Тема: Актуальность философско-педагогической концепции С.И. Гессена.

Оглавление

Введение

Глава1. Становление философских и педагогических воззрений С.И. Гессена

**Глава 2 . Развитие философско-педагогической концепции С. И. Гессена в «зарубежный» период**

**Глава3. Философия образования как социо-культурное учение С. И. Гессена**

**Глава 4. Аксиологические основы «педагогики культуры» С. И. Гессена как пути выхода из культурного кризиса эпохи**

**Заключение**

**Библиография**

Введение

Поворот к гуманистической направленности отечественной педагогики, произошедший за последние десятилетия в России, неизбежно ведет к поиску фундаментальных оснований новой педагогической парадигмы. В этой связи обращение к исследованию значительных, но на долгое время «отрезанных» от России, пластов философской и педагогической мысли Русского Зарубежья представляется актуальным и плодотворным. Как справедливо отмечает академик Е.П. Челышев, «исследование отвергнутых от России пластов культуры имеет не только чисто научное, академическое, но и практическое значение. Проблемы, о которых спорили в свое время в среде русских эмигрантов, особенно актуальны для нас сегодня в обстановке поиска путей преодоления социально-экономического кризиса в стране, обновления России, возрождения ее культуры. Обращение к гуманистическим, нравственным истокам национальной культуры, сохраненным в наследии лучших представителей российской эмиграции, может способствовать оздоровлению российского общества, преодолению в нем негативных тенденций» [[1]](#footnote-2)

Среди научно-педагогического наследия Российского Зарубежья особое место принадлежит творчеству С.И.Гессена, философа и педагога, одного из наиболее известных и значительных представителей российской гуманистической педагогики первой половины ХХ века. Образовательная концепция С.И.Гессена, являясь отражением его философских воззрений, предложила конкретные пути решения многих глобальных философских проблем, стоящих перед культурой и обществом России первых десятилетий ХХ века. Наиболее ярко и наглядно это проявляется в разработанной ученым «педагогике культуры», основные положения которой были изложены им в книге «Основы педагогики» (1923, Берлин).

В данной работе рассматриваются основные принципы «педагогики культуры» выдающегося философы и педагога ХХ века С.И.Гессена, претворение основных положений «неокантианства» в целостной философско - педагогической концепции, анализируется взаимодействие личности и культуры в образовании с точки зрения приоритетных ценностей и целей, а также возможные выходы их «культурного кризиса эпохи» через творческое саморазвитие личности в образовании, не утратившие своей актуальности и ХХI веке.

### 

### 

### Глава 1 Становление философских и педагогических воззрений С. И. Гессена

Формирование концептуальных основ философско-педагогической системы С. И. Гессена приходится на первые десятилетия ХХ века, время наиболее сложное и противоречивое, время аксиологических и социальных революций, время смены мировоззренческих парадигм как в России, так и в Европе.

Педагогика и школа России рубежа XIX-XX веков находится на подъеме и характеризуется сочетанием самых разнообразных тенденций и направлений. Образовательная ситуация в России развивается в соответствии с общекультурными процессами. В науках идет интенсивный процесс их систематизации и дифференциации.

Упадок традиционной гербартианской системы в конце XIX века как в Западной Европе, так и в России поставил под сомнение идею возможности «выдвижения единой для всех цели воспитания, которая представляет собой системообразующий стержень педагогической науки» [[2]](#footnote-3)

Развитие альтернативных педагогических направлений становится неотъемлемой частью общеевропейского педагогического процесса, активно затронувшего и Россию. По мнению А. Н. Джуринского, «отечественная педагогика развивалась в тесном взаимодействии с педагогической наукой ведущих зарубежных стран. Наши педагоги были хорошо осведомлены обо всем, что происходило в мировой школе и педагогике, чего нельзя было сказать об их зарубежных коллегах по отношению к педагогике России».[[3]](#footnote-4)

Р. А. Валеева в работе «Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике первой половины ХХ века» [[4]](#footnote-5), обобщая опыт самых разнообразных направлений и течений гуманистической ориентации, предлагает следующую их классификацию:

1)     педоцентристские концепции, где главная ориентация на индивидуальность, и главной и единственной целью признана личность ребенка (Э. Кей, Л. Гурлитт, М. Монтессори, А. Нейл, Б. Отто);

2)     экспериментальная педагогика (А. Лай, Э. Мейман, А. Бине, О. Декром, Э. Клапаред, Торндайк), которая имела целью с помощью точных наблюдений и опытов исследовать физическое и духовное развитие ребенка в раннем возрасте и сообразно с этим определить рациональные пути воспитания и обучения;

3)     педагогика личности (Э. Линде, Э. Вебер, Г. Шаррельман, Ф. Гансберг), где на первый план выдвигается личность воспитателя, стремление освободить его от власти метода и шаблона. Отказ от любых систем, полная опора на интуицию и импровизацию;

4)     социальная педагогика (П. Наторпа). Личность воспитанника не единица, а неразрывная часть человеческого общества. Социальная педагогика не противопоставляет личность и общество, а ищет пути разрешения существующих противоречий[[5]](#footnote-6)

Несмотря на некоторое различие в приоритетных целях воспитания и образования в этих течениях, исследователи выделяют следующие принципиальные установки, позволяющие говорить о становлении новой педагогической парадигмы – гуманистического воспитания: целостное развитие способностей и задатков ребенка;

-   личностная ориентация, что предполагает умение воспитателя видеть в каждом воспитаннике уникальную личность;

-   отрицание крайнего интеллектуализма школьного воспитания и проповедование деятельностного подхода, ставящего в центр воспитательного процесса самостоятельно добытый ребенком опыт;

-   признание главным условием правильного воспитания знание ребенка;

-   не противопоставление личности ребенка и детского сообщества, а попытка найти возможности для разрешения существующих противоречий;

-   отказ от авторитарного подхода к ребенку со стороны воспитателя и утверждение субъектных отношений во взаимодействии учителя и ученика;

-   основная цель воспитания – содействие свободной самореализации и самовоспитанию ребенка .[[6]](#footnote-7)

. Активно вбирая и осваивая новейшие западные педагогические тенденции, российская педагогическая наука имеет ряд особенностей. Важнейшей среди них является тесная взаимосвязь педагогической и общественно-философской мысли.

Русская образовательная модель основывается на ключевых принципах русской философии, в которой проблемы преображения, преобразования личности, ее духовно-нравственного совершенствования имеют исключительно важное значение и, соответственно, высокую степень продуманности и разработанности. И здесь педагогический аспект образования смыкается с философским, что и создает необходимый национальный компонент.

В центре внимания философско-педагогической мысли России в этот период находятся общие, наиболее фундаментальные проблемы образования – проблема личности и ее развития, проблема цели воспитания, его задачи и основные принципы. Характерным для философско-педагогических учений этого периода является подход к вопросам образования через призму духовной культуры, ее преемственности. В то же время воззрения русских философов на проблемы образования носили ярко выраженный индивидуальный характер и отражали особенности их общефилософского подхода в целом.

Наиболее полная картина отечественных педагогических систем, концепций и теорий первых десятилетий ХХ века представлена в классификации М. В. Богуславского [[7]](#footnote-8) Он рассматривает те концепции, которые содержали теоретические знания об образовании вообще и выдвигали положения об общих условиях и путях реализации базовых ценностей. Они расположены согласно степени их доминирования в реальном историко-педагогическом процессе:

1.      Социально-рационалистическое направление (10-20-е гг. ). Лидеры: Н. И. Бухарин, П. П. Блонский, А. В. Луначарский, А. П. Пинкевич, А. Г. Калашников, Г. О. Гордон. Их отличали вера в прогресс, в возможность справедливого социального строя, изменения мира посредством знания. В качестве образовательных ценностей выдвигались развитие творческого мышления, способности к культурному диалогу.

2.      Социально-реформаторское направление (20-30-е гг). Лидеры: Н. К. Крупская, М. М. Пистрак, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, В. Н. Шульгин. Ориентировались на удовлетворение запросов крестьянских и пролетарских детей. Ведущая ценностная ориентация – подготовка человека-преобразователя окружающей среды в соответствии с программой построения социализма. В содержании образования приоритет отдавался жизненно значимым, практико-применяемым качествам, способствующим скорейшей социализации личности.

3.      Технократическое направление: А. К. Гастов, Г. Ф. Гринько и др. Целью образования выступает подготовка компетентного специалиста, способного удовлетворить производственные потребности. Образование мыслилось монотехническим и сводилось к пошаговому овладению определенными, связанными с конкретной профессией умениями и навыками

4.      Антрополого-гуманистическое направление: С. И. Гессен, Л. С. Выготский, М. И. Рубинштейн, В. Н. Сорока-Росинский и др. Базовыми ценностями выступает классическая традиция – источник истины и блага, целью – гармоническое развитие личности, укорененной в национальной ментальности, образовательным ориентиром – обширные фундаментальные знания и способы творческого оперирования культурным наследием.

5.      Теория свободного воспитания, связанная с деятельностью Л. Н. Толстого, К. Н. Вентцеля. Базовой ценностью выступает свобода личности, главной целью – достижение самоактуализации воспитанника. Приоритет гуманитарных знаний и развитие творческого потенциала личности на основе широкого использования средств искусства.

6.      Христианско - антропологическое направление: В. В. Розанов, Н. А. Бердяев, В. В. Зеньковский, Л. Зандер, С. Четвериков. Базовые ориентиры детерминировались православными постулатами. Цель образования и воспитания – осознание дела служению Отечеству как особой жизненной миссии. Широкая трактовка образования с акцентом на религиозно0нравственный аспект образования.

7.      Космическая педагогика, развивающаяся В. И. Вернадским, К. Э. Циолковским, К. Н. Вентцелем. Ориентировалась на выживание человечества как единой общности, достижения солидарности народов путем диалога культур. Образовательные цели виделись в стимулировании у ребенка способностей к диалогу со Вселенной, в понимании проблем всего Человечества как своих собственных. Основное содержание составляли экологические и ноосферные знания[[8]](#footnote-9)

Данная классификация наиболее полно представляет широкий спектр философско-педагогических концепций отечественной педагогики первых десятилетий ХХ века, позволяя увидеть как точки соприкосновения, так и бинарные оппозиции во взглядах на ценности, цели и приоритетное содержание образовательного процесса в России.

В становлении философско-педагогической концепции С. И. Гессена тщательный анализ основных течений новой гуманистической парадигмы в педагогике России и Западной Европы оказывается необычайно плодотворным. Творчески переосмысляя ее основополагающие принципы, С. И. Гессен во многом реализует их в собственной образовательной концепции, способствуя тем самым становлению гуманистической парадигмы в России

В Германии на философских отделениях Гейдельбергского (1905 – 1906 гг. ) и Фрейбургского (1906 – 1909 гг. ) университетов «Определился характер моей последующей работы и направление моего философского развития на долгие годы вперед»[[9]](#footnote-10) С. И. Гессен становится активным сторонником и проповедником неокантианского направления в философии, во многом определившего главные составляющие его будущей философско-педагогической концепции.

Через философское творчество П. Наторпа воспринимает С. И. Гессен понятие «трансцендентального метода», составляющего основу его собственной методологии.

П. Наторп выделяет два главных требования трансцендентального метода, две его части: «Первая есть правильное сведение к уже имеющимся налицо, исторически доказуемым фактам науки, , ибо «в начале было дело», творческая>…<этики, искусства, религии работа созидания объектов всякого рода, в которой человек строит самого себя, свою человеческую сущность и, объективируя себя в ней, накладывает глубокую и вполне единую печать своего духа на свой мир, или, скорее, на целый мир таких миров, которые он может считать своими»[[10]](#footnote-11)

Второе требование трансцендентального метода состоит в том, что «рядом с фактами должно быть доказано основание «возможности», и с тем вместе «правовое основание»: это значит, необходимо показать и в чистом виде сформулировать законообразное основание, единство логоса, ratio во всякой творческой работе культуры»[[11]](#footnote-12)

Для П.Наторпа, отмечает исследователь трансцендентализма А. Н. Круглов , как и для Канта, трансцендентальное означает критическое: «критическое против метафизических преувеличений, но критическое также против незакономерного, избегающего закона эмпиризма»[[12]](#footnote-13) . Саму философию П.Наторп понимает как метод бесконечного творческого развития.

П. Наторп разрабатывает также концепцию социальной педагогики, основанной на идеале неограниченного господства духа и направленной на пробуждение в каждом человеке сознания внутренней свободы. Исходя из педагогических принципов Песталоцци, П. Наторп стремился создать систему воспитания, цель которой – гармония индивидуального и социального начал в человеке.

