

ФІЛОСОФІЯ

УДК 37.013

Г. Е. Аляев*Полтавский национальный технический университет
имени Юрия Кондратюка*

ФИЛОСОФИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СЕРГЕЯ ГЕССЕНА

Аналізується філософсько-педагогічна концепція російського неокантіанця Сергія Гессена, зокрема, його обґрунтування цілей, смислу і змісту вищого ступеня наукової освіти.

Ключові слова: філософія педагогіки, вища освіта, неокантіанство, російська філософія.

Анализируется философско-педагогическая концепция российского неокантианца Сергея Гессена, в частности, его обоснование целей, смысла и содержания высшей ступени научного образования.

Ключевые слова: философия педагогики, высшее образование, неокантианство, русская философия.

It is analysed a philosophical and pedagogical conception of the Russian Neo-Kantian Sergey Hessen, in particular, his theoretical substantiation of goals, meaning and content for the highest level of academic education.

Keywords: philosophy of pedagogy, higher education, Neo-Kantianism, Russian philosophy.

Сергей Иосифович Гессен (1887–1950) известен не только как один из ярких представителей российского неокантианства, ученик Г. Риккерта, инициатор (вместе с Ф. Степуном) издания русской версии международного журнала «Логос», теоретик правового социализма. Ему принадлежит также разработка оригинальной философско-педагогической теории, которая активно использовалась в образовательных проектах российской эмиграции, а также получила достаточно широкую известность в Европе.

Обращение к педагогике было связано с преподавательской деятельностью С. Гессена в годы Первой мировой войны, когда он начал читать лекции по истории педагогики в Петербургском университете, а также лекции по логике, психологии и педагогике в частных гимназиях. Педагогика, как он сам признавался в воспоминаниях, была для него «совершенно неизведанной областью», однако, занявшись ею всерьез, он уже вскоре «нисколько не думал, что

занялся несвойственным мне делом» [1]. В 1916 году С. Гессен с успехом читает свой первый курс педагогики на курсах, организованных в Петербурге для учителей основной школы. Шлифовка курса была продолжена в годы работы в Томском университете. Именно здесь, как вспоминал С. Гессен, «окончательно сложилась моя система педагогики», – не случайно «Основы педагогики» имеют довольно необычное посвящение: «Памяти Историко-филологического Факультета Томского Университета (1917–1921)». В памяти философа этот факультет остался как наиболее адекватное воплощение того творческого союза учащихся и учащихся, который выражал для него основную идею университета.

Книга «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» вышла в 1923 году, когда философ уже был в эмиграции. В одной из первых рецензий на нее Дм. Чижевский писал: «Для русского учителя и русской школы является счастьем получить в наши тяжелые годы эту широкую, философскую и глубоко гуманную книгу» [5, с. 453]. Позднее С. Франк отмечал, что в этой книге С. Гессену «удалось достичь высшего синтеза образовательного идеала и системы образования, который удовлетворял бы общему, всеохватывающему развитию различных моментов человеческого духа» [4, с. 637], а Б. Яковенко назвал его педагогическую систему «выдающейся» [6, с. 419]. В дальнейшем им были написаны еще целый ряд работ по этой тематике, в том числе по истории педагогики и сравнительной педагогике¹. С. Гессен был редактором журнала «Русская школа за рубежом» и профессором Русского педагогического института в Праге, позднее преподавал в Варшаве и Лодзи, часто выступал с лекциями и докладами в разных странах Европы. К сожалению, часть рукописей философа погибла в пожаре во время Варшавского восстания 1944 г., среди них – и почти готовая «Философия воспитания». Его разносторонняя деятельность на педагогической ниве позволяет говорить сегодня о нем как об одном из выдающихся педагогов России XX века.

