/10.34024/olhares.2019.v7.9425>
8. Holley J. Rousseau’s reception as an Epicurean: From atheism to aesthetics. *History of European Ideas*, 2019, vol. 45 (4), pp. 553–571. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01916599.2018.1563965>
9. Lima Filho J. E. Enlightenment and education in Kant: autonomy as a human development project. *Trans-Form-Acao*, 2019, vol. 42 (2), pp. 59–84. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-3173.2019.v42n2.04.p59>
10. Vulpius R. The Russian variant of enlightenment. *Kritika-Explorations in Russian and Eurasian History*, 2019, vol. 20 (1), pp. 171–178. DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/kri.2019.0009>
11. Lepeshev D. V. Philosophy and practice of education in France. *Bulletin of Southern Federal University. Education Science*, 2018, no. 4, pp. 36–44. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35085063>
12. Barkova V. V. Concept of human being in the Enlightenment philosophy of education. *Innovation Development of Professional Education*, 2018, vol. 17 (1), pp. 13–17. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32809857>
13. Schües Ch. The perfection of man. Education in the 18<sup>th</sup> century. *Russian Journal of Philosophical Sciences*, 2012, no. 10, pp. 136–148. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18258762>
14. Chernichkina A. A. The concept “Bildung” in philosophy of culture for Dutch Romanism. *Voprosi Filosofii*, 2016, no. 3, pp. 72–79. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26039437>
15. Rutkevich A. M. Historicism and its critics. *Voprosi Filosofii*, 2018, no. 12, pp. 24–36. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.31857/S004287440002580-3> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36552038>
16. Krotov A. A. History of education philosophy in the Enlightenment: Condilliac and Destutt de Tracy. *Russian Journal of Philosophical Sciences*, 2014, no. 9, pp. 129–140. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22809798>
17. Dyakov A. V. The experience of the historian of philosophy: on the non-philosophical origins of the philosophical practice. *Journal of Saint-Petersburg University. Philosophy and Conflict Studies*, 2019, vol. 35 (1), pp. 222–229. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.21638/spbu17.2019.118> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37174518>
18. Vlasova O. A. The status of the history of philosophy in the humanitarian field and the university system: The perspective of self-consciousness. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (4), pp. 93–105. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1904.06> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39256956>
19. Mankin R. Locke’s education of the personality. *Études Anglaises*, 2005, vol. 58 (4), pp. 387–401. DOI: <https://doi.org/10.3917/etan.584.0387>



20. Censer J. Intellectual history and the causes of the French Revolution. *Journal of Social History*, 2019, vol. 52 (3), pp. 545–554. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/jsh/shy082>
21. Dyakov A. V. “High-Society’s Philosophy” or conjunctive mood in the history of thought: Pascal and de Méré. *Journal of Saint-Petersburg University. Philosophy. Culture and Religion Studies*, 2014, no. 4, pp. 60–66. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22501973>

Submitted: 15 April 2020

Accepted: 10 July 2020

Published: 31 August 2020



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).