Многие ее положения окажутся в дальнейшем близки философско-педагогической концепции С. И. Гессена. Особенно важное влияние оказывает на него книга П. Наторпа «Философия как основа педагогики» , к которой он часто обращается в своих «Основах педагогики», соглашаясь или полемизируя.

С. И. Гессен входит в круг философов школы Г. Риккерта

Центральными фигурами фрейбургской (или баденской) школы неокантианства, последователем которой считал себя и С. И. Гессен, были В. Виндельбанд и Г. Риккерт.

В. Виндельбанд ориентируется на комплекс гуманитарных дисциплин, прежде всего исторического цикла. Соответственно, основополагающими для фрейбургской школы становятся понятия «значимость» и «ценность». Философия трактуется прежде всего как учение о ценностях, что оказывается затем принципиально важным как для философской, так и для образовательной концепции С. И. Гессена.

В.Виндельбанд выступает против традиционного разделения научных дисциплин на науки о природе и науки о духе, основанное на противопоставлении их предметных областей. Согласно В.Виндельбанду, следует классифицировать науки в соответствии не с предметом, а с методом, особым для каждого типа наук, а также их специфическими познавательными целями.

Таким образом, он выделяет два типа наук, и, соответственно, два метода: 1) науки, отыскивающие общие законы – господствующий в них тип познания и метод «номотетический» (основополагающий); 2) науки, описывающие специфические и неповторимые события – тип познания и метод «идиографический» (т. е. фиксирующий особенное, индивидуальное) [[13]](#footnote-14)

Однако решающую роль в становлении молодого ученого сыграл, безусловно, Г. Риккерт. С. И. Гессен переходит под его научное руководство во Фрейбург, где занимается в течение шести семестров (1906 – 1909 гг. ).

Г. Риккерт стремился уточнить и развить методологические различия Виндельбанда. Теория познания в его философской системе перерастает в учение о ценностях. Концепция Г. Риккерта основана на противопоставлении ценностей и бытия, представляющих собой два царства.

Для Г. Риккерта значимость ценностей, отнесенность индивида к ценностям «суть наивысшие проявления свободы человеческой личности» [[14]](#footnote-15) Наряду с миром действительного, миром бытия человек свободно и творчески созидает мир должного, значимого.

Подтверждением смысла значения ценностей становится «сама личность, во всей сложности ее социальной связанности; ценность же, в силу которой она становится благом, есть свобода внутри общества или социальная автономия»[[15]](#footnote-16) С. А. Ненашева в своем исследовании классифицирует марбургское неокантианство как трансцендентально-онтологическое направление, а баденское – как трансцендентально-психологическое [[16]](#footnote-17)

К началу ХХ века неокантианство оформилось в господствующее течение философской мысли в университетах Германии, его влияние стало проникать за пределы страны. Оно являло собой наиболее оформленную, разработанную и авторитетную философскую систему, сочетающую в себе и достижения немецкой классической философии, и успехи современной науки.

Университетский период в творчестве С. И. Гессена является не столько временем ученичества, сколько временем его окончательного становления как интересного и оригинального философа, первым этапом его научной деятельности.

Восприняв неокантианский научно-понятийный аппарат, основную проблематику, прежде всего гносеологическую, С. И. Гессен критически осмысляет и творчески развивает ее в своей последующей философско-педагогической деятельности: «возвратившись в Россию, он обогатил идеи западной педагогики российской ментальностью, вскрыл весь потенциал русской педагогической мысли в лице Толстого, Ушинского, Лесгафта и др. » [[17]](#footnote-18)

Анализируя наиболее существенные идеи учений П. Наторпа, Г. Риккерта, В. Виндельбанда и других немецких неокантианцев, русские мыслители и, прежде всего, безусловно, С. И. Гессен, с одной стороны уточняли специфику проблемного поля национального типа философствования, с другой – стремились если не рационализировать, то тем не менее «гносеологизировать» собственные философские построения в соответствии с требованиями современной философии, несмотря на «всеобщее критическое отношение в русском идеализме к субъективизму и неокантианству»[[18]](#footnote-19) , русскими философами осознавалось то, что «Кант и немецкий идеализм не есть случайный эпизод в истории человеческой мысли, а необходимая ступень, через которую необходимо пройти, которую нужно преодолеть, чтобы построить нечто новое»[[19]](#footnote-20). Как справедливо отмечает в своем исследовании С. Ненашева, «критическое обращение к философии немецкого неокантианства стимулировало русскую философскую мысль в процессе национальной самоидентификации» [[20]](#footnote-21)

**Глава 2 Развитие философско-педагогической концепции С. И. Гессена в «зарубежный» период**

«Зарубежный» период в жизни и творчестве С. И. Гессена, занимающий почти три десятилетия вплоть до его смерти в 1950 году, - это время, когда к нему приходит мировая известность как к выдающемуся историку и теоретику педагогики. Философский и педагогический опыт ученого, накопленный в предыдущие десятилетия, оформляется в целостную систему педагогических взглядов, выраженных, прежде всего, в его фундаментальной работе «Основы педагогики» (1923). При этом созданная им образовательно-философская концепция продолжала развиваться и обогащаться на протяжении всей его творческой деятельности, что позволяет говорить об определенной эволюции его философско-педагогических воззрений.

Активная и многообразная научная, общественная, педагогическая, просветительская, организаторская деятельность С. И. Гессена в эти годы поражает не только широтой географического охвата (Берлин, Прага, Лондон, Варшава, Париж, Лодзь и др. ), но, прежде всего, многоохватностью проблематики и разносторонностью решаемых им задач. В поле зрения С. И. Гессена находится и опыт мировой педагогики – от Платона до сравнительного анализа современных педагогических концепций Дж. Ломбардо-Радиче, Г. Кершенштейнера, Д. Дьюи и многое другое; и задачи образования и воспитания юношества; и вопросы организации школьной жизни, самоуправления, применения как традиционных, так и новых форм и методов обучения; и вечные, глобальные проблемы соотношения национального и общечеловеческого, индивидуального и коллективного, культуры и религии.

Творческим достижением является написание и издание «Основ педагогики». Этот фундаментальный труд, вскоре принесший С. И. Гессену европейскую известность, являясь, с одной стороны, осмыслением наработанного педагогического опыта и интеграцией накопившегося теоретического материала, представляет, с другой стороны, и наиболее полное отражение философской системы мыслителя.

Определяя основную задачу книги как «возможность явить практическую мощь философии и показать, что самые отвлеченные философские вопросы имеют практическое жизненное значение, что пренебрежение философским знанием мстит за себя в жизни не менее, чем игнорирование законов природы» [[21]](#footnote-22) С. И. Гессен стремится даже самые частные и конкретные вопросы педагогики возвести к чисто философским проблемам. Как утверждает автор, хотя он и стремился ограничить изложение чисто философских проблем минимумом, необходимым для решения стоящих в центре книги педагогических вопросов, «логика исходной точки зрения сама собой привела к тому, что в ней оказались затронуты все те вопросы, которые составляют обычный предмет рассмотрения так называемых «введений в философию» [[22]](#footnote-23)

Круг проблем, разрабатываемых в «Основах педагогики», чрезвычайно широк. Прежде всего, это обоснование педагогики как прикладной философии через понятия культуры, цивилизации, гражданственности и образованности.

С. И. Гессен создает цивилизационную концепцию «диалога культур» как методологию историко-культурологического анализа различных парадигм воспитания, их эволюции взаимосвязей, выявления целостной педагогической картины мира. Ученый считает, что подобный подход позволяет объяснить механизмы взаимодействия культур, «борьбы в среде культурных ценностей эпохи»[[23]](#footnote-24) Результатом подобного подхода является созданная им в «Основах» «педагогика культуры», центральными категориями которой являются ценность и личность.

Учение о личности у С. И. Гессена складывается из ряда положений, главное среди которых – «личность обретается только через работу над сверхличными задачами» [[24]](#footnote-25)«Могущество индивидуальности, –пишет С. И. Гесссен, - коренится не в ней самой, не в природной мощи ее психофизического организма, но в тех духовных ценностях, которыми проникаются душа и тело, и которые просвечивают в них, как задания его творческих устремлений» [[25]](#footnote-26) В. В. Зеньковский отмечает близость этого положения учению о личности Вл. Соловьева, подчеркивая при этом и их разницу: «для Соловьева было два «просвечивающих» в эмпирическом человеке начала: добро и зло; у Гессена же (как дальше и у Г. Гурвича) «духовный» мир всегда мыслится как добро»[[26]](#footnote-27)

По мнению самого С. И. Гессена, задача философской педагогики выполнена в книге лишь наполовину, так как в ней изложена только прикладная этика и философия права, а также прикладная логика, «поскольку она представляет собой только первый том, который со временем должен быть дополнен изложением философских начал художественного, хозяйственного и религиозного образования»[[27]](#footnote-28)

Теория нравственного и правового образования излагается С. И. Гессеном подробно и глубоко: от четкого определения целей и задач нравственного образования – развитие свободы и личности, до разработки основных ступеней нравственного образования: аномии (или теории дошкольного образования); гетерономии (или теории школы) с подробным анализом понятий «авторитет», «свобода», идей трудовой школы; автономии (или теории внешкольного образования как свободного самообразования).

Таким образом, С. И. Гессен соотносил образовательные слои со ступенями индивидуального развития личности. Вслед за И. Г. Песталоцци он различает три состояния человеческого бытия: естественное, социальное и нравственное, и определяет их как аномию (беззаконие), геретономию (чужезаконность) и автономию (самозаконность). Каждое из состояний, по мнению ученого, является господствующим в определенном возрасте как определенного индивида, так и для общества в целом.

Особое место в гессеновской концепции занимает теория научного образования. Не ставя целью ее полный и всестороний анализ, остановимся лишь на ее основополагающем понятии – методе.

Термин «научное образование» в трактовке С. И. Гессена означает тот вид образования, цель которого есть наука, или знание, а в более всеобъемлющей категории – Истина. С. И. Гессен противопоставляет его более ранней трактовке как «умственного», ибо справедливо отмечает, что в научном образовании речь будет идти о воспитании человека в целом. Не только его умственной способности, но и воли, фантазии, энтузиазма и даже определенных навыков тела.

Ведущим понятием в научном образовании становится научный метод. Формирование и значение его дано С. И. Гессеном через сравнительный анализ разнообразных современных теорий научного образования, среди которых выделяется два основных течения, резко противоположных друг другу и различающихся прежде всего по своим целям. Это антиномия формального и реального образования. Представленная схема наглядно представляет их основные противоречия:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Формальное образование | Реальное образование |
| Цели и задачи | Развитие способности формального мышления. Человек, умеющий рассуждать, обладает орудием приобретения сведений | Сообщение полезных сведений, обладая которыми человек сможет ориентироваться в жизни и быть полезным членом общества |
| Преобладающие предметы преподавания | Формальные науки: грамматика, математика, логика, древние языки и т. п. , то есть всякого рода теория, содержание которой дедуцируется из немногих аксиом | Реальные предметы: естествознание, новые языки, прикладная математика, а также совокупные предметы («природоведение» = астрономия + физика + химия + ботаника + зоология), «родиноведение» = история + статистика + этнография + политическая экономия |
| Задачи учителя и учебной книги | Дисциплинировать мышление ученика, излагать принципы и исправлять ошибки. Учебник должен быть кратким конспектом правил мышления.  Основа – задачник | Сообщение сведений и наиболее удобопонятное изложение предмета. Учитель превосходит учебник только по степени наглядности, живости и интересности |
| Контроль работы | Письменные работы, решение задач, экстемпоралии | Опрос и экзамены |
| Недостатки | Оторванность школы от жизни, наличие готовых схем, правил и приемов рассуждения, которые оказываются беспомощными, когда требуется находчивость и инициатива | Сведения быстро забываются, устаревают. Они бесконечно разнообразны, поэтому не зная точно, как сложится жизнь ученика, совершенно немыслимо выделить именно то, что действительно пригодится в жизни. |

В этой педагогической антиномии С. И. Гессен видит отражение более глубокой философской антиномии гносеологии, т. е. теории знания, питающей собою борьбу дидактических воззрений. Это педагогическое отражение философского противоречия рационализма и эмпиризма.

Эта антиномия уже нашла свое разрешение в чистой философии в направлении критицизма. Преодоление противоположности достигается не путем чисто механического соединения противоборствующих утверждений, а обнаружением их общей ошибки, которая заключается в ложной предпосылке неразличения вопросов о значении и смысле знания и о его происхождении. Только первое, по мнению основателя критической философии Канта, есть задача теории знания, второе же – дело психологии.

Появление новых сведений, новых данных опыта может вести к смене научных систем, но путь к истине, заданный всякому научному построению, остается тождественным. По-гречески путь есть «метод», и именно метод есть «душа знания, его жизнь».