То, что педагогическая концепция Сергея Гессена является на самом деле философско-педагогической, не требует искусственных доказательств. Начиная «Основы педагогики», философ ставит перед собой задачу «показать, что даже самые частные и конкретные вопросы педагогики возводятся в последних своих основах к чисто философским проблемам, и что борьба различных педагогических течений между собою есть только отражение более глубоких философских противоположностей» [2, с. 20]. Причем, эта задача имеет не только чисто теоретический, абстрактный смысл. Речь идет о практическом значении и применении философии, о том, чтобы явить «практическую мощь философии, показать, что самые отвле-

¹ Упомянем только две крупные работы, изданные на польском языке: О противоречиях и единстве воспитания. Задачи педагогики личности. – Львов–Варшава, 1939. – 375 с.; Структура и содержание современной школы. – Варшава, 1947. – 304 с.

ченные философские вопросы имеют практическое жизненное значение, что пренебрежение философским знанием мстит за себя в жизни не менее, чем игнорирование законов природы» [2, с. 20].

Иначе говоря, С. Гессен отстаивает кантианское понимание педагогики как практической, или прикладной философии. Являясь учеником Баденской школы неокантианства, и в духе Г. Риккерта обосновывая задачу образования как приобщения к ценностям культуры, С. Гессен в то же время подчеркивает свою особую близость одному из ведущих представителей Марбургской школы П. Наторпу, работы которого по философии педагогики получили в начале XX века широкое распространение, в том числе и в России. Именно «Социальная педагогика» П. Наторпа, по словам С. Гессена, представляла собой единственное в современной ему педагогической литературе «сознательное и последовательное построение педагогики, как прикладной философии» [2, с. 20].

Философия педагогики С. Гессена является комплексной и разносторонней теорией¹. В данной статье мы хотим обратить внимание только на ту ее часть, которая касается высшего образования, учитывая при этом современные задачи и особенности реформирования этой сферы. Естественно, при этом придется затрагивать и некоторые более общие вопросы.

Так, прежде всего, отметим решение С. Гессеном общего вопроса о цели образования. Речь идет о двух основных подходах, противоречие между которыми, кстати говоря, актуально и до сих пор. С. Гессен называет эти две позиции точками зрения формального и реального образования. В первом случае речь идет о том, что невозможно ставить целью обучения приобретение некоей суммы знаний (сведений) – эти знания быстро забываются и устаревают (сегодня, кстати, гораздо быстрее, чем сто лет назад), а потому целью обучения может быть только формальное развитие способности мышления, т. е. способности самостоятельно приобретать знания. Вторая точка зрения отстаивает необходимость наполнения процесса обучения реальными, полезными сведениями, необходимыми для практической жизни в обществе, т. е. конкретными знаниями, без которых развитие формальных способностей превращается в чистый формализм, в воспитание послушного ума, мыслящего по готовым схемам.

Исходя из сформулированного выше соотношения философии и педагогики, С. Гессен трактует противостояние этих двух крайних точек зрения как «педагогическое отражение глубокого и неизбежного философского противоречия», а именно – противоречия между рационализмом и эмпиризмом [2, с. 238]. Преодоление этого противоречия возможно, по его мнению, на путях кантовского критицизма. Нужно, во-первых, развести вопрос о происхождении знания и

¹ Из последних исследований философско-педагогической системы С. И. Гессена стоит отметить довольно подробный анализ в монографии В. Е. Седовой [3].

вопрос о его значении и смысле, оставив первый психологии; а, во-вторых, исходить из понимания органического и синтетического характера знания, основанного на априорных формах и категориях организации человеческого опыта. Смысл знания, его идея (недостижимая, но регулятивная) – в целостности восприятия опыта, в формировании опыта как *целого*.

Кантовская идея организации опыта в априорных формах знания определяет гессеновское понимание задачи обучения как овладения методом научного познания. И так же, как априорные формы не существуют сами по себе, вне опыта, так же и метод «не есть нечто отдельное от опыта, от законов и фактов, могущее быть усвоенным независимо от них. Только в своей создающей опыт действительности, в своем живом применении к данным опыта может быть метод усвоен. Он пронизывает опыт так, как жизнь пронизывает организм, как форма художественного произведения пронизывает его содержание» [2, с. 244]. Как увидим далее, понимание задачи обучения как овладения научным методом особенно важно для раскрытия сути высшего образования.

