

Н. В. Данилкина

**ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРЕДМЕТ ФИЛОСОФСКОЙ РЕФЛЕКСИИ
В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ МЫСЛИТЕЛЕЙ
КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА**

Рассматриваются взгляды российских философов на образование в конце XIX – начале XX в. Выделяются и сопоставляются ключевые философско-педагогические идеи Л.Н. Толстого, В.В. Розанова, В.К. Вентцеля, М.М. Рубинштейна.

This article considers the views of Russian philosophers on education in the late 19th – early 20th centuries. The author identifies and compares the key philosophical and pedagogical ideas of L.N. Tolstoy, V.V. Rozanov, V.K. Wentzel, M. Rubinstein.

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

Key words: philosophy, pedagogy, education, philosophy of education.

На современном этапе в отечественной науке сложилась исследовательская парадигма, которая предполагает изучение проблем образования на междисциплинарной основе. В интерпретации различных трактовок образовательного процесса, разработке образовательных мо-



делей, соответствующих меняющимся социокультурным реалиям, принимают участие педагогика, социология, психология, культурология, филология и другие науки, каждая из которых имеет собственный традиционно исследуемый предмет, методы, понятийный аппарат, способы объяснения [2]. Философии же, в силу присущего ей характера рефлексии способной вскрыть важнейшие противоречия не только в любой научной системе, но и в самом человеческом существовании, отводится сегодня ведущая роль в поиске методологических оснований для осмысления процесса становления человека.

Заметим, что на Западе исторически сложилась несколько иная традиция. Американский философ, психолог и педагог Дж. Дьюи, исходя из важности методологических посылок философии (особенно таких ее разделов, как этика, теория ценностей, эпистемология и метафизика) для изучения вопросов образования, назвал философию самой общей теорией образования. Однако его последователи работали в большей степени над дифференциацией этого общего знания. В результате развитие «философии образования» на родине данного термина протекало как процесс «оформления и постановки перед педагогами ряда крупных систем философской мысли: реализма, идеализма, перенниализма и прагматизма. Как “масштабная” спекулятивная философия каждая система была призвана предложить отличные от других взгляды на реальность, истину, красоту, добро, человеческую природу» [17, р. 1002–1003]. В ходе дальнейшей дифференциации возникли аналитическая, феноменологическая, экзистенциальная, неомарксистская и другие «философии образования». Подобная плюралистическая картина складывалась и в Западной Европе, где наибольшую роль в разработке философских образовательных концепций сыграли такие влиятельные течения, как философия жизни и неокантианство.

В России образование также далеко не сразу стало предметом обстоятельного философского анализа. Призыв к глубокому осмыслению проблем образования и воспитания ввиду их социально-исторической и общечеловеческой, общекультурной значимости прозвучал на рубеже XIX–XX вв., на взлете русского философского идеализма: «Мы имеем дидактику и ряд дидактик, мы имеем вообще педагогику как теорию некоторого ремесла ли, искусства ли (внедрить данную тему в душу). Но мы не имеем и не имели того, что можно назвать философией воспитания и образования, т.е. обсуждения самого образования, самого воспитания в ряду остальных культурных факторов и также в отношении к вечным чертам человеческой природы и постоянным задачам истории» [7, с. 601]. Это произошло в тот период, когда русская философия была признана фактом общественной дискуссии, т.е. стала в полном смысле слова практической [6, с. 9–10]. Как писал В.В. Зеньковский, в центре русского гуманизма навсегда становится с этого времени «социальная проблема — проблема водворения подлинной человечности в жизненных отношениях» [11, с. 132].

Русские философы-идеалисты (Н.А. Бердяев, Л.И. Шестов, С.Л. Франк и др.) в начале прошлого века выступили против утилитарного восприятия личности, утверждая ее самоценность, и стремились устроить



практическую жизнь социума на духовно-нравственных основаниях. Пути преобразования общества в направлении духовных ценностей они искали в индивидуальном духовном преображении.