Приведенная ниже схема дает наглядное представление о сходстве и различии в основных положениях эмпиризма и рационализма, а также о путях их преодоления в критицизме.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Эмпиризм | Рационализм | Критицизм |
| 1. Знание происходит из опыта, *следовательно* | 1. Знание происходит из врожденных, заложенных в душе человека до всякого опыта идей, *так как* | 1. Вопрос о происхождении знания не имеет ничего общего с вопросом о смысле и существе знания |
| 2. достоверность знания основана только на опыте. *Следовательно* | 2. достоверность его не может быть оправдана опытом | 2. Достоверность не может быть оправдана опытом, а только априорными началами, являющимися, однако, лишь формами чувственного материала. *Поэтому* |
| 3. знание ограничено пределами опыта *и* | 3. Знание не ограничено пределами опыта *и* | 3. знание ограничено пределами опыта, который представляет собой, *однако*, |
| 4. есть простая совокупность восприятий, | 4. есть продукт анализа и дедукции из немногих априорных начал | 4. целостное и синтетическое единство. |
| 5. назначение которой – быть полезным орудием жизни | 5. Назначение его – оправдать мир как законченное в себе, разумное и справедливое целое | 5. Назначение знания в нем самом |
| 6. Задача обучения – приобретение ведений | 6. Задача обучения – формальное развитие мышления | 6. Задача обучения – усвоение метода науки |

Так, в философско-педагогической концепции С. И. Гессена рождается новое направление – критическая дидактика. От принципов реального образования (т. е. от передачи сведений) усвоение научного метода знания отличается тем, что любой отдельно взятый факт, или любое отдельное знание передается не изолированно и самодостаточно, а ради более глубокого порождающего его начала: «Сила всякого слова не в том, что оно говорит, а в том, что оно подразумевает. Слово, которое сполна высказало все, что оно хотело сказать, за которым слушатель не чувствует ничего не высказанного, есть поверхностное и мелкое, мало говорящее слово. Все искусство речи состоит в том, чтобы почувствовать позади высказанного глубину невысказанного, которого только незначительной частью, но потому и кроющей в себе объемлющее ее целое является сказанное содержание. Только такие слова волнуют, двигают, поучают» [[28]](#footnote-29)

Знание может быть подлинным только тогда, когда содержит в себе целостность других знаний.

Но метод невозможно усвоить только изучая формальную логику, в отрыве от порождаемой им науки. Овладеть методом можно только применяя его к решению конкретных проблем, приходя с его помощью к нахождению новых истин. Аналитическая гносеология рационализма, а вслед за ней и теория формального образования игнорировала синтетически-творческий характер научного метода, а знание же есть «творческое открытие личности» [[29]](#footnote-30).

В связи с этим задачи обучения С. И. Гессен видит не в том, чтобы сделать человека умнее, а в том, чтобы сделать его ум культурнее, научить ставить вопросы и направить на путь их разрешения, «облагородить ум прививкой метода научного знания» [[30]](#footnote-31).

Критическая дидактика С. И. Гессена стремится развить подлинную свободу мышления, ибо метод не может быть чем-то внешним, привнесенным, «перелитым в учащегося извне». Это добровольный и самостоятельный настрой на определенный научный лад. Метод субъективен как форма отношения субъекта к миру, но объективен как сверхличностное начало, приобщающее к знанию мира. Метод лишний раз свидетельствует, что «мир не исчерпывается физической и психической действительностью и что есть третье царство, царство ценностей и смысла» [[31]](#footnote-32)

«Задача учителя подобна Сократовой «маевтике»: дать толчок, сообщить направление и быть восприемником рожденного учеником знания. Установить, насколько овладел учащийся методом научного мышления невозможно путем традиционных форм проверки (опросом или решением нескольких задач). Только наблюдение в течение сравнительно продолжительного времени за его повседневной работой, что возможно лишь при близком знании ученика, вниманию к личности и ее развитию.

Обучение методу возможно только личным примером, деятельным использованием его изо дня в день в совместной работе учителя и ученика. Руководить этой работой, отзываться на всякий обнаруженный в течение работы вопрос и вариант его решения – вот подлинная задача учителя. А для этого он сам должен постоянно применять метод как живое орудие мысли. Никакой учебник или задачник не может заменить учителя, т. к. метод научного мышления «путем заразы, непосредственно от человека к человеку, путем устного предания, носителем которого является не мертвое слово, а всегда живой человек. Далее С. И. Гессен формулирует состав научного образования исходя из понятия метода научного знания и в результате глубого анализа отдельных наук приходит к выводу, что «единое, из общего корня знания вырастающее древо научного метода разветвляется на пять основных ветвей»[[32]](#footnote-33)

* математическая;

·          историческая;

·          естественнонаучная;

·          филологическая;

·          философская.

Каждая из ветвей представлена тремя направлениями:

·          математического познания экземплярной действительности;

·          филологического познания индивидуальной действительности;

·          диалектического познания значимых ценностей.

Тройственности различных направлений соответствуют три основных типа научных понятий:

1)     понятие – закон, устанавливающий подчиненные ему экземпляры в численно определенный лад;

2)     индивидуальное понятие, представляющее собой целое, обнимающее подчиненные ему индивидуальные части;

3)     понятие – идея, вбирающее в свою полноту подчиненные ему ограниченные идеи.

Из всего вышесказанного С. И. Гессен выводит логические правила дидактики:

1)     в системе общего научного образования должны быть представлены все пять ветвей научного метода;

2)     внутри каждой ветви научного знания следует выбирать такие науки, которые полнее и ярче всего выражают существо соответствующего разветвления научного метода;

3)     при выборе материала преподавания, в пределах той или иной ветви научного метода надо стремиться к тому, чтобы учащийся мог ознакомиться со всеми ее основными разветвлениями.

Структура научного образования, предложенная С. И. Гессеном, также берет научный метод в качестве первоосновы.

Теория научного образования, разрабатываемая С. И. Гессеном в «Основах педагогики», соседствует с созданием концепции нового воспитания, базирующейся на определенных принципах. С. И. Гессен не дает точного определения самому понятию «принципы воспитания», хотя и пользуется им.

Принципы воспитания рассредоточены у него по всей книге по определенным разделам, соответствующим культурным ценностям. Их следует искать под видом общих положений, утверждений, целей, задач и т. д.

Исследователь С. А. Минюкова предлагает следующее определение понятия «принципы воспитания»: «Принципы воспитания можно трактовать как основные требования к построению воспитательного (педагогического, учебно-воспитательного) процесса, которые определяют выбор оптимальной структуры воспитательного процесса, содержание воспитательной работы, наиболее эффективные методы, приемы, формы и средства деятельности и общения воспитателей и воспитуемых»[[33]](#footnote-34)

В соответствии с этим определением, система воспитания, предложенная С. И. Гессеном в «Основах педагогики», опирается, по классификации С. А. Минюковой, на следующие принципы:

1.      Принцип свободы в деле воспитания. Рассматривая философско-педагогический опыт Ж. Ж. Руссо и Л. Н. Толстого, оценивая их понимание свободы и принуждения, С. И. Гессен приходит к выводу, что принудительное «по природной необходимости» образование и воспитание, должно быть свободным по осуществляемому в нем заданию: «Человек рождается рабом окружающей его действительности, и освобождение от власти бытия есть только задание жизни и, в частности, образования»[[34]](#footnote-35)

2.      Учет личностных особенностей ребенка. Личность, по мнению С. И. Гессена, никогда не дается готовой, а всегда созидается, растет или вырождается, усложняется или беднеет качеством тех целей, которые человек разрешает в своей деятельности: «Один и тот же темперамент, отданный волей судьбы и самого человека на служение разным целям и жизненным задачам, чеканится в различные по своему качеству и степени личности» [[35]](#footnote-36)

3.      Принцип последовательности в проведении воспитательных действий. Если сегодня запрещать, рассуждает автор, а завтра разрешать, если одному ребенку позволять то, что рядом запрещать другим, действия воспитателя будут представляться голой силой, произволом сильнейшего. С. И. Гессен отмечает, что «последовательность в действиях включает также последовательность в словах, обеспечиваемую правдивостью в отношении к детям» [[36]](#footnote-37)

4.      Принцип организации силы. Искусство воспитателя, считает С. И. Гессен, состоит в том, чтобы уметь провести своего воспитанника между двумя крайностями: оторвавшейся от авторитета силы, и силы, преждевременно выродившейся в авторитет. Анализируя теорию Ж. Ж. Руссо, Г. Спенсера и М. Монтессори, С. И. Гессен отмечает, что «должное является не само по себе, оно только просвечивает в силе, возвышая ее до авторитета» [[37]](#footnote-38)

5.      Учет физиологических и возрастных особенностей ребенка. С. И. Гессен делает особый упор на развитии физического воспитания, отмечая, что вся работа образования и вся его теория будут тщетны, если в процессе образования педагог не будет учитывать законы жизни человеческого тела и условия сохранения или работоспособности: «Образование не только должно приобщить человека к культуре, но оно должно быть поставлено так, чтобы в процессе этого приобщения тело сохранилось, то есть, значит, повысило свою работоспособность»[[38]](#footnote-39)

6.      Трудовой принцип в воспитании. Противопоставляя профессиональную и трудовую школы, С. И. Гессен приходит к выводу, что при профессиональном взгляде на труд практическая деятельность, оторванная от целокупности культуры и сводящаяся к повторению разрозненных и неизменно одинаковых действий, сковывает личность человека и не обогащает ее. А при «пронизывании» образования трудом даже «узкая практическая деятельность приобретает всеобъемлющее значение, понимается как органическая часть всей целокупной жизни природы и человечества и потому служит источником общего образования личности»[[39]](#footnote-40)

7.      Принцип целостности. По мнению С. И. Гессена, нужно исключить деление на умственное и физическое воспитание: «Смысл школы состоит в том, чтобы всякий труд, как физический, так и умственный, сделать источником целостного развития личности. Написанные или сказанные учеником слова, так же как и действия его рук должны отражать в себе и созидать собою личность ученика. Тогда ученик не только станет незаменимым участником совокупной работы класса, но и определит свое индивидуальное место в мире, научившись всякую деятельность связывать с целостностью природы и культуры» [[40]](#footnote-41)

8.      Связь школы с жизнью: «школа вступает в связь и тесное общение с местным населением: она в подлинном смысле этого слова становится проводником новых идей, новых способов труда, новых навыков – пионером культуры»[[41]](#footnote-42)

Принципы воспитания, лишь частично разработанные в «Основах педагогики», станут связующим звеном между созданной С. И. Гессеном в эти годы концепцией философии образования и философией воспитания, разработкой которой он будет заниматься в своих поздних работах.

Одним из наиболее существенных достижений С. И. Гессена в «Основах педагогики» является применение диалектического метода, свойственного для всей его философской системы. Еще в «Философии наказания» С. И. Гессен отмечал, что даже «отрицательные ценности кроют в себе положительное значение: они являются результатом и вместе с тем симптомом движения абсолюта. Ложные системы философии не безусловно ложны: каждая из них истинна на определенной ступени развития абсолюта и вскрывает необходимый момент его. Ложны они лишь постольку, поскольку коснеют в своей исключительности, не воспринимают других столь же правомерных моментов и, упорствуя в своей гордыне, отпадают тем самым от абсолюта»[[42]](#footnote-43)

Подобный метод сам С. И. Гессен называет диалектическим, но, вслед за Г. Риккертом, толкует его как «гетерологию», сущность которой ученый видит во «взаимном напряжении» между двумя началами, являющимися часто последовательными позитивными ступенями развития.

Следует отметить, что гетерологический метод проявляется у С. И. Гессена не только в анализе последовательно развивающихся ступеней (например: игра – урок – творчество; эпизод – система – научный метод и т. д. ), но и в исследовании философских и педагогических концепций, систем, находящихся в горизонтальном соотношении друг с другом. Ученый пишет, что в любом образовательном действии существует два начала, находящихся между собой в отношении взаимного напряжения, которое может разрешиться не путем взаимоотрицания, а путем взаимодополнения и взаимосохранения одного в другом.

Гетерологический подход будет являться отличительной чертой всего последующего философско-педагогического творчества С. И. Гессена.