Вообще-то, разделение на возрастные этапы обучения, и в этом смысле отделение высшего образования от среднего с соответствующим различением функций и задач, не является концептуальным моментом в теории С. Гессена. В этом смысле название нашей статьи является некоторой натяжкой, оправданной лишь актуализацией проблемы – правильное взять выражение «философия высшего образования» в применении к С. Гессену в кавычки. С другой стороны, эти кавычки вызваны тем, что философ раскрывает *подлинный* смысл и значение того этапа обучения, который у нас сегодня зачастую лишь *формально* идентифицируется как «высшее образование», по своему содержанию, однако, далеко не всегда соответствуя этому названию. Иными словами, философия С. Гессена вряд ли применима к нашему высшему образованию непосредственно, но может рассматриваться как обоснование регулятивной идеи, идеала, к которому неплохо бы стремиться.

Возвращаясь несколько назад, укажем, что структурное содержание образования определяется С. Гессеном исходя из понимания основных ценностей культуры, которые выступают целями-заданиями, определяющими путь бесконечного развития человечества. Это ценности нравственности, науки, искусства, права, хозяйства. А исходя из того, что «образование есть не что иное, как культура индивида» [2, с. 35] (здесь С. Гессен вновь ссылается на П. Наторпа, обосновывающего этот тезис в своих лекциях «Культура народа и культура личности»), можно говорить о таких видах образования, как нравственное, научное, художественное, правовое, хозяйственное, техническое и т. п. Поскольку – в полном соответствии с учением Г. Риккерта – философия понимается С. Гессеном как наука о самих этих ценностях культуры, их смысле, составе и законах, то каждому виду образования как бы соответствует определенный раздел философии: научному – логика, нравственному –

этика, художественному – эстетика и т. д. Можно было бы уже на основании этого умозаключения говорить о значении преподавания соответствующих философских дисциплин (прежде всего, конечно, в высшей школе), но еще более важно подчеркнуть мысль о целостности и непрерывности образования, поскольку все его виды, по мысли С. Гессена, работающие на формирование гармоничной личности, в своих идеальных целях бесконечны, а потому не могут игнорироваться ни на одном этапе образовательного процесса.

Имея в виду, что нас интересует, прежде всего, высшее образование, обратимся к тому разделу педагогической системы С. Гессена, где речь идет о теории научного образования. На самом деле за этим названием скрывается умственное образование вообще, освоение знаний, или, как мы уже выше выяснили, в понимании С. Гессена, – освоение научного метода познания истины. Истина является такой же целью образования, как личность, свобода, право, а потому и приобщиться к науке должен всякий. В этом смысле научное образование не имеет какой-то нижней временной границы, с которой оно только могло бы начинаться (учитывая слишком большую «серьезность» понятия «наука»). «Ибо нет двух знаний – научного и «обыкновенного», а всякое знание, если оно только истинно, есть уже научное знание. Познающий ребенок, делая свои первые наблюдения над действительностью и выводы из них, бессознательно подчиняется уже тем законам и правилам, которые регулируют и работу ученого. «Научное мышление», «научное образование» есть только высшая ступень того процесса, начальными этапами которого являются обыденные рассуждения и жизненные познания ребенка» [2, с. 233].

Вместе с тем, конечно, естественный психофизиологический процесс взросления предполагает и разные подходы к научному образованию на разных возрастных этапах. Исходя из этого, С. Гессен говорит о трех ступенях научного образования – *эпизодический курс*, *систематический курс* и собственно *научный курс*, или университетское образование. Между прочим, он замечает, что эти ступени в основном аналогичны трем ступеням нравственного воспитания – аномии, гетерономии и автономии, что, во-первых, еще раз подчеркивает единство процесса образования, а, во-вторых, позволяет сразу прочувствовать основную идею высшей ступени научного образования – идею автономии, т. е. самозаконности, а это значит – самообразования и творческого развития.