Предметом специального анализа проблема воспитания и образования стала у В. В. Розанова. Критикуя европейскую систему образования, философ был последователен в своем отторжении утилитарной рациональности, связываемой им с поверхностностью восприятия и чрезвычайной скудостью духовных запросов. Это предостережение он относил и к России. Апология рационального начала в деле образования, по мнению В. В. Розанова, ведет к составлению отвлеченных схем и недооценке предрасположенностей ученика. Следовательно, образование должно включать совокупность художественных воздействий, которые согласуются с душевным строем ученика, вырастающим из органичной принадлежности к культуре. Последняя, по убеждению философа, не может быть вненациональна: «вне традиций своего народа», «вне смысла своей религии» она была бы искусственной, далекой от реальной жизни [7, с. 8]. Поэтому мыслитель считает пагубным копирование чуждых подходов к образованию.

Цель образовательного процесса, согласно В. Розанову, — это «выработка в подрастающих поколениях какого-нибудь культа, т.е. преданности, любви, верности...» [7, с. 45]. Как культура, так и образование предполагают гармоничное сочетание внутренне исповедуемого «культа» с внешней сложностью его проявлений. Истинная культура рассматривается философом как всеохватная любовь, которая не должна сосредоточиваться на каких-то утилитарных моментах, иначе она оборачивается эгоцентризмом и потребительским отношением ко всему окружающему.

Философ дает негативную оценку тоталитарным тенденциям, подавляющим творческую инициативу и духовный поиск в образовательном процессе, превращающим школу в государственно-бюрократическую отрасль. Государство, по В. В. Розанову, олицетворяет рациональное, отвлеченное от жизни начало, от которого «веет далекой объективностью» [7, с. 14]. Оно, по словам философа, «боится всякого реального созерцания, которое могло бы отнять минуту у книжного усвоения» [7, с. 23]. Не имея в себе «живых ключей образовательного характера», государство, полагает В. В. Розанов, должно попытаться отыскать их в других исторических силах — в семье и церкви, научном обществе, а также в «единичных личностях с особым, ярким призванием к воспитанию» [7, с. 45].

Заметим, что понятия «воспитание» и «образование» часто используются В. В. Розановым как взаимозаменяемые. По замечанию К. В. Фарджева, это обычно происходит при воплощении намерения преобразить душу человека, не ограничиваясь задачами безоценочной информативности и выработки определенных профессиональных навыков. «От силы этого стремления к “радению” о душе человека зависит степень смешения понятий “образование” и “воспитание”», — пишет исследователь [15].



Первым в русской педагогической классике осуществил обстоятельный анализ взаимоотношения понятий «образование» и «воспитание» Л. Н. Толстой, который до последних лет жизни продолжал педагогическое дело, начатое еще в середине XIX в.: в Яснополянской школе он воплощал идеи «свободного образования», педагогики ненасилия. Проанализировав ряд понятий в различных европейских языках, мыслитель пришел к выводу, что понятие, сходное с русским «образование», существует только в немецком — *Bildung*; общеевропейские понятия *education, civilization, instruction*, восходящие к латинским корням, и даже немецкое *Erziehung* означают нечто иное, нежели русское «образование» и немецкое *Bildung*, которые включают в себя и научные знания, и искусства, и физическое развитие.

Важнейшее различие между образованием и воспитанием Л. Н. Толстой усматривал в свободном характере первого и принудительном — второго: «Воспитание есть принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим; а образование есть свободное отношение людей... Образование свободно» (цит. по: [1, с. 81]).

Вся образовательная работа переносится у Л. Н. Толстого внутрь человека. Под подлинным образованием понимается именно самообразование, свободный, не стесняемый внешними обстоятельствами и посторонними требованиями процесс: «От воспитания, — пишет классик, — обыкновенно требуют и слишком много и слишком мало. Требовать того, чтобы воспитываемые выучились тому-то и тому-то, образовались, как мы разумеем образование, — это невозможно, так же невозможно и то, чтобы они сделались нравственными, как мы разумеем это слово. Но совершенно возможно то, чтобы не быть самому участником в развращении детей... а всю свою жизнь по мере сил своих воздействовать на них, заражая их примером добра» [13, с. 12].

