

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

На правах рукописи

Гущин Ян Денисович

С.И. Гессен и практическая философия неокантианства

5.7.2 История философии

Диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук

Научный руководитель
доктор философских наук,
доцент В.Г. Косыхин

Саратов – 2024

Оглавление

Введение	3
Глава 1. И. Кант и неокантианство как истоки практической философии С.И. Гессена	19
§ 1.1 Практическая философия и педагогика в системе критического идеализма И. Канта	19
§ 1.2 С.И. Гессен и этика кантианства.....	40
Глава 2. Практическая философия в неокантианстве	63
§ 2.1 Практическая философия немецкого неокантианства: особенности методологических подходов Марбургской и Баденской школ.....	63
§ 2.2 Практическая философия в русском неокантианстве (Введенский, Лаппо-Данилевский, Яковенко).....	82
Глава 3. Практическая философия С.И. Гессена	99
§ 3.1 С.И. Гессен и прикладная философия в системе трансцендентального идеализма.....	99
§ 3.2 Теория воспитания С.И. Гессена как образовательный проект в неокантианстве.....	112
Заключение	128
Список литературы	133

Введение

Актуальность темы исследования. На рубеже XIX-XX веков философией неокантианства были обозначены проблемы в области практической философии и теории воспитания, которые в настоящее время приобретают новое звучание и актуальность вследствие трансформации культурных ценностей и изменения общественных отношений. Особая роль здесь принадлежит русскому неокантианству, осуществившему переосмысление немецкой трансцендентальной философии. Русские неокантианцы занимались не только методологией научного познания, но и отмечали важность практической философии и педагогических наук, в частности теории воспитания. Таким образом, в русском неокантианстве была сформирована своеобразная образовательная модель, основанная на принципах критического идеализма и философии культуры. Отличительной ее особенностью стало выделение значимости таких понятий, как свобода, долг и нравственность. В работах мыслителей-неокантианцев обозначается возможность выстраивания образовательного процесса в соответствии с реализацией личностно-ориентированного подхода. Исследования русских неокантианцев в областях образования и воспитания неразрывно связаны с их философией, что обосновывает целесообразность применения историко-философского анализа. Рассмотрение концепции нравственного образования позволяет дополнить историю становления русского неокантианства как своеобразного отечественного направления философии, находившегося в тесной связи с развитием западноевропейской философской мысли.

Актуальность темы исследования обусловлена отсутствием системного рассмотрения наследия русских неокантианцев в области практической философии и теории воспитания с позиции историко-философского анализа. Более того, многие фундаментальные работы до сих пор не изучены и не нашли своего места в осмыслении истории становления отечественных гуманитарных и социальных наук. Стоит отметить, что при выявлении специфики модели образования, сформулированной русскими мыслителями, ориентированными на методологию критического идеализма, исследователями обычно не уделяется необходимого

внимания взаимосвязи их педагогических исследований с трансцендентальной философией. В частности, в работах С.И. Гессена педагогические науки понимаются как неотъемлемая составляющая практической философии, которая в свою очередь является содержательным компонентом целостной системы трансцендентной философии, построенной на принципах критической методологии. Исследования русских неокантианцев, органично сочетавшие теорию и практику, не потеряли своей значимости в настоящее время, и не только для истории философии. В современных условиях, когда выдвигается примат развития креативного и критического мышления, практическая философия С.И. Гессена может способствовать разрешению многих проблем современного образования.

Сергей Иосифович Гессен (1887-1955) – выдающийся русский философ и педагог, чье творчество, несмотря на значительный вклад в философскую мысль, остается недостаточно известным. Его жизнь и деятельность тесно переплетались с историей русского неокантианства, которое в начале XX века стало одним из ведущих философских направлений в России. С.И. Гессен вошел в гейдельбергско-фрейбургское содружество русских и немецких студентов, встретившись с выдающимися немецкими философами Генрихом Риккертом и Вильгельмом Виндельбандом, чьи идеи оказали огромное влияние на его творчество.

В числе основных трудов С.И. Гессена следует отметить «Введение в философию» (1923), «Основы философии» (1930), «Философия истории» (1940), «Философия культуры» (1950). Особое место в его творчестве занимают сочинения по педагогике: «Основы педагогики» (1918), «Философия образования» (1929), «Педагогика и личность» (1948). Важнейшим проектом С.И. Гессена стало создание в 1910 году в России философского журнала «Логос», ставшего площадкой для обсуждения актуальных философских и культурологических проблем. Сергей Гессен был ведущим редактором журнала, а в редакционный совет входили его друзья и единомышленники, группа молодых российских (Ф. Степун, Н. Бубнов) и немецких философов (Р. Кронер, Г. Мелис). Через

«Логос» С.И. Гессен не только пропагандировал идеи неокантианства, но и внес значительный вклад в развитие русской философской мысли.

Степень разработанности темы. Особенность конституирования практической философии в русском неокантианстве требует обращения к двум содержательным областям научного знания: к истории становления неокантианства как философского направления и специфике оформления этики и теории воспитания в рамках трансцендентальной философии.

Проблематика развития неокантианства отражена в ряде научных работ отечественных и зарубежных авторов. В российской научной среде выделим работы Н.А. Дмитриевой¹, В.С. Поповой², Т.Ю. Панковой³, которые провели глубокую историко-философскую рефлексию русского и немецкого неокантианства. Л.И. Тетюев⁴ исследовал проблемы преемственности трансцендентализма в теории познания. Т.А. Акиндинова⁵ работала над изучением эстетического измерения философии неокантианцев. М.А. Орлова⁶