А. Валицкий отмечает, что понимание С. И. Гессеном диалектики решительно отличается от интерпретации ее Ф. Энгельсом, который подчеркивал в диалектике моменты отрицания и релятивизма[[43]](#footnote-44) .Согласно С. И. Гессену, диалектика была именно орудием борьбы с релятивизмом, в исторических переменах она позволяла видеть преемственность и постоянство; в том, что относительно – отблеск абсолютных ценностей.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Глава3 Философия образования как социо-культурное учение С. И. Гессена**  Философия образования как самостоятельная научная дисциплина находится в центре внимания отечественной научно-педагогической мысли последнего десятилетия. Ее статус, содержание, автономность, взаимосвязь с другими науками продолжают находиться в эпицентре как философских, так и педагогических дискуссий .  Спектр взглядов на ее сущность и социокультурный статус колеблется от полного неприятия («Философия образования как отрасли научного знания не существует», исследованию подлежат актуальные философские проблемы теоретической педагогики и всей сферы образования (акад. Г. Н. Филонов)[[44]](#footnote-45) до самого широкого понимания ее статуса и функций: «Философия образования – это ответ на кризис образования, кризис традиционных научных форм его осмысления и интеллектуального обеспечения, исчерпанность основной педагогической парадигмы … это предельно широкая рефлексия над образованием и педагогикой» (докт. фил. наук, проф.  В. М. Розин) [[45]](#footnote-46); «философия образования призвана дать картину мира образования …, по существу это необходимая форма самосознания педагогики» (доктор фил. наук, проф. А. Н. Шимина) [[46]](#footnote-47)  Не ставя перед собой задачу всестороннего анализа понятия «философия образования», отметим, что в контексте нашего исследования мы трактуем это понятие, вслед за О. Долженко, в более узком смысле как «взгляд философа на систему обучения» [[47]](#footnote-48), т. е. образования и воспитания.  По мнению Э. Н. Гусинского и Ю. И. Турчаниновой, философия образования – «дитя философии и образовательного опыта. Оно появилось на свет благодаря длительному и неустанному взаимодействию между множеством философских течений и системой образования благодаря творческой активности многих мыслящих людей, для которых вопросы, связанные с образованием, оказались лично значимыми; иначе говоря, благодаря постоянному взаимодействию между образовательным опытом и размышлением о нем»[[48]](#footnote-49)  Это положение можно напрямую отнести к философско-педагогической концепции С. И. Гессена, явившейся результатом постоянного взаимодействия процесса философского осмысления глобальных проблем эпохи и педагогической деятельности.  Основой философии образования С. И. Гессена является творчески воспринятое у Г. Риккерта и развитое в образовательной концепции учение о ценностях. Аксиологические основы образования делают концепцию С. И. Гессена созвучной основным тенденциям в развитии философской и научно-педагогической мысли современной ему эпохи.  Так, Г. П. Выжлецов, анализируя всю историю философии, приходит к выводу, что философия в своем развитии переживает три этапа: онтологический (VII в до н. э. – XVI в. н. э); гносеологический (XVIII в. – 60-е гг. XIX в. ) и аксиологический (2 пол. XIX в. – XXI век)[[49]](#footnote-50)  Трем этим этапам соответствуют различные типы цивилизаций, приоритетные ценности, идеалы, свойства человеческого сознания и первостепенные объекты осмысления, что представлено в следующей схеме: [[50]](#footnote-51)   |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | | Основные этапы развития философии | ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ  (с VII по VI век до н. э. по XVI в. н. э. ) | ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЙ  (XVII в. – 60-е годы XIX в. ) | АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ  (2-я пол. XIX в. – XXI в. ) | | Исходный объект и материал философии | ПРИРОДА  (Космос, Бог, Вселенная) | ОБЩЕСТВО  (как совокупность индивидов) | ЧЕЛОВЕК  (как индивид и личность) | | Основные свойства человеческого сознания | АБСТРАНИРОВАНИЕ | ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ | САМОРЕГУЛЯЦИЯ | | Ведущие ценности и идеалы | БЛАГО | СЧАСТЬЕ  (в том числе как свобода «от») | СВОБОДА («для» или духовная) | | Способы отчуждения и виды рабства | ФИЗИЧЕСКОЕ | ЭКОНОМИЧЕСКОЕ | ДУХОВНОЕ | | Типы цивилизации | КОСМОГЕННАЯ | ТЕХНОГЕННАЯ | АНТРОПОГЕННАЯ |   По мнению ученого, в первой трети ХХ века аксиология «пережила самый настоящий бум, ибо ценностное учение о человеке, обществе и культуре позволило взглянуть на них изнутри и непредвзято, независимо от любых социально-экономических и партийно-политических пристрастий»[[51]](#footnote-52) С. И. Гессену, как мыслителю, трактующему философию прежде всего как науку о ценностях, в этом процессе принадлежит особая роль.  С другой стороны, аксиологический подход к образованию делает концепцию С. И. Гессена актуальной и для сегодняшнего дня, так как современные ученые отмечают, что «аксиология, являющаяся более общей по отношению к гуманистической проблематике, может рассматриваться как основа новой философии – образования и соответственно методологии современной педагогики»[[52]](#footnote-53)  А. Ю. Ефремов отмечает, что «для современного российского образования, гуманистический смысл которого базируется на национальных особенностях отечественной философской мысли, такая нравственно-смысловая (ценностная) специфика является приоритетной[[53]](#footnote-54) , а Т. В. Лаврикова справедливо пишет о том, что ценностные аспекты педагогического сознания – «тот потенциал, благодаря которому придается импульс необходимым изменениям в образовании, который способен актуализировать систему, мир, обнаруживающих его значимый смысл, ценностное содержание»[[54]](#footnote-55)  Ценностно ориентированные подходы в сочетании с гуманистической направленностью позволяют С. И. Гессену наметить в своей образовательной концепции пути разрешения философских проблем. Среди таких проблем наиболее значительными являются «кризис культуры» и взаимодействие России и Запада. Выбор именно этих вопросов обусловлен, во-первых, их актуальностью для современного российского образования и общекультурной ситуации, во-вторых, является наименее изученной частью философско-педагогического наследия ученого в современных историко-педагогических исследованиях.  **Глава 4 Аксиологические основы «педагогики культуры» С. И. Гессена как пути выхода из культурного кризиса эпохи**  Образовательная концепция С. И. Гессена, являясь отражением его философских воззрений, предлагает конкретные пути решения многих глобальных философских проблем.  Наиболее ярко и наглядно это проявляется в разработанной ученым «педагогике культуры».  Прежде чем обратиться к анализу ее основных положений, нам представляется целесообразным рассмотреть взаимосвязь понятий культура – образование – философия, детально разрабатываемых С. И. Гессеном в его философско-педагогических трудах.  По мнению ученого, большей частью мы «знаем» образование бессознательно. «Только наука вносит сознательность и критическое отношение туда, где без нее господствуют неизвестно откуда полученный навык и безотчетность не нами творимой жизни» [[55]](#footnote-56)  Педагогика, как наука, предметом которой является образование, трактуется С. И. Гессеном как осознание воспитания, «то есть этого всем нам бессознательно уже известного процесса»[[56]](#footnote-57)  С. И. Гессен разделяет все науки на теоретические и практические. Их основные различия представлены в следующей таблице:   |  |  |  | | --- | --- | --- | | Основные параметры | Теоретические | Практические | | Отношение  к объекту | Созерцательное, пассивное | Деятельное, активное | | Цель | Установление законов сущего | Сделать безотчетную деятельность сознательной, привнести знание туда, где царит навык |     При этом оба типа науки находятся в постоянном взаимодействии: «всякая теоретическая наука может быть приложена к жизни и нет не одной практической науки, в основе которой не лежат необходимо чисто-теоретические предпосылки» [[57]](#footnote-58)  Так как педагогика «устанавливает правила для искусства образования человека» и именно человек есть «материал» для работы учителя и воспитателя, то вполне естественно, что теоретическими предпосылками педагогики должны выступать психология и физиология.  Но знания материала недостаточно для построения педагогических норм. Норма, по определению С. И. Гессена, - это равноправное единство цели и материала (средства).  Естественно, что всякий воспитатель преследует какую-либо цель, известную ему бессознательно, но часто не проверенную им критически: «Над целями образования мы не задумываемся именно потому, что эти цели представляются нам слишком очевидными. Они слишком близки нам, обманывают нас своей видимой несомненностью. Потому-то они так нелегко уловимы, с таким трудом поддаются формулировке»[[58]](#footnote-59)  По мнению С. И. Гессена, цели образования требуют специального научного исследования, поэтому в основе педагогики должна лежать и вторая группа теоретических наук.  Цели образования тесно связаны с целями жизни общества и понять систему образования данного общества – значит, понять строй его жизни.  Целью жизни первобытного человека было самосохранение как рода , так и особи. Это природная, общебиологическая цель. Современный человек, в отличие от первобытного, называет себя культурным, следовательно, целью его является не просто жизнь, а жизнь достойная, культурная; культура, таким образом, - цель, а самосохранение – необходимое предусловие культуры.  Справедливо рассматривая понятие культуры как одно из самых многозначных, С. И. Гессен стремится определить его содержание через сопоставление с другими, часто используемыми вместо него определениями: цивилизация, гражданственность, образованность, закрепляя за каждым определенный оттенок смысла. Три этих понятия составляют три слоя в жизни человека, а термин «культура» представляет собой их совокупность.  «Внешний каталог» культуры может быть представлен в виде следующей таблицы:   |  |  |  | | --- | --- | --- | | Культура | | | | Образованность | Гражданственность | Цивилизация | | Наука  Искусство  Нравственность  Религия | Право  Государственность | Хозяйство  Техника |   Такая схема была, в сущности, предложена еще Платоном, разделившим государство на три класса: класс ученых (образованность), класс стражей (гражданственность) и класс хозяйственный (цивилизация). Но в отличие от Платона, С. И. Гессен считает, что каждому слою культуры должен соответствовать не определенный общественный класс, а каждый человек, участвуя в хозяйственной и гражданской жизни общества, должен быть причастен и образованности. Платоновские идеи, неоднократно становившиеся объектом детального гессеновского анализа [[59]](#footnote-60), при множественности их отличий от собственной концепции ученого имеют и многие точки пересечения, а именно: рассмотрение тождественности проблемы образования личности и проблемы культуры, диалектический метод решения педагогических проблем, «укореняющих весь процесс образования в бесконечной идее, которая просвечивает во всех предваряющих ее и устремленных к ней ступеням, и показывающий, как отпад от животворящего высшего начала приводит к вырождению образования»[[60]](#footnote-61)  С. И. Гессен полагает, что понятие «первобытная культура» не вполне правомерно. У первобытного человека был большой и очень разнообразный запас сведений об окружающем мире, не связанный между собой в систему, не дифференцированный и не развивающийся. Эти сведения – «орудия самосохранения», не связанные необходимостью научного метода.  Главный признак отсутствия культуры у первобытного человека, проявляющийся и в моральных, и в религиозных представлениях, и в хозяйственной деятельности, - это отсутствие развития.  Анализ первобытного мышления приводит С. И. Гессена к понятиям цели и ценности – ключевым понятиям его философско-педагогической концепции.  Одни цели названы С. И. Гессеном условными. Это те цели – данности, цели, допускающие хоть иногда и очень отдаленное, но полное и окончательное разрешение. Другие цели – безусловные или «абсолютные». Это «цели в себе», к которым относятся все те ценности, которые были перечислены С. И. Гессеном в «каталоге культуры»: наука, искусство, нравственность, хозяйство и т. д. Такие «культурные ценности» являются по существу «неисчерпаемыми заданиями», целями-заданиями, то есть «задачами высшего порядка, неисчерпаемыми по самому существу своему и открывающими для стремящегося к ним человечества путь бесконечного развития»[[61]](#footnote-62)  Никто не может сказать, что полностью овладел наукой, разрешил задачи искусства, справедливости, добра, одержал окончательную «победу над природой». Однако безусловные цели не менее реальны, чем условные, ибо работа над ними – это неуклонное движение вперед, ведущее к непрерывным достижениям.  Гессеновское учение о безусловных целях, отражающихся в культурных ценностях, является критическим синтезом двух, на первый взгляд, противоположных философских традиций.  С одной стороны, эта концепция органично связана с особенностью русского философского мышления – поиском Высшей Правды и Высшего Смысла жизни, составляющим, вместе со стремлением к всеединству и соборности, а также сотериологической (спасительной) идеей «классический» набор ценностей русской философии. По мнению исследователя русской философии С. С. Хорунжего, «понятие смысла обладало, как и понятие всеединства, магической привлекательностью для русских философов. Смысл сущего именно и понимался как его причастность Абсолютному, внутренняя соотнесенность с Ним, его «идея», в терминах платоновской традиции. Смысл – определяющая характеристика сущего, и любое явление надлежит рассматривать прежде всего в его смысловом измерении, где раскрывается его связь с Абсолютным. Дело же философии – реально осуществлять это рассмотрение явлений в смысловом измерении. Очевидным образом, это – установка чистого и последовательного онтологизма, и она полностью господствует в русской философии» [[62]](#footnote-63)Поэтому поиск смысла жизни воспринимается как восстановление разрушенной связи с абсолютом, внутренняя соотнесенность с ним, вне которой жизнь, взятая в своей эмпирической наличности, представляет некий пустотный акт, лишенный ценности и значимости.  Западная философия, по мнению другого исследователя В. В. Варавы, не знает вопроса о высшем смысле бытия именно в той форме, которую он имеет в контексте русской культуры: «Одержимость смыслом, поиск Высшей Правды – то, что отличает русскую культуру»[[63]](#footnote-64) Это прекрасно выразил русский мыслитель серебряного века Вяч. Иванов: «Основная черта нашего народного характера – пафос совлечения, жажда совлечься всех риз и всех убранств, и совлечь всякую личину и всякое украшение с голой правды вещей» [[64]](#footnote-65)  С другой стороны, С. И. Гессен воплощает этот смысложизненный поиск в терминологии, воспринятой им от немецкого неокантианства через критически осмысляемую и развиваемую ученым риккертианскую теорию ценностей.  