Три ступени научного образования, выделенные С. Гессеном, могут быть рассмотрены генетически – тогда они будут примерно соответствовать начальному, среднему и высшему образованию, – однако такой подход будет упрощением. Прежде всего, уточним, как понимается философом смысл этих ступеней. Систематическое освоение отдельных наук предполагает их изучение в строго логическом порядке, начиная от самых общих понятий, категорий и законов (аксиом). В этом смысле оно должно обеспечивать не только освоение всей известной на данный момент системы научных зна-

ний по данному предмету, но и приобщение к научному методу, обосновывающему систематическое познание, т. е., по Канту – единство, расчлененность и непрерывность знания. В этом качестве, однако, систематический курс не может быть начальной ступенью, ибо самое общее и самое первое в каждой науке отнюдь не является самым легким, а скорее наоборот, и начинать образование детей с «первых элементов» науки просто невозможно по чисто психологическим соображениям. Поэтому первой ступенью становится так называемый «эпизодический курс», исходящий не из логики системы научного знания, а из жизненных эпизодов, близких ребенку, на примерах которых открываются те или иные научные знания. Эпизодический курс, по словам С. Гессена, «должен подвести ученика к элементам научной системы, но исходить не из них, а из близкого ученику мира, составляющего для него жизненно-конкретное целое» [2, с. 287].

Наконец, высшей ступенью научного образования является *университет*. Сразу отметим, что понятие «теория университета» у С. Гессена и наша новелла «философия высшего образования» совпадают не полностью. Во-первых, как уже отмечалось выше, бесконечность образовательных целей – всех видов образования – предполагает, что высшая школа не должна ограничиваться только образованием научным (а именно в этом разделе С. Гессен говорит о теории университета), – она должна продолжать и образование нравственное, и правовое, и художественное и т. д. Во-вторых, как увидим ниже, высшая школа как организационная структура не может вовсе обойтись без ступени систематического курса, или курсов – тех наук, которые выступают как вспомогательные для основного научного направления получаемого образования.

Если систематический курс, хотя и обучает научному методу, но главной его задачей остается овладение уже готовой научной системой, и в этом смысле – воспроизведение чужих открытий и методик исследования, то собственно научный курс приобщает обучающихся к научному методу не как к чему-то внешнему, а непосредственно, вводит их в процесс научного творчества. Главной идеей университета, по С. Гессену, является *идея соединения науки и образования путем вовлечения учащихся в самостоятельную исследовательскую работу*. «Высшая научная школа должна быть поэтому прежде всего очагом научного исследования, ее преподаватель – активным исследователем, самостоятельным ученым, расширяющим своей научной работой область познания, студент – участником исследовательской работы преподавателя и постольку начинающим ученым, место занятий – аудитория, лаборатория, семинарий – местом, где открываются новые научные истины, излагаются и проверяются результаты только что сделанных открытий. Высшая научная школа, или университет, есть поэтому нераздельное единство преподавания и исследования. Это есть преподавание через производимое на глазах учащихся исследование» [2, с. 310].

Следует подчеркнуть, что, как и все другие положения педагогической теории С. Гессена, это тоже имеет чисто философское основание. Речь идет о соотношении между научной системой и методом. Под системой С. Гессен понимает более или менее устоявшуюся совокупность научных теорий, удовлетворительно объясняющих явления действительности на данном этапе исторического развития науки. Система является продуктом научного метода, при этом она не может быть окончательной – научные системы сменяют друг друга, в то время как «метод научного исследования, напротив, проходит сквозь сменяющиеся друг друга системы как тождественное им всем начало» [2, с. 297]. Думается, более подробный анализ диалектики научной системы и научного метода у С. Гессена мог бы привести к интересным выводам при сравнении ее с теорией научных революций Т. Куна.

Итак, университет означает не просто высшую школу, а высшую научную школу, в которой учение и исследование совпадают – преподаватель не просто «преподает» свой предмет, а высказывает публично свои научные взгляды; студент не просто учится, но занимается наукой. Соответственно формулируются и основные требования к преподавателям и студентам.