Свободное образование, по Л. Н. Толстому, есть образование к Добру. Добро тождественно Разумному сознанию, иными словами, это Моральное (разумное) сознание, носителем которого является человек. Добро в философии Л. Н. Толстого абсолютно (или оно не есть Добро). С этой точки зрения государство, экономический строй, социальные отношения, которые ущемляют, подавляют личность человека, оказываются лишены нравственного критерия, а значит, и смысла.

В центре педагогического процесса мыслитель видел ребенка. Вся система образования, по его убеждению, призвана содействовать не просто развитию, а «гармонии развития» учащегося, во имя которой насильственное внешнее влияние должно быть исключено из педагогического процесса.

«Педагогика ненасилия» имеет религиозно-этический фундамент. По мысли философа, целью жизни, а значит, и высшей целью образования является бесконечное просветление и единение существ мира. Мыслитель вынужден признать, что в современном ему мире, когда у большинства уже нет веры, несущей гармонию, «вопрос о том, какие



знания вообще полезны, какие могут быть вредны, какие нужны прежде, какие после и до какой степени должны быть доводимы те или другие, уже не имеет никакого основания для своего решения и решается как попало и совершенно произвольно теми людьми, которые имеют возможность насильственно передавать те или иные знания» [14, с. 65].

Тесным образом связал педагогику с философией К.Н. Вентцель, который также глубоко проникся общим пафосом свободы рубежа веков и идеей гармонии, широко обсуждавшейся педагогической общественностью. Как Л.Н. Толстой, В.В. Розанов и многие выдающиеся педагоги, он выступил против практики муштры, принудительности и других обезличивающих личность тенденций казенно-бюрократической системы образования и воспитания.

Человек, полагает мыслитель, изначально обладает способностью творческого развития, он не заимствует свое внутреннее духовное богатство, а черпает его из самого себя, из глубин своей души. Личность в своей творческой активности свободна от внешних обстоятельств. Свое понимание свободного образования и педагогики без насилия ученый излагает следующим образом: «...не умышленное формирование ребенка сообразно определенному идеалу человека, а деятельное содействие тому, чтобы тот или иной образ индивидуальной человеческой личности, который дремлет в ребенке, во всей его психической и физической организации, принял путем саморазвитого органического роста и развития ясные, резко выпуклые и отчетливые формы» [12, с. 101].

К.Н. Вентцель не поддерживает выдвижения религии в качестве общей основы образования, поскольку религия, по его мнению, не может сделать образование свободным: «...у детей еще нет и не может быть того или иного сложившегося понимания жизни. Делать религию в этом смысле основанием образования — значит устанавливать гегемонию взрослого поколения над подрастающим, значит отрицать право молодого поколения на то образование, которое ему нужно, которое оно само хочет и стремится получить. Но тогда не следует говорить и о свободе образования» [5, с. 616]. Единственно возможной основой «истинного и настоящего образования» провозглашается К.Н. Вентцелем не религия и не нравственность, и даже не гуманность, имеющая в виду отвлеченного человека вообще, но «только сама индивидуальная личность» [5, с. 631].

Но если религия, в той форме, в которой она дискредитировала себя в глазах многих людей, по К.Н. Вентцелю, способна воспитать лишь человека, скованного «цепями невидимого рабства», то предлагается ли что-либо взамен? Ответ следует искать в неопубликованных при жизни философа работах по космической педагогике. В них, продолжая традицию русского космизма, мыслитель утверждает: когда человек стоит перед лицом Космоса и ищет слияния с ним, тогда происходит освобождение от всего мелкого, ограниченного, душа наполняется свободой, беспредельно широкой творческой любовью к жизни, к человечеству и составляющим его людям. У человека, ощущающего



безраздельную слитность с Космосом, исчезают всякие поводы и мотивы для совершения зла, появляется способность к углубленному познанию Космоса и Человечества, «к пониманию сокровенных тайн Жизни», способность «вчувствования в процессы жизни, происходящие в вещах и существах, находящихся вне» его [3, с. 156–166]. Индивидуализм в воззрениях К.Н. Вентцеля оборачивается своего рода космологическим холизмом, который, однако, не требует отказа от индивидуально-личностного творческого начала и свободы.