Г. Риккерт рассматривает философию как науку о ценностях, образующих «совершенно самостоятельное царство, лежащее по ту сторону субъекта и объекта» [[65]](#footnote-66)По его мнению, в понятии ценности как объективации культурных благ, без которых человечество не может существовать, лежит основная для философии неокантианства идея «трансцендентального субъекта» как носителя этих ценностей. Ценности представляют собой не реальность, а мир должествования, «бытие норм» и являются идеалом, воплощающим в себе абсолютный познавательный критерий соотнесения значимости историко-культурных феноменов: «Лишь соотнесение к ценности, - отмечает Г. Риккерт, - определяет величину индивидуальных различий». Благодаря им мы замечает один процесс и отодвигаем на задний план другой» [[66]](#footnote-67)Ценность выступает тем принципом, при помощи которого сфера культуры воспринимается как некая целостность, где воспроизводится не всякая «свершенная однократность», но лишь существенная, имеющая общезначимый характер.  Согласно Г. Риккерту, соотнесение с ценностью, объединяющей реальное и идеальное бытие в жизни, придает индивидуальным явлениям смысл, ибо ценность есть «смысл, лежащий над всяким бытием»[[67]](#footnote-68)  Г. Риккерт рассматривает вопрос о противопоставлении и единстве двух миров (действительности и мира ценностей) как коренную проблему и загадку философии и культуры с древнейших времен и до наших дней.  Для Г. Риккерта значимость ценностей, отнесенность индивида к ценностям суть наивысшие проявления свободы человеческой личности. Ведь наряду с миром действительного, человек свободно и творчески созидает мир должного, значимого подтверждением смысла, значением ценностей становится «сама личность, во всей сложности ее социальной связанности, - ценность же, в силу которой она становится благом, есть свобода внутри общества или социальная автономия»[[68]](#footnote-69)  В работе «Науки о природе и науки о культуре» Г. Риккерт формулирует понятие культуры в противопоставлении природе: природа - это то, что «возникло само собой», бытие фактов, в которых запечатлены законы; культура – то, что создано человеком ради его целей, это бытие фактов, в которых запечатлены ценности.  С. И. Гессен развивает концепцию культуры как «деятельность, направленную на осуществление безусловных целей – заданий»[[69]](#footnote-70)  Философия культуры преобразуется у него в аксиологию образования. Цели жизни современного культурного общества, по его мнению, суть цели образования. Образование – это культура индивида: «И если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей заданий, то по отношению к индивиду образование есть неисчерпаемое задание»[[70]](#footnote-71)  Рассматривая идентичность целей образования и целей культуры, С. И. Гессен выстраивает структуру образования, исходя из культурных ценностей, а именно: сколько культурных ценностей, столько должно быть и видов образования (нравственное, художественное, научное, религиозное, правовое, хозяйственное).  В соответствии с этим педагогика как общая теория образования распадается на соответственное число отделов: теория научного образования, теория художественного образования и т. д.  Рассматривая философию как науку о ценностях, которая «ищет предпосылки этих ценностей, отвечает на вопрос, как возможна общая значимость их как ценностей»[[71]](#footnote-72) С. И. Гессен приходит к выводу, что каждой философской дисциплине должен соответствовать особый отдел педагогики «в виде как бы прикладной ее части»[[72]](#footnote-73) : логика – теория научного образования; эстетика – художественного; этика – нравственное и т. п. При этом значение философских обоснований в обосновании формальных предпосылок, иными словами, философия отвечает на вопрос «как возможна наука»:  ·          этика говорит о тех формальных предпосылках, которые «делают мораль моралью», т. е. о ценности тождественного смысла, которым обладают отдельные правила поведения, законы и т. д. , независимо от психических состояний, действующих согласно или против этих правил субъектов;  ·          эстетика есть наука о предпосылках всякого искусства «независимо от наших материальных представлений о красоте». Она изучает формы художественного смысла независимо от различных психических состояний «восхищенных зрелищем произведений искусства субъектов, и от различных способов физического воплощения этого смысла, сплошь и рядом различных»;  ·          логика изучает тождественный смысл, связанный «с самыми различными психическими и физическими состояниями».[[73]](#footnote-74)     Таким образом, философские науки должны составить, наряду с психологией и физиологией, дающих знание о материале, теоретические предпосылки педагогики, дающие знание о целях, которые она преследует в своем преобразовании материала.  В соответствии со всем вышеизложенным, С. И. Гессен приходит к выводу, что история педагогики есть часть или отражение истории философии, а история образования отражает в себе развитие культуры в целом. Причем те задания – ценности, совокупность которых составляет культуру, «далеко не всегда образуют дружное и гармоническое общежитие» [[74]](#footnote-75). Так, когда в истории культуры одна из ценностей начинает преобладать, налагая отпечаток на всю культуру соответствующей эпохи, педагогические учения и цели образования также начинают ей подчиняться: теократия Средневековья – религиозная система воспитания; этатизм античного Рима – государственно-правовая система воспитания, интеллектуализм Просвещения -–интеллектуалистическое воспитание и т. д. Задача историка – «не только объяснить причины возникновения данной образовательной системы, но и понять все ее частности, исходя из единого, пронизывающего ее принципа»[[75]](#footnote-76)  Понятия ценностей и целей в образовании неразрывно связаны. Э. Н. Гусинский и Ю. И. Турчанинова отмечают, что «ценности выполняют функцию перспективных стратегических целей»[[76]](#footnote-77) . Они отмечают, что высокая значимость (ценность) объекта в глазах человека побуждает его к постановке цели, в понятии которой важен аспект осознанности. При этом «ценность как переживаемое отношение и цель как предвосхищенный результат деятельности могут замыкаться на одних и тех же объектах, но распадаться в различных плоскостях рассмотрения»[[77]](#footnote-78)  Ценности (в терминологии С. И. Гессена – «цели-задания») в образовательной концепции преобразуются в конкретные задачи педагогической деятельности, ведущими среди которых можно считать развитие личности и приобщение к культурному процессу.  Основанное на философском аксиологическом трансцендентализме, педагогическое учение С. И. Гессена можно отнести к учению идеалистическому, то есть ориентированному на идеал.  Современные исследователи справедливо отмечают, что образование для идеалиста – внутренний духовный рост, развитие природы ученика в направлении совершенствования «я», роста самосознания и самоуправления. Цель образования состоит в содействии растущему человеку к полному раскрытию их уникального природного потенциала» [[78]](#footnote-79).  Ориентация С. И. Гессена на личность «как цель, результат и критерий эффективности педагогического процесса» [[79]](#footnote-80) позволяет говорить о личностно-ориентированном подходе ученого к образованию.  Так как понятие личности является одним из ключевых в образовательной концепции ученого, нам представляется правомерным обращение к более подробному его анализу.  С. И. Гессен изначально отделяет личность от индивидуального темперамента, данного человеку от рождения и практически неизменному на протяжении всей его жизни.  Личность же никогда не дана готовой, она есть «дело рук самого человека, продукт его самовоспитания» [[80]](#footnote-81) Становление личности есть творческий процесс, где «оформляющим» началом выступает непрерывное и устойчивое действие человека.  «Личность, - пишет С. И. Гессен, - есть рост, а для роста необходимо сохранение старого в новом» [[81]](#footnote-82) Основой же последовательного и устойчивого действия человека должна стать единая задача, сформулированная ученым как «работа над сверхличными задачами», то есть осуществление «сверхличных» целей науки, искусства, права, религии, хозяйства через свободное творчество. Без подобного объединяющего начала действия человека представляются С. И. Гессену бессвязными и механистическими.  Идея личности, ее призвания трактуется С. И. Гессеном как «индивидуальный закон» (понятие, введенное Г. Зиммелем).  Важнейшей категорией в характеристике С. И. Гессеном процесса становления и развития личности является свобода.  В противовес теориям свободного воспитания Ж. Ж. Руссо и Л. Н. Толстого, С. И. Гессен рассматривает свободу не как природную данность, а как цель и задание воспитания.  Человек, по мнению С. И. Гессена, рождается рабом окружающей его действительности, освобождение от власти бытия есть задание жизни и задание образования как отражения жизни.  Свобода как ценность предстает, таким образом, одновременно и целью в образовательной концепции ученого. Оригинальным решением в осуществлении этой цели у С. И. Гессена является снятие противоречия между свободой и принуждением, которые оказываются «взаимно проникающими друг в друга началами»[[82]](#footnote-83) .  Анализируя идеи свободного воспитания, С. И. Гессен делает вывод: «Принудительное по необходимости образование должно быть свободным по цели. Принуждение и свобода не исключают, взаимно дополняют друг друга. Каждый образовательный акт, по необходимости принудительный, осуществляет свободу, которая должна быть присущей ему, оживляющей его задачей» [[83]](#footnote-84).   Гетерологический метод, используемый С. И. Гессеном, ведет, таким образом, к обнаружению внутреннего единства этих понятий, а отсюда – к формулировке целей и задач нравственного образования.  Принуждение в образовании есть дисциплина, или, говоря словами С. И. Гессена, дисциплина есть организованное принуждение, организованное не только в том смысле, что она сама есть нечто упорядоченное, но и упорядочивающее, имеет своей целью организацию. Это есть согласование усилий для получения с имеющимися в наличности средствами максимального эффекта»[[84]](#footnote-85)  С. И. Гессен в духе Канта снимает, таким образом, антиномию «дисциплина – свобода», противопоставляя их, в свою очередь, двум крайностям – дрессировке (как лишенной свободы дисциплине) и произволу (как лишенной дисциплины свободе).  Свобода, по мнению С. И. Гессена, есть «творчество нового, в мире дотоле несуществовавшего. Я свободен тогда, когда какую-нибудь трудную жизненную задачу, передо мной вставшую, разрешаю по-своему, так, как ее никто иной не смог бы разрешить»[[85]](#footnote-86)  Анализируя свободное самоопределение личности, Гессен выводит ее основополагающую формулу: «будь самим собой→будь свободен → стремись к высшему, чем ты»[[86]](#footnote-87)  Центральной для современной С. И. Гессену эпохи, названной им «эпохой критического сознания», ученый считает проблему взаимоотношения личности и культуры.  Ощущение кризиса культуры было общей чертой не только русского, но и европейского самосознания, начиная с конца XIX века, и имело целый ряд объективных и субъективных предпосылок. Явной тенденцией кризисного сознания стало восприятие культурного процесса через призму «потерь»: снижение уровня духовности, потеря религиозной и нравственной доминанты, принижение индивидуального и личностного начала, ущемление и ограничение личной свободы, подавление культуры цивилизацией, отсутствие твердой почвы под ногами или, говоря словами Л. Шестова, «апофеоз беспочвенности» [[87]](#footnote-88)  Наукой, занимающейся «болезнью культуры», становится культурология кризиса, которая хотя и не является цельной и системной научной школой, но составляет «единое устойчивое направление гуманитарной мысли Европы среди представителей различных философских и мировоззренческих ориентаций, которое определяется своим предметом (неблагополучие, болезнь культуры), и специфическим мироощущением: его составляли мыслители, через которых проходит боль эпохи, в ком «вздыхает и болеет душа мира»[[88]](#footnote-89)  Тема кризиса культуры становится господствующей в европейской философии, начиная с Ф. Ницше и К. Леонтьева. Ей посвящена эпохальная работа О. Шпенглера «Закат Европы», многие труды Х. Ортега-и-Гассета и других выдающихся европейских мыслителей.  Но в русской философской мысли эта тема была не просто предметом теоретического беспристрастного исследования. Кризис культуры в России переживался в начале ХХ века гораздо острее и непосредственнее, так как мощные силы, грозившие опрокинуть культуру, в России проявились наиболее отчетливо, отсюда частая эсхатологическая и даже апокалиптическая окраска мысли, стремление «успеть сказать самое важное, предупредить и заклясть наступающую грозу, а отсюда ригористический и профетический тон многих работ»[[89]](#footnote-90)  Проблема культуры и путей ее развития в русской мысли впервые возникает в спорах славянофилов и западников. Особое влияние на культурологию кризиса в России оказало творчество К. Н. Леонтьева и Ф. М. Достоевского, которые, наряду с Ф. Ницше на Западе, стали выразителями совершенно новой культурной эпохи, ощущавшей трагическую судьбу культуры. Они чувствовали, как писал Бердяев, «подземный гул» приближающейся революции, они были «стражами и рыцарями» истинно аристократической культуры, которая «есть великое благо, путь человека, и за которую надо бороться с отрицающими ее варварами»[[90]](#footnote-91)  С. Л. Франк в работе «Крушение кумиров» , явившейся во многом программной для русской философии кризиса культуры, писал, что в развитии культуры невозможно выявить наличие прогресса. Человечество не идет по ровному и прямому осуществлению добра и правды, а блуждает в тумане. И если раньше казалось, что по сравнению со средневековьем новое время было бесспорным совершенствованием человека, освобождением личности, то теперь понятно, что новое время через ряд внешних успехов завело человечество в тупик, вызвало в душах людей небывалое опустошение и ожесточение и привело к новому варварству.  Кроме того, то, что раньше называлось смутным и неопределенным понятием «культура» и включало в себя общий комплекс достижений человека: науку, искусство, экономику, технику, воспитание и образование, - все это целое, по Франку, в ХХ веке оказалось противоречивым и несогласованным конгломератом. Сейчас нельзя говорить о единой культуре, понимая под ней и творчество Шекспира, и количество потребляемого мыла, а под тонкой пленкой утонченной умственной культуры наблюдаются черствость, жестокость и нетерпимость.  