Преподаватель университета ценится в первую очередь как ученый, профессор, а не как лектор, оратор. Ораторское искусство как таковое здесь не главное – важна не легкость и отделанность стиля речи, а способность «мыслить во время речи, открывать на лекции новые доказательства и оттенки развиваемой им мысли. Поэтому внешняя шероховатость речи, поскольку она есть выражение борения мысли со словом, составляет часто подлинную прелесть научной речи» [2, с. 311]. Более того, отсюда делается и такой провокационный вывод: профессор, который слишком много сил и времени отдает преподаванию, – плохой профессор. Соответственно, какой-то особой методики *такого* высшего образования просто не существует – эта методика сводится к логике и методологии самой науки, а какое-либо проявление особой дидактики преподавания, «приспособление профессора к аудитории не только не улучшает преподавания научного курса, но вредит ему, отнимая у него характер научного исследования и тем самым низводя его до уровня систематического курса» [2, с. 312], т. е. обычной школы.

С другой стороны, в этом же и незаменимость лекций как формы учебных занятий в университете – только они могут дать непосредственный, живой урок творческого мышления. Настоящая лекция вводит учащихся в современное состояние науки, показывает сам процесс исследования. «Такая лекция не может быть заменена никакими книгами, и отменить ее – значит отменить самый университет» [2, с. 318]. Но при этом необходима полная свобода научного (и, соответственно, лекционного) творчества преподавателя. Оно не может быть связано никакими программами и никакими внешними предписаниями, которые не могут предвидеть ход научной мысли; это означает также, что для университета не свойственно чтение

профессорами из года в год одного и того же курса, ведение постоянно одних и тех же работ в лаборатории и на семинарах. Университетское преподавание есть «совокупность самых разнообразных курсов и занятий, своим никакими программами не предвидимым многообразием, своей подвижной текучестью отражающих малейшие колебания научной мысли, отливы и приливы всегда меняющегося свой уровень и свое русло потока научного творчества» [2, с. 315].

Свобода преподавания неразрывно связана со свободой обучения. А именно, со свободой студента выбирать из массы предлагаемых ему курсов те, которые наиболее соответствуют его научному интересу. «Наличие нескольких преподавателей одной и той же науки и свободный выбор учащимся учителя характеризуют дух университетского учения» [2, с. 315]. Правда, логика научного знания все-таки ставит определенные рамки – взаимосвязанность наук определяет необходимость освоения смежных наук для успешного научного продвижения в выбранном направлении, а потому свободный выбор студента не может быть вполне анархичным. В этом, кстати, оправдание существования в университете и систематических (в рассмотренном выше смысле) курсов, задача которых – дать студенту систематическое знание смежных наук ради более эффективного освоения научного метода избранной ими науки.

Свобода обучения предполагает и свободу передвижения, т. е. перехода с отделения на отделение, с факультета на факультет, из университета в другой университет. Поскольку ситуация свободы преподавания и исследования приводит к тому, что в разных университетах разные отрасли науки будут представлены по-разному, постольку невозможно лишать обучающихся возможности стремиться к получению наивысших образцов знания и научного исследования. Вспоминая о современности, заметим, что вполне в духе истинного (а не бюрократического) Болонского процесса С. Гессен пишет: «Единство университетов, взаимное признание ими даваемых зачетов и степеней является предпосылкой свободы учения» [2, с. 315]. Это предполагает также «низведение до минимума экзаменационного бремени» как формальной проверки усвоенной суммы знаний или умений, – центр тяжести должен быть перенесен «на самостоятельную работу учащихся», т. е. на оценку выполняемых ими работ, темы которых свободно выбираются по согласованию с преподавателем в русле научного интереса учащихся. Главный принцип университетского обучения, таким образом, – не энциклопедичность и не специализация, а индивидуализация.