Идея свободного и гармоничного образования достигает в поздних работах К.Н. Вентцеля максимума своего выражения. Это касается не только этических, но также онтологических и гносеологических положений. «Гармония с остальными мыслями, которые уже получили наше одобрение и которые сохраняются в нашей памяти, является для нас фактически последним критерием истины» [5, с. 249], — на этом основании ученый отрицает «навязывание» учащимся предметов обучения: необходимо «дать возможность им самим, с полным сознанием и пониманием выбрать в области научного знания, что нужно каждому из них в отдельности как своеобразной и самобытной индивидуальности» [5, с. 614–615].

В духе интуитивизма А. Бергсона мыслитель утверждает, что нужна «организация цельного опыта жизни», т.е. гармония внешних (социальных) и внутренних (психических) детерминант бытия. Цель, составляющая высшую задачу нравственности, состоит, по К.Н. Вентцелю, в установлении гармонии между своей жизнью и жизнью остального человечества [4, с. 9].

Несмотря на явное абсолютизирование принципа свободного, «самопроизвольного органического развития изнутри», который никак не мог вписаться в официальную политику Наркомпроса, идеи К.Н. Вентцеля подготовили преобразования отечественной школьной системы в самые первые годы после Октябрьской революции, когда пафос освобождения был более чем актуален. Именно К.Н. Вентцель разработал «Декларацию прав ребенка» (25 сентября 1917 г.), одну из первых в мировой практике, а в 1918 г. представил в Учредительное собрание документ с недвусмысленным названием «Отделение школы от государства и декларация прав ребенка».

Официальная «дефункционализация философии» (Н.С. Плотников) во второй четверти XX в. перенесла широкий ряд общих философских вопросов в специальные научные и литературные издания — это касалось и разработки проблем воспитания и образования. Отдельные философы постепенно «эмигрировали» в области психологии, социологии и других наук. Среди них — М.М. Рубинштейн, который до середины 20-х гг. прошлого века развивал идеалистическую педагогику в России. В его учении рассматривается становление «цельной личности», понимаемой как единство телесного, идеального, социального и духовного начал, определяющих ее принадлежность к сфере природы, индивидуальности, социальных образований и культуры. Все эти сфе-



ры, по М. М. Рубинштейну, не только не исключают, но взаимодополняют друг друга и «в личности существуют как единое, хотя и подвижное, но неразрывное целое» [9, с. 307]. Цель педагогики, в теории и на практике, — «идеал цельной личности», следование которому предполагает воспитание человека как жизнеспособной, самостоятельной культурно-нравственной силы.

Ученик Г. Риккерта и В. Виндельбанда, М. М. Рубинштейн особыми характеристиками личности считал способность к сознательному суждению, а также свободу, возвышающую человека над свойственными природному миру причинно-следственными цепями. Мир свободы трактуется ученым как мир культуры — идеальных ценностей, которые выступают как неисчерпаемые творческие задачи для человека.

Несмотря на апологетическое отношение к индивидуальному началу в условиях, когда официальная педагогика абсолютизировала роль коллектива в воспитании, М. М. Рубинштейн был все же далек от «педагогического анархизма», отдающего ребенка на произвол стихийного развития. Он не отрицал идеи общественного прогресса, цель которого видел в создании достойных условий для развития целостной личности — в этом мыслитель был близок философско-публицистическим традициям, положенным еще П. Лавровым и Н. Михайловским во второй половине XIX в. [16, с. 34].

М. М. Рубинштейн указывал на нецелесообразность лишения теории образования научного обоснования «эмпирическими, опытными исследованиями, обогащенными и укрепленными быстро выросшим экспериментальным методом» [10, с. 2]. Однако «грубый материализм», по его мнению, никогда не позволит охватить самой ценной области человеческого Я, удовлетворить его «самых насущных потребностей в деятельном мирозерцании, для которого нужны ценности, идеалы, нормы» [8, с. 11]. В дальнейшем, в условиях запрета идеалистической философии путь философского изучения «должного» оказался для ученого закрыт, и он посвятил себя изучению вопросов «сущего», главным образом в психологической сфере.