В этом смысле вера в «культуру», полагает Л. Франк, умерла в нашей душе, и все старые, прежде бесспорные ценности подлежат пересмотру и проверке. Мы не можем формировать наши идеалы, ценности и веру, «озираясь» на то, что уже признано в качестве культуры и приспособляясь к нему[[91]](#footnote-92)  Никакого заранее предназначенного, выявленного и научно показанного пути у человечества нет. Путь может найти только каждый человек, который не рассчитывает и не надеется на то, что культура автоматически выведет его: «Чтобы знать, для чего жить и куда идти, каждому нужно в какой-то совсем иной инстанции, в глубине собственного духа найти абсолютную опору; нужно искать вех своего пути не на земле, где плывешь в безграничном океане, по которому бессмысленно движутся волны и сталкиваются разные течения. – нужно искать, на свой страх и ответственность, путеводной звезды в каких-то духовных небесах и идти к ней независимо от всяких течений, и, может быть, вопреки им» [[92]](#footnote-93)  Русские религиозные мыслители стремились найти трансцендентные основания культуры, одновременно выходя за ее пределы. «Как в плоскости культуры, - писал П. Флоренский, - отличить церковь от кабака или американскую машину для выламывания замков от заповеди «Не укради» – тоже достояние культуры? Как в той же плоскости различить Великий покаянный канон Андрея Критского от произведений Маркиза де Сада? Все это равно есть в культуре, и в пределах самой культуры нет критериев отбора, критериев различения одного от другого: нельзя, оставаясь верным культуре, одобрять одно и не одобрять другого… Для расценки ценностей нужно выйти за пределы культуры и найти критерии, трансцендентные ей. Оставаясь же в ней, мы вынуждены принимать ее всю целиком, всю, как она есть»[[93]](#footnote-94)  Н. Бердяев, способствовавший становлению культурологии кризиса, в противовес О. Шпенглеру, утверждал, что никакой обязательной последовательной смены культуры и цивилизации нет. Цивилизацией, по Бердяеву, нужно обозначать более социальный, объективный процесс, а культурой – процесс более индивидуальный, связанный с творческим актом человека[[94]](#footnote-95)  Бердяев считает, что в настоящее время цивилизация действует на культуру разрушающе, обезличивает ее. Всеохватное господство цивилизации является одним из важнейших признаков кризиса культуры.  Социологический кризис культуры, по мнению Бердяева, связан с тем, что аристократическое начало, свойственное всякой высокой культуре, подвергается величайшей опасности со стороны демократизации, уравниваясь со стороны все возрастающего господства масс.  Сама же культура, по мнению Н. Бердяева, по глубочайшей своей сущности есть великая неудача творчества, невозможность достигнуть творческого преображения бытия. В культуре достигается «не познание, а символы познания, не красота, а символы красоты, не любовь, а символы любви» [[95]](#footnote-96)  В русской философской мысли проявлялась также тенденция видеть причину кризиса культуры в развитии науки, во вредоносности рационалистического знания, что отражается, например, в культурологической концепции В. Ф. Эрна.  Рационализм европейской культуры В. Ф. Эрн оценивает как разрушительное, антикультурное начало: «Если бы я не видел в рационализме – этом кумире современности – смерти и величайшей духовной опасности, я не боролся бы с ним столь настойчиво… Я убежден, для истинной культуры нет врага более ужасного, чем рационализм»[[96]](#footnote-97) Для В. Ф. Эрна причина кризиса в разрыве европейской культуры с божественным сущим, в утрате ею целостности и гуманистического смысла.  Многообразное осознание истоков и сущности современного культурного кризиса вело к рождению разных путей его преодоления. По мнению исследователя культурологии кризиса И,И,Толстиковой, на кризисную ситуацию в культуре наиболее типичны три вида реакции:  ·          сознание глубоко разочарованное и несчастное, но догматическое в своем традиционализме, страстно ностальгирующее по прошлому и не принимающее настоящее;  ·          революционно-новаторское сознание, отвергающее старое, ориентирующееся на принципиально новое, противоположное существующему;  ·          сознание, стремящееся выделить в традиции те элементы, которые обнаружили общечеловеческую значимость, модифицировать и дополнить ее, исходя из новых реальностей[[97]](#footnote-98)  Большей частью русской интеллигенции выход из кризиса виделся в очищающем революционном действии: «Великая революция, - писал Н. Бердяев, - должна свершиться, чтобы побороть реакционный дух, … стряхнуть с себя цепи всякого насилия, … освободить творчество культуры»[[98]](#footnote-99) . Безусловно, революция воспринималась не как социально-политический, а как духовный феномен космической природы, средство раскрепощения духа.  С. И. Гессен относится к числу тех, кто, ясно осознавая кризисность современного состояния культуры, видит выход из него в обращении к общечеловеческим ценностям, ставшим основой его «педагогики культуры». В таком поиске он был не одинок: «культура, - отмечали в совместной работе Г. Струве и С. Франк, - есть совокупность абсолютных ценностей, созданных и создаваемых человечеством и составляющих его духовно-общное бытие … Культура как взаимодействие и совокупность всего, что творится духом идеала и правды на земле, неразрушима и вечна, и в своей вечности, и в своем всеобъемлющем богатстве находит себе непререкаемое абсолютное оправдание»[[99]](#footnote-100)  Опираясь на неокантианскую аксиологию, С. И. Гессен не противопоставляет цивилизацию культуре, а считает первую подсистемой второй.  Современный культурный кризис, по его мнению, вызван потерей веры в вечные духовные ценности, в объективность истины. Развитию кризиса способствовали многочисленные философские направления (например, эмпириокритицизм), которые стремились развеять высший, «трансцендентальный» смысл истины, поставить ее в прямую зависимость от практических нужд человека, сделать «инструментом» жизни.  Опора на них ведет к искажению, принижению нравственности и культуры.  С. И. Гессен соединяет аксиологический и антропологический подходы в философии образования, причисляя себя к педагогам-гуманистам нового поколения (таким, как Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер, Дж. Джентиле, М. Рубинштейн и др. )  Приобщение личности к высшим культурным ценностям через образование – вот тот путь, который поможет преодолеть кризис «критической эпохи».  Взаимоотношения личности и культуры в образовании С. И. Гессен рассматривает сквозь призму историко-педагогического процесса, анализируя попытки «ухода» от культуры в концепциях Ж. Ж. Руссо и Л. Н. Толстого.  Протест Ж. Ж. Руссо против культуры понимается С. И. Гессеном прежде всего как протест против одностороннего господства рассудка: «Протест Руссо против культуры означает при ближайшем рассмотрении борьбу за нравственный идеал свободной личности»[[100]](#footnote-101)  Педагогика М. М. Рубинштейна и К. Н. Вентцеля классифицирована С. И. Гессеном как «педагогический романтизм», направление, которое «расчищало пути» для идеалистической педагогики [224].  Особое место в педагогической концепции С. И. Гессена занимает проблема взаимоотношений внутренней свободы личности и внешней культуры.  Схема взаимоотношений личности и культуры представляется как равнозначное взаимодействие центростремительной силы личности и центробежной силы культуры. При гармоничных взаимоотношениях «человек справляется с обступающими его внешними содержаниями культуры, перерабатывает их в свои», развивая при этом определенную силу личности и свободы» [[101]](#footnote-102).  Если стремительный рост внешней культуры совершается в сравнительно небольшой промежуток времени, личность не успевает одновременно развить центростремительную силу своей свободы, гармоническое взаимоотношение личности и внешней культуры нарушается, наступает эпоха кризиса, разложения личности, ее свободы и нравов: «Наступает господство формы над духом, буквы над содержанием, механизма над свободой»[[102]](#footnote-103) Человек в этом случае теряет себя как личность, начинает мыслить «чужими мыслями, чувствовать чужими чувствами».  Этот распад личности проявляется внешне в утрате устойчивости ее по отношению к «соблазнам среды» и разложению нравов, происходит упадок культурного творчества.  С. И. Гессен ставит вопрос: как восстановить нарушенное равновесие между центростремительной силой личности и центробежными силами внешней культуры?  Один из путей – возвращение назад, к старой, простой культуре, когда личность была свободной и цельной. Личность, по выражению П. Наторпа, становится «нулевой точкой культуры». Возникает лозунг «опрощения». С. И. Гессен анализирует несколько эпох «критического сознания» человечества, когда нарушенная гармония «личность-культура» вела к практике опрощения и аскетизма (конец 5 в. до н. э. – последователи Сократа, 12 век в католической Европе – проповедь нищеты Фр. Ассизского, 18 век – проповедь идеала природы Руссо, и т. д. ). Эта проблема актуальна и для конца XIX века. Она порождает проповедь опрощения Л. Н. Толстого, отраженную в его педагогической системе.  Противоборство личности и культуры, анализируемое С. И. Гессеном, дискуссия о путях его преодоления отражена, например, в переписке Вяч. Иванова и М. Гершензона, получившей впоследствии заголовок «Из двух углов» М. Гершензон блестяще передает ощущение дисгармонии личностного и культурного мировидения: «В последнее время мне тягостны, как досадное бремя, как слишком тяжелая, слишком душная одежда, все умственные достояния человечества, все накопленное веками и закрепленное богатство постижений, знаний и ценностей. Это чувство давно мутило мне душу подчас, но не надолго, а теперь оно стало во мне постоянным. Мне кажется: какое бы счастье кинуться в Лету, чтобы бесследно смылась с души память о всех религиях и философских системах, обо всех знаниях, искусствах, поэзии и выйти на берег нагим, как первый человек, нагим радостным и легким» [[103]](#footnote-104)  Другой путь восстановления цельности личности и ее гармоничных взаимоотношений с культурой предлагает в своей педагогике С. И. Гессен: это путь систематического и последовательного усиления центростремительной силы личности, постепенного роста ее внутренней свободы. Таким путем шли Платон и Кант. Развитие свободы в личности возможно через нравственное образование, задачи которого – отмена природного принуждения, «чеканка» темперамента в личность, воспитание внутренней силы свободы, что возможно «только через поставление личности сверхличных целей, в творческом устремлении к которым растет ее устойчивая сила»[[104]](#footnote-105)  Как этого достигнуть – показывает разработанная С. И. Гессеном теория нравственного образования. Не ставя перед собой задачу ее подробного анализа, уже ставшей предметом специального исследования [[105]](#footnote-106), отметим лишь несколько, на наш взгляд, существенных положений, позволяющих трактовать созданную С. И. Гессеном теорию нравственного образования как основу «педагогики культуры».  На всех трех ступенях нравственного образования, а именно: аномия – гетерономия – автономия, реализующихся в таких формах деятельности, как игра – урок – творчество, следует избегать двух крайностей. Первая – преждевременное воспитание, в котором «предлагаемый ребенку внешний материал превосходит способность его усвоения, неизбежно воспитывает надломленных, безличных людей» [[106]](#footnote-107) Другая крайность – изолирование ребенка от культуры: «Личность, не питаемая извне культурным содержанием, останавливается в своем росте, беднеет или теряется в бесплодных попытках элементарной самодельщины»[[107]](#footnote-108)  Мудрое воспитание заключается в соразмерности внешнего материала внутренней способности ребенка к переработке этого материала. Искусство воспитателя – провести воспитанника между двумя крайностями.  В игре это проявляется в умении воспитателя предотвратить, с одной стороны, вырождение игры в забаву, с другой – превращение игры в пассивное механистическое упражнение.  Урок должен оставаться уроком, т. е. содержать точную и определенную цель работы, и одновременно предоставлять свободу в выборе средств по осуществлению этих целей, что ведет к «пронизанности урока творчеством»[[108]](#footnote-109)  Переход от урока к творчеству возможен в полной мере только на третьей ступени – автономии, во внешкольном образовании и свободном самообразовании. Именно здесь образование открывается как «бесконечное задание всей жизни человека»[[109]](#footnote-110)  На стадии творчества личность оказывается напрямую связанной с культурой, и процессуальная, деятельностная сторона творчества важна не менее, чем его цель («создание нового»). Творчество самоценно, ибо именно через него осуществляется приобщение человека к «культурным ценностям».  Творческое саморазвитие личности, по С. И. Гессену, может протекать в двух направлениях:  1.      «Образовательное путешествие», или «духовное странствие», которое понимается С. И. Гессеном как «путешествие в стране духа, в мире человеческой культуры, в течение которого деятельность человека приобретает все более характер творческого призвания, а круг его общения последовательно расширяется, вбирая в себя в пределе не только все нынешнее поколение в его настоящей творческой борьбе, но и прошлое и даже будущее человечество»[[110]](#footnote-111) . при этом важным моментом «образовательного путешествия» С. И. Гессен считает активное сопричастие культурной работе, погружение в процесс творчества иного культурного круга. Глубокое постижение родного языка, родной культуры, своей профессии возможно лишь через ознакомление с чужим языком, чужой культурой: «Через сопоставление с иными приходим мы к сознанию своего личного достояния» [[111]](#footnote-112)«Духовными путями сообщения», облегчающими человеку его образовательное странствие, являются библиотеки, музеи, выставки, лекции и доклады в научных и профессиональных обществах.  2.       Университетское (вузовское) образование, где научное исследование должно являться основной формой деятельности, и это и есть развитие творчества. Это неразрывное единство преподавания и исследования. Овладение методом научного исследования может быть достигнуто только путем вовлечения учащегося в самостоятельную научную работу.  Особую роль в проблематике «педагогики культуры» С. И. Гессена играет взаимоотношение традиционного и новаторского.  В культуре, как считает С. И. Гессен, каждое новое поколение не воспроизводит и копирует, а отрицает предыдущее, и в этом отражается вечно обновляющийся, творческий процесс.  Поэтому подлинное образование заключается не в том, чтобы передать новому поколению готовое культурное содержание, а в том, чтобы «сообщить ему движение, продолжая которое оно могло бы выработать свое собственное новое содержание культуры»[[112]](#footnote-113) . , приобщить к «творческому потоку», соединить «предание» и «задание»: «Преодолеть прошлое через приобщение к вечному, составляющему его истинный смысл, и является подлинной задачей образования».    Заключение  Разработанная С. И. Гессеном концепция «педагогики культуры», с одной стороны, предполагает пути выхода из современного ему культурологического кризиса, а с другой, делая основной упор на развитие личности через творчество с опорой на «высшие ценности», является, по сути, ценностно и личностно ориентированной, что делает ее актуальной и жизнеспособной в современных условиях.  Дискуссии о кризисе культуры напрямую связаны с осознанием национальных основ культуры России, путях ее включения в мировой культурный процесс, взаимодействии с Западом. В концепции С. И. Гессена «педагогика культуры» также тесно связана с развитием принципов национального образования. |