Проясним здесь один важный вопрос. Разрабатывая теорию университета, С. Гессен говорит именно об университете, т. е. таком центре, который бы соединял все науки. Мы не будем сейчас останавливаться на вопросе о классификации наук у С. Гессена, и, соответственно, на распределении университетских факультетов, – здесь важно другое. Соединение учебы и науки, превращение университета в перманентного продуцента научных открытий, реализация

ция в нем «самой науки в ее текучем, расплавленном состоянии», – это возможно только при условии постоянного взаимодействия наук, преодоления односторонности мышления, свойственной узким специалистам. «Полнотой представленного в университете знания и отличается университет от всех других высших школ. Но именно потому только он из всех высших школ дает подлинное научное образование» [2, с. 314].

Таким образом, «университет» у С. Гессена – это и тип высшего учебного заведения (в том случае, когда существуют другие типы высших школ), и образ (идея) высшего образования вообще. Существование наряду с университетом других типов высших учебных заведений, специализированных по отдельным научным направлениям, приводит – с точки зрения обоснованной философом регулятивной идеи – к нанесению существенного вреда постановке высшего научного образования. Вместе с тем, по самому существу регулятивной идеи, она никогда не может быть реализована полностью, она есть недостижимый идеал. Поэтому и университет никогда не сможет быть средоточием всех научных знаний, и система высшего образования никогда не сможет стать чисто университетской. (В этом моменте, между прочим, как и в ряде других, проявляется тот «острый конфликт схемы с фактами», который, по мнению Дм. Чижевского, является следствием некоторого схематизма гессеновской диалектической конструкции [5, с. 450].) Индивидуализация так или иначе будет сочетаться со специализацией, и чем более специальными (например, техническими) будут высшие учебные заведения, тем большую роль в них будут играть систематические курсы, которые, как уже было отмечено, не могут быть исключены полностью и из университета («чем технически факультет, тем большим ограничениям по необходимости подвергается свобода обучения» [2, с. 315–316]); хотя собственно «высшими» эти школы будут оставаться только в том случае, если в своем основном направлении они будут реализовывать намеченный выше синтез обучения и науки. В конце концов, С. Гессен признает, что университет готовит не только будущих ученых, а и практических деятелей, а «из потребностей профессионально-практического образования в свою очередь вытекает необходимость обрращения чисто научного преподавания в университете занятиями систематического характера» [2, с. 320].

Обоснованная выше свобода обучения и преподавания предполагает и соответствующие организационные принципы. Речь идет о принципе самоуправления университета, а также о формировании объединения университетов как публично-правовой корпорации, свободной как от мелкой государственно-бюрократической опеки, так и от частного произвола. Право самоуправления в узком смысле означает право определения предметов преподавания, учебных планов, основания учебно-вспомогательных учреждений, избрания органов управления. В широком смысле – это «право самопополнения», т. е. избрание профессоров и преподавателей, наделение уче-

ными степенями [2, с. 316]. «Желательность особых институтов исследования, посвященных специальным научным проблемам, также не подлежит сомнению» [2, с. 321], – имеется в виду основание научно-исследовательских институтов самими университетами, исходя из их научных школ, а не извне, по навязанному сверху шаблону.

Из сущности университета как средоточия научного творчества и научной свободы прямо следует, что «ничто не противоречит больше идее университета, как система бюрократического управления и опеки со стороны государства» [2, с. 322]. С другой стороны, «право самоуправления и самопополнения» не должно вырождаться в местечковую автономию, чуждую подлинному духу науки. Автономия университета дополняется автономией университетов, т. е. университет живет «в меру своего общения с другими университетами». Разработка С. Гессеном философии права как теории «оправдания» общественной жизни нашла свое выражение и в данном случае – в понимании университета как публично-правового союза и обосновании необходимости создания союзов университетов, имеющих публично-правовой характер. Принцип автономии отдельного университета «как самостоятельной коллективной личности» должен сочетаться, таким образом, с началом единства всех университетов.

Речь идет о преодолении противоположности «государственного» и «частного» начал в организации высшей школы (противоположности, заволащивающей сегодня в глухой тупик и нашу высшую школу). Поясняя понятие публично-правового союза в применении к университету, С. Гессен пишет, во-первых, о двойственном отношении университета к государству: с одной стороны, даже если университет учреждается и содержится государством, он должен быть от него независим, поскольку иначе свобода преподавания будет подчинена внешнему авторитету, имеющему свои политические, хозяйственные и прочие интересы; с другой стороны, университет получает свое публично-правовое бытие от государства как высшего правового авторитета, и в этом смысле становится «государственным учреждением». Во-вторых, право частного учреждения университетов, по мнению С. Гессена не может быть абсолютизировано, поскольку нельзя согласиться с чисто либеральным пониманием университета как «частного учреждения». Свобода высшего преподавания заключается не в праве каждого открывать школы, которые на поверку окажутся совсем не научными, а в такой организации университета – кем бы он ни был основан, – которая бы действительно обеспечивала свободу преподавания и научного творчества, возможность постоянного обмена с другими университетами, способность противодействия всем покушениям на свободу науки, «при одновременной возможности, однако, максимального использования университета всеми теми, кто в нем как в очаге и хранителе научного знания нуждается» [2, с. 325]. Все это может быть обеспечено только союзом университетов, публично-правовой характер которого выражается, с одной стороны, в при-

надлежащем ему праве наделения учеными степенями, а с другой – в праве каждого лица по отношению к университету, а именно – в праве учиться в нем и учить в меру своей научной подготовки, независимо от своей социальной, политической, религиозной принадлежности. «В лице университетов наука вступает в правовое общение, как особый реальный интерес внутри культурного общества, требующий для себя такого же признания и такой же охраны со стороны права, как и интересы и свобода отдельных «частных лиц»» [2, с. 327].

Нельзя не сказать напоследок – в силу актуальности этой проблемы – несколько слов и о том, как разрешается С. Гессеном вопрос о национальном образовании. Прежде всего, национальное образование не находит места в гессеновской системе среди отдельных направлений образования, определяемых, как мы помним, высшими целями культуры. Нация к числу этих целей не относится. Не потому, однако, что наш философ – космополит. В равной степени критикуя и космополитизм (как механическое отрицание субстанциональности нации), и национализм (как столь же механическое утверждение этой субстанциональности), С. Гессен выстраивает диалектику личности, нации и человечества как проявления общего в многообразии. Эта диалектика ведет к пониманию того, что «нация кроет в себе человечество, как высшее свое задание и оправдание», и «только в меру осуществления народом общечеловеческих ценностей становится он индивидуальностью, занимающей свое особое незаменимое место в общечеловеческой культуре, т. е. становится нацией» [2, с. 343].

Отсюда в применении к образованию и воспитанию следуют такие выводы. Во-первых, проблема национального образования – это, прежде всего, проблема языка обучения. Язык рассматривается как наиболее сильный фактор, созидающий нацию. Позиция С. Гессена по отношению к украинскому языку, правда, вряд ли будет воспринята сегодня однозначно – он относится к нему как к диалекту, по аналогии с провансальским языком в его отношении к общепровансальскому литературному; соответственно украинцы (как и белорусы) – одна из ветвей русского народа, приобщение которых к мировой культуре «гораздо легче, конечно, будет осуществляться через посредство общерусской культуры, охватывающей областные разветвления и ими питаемой, чем при самодовлеющем существовании областных национальностей в их неприступной и враждебной целому обособленности» [2, с. 356]. Прежде чем обвинять нашего автора в шовинизме, просим, однако, увидеть рациональное зерно в его словах о том, что в таких национальных школах, как украинские, необходимо «исходить из местного наречия», ибо только так можно добиться хорошего знания как этого «наречия», так и русского литературного языка; в противном случае – то ли в случае русификации, то ли в случае украинизации, – результатом будет суржик и «понижение до крайности уровня преподавания».