Таким образом, проблема становления человека, которая еще в XIX в. рассматривалась выдающимися русскими учеными (Н. И. Пироговым, К. Д. Ушинским) как «величайший вопрос человеческого духа» и один из важнейших «вопросов жизни», в конце XIX — начале XX в. была осмыслена в контексте анализа общественного идеала. Этот идеал включал представления об идеале личности и идеале образования. Целостность личности связывалась в мировосприятии философов с идеями свободы и гармонии. Несмотря на то что в отечественной философии рассматриваемого периода не возникло каких-либо школ, которые бы последовательно занимались разработкой философско-методологического обоснования педагогики, в трудах философов-идеалистов выделялось общее проблемное поле педагогики и философии, предлагались различные трактовки образования и воспитания. Объединяющим фактором выступала при этом задача философского осмысления переустройства общества, духовно-нравственного преображения социального и индивидуального бытия в их взаимосвязи.



Список литературы

1. Булкин А. П. Социокультурная динамика образования. Дубна, 2001.
2. Валицкая А. П. Как возможна общая теория образования, или о междисциплинарном статусе понятия *диалог* // Диалог в образовании: сб. матер. конф. Сер. «Symposium». СПб., 2002. Вып. 22. С. 9 – 16.
3. Вентцель К. Н. Заметки о космическом воспитании // Вентцель К. Н. Свободное воспитание: сб. избр. тр. М., 1993. С. 156 – 166.
4. Вентцель К. Н. Основные задачи нравственного воспитания // Вестник воспитания. М., 1896. № 2.
5. Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности: в 2 т. М., 1912. Т. 2.
6. Плотников Н. С. Философия «Проблем идеализма» // Проблемы идеализма: сб. ст. [1902] / под общ. ред. М. Колерова. М., 2002.
7. Розанов В. В. Сумерки просвещения. М., 1990.
8. Рубинштейн М. М. Идея личности как основа мировоззрения: критическо-философский очерк. М., 1909.
9. Рубинштейн М. М. О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу. Т. 1 / под ред. Н. С. Плотникова, К. В. Фараджева. М., 2008.
10. Рубинштейн М. М. Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой. 3-е изд., пересмотр. и доп. М., 1920.
11. Савицкий Н. П. В поисках русской идеи // Русская эмиграция в Европе в 1920 – 1930-е годы. М.; СПб., 2005. Вып. 2.
12. Современные теории образования и педагогической науки. М., 1994.
13. Толстой Л. Н. Мысли о воспитании // Собр. соч.: в 24 т. М., 1913. Т. 14.
14. Толстой Л. Н. Полн. собр. соч.: в 90 т. М.; Л., 1928 – 1958. Т. 38.
15. Фараджев К. В. Особенности реализации социокультурного подхода к образованию в трудах отечественных философов конца XIX – начала XX веков. URL: http://www.socioedu.ra/st_far.html (дата обращения: 20.01.2011).
16. Фараджев К. В. Философия и жизнь Моисея Рубинштейна // Рубинштейн М. М. О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу / под ред. Н. С. Плотникова, К. В. Фараджева. М., 2008. Т. 1.
17. Ericson D. P. Philosophical issues in education // Encyclopedia of Educational Research: in 4 vol. / ed. in Chief M. C. Alkin. 6th ed. N. Y.; Toronto, 1992. Vol. 3.

Об авторе

Наталья Валерьевна Данилкина — канд. филос. наук, мл. науч. сотр., социологическая лаборатория Института Балтийского региона, Балтийский федеральный университет им. И. Канта.

E-mail: NDanilkina@kantiana.ru

About author

Dr. Natalya Danilkina, Junior Research Fellow, Sociological Laboratory, Baltic Region Institute, I. Kant Baltic Federal University.

E-mail: NDanilkina@kantiana.ru