Педагогическая концепция ученого, являясь практической реализацией его философских воззрений, отражает приоритетные константы российского воспитания и образования (открытость, духовность, традиционность), а ее личностная, ценностная и культурологическая ориентированность делает ее необычайно актуальной по отношению к современным российским педагогическим теориям и технологиям. Под «константами» мы, вслед за В.М.Клариным понимаем «постоянные, практически неизменные при тех или иных преобразованиях черты, которые делают явление русского воспитания целостным и позволяют нам охватить его единым взглядом, увидеть в самых общих чертах его природу, а значит поможет сообразно этой специфике организовать воспитание, обучение и самообразование»[[113]](#footnote-114)

Среди таких, наиболее значительных констант русского воспитания и образования, В.М.Кларин выделяет: открытость, традиционность, духовность.

Проведенный нами анализ аксиологических основ философии образования С.И.Гессена позволяет говорить об отражении этих констант в его педагогической концепции.

Так, открытость, понимаемая как «способность русской культуры и образования открываться иноземным влияниям, впитывать общечеловеческие ценности, обогащаться и преобразовывать их, сохраняя свою неповторимость и единственность», является доминирующей чертой педагогической системы С.И.Гессена не только в осмыслении национального образования, но и в понимании образовательного и воспитательного процесса как совокупности, творческого взаимообогащения «своего» и «чужого», как развитие в образовании высших общечеловеческих ценностей.

Традиционность, как «опора на традиционную народную культуру и эмпирически сложившийся порядок образования человека», представлена в педагогической концепции С.И.Гессена как постоянная опора на «предание», на «наследие предков». В современных педагогических исследованиях неоднократно подчеркивается мысль, что «диалог с собственным прошлым позволяет черпать духовные силы для роста, развития, но и таит в себе опасность истощения культурной почвы. В сочетании с открытостью, со способностью к «диалогу культур» она благотворна; разрыв их ведет к обеднению русского образования»[[114]](#footnote-115) Такое понимание «диалога культур» в современном образовании удивительно соответствует высказанной в «Основах педагогики» С.И.Гессеном мысли: «Нация, как наследие предков, возможна через человечество как объединяющее все нации культурное задание»[[115]](#footnote-116)

Третья константа русского образования – духовность как обостренное внимание к религиозной сфере жизни, к сфере абсолютного, вечного. Связанная, прежде всего с религиозно-православной традицией, она, тем не менее, достаточно ярко проявляется и в светской педагогике С.И.Гессена как постоянная ориентированность на развитие человека сообразно духовным абсолютным ценностям: нравственное добро, красота, правда, справедливость и т.д.

«Педагогика культуры» С.И.Гессена является, таким образом, прочным «мостиком», важным соединительным звеном между многовековыми традициями европейской и российской философско-педагогической мысли и современными концепциями личностно ориентированного образования.

Библиография

Бердяев Н. А. Революция и культура // Полярная звезда. - 1905. - №2

Бердяев Н. А. Смысл творчества // Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры и искусства. Т. 1. - М. , 1994.

1. Бердяев Н. А. Царство Духа и царство Кесаря. - М. : Республика, 1995.

Богуславский М. В. Ценностные ориентации российского образования в первой трети 20 века // Педагогика. -1996. -№3.

Валеева Р. А. Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (1 пол. 20 века). - Казань, 1997.

Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. - Саранск. - 1999.

Валицкий А. Послесловие к публикации "жизнеописания" С. И. Гессена // Вопросы философии. - 1994. - №7-8.

Варава В. На путях к Смыслу (Статьи о современной России) - Воронеж: Полиграф, 1999.

Гессен С. И. Избранные сочинения. - М. : "Российская политическая энциклопедия" (РОСПЭП), 1998.

Гессен С. И. Моё жизнеописание (предисловие к публикации и послесловие А. Валицкого) // Вопросы философии. - 1994. - №7-8.

Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995

 Гусинский Э. Н. , Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования: Учебное пособие. - М. : Логос, 2000.

Дерюга В. Е. Идеи критической дидактики в философско-педагогическом наследии С. И. Гессена - Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. - Саранск. - 1999. - 181 с. Джуринский А. Н. История педагогики. - М. : Гуманитарный издательский центр Владос, 1999

Долженко О. В. Философия образования: дань моде или условие выживания? // Философия образования. – М. : Фонд «Новое тысячелетие»,             1996.

Иванов В. -Гершензон М. Переписка из двух углов // Вяч. Иванов. Родное и вселенское. -М. : Республика, 1994.

История Философии: Запад-Россия-Восток (книга третья: Философия 19-20 вв. )2-е изд. -М. :"Греко-латинский кабинет" Ю. А. Шичалина, 1999.

Кларин В.М., Петров В.М. Идеалы и пути воспитания в творениях русских религиозных философов 19-20 вв.- М., 1996.

Круглов А. Н. Трансцендентализм в философии. - М. :

НИПКЦ "Восход-А", 2000.

Лаврикова Т. В. Аксиосфера образования как категория педагогического сознания // Известия Воронежского педуниверситета. Том 250. Личностно ориентированное образовие: история, теория, практика. Сборник научных трудов. - Воронеж: ВГПУ, 2000.

Лещинский В. И. , Лаврикова Т. В. , Заварзина Л. Э. Образование: история и современность. Учебное пособие. - Воронеж, ВГПУ, 1999.

Наторп П. Кант и марбургская школа // Новые идеи в философии. -СПб. , 1913. - №5.

Наторп П. Кант и марбургская школа // Новые идеи в философии. -СПб. , 1913. - №5

Ненашева С. А. Трансцендентальный плюрализм Б. Яковенко в контексте философии русского неокантианства. - Диссертация кандидата философских наук - СПб. , 1998

Радлов Э.  Очерки истории русской философии. - М. , 1920.с.54

Риккерт Г. Границы естественнонаучного образования понятий Логическое введение в исторические науки. - СПб. : Наука, 1997.

Риккерт Г. Два пути в теории познания // Новые идеи в философии. 1913. - №7.

Риккерт Г. О понятии философии // Логос. - 1910. - кн. 1.

Риккерт Г. Философия жизни: Пер. с нем. - Киев: Ника-Центр, 1998. -512 с. (Серия "Познание", вып. 6).

Розин В. М. Предмет и статус философии образования // Философия образования. - М. : Фонд "Новое тысячелетие", 1996.

Струве П. Б. , Франк С. Л. Очерки философии культуры // Полярная звезда, 1905. - №2.

Толстикова И. А. Концепция кризиса культуры в русской философии начала ХХ века. - Диссертация кандидата философских наук. -СПб. , 1997.

Философия образования: Круглый стол журнала "Педагогика" // Педагогика. - 1995. -№4.

Франк С. Л. Крушение кумиров // Франк С. Л. Сочинения. - М. : Правда, 1990.

1. Флоренский П. А. Из богословского наследия // Богословские труды. -Вып. XVII. - М. , 1977

Хорунжий С. С. Русь - новая Александрия:страница из предыстории евразийской идеи // Начала. - 1992. - №4.

1. Челышев Е.П. Предисловие // Культурное наследие русской эмиграции: 1917-1940.- Т.1. – М., 1994.

Шестов Л. Апофеоз беспочвенности. - СПб. , 1905

Шимина А. Н. Философские основы образования. - Воронеж, 1999.

Эрн В. Ф. Борьба за Логос // Эрн В. Ф. Сочинения. - М. : Правда, 1991.