Во-вторых, поскольку нация – не готовая субстанция, и даже не определенная цель, а своеобразный стиль народного существования, имеющий разные ступени своего осуществления и осознания, постольку «задача национального образования, т. е. создания и упрочения нации, сводится, очевидно, к приобщению всех слоев народа к культуре и, в частности, к образованности как высшему ее проявлению» [2, с. 349]. В этом направлении развиваются идеи народной школы и всеобщего образования, которые мы здесь можем не детализировать.

И, наконец, третье и главное: «Нация не есть предмет заботы, а естественный плод усилий, направленных на достижение сверхнациональных задач»; «национальность есть естественный плод, а не нарочитый умысел образования» [2, с. 346, 355]. Нация формируется не специальным, целенаправленным усилием, а усилиями, направленными на достижение высших целей культуры, т. е. – нравственным, научным, художественным, хозяйственным, правовым образованием. Поскольку нация – с точки зрения С. Гессена – не есть цель культуры, а есть «ее естественный стиль и форма», постольку национальное образование есть не особый вид образования, а *просто хорошее образование*. «Всякое хорошо поставленное образование по необходимости будет национальным», и наоборот – «образование тогда только подлинно национально, когда оно – хорошее образование, когда оно удовлетворяет требованиям научности, художественности и нравственности»; и даже, как парадокс – «если, чтобы удовлетворять последним, оно должно быть «ненациональным», то ради самой же нации оно должно быть таковым» [2, с. 354, 357].

Таким образом, высшая школа занимает в философско-педагогической системе С. Гессена свое надлежащее место, прежде всего в контексте теории научного образования. Проблематичность буквального воспроизведения предлагаемой философией схемы (да и для него, впрочем, являющейся регулятивной идеей) не должна заслонять многие плодотворные и вполне актуальные мысли, которые помогают понять смысл и цель высшего образования как такового, а также направление и пути его реформирования.

Библиографические ссылки

1. Гессен С. И. Мое жизнеописание (предисловие к публикации и послесловие А. Валицкого) / Сергей Гессен // *Вопр. филос.* – 1994. – № 7–8. – С. 150–187.
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев / Сергей Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
3. Седова Е. Е. Философско-педагогическая концепция С. И. Гессена. Монография [Электронный ресурс] / Е. Е. Седова. – Режим доступа: http://bim-bad.ru/search.php?search_words=%D1%E5%E4%EE%E2%E0

4. Франк С. Л. Этические, философско-правовые и социально-философские направления в современной русской философии вне СССР / Пер. В. П. Куропиной / С. Л. Франк // *Русское мировоззрение*. – СПб.: Наука, 1996. – С. 630–645.
5. [Чижевский Д. И.] [Рец. на кн.:] Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Берлин: Слово, 1923 / П. Прокофьев // *Современные записки*. – 1924. – Кн. XVIII. Критика и библиография. – С. 447–453.
6. Яковенко Б. В. История русской философии: Пер. с чеш. / Общ. ред. и послесл. Ю. Н. Солодухина / Борис Яковенко. – М.: Республика, 2003. – 510 с.

Надійшла до редколегії 24.01.11

УДК 124

О. А. Базалук

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
ім. Григорія Сковороди

СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

«Расцвет и цель настоящей философии есть педагогика в широком понимании – в качестве учения о формировании человека»
Вильгельм Дильтей

Досліджується стратегія філософії освіти у перспективі формування головних характеристик людини майбутнього.

Ключові слова: педагогіка, виховання, освіта, філософія освіти.

Исследуется стратегия философии образования в свете формирования основных характеристик человека будущего.

Ключевые слова: педагогика, воспитание, образование, философия образования.

Explores the philosophy of education strategy in the light of essential characteristics of the human future.

Keywords: pedagogy, education, philosophy of education.

1. В словосочетание «философия образования» вкладывается разное содержание. Одни исследователи отдают предпочтение философии и философствуют об образовании, другие считают приоритетной педагогику, поэтому говорят в основном о процессах воспитания и обучения, лишь изредка используя масштабные философ-