1. Челышев Е.П. Предисловие // Культурное наследие русской эмиграции: 1917-1940.- Т.1. – М., 1994. - С.11 [↑](#footnote-ref-2)
2. Джуринский А. Н. История педагогики. - М. : Гуманитарный издательский центр Владос, 1999. – с 33 [↑](#footnote-ref-3)
3. Джуринский А. Н. История педагогики. - М. : Гуманитарный издательский центр Владос, 1999. – с 350 [↑](#footnote-ref-4)
4. Валеева Р. А. Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (1 пол. 20 века). - Казань, 1997. [↑](#footnote-ref-5)
5. Валеева Р. А. Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (1 пол. 20 века). - Казань, 1997. С.61-65 [↑](#footnote-ref-6)
6. Валеева Р. А. Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (1 пол. 20 века). - Казань, 1997. С.83-84 [↑](#footnote-ref-7)
7. Богуславский М. В. Ценностные ориентации российского образования в первой трети 20 века // Педагогика. -1996. -№3. - С. 72 [↑](#footnote-ref-8)
8. Богуславский М. В. Ценностные ориентации российского образования в первой трети 20 века // Педагогика. -1996. -№3. - С. 73-74 [↑](#footnote-ref-9)
9. Гессен С. И. Моё жизнеописание (предисловие к публикации и послесловие А. Валицкого) // Вопросы философии. - 1994. - №7-8. - С. 155 [↑](#footnote-ref-10)
10. Наторп П. Кант и марбургская школа // Новые идеи в философии. -СПб. , 1913. - №5.с.94-95 [↑](#footnote-ref-11)
11. Наторп П. Кант и марбургская школа // Новые идеи в философии. -СПб. , 1913. - №5.с.99 [↑](#footnote-ref-12)
12. Круглов А. Н. Трансцендентализм в философии. - М. : НИПКЦ "Восход-А", 2000. – с.111 [↑](#footnote-ref-13)
13. История Философии: Запад-Россия-Восток (книга третья: Философия 19-20 вв. )2-е изд. -М. :"Греко-латинский кабинет" Ю. А. Шичалина, 1999. –с.77 [↑](#footnote-ref-14)
14. История Философии: Запад-Россия-Восток (книга третья: Философия 19-20 вв. )2-е изд. -М. :"Греко-латинский кабинет" Ю. А. Шичалина, 1999. –с.79 [↑](#footnote-ref-15)
15. Риккерт Г. О системе ценностей // Логос: Международный ежегодник по философии и культуре. - СПб. -М. : Изд-во товарищества М. Вольфа, 1914. - вып. 1-2. - С. 65 [↑](#footnote-ref-16)
16. Ненашева С. А. Трансцендентальный плюрализм Б. Яковенко в контексте философии русского неокантианства. - Диссертация кандидата философских наук - СПб. , 1998. – с.17 [↑](#footnote-ref-17)
17. Ненашева С. А. Трансцендентальный плюрализм Б. Яковенко в контексте философии русского неокантианства. - Диссертация кандидата философских наук - СПб. , 1998. –с.18 [↑](#footnote-ref-18)
18. Радлов Э.  Очерки истории русской философии. - М. , 1920.с.47 [↑](#footnote-ref-19)
19. Радлов Э.  Очерки истории русской философии. - М. , 1920.с.54 [↑](#footnote-ref-20)
20. Ненашева С. А. Трансцендентальный плюрализм Б. Яковенко в контексте философии русского неокантианства. - Диссертация кандидата философских наук - СПб. , 1998с.20 [↑](#footnote-ref-21)
21. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995. – с.20 [↑](#footnote-ref-22)
22. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995. – с.20 [↑](#footnote-ref-23)
23. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995. – с.35 [↑](#footnote-ref-24)
24. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995-с.12 [↑](#footnote-ref-25)
25. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995-с.370 [↑](#footnote-ref-26)
26. 93. Зеньковский В. В. История русской философии. – Л. : Эго, 1991. -Т. 2, ч. 2. – 271 с. ; т. 2 ч. 1. – с248 [↑](#footnote-ref-27)
27. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995-с.20 [↑](#footnote-ref-28)
28. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995-с.245 [↑](#footnote-ref-29)
29. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995-с.246 [↑](#footnote-ref-30)
30. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995-с.242 [↑](#footnote-ref-31)
31. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995-с.249 [↑](#footnote-ref-32)
32. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995-с.269 [↑](#footnote-ref-33)
33. Минюкова С. А. Проблема принципов воспитания в отечественной педагогике 2 пол. 19 - нач. 20 вв. – Диссертация кандидата педагогических наук. - М. , 1999. – с.7 [↑](#footnote-ref-34)
34. .61 Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995-с [↑](#footnote-ref-35)
35. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995-с.73 [↑](#footnote-ref-36)
36. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995-с.102 [↑](#footnote-ref-37)
37. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995-с.103 [↑](#footnote-ref-38)
38. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995-с363 [↑](#footnote-ref-39)
39. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995-с128 [↑](#footnote-ref-40)
40. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995-с134 [↑](#footnote-ref-41)
41. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995-с141 [↑](#footnote-ref-42)
42. Гессен С. И. Философия наказания // Логос. - М. , 1912-1913, кн. 1-2. - С. 213 [↑](#footnote-ref-43)
43. Валицкий А. Послесловие к публикации "жизнеописания" С. И. Гессена // Вопросы философии. - 1994. - №7-8. - С. 183 [↑](#footnote-ref-44)
44. Философия образования: Круглый стол журнала "Педагогика" // Педагогика. - 1995. -№4. - С. 15 [↑](#footnote-ref-45)
45. Розин В. М. Предмет и статус философии образования // Философия образования. - М. : Фонд "Новое тысячелетие", 1996. - С. 12 [↑](#footnote-ref-46)
46. Шимина А. Н. Философские основы образования. - Воронеж, 1999. –с.10 [↑](#footnote-ref-47)
47. Долженко О. В. Философия образования: дань моде или условие выживания? // Философия образования. – М. : Фонд «Новое тысячелетие»,             1996. – С. 33 [↑](#footnote-ref-48)
48. Гусинский Э. Н. , Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования: Учебное пособие. - М. : Логос, 2000. – с.5 [↑](#footnote-ref-49)
49. Выжлецов Г. П. Аксиология:становление и основные этапы развития // Социально-политический журнал. - 1995. - №6. - С. 61-73; 1996. - №1. - С. 86-99. [↑](#footnote-ref-50)
50. Выжлецов Г. П. Аксиология:становление и основные этапы развития // Социально-политический журнал. - 1995. - №6. - С. 61-73; 1996. - №1. - С. 65 [↑](#footnote-ref-51)
51. Выжлецов Г. П. Аксиология:становление и основные этапы развития // Социально-политический журнал. - 1995. - №6. - С. 61-73; 1996. - №1. - С. 95 [↑](#footnote-ref-52)
52. Котова И. Б. , Шиянов Е. Н. Философско-гуманистические основания педагогики. - Ростов-на-Дону, 1997.с.19 [↑](#footnote-ref-53)
53. Ефремов А. Ю. Ценностная специфика философских оснований воспитания личности в российском гуманистическом образовании // Известия Воронежского педуниверситета. Том 250. Личностно ориентированное образование: история, теория, практика. Сборник научных трудов. -Воронеж: ВГПУ, 2000. - С. 19. [↑](#footnote-ref-54)
54. Лаврикова Т. В. Аксиосфера образования как категория педагогического сознания // Известия Воронежского педуниверситета. Том 250. Личностно ориентированное образовие: история, теория, практика. Сборник научных трудов. - Воронеж: ВГПУ, 2000. - С. 99 [↑](#footnote-ref-55)
55. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995. – с.22 [↑](#footnote-ref-56)
56. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995. – с.23 [↑](#footnote-ref-57)
57. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995. – с.23 [↑](#footnote-ref-58)
58. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995. – с.25 [↑](#footnote-ref-59)
59. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995. – с.210 [↑](#footnote-ref-60)
60. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995. – с.210 [↑](#footnote-ref-61)
61. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995. – с.33 [↑](#footnote-ref-62)
62. Хорунжий С. С. Русь - новая Александрия:страница из предыстории евразийской идеи // Начала. - 1992. - №4. - С. 35 [↑](#footnote-ref-63)
63. Варава В. На путях к Смыслу (Статьи о современной России) - Воронеж: Полиграф, 1999. – с.12 [↑](#footnote-ref-64)
64. Иванов В. -Гершензон М. Переписка из двух углов // Вяч. Иванов. Родное и вселенское. -М. : Республика, 1994. - С. 368 [↑](#footnote-ref-65)
65. Риккерт Г. О понятии философии // Логос. - 1910. - кн. 1. - С.33 [↑](#footnote-ref-66)
66. Риккерт Г. Границы естественнонаучного образования понятий Логическое введение в исторические науки. - СПб. : Наука, 1997. – с.316 [↑](#footnote-ref-67)
67. Риккерт Г. Два пути в теории познания // Новые идеи в философии. 1913. - №7.с.46 [↑](#footnote-ref-68)
68. Риккерт Г. Философия жизни: Пер. с нем. - Киев: Ника-Центр, 1998. -512 с. (Серия "Познание", вып. 6).с.63 [↑](#footnote-ref-69)
69. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995. – с.34 [↑](#footnote-ref-70)
70. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995. – с.35 [↑](#footnote-ref-71)
71. Гессен С. И. Избранные сочинения. - М. : "Российская политическая энциклопедия" (РОСПЭП), 1998. – с.47 [↑](#footnote-ref-72)
72. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995. – с.37 [↑](#footnote-ref-73)
73. Гессен С. И. Избранные сочинения. - М. : "Российская политическая энциклопедия" (РОСПЭП), 1998. – с.37-38 [↑](#footnote-ref-74)
74. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995. – с.37 [↑](#footnote-ref-75)
75. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995. – с.38 [↑](#footnote-ref-76)
76. Гусинский Э. Н. , Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования: Учебное пособие. - М. : Логос, 2000. –с. 139 [↑](#footnote-ref-77)
77. Гусинский Э. Н. , Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования: Учебное пособие. - М. : Логос, 2000. – с.139 [↑](#footnote-ref-78)
78. Гусинский Э. Н. , Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования: Учебное пособие. - М. : Логос, 2000. – с.147 [↑](#footnote-ref-79)
79. Лещинский В. И. , Лаврикова Т. В. , Заварзина Л. Э. Образование: история и современность. Учебное пособие. - Воронеж, ВГПУ, 1999. – с.30 [↑](#footnote-ref-80)
80. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995. – с73 [↑](#footnote-ref-81)
81. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995. – с.73 [↑](#footnote-ref-82)
82. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995. – с.61 [↑](#footnote-ref-83)
83. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995. – с.64 [↑](#footnote-ref-84)
84. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995. – с.64 [↑](#footnote-ref-85)
85. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995. – с.69 [↑](#footnote-ref-86)
86. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995. – с.78 [↑](#footnote-ref-87)
87. Шестов Л. Апофеоз беспочвенности. - СПб. , 1905. [↑](#footnote-ref-88)
88. Толстикова И. А. Концепция кризиса культуры в русской философии начала ХХ века. - Диссертация кандидата философских наук. -СПб. , 1997. – с.67 [↑](#footnote-ref-89)
89. Гумерова Г. А. Философия культуры русских религиозных мыслителей 20 века - Диссертация кандидата культурологических наук. -Нижневартовск. - 1997. – с73 [↑](#footnote-ref-90)
90. Бердяев Н. А. Царство Духа и царство Кесаря. - М. : Республика, 1995. –с.78 [↑](#footnote-ref-91)
91. Франк С. Л. Крушение кумиров // Франк С. Л. Сочинения. - М. : Правда, 1990. – С. 143 [↑](#footnote-ref-92)
92. Франк С. Л. Крушение кумиров // Франк С. Л. Сочинения. - М. : Правда, 1990. – С. 142 [↑](#footnote-ref-93)
93. Флоренский П. А. Из богословского наследия // Богословские труды. -Вып. XVII. - М. , 1977.с.127 [↑](#footnote-ref-94)
94. Бердяев Н. А. Царство Духа и царство Кесаря. - М. : Республика, 1995. –с.73-74 [↑](#footnote-ref-95)
95. Бердяев Н. А. Смысл творчества // Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры и искусства. Т. 1. - М. , 1994. – с.298 [↑](#footnote-ref-96)
96. Эрн В. Ф. Борьба за Логос // Эрн В. Ф. Сочинения. - М. : Правда, 1991. - С. 283 [↑](#footnote-ref-97)
97. Толстикова И. А. Концепция кризиса культуры в русской философии начала ХХ века. - Диссертация кандидата философских наук. -СПб. , 1997. – с.70 [↑](#footnote-ref-98)
98. Бердяев Н. А. Революция и культура // Полярная звезда. - 1905. - №2с.154 [↑](#footnote-ref-99)
99. Струве П. Б. , Франк С. Л. Очерки философии культуры // Полярная звезда, 1905. - №2.с.107 [↑](#footnote-ref-100)
100. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995. – с.46 [↑](#footnote-ref-101)
101. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995. – с.79 [↑](#footnote-ref-102)
102. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995. – с.80 [↑](#footnote-ref-103)
103. Иванов В. -Гершензон М. Переписка из двух углов // Вяч. Иванов. Родное и вселенское. -М. : Республика, 1994. - С. 114 [↑](#footnote-ref-104)
104. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995 с.85 [↑](#footnote-ref-105)
105. Дерюга В. Е. Идеи критической дидактики в философско-педагогическом наследии С. И. Гессена - Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. - Саранск. - 1999. – с.112 [↑](#footnote-ref-106)
106. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995 с.86 [↑](#footnote-ref-107)
107. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995 с.86 [↑](#footnote-ref-108)
108. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995 с.125 [↑](#footnote-ref-109)
109. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995 с.200 [↑](#footnote-ref-110)
110. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995 с.216 [↑](#footnote-ref-111)
111. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995 с.211 [↑](#footnote-ref-112)
112. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995 с.378 [↑](#footnote-ref-113)
113. Кларин В.М., Петров В.М. Идеалы и пути воспитания в творениях русских религиозных философов 19-20 вв.- М., 1996. С.36  
      [↑](#footnote-ref-114)
114. Кларин В.М., Петров В.М. Идеалы и пути воспитания в творениях русских религиозных философов 19-20 вв.- М., 1996. С.37-40  
      [↑](#footnote-ref-115)
115. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев. - М. : "Школа - Пресс", 1995 с.344 [↑](#footnote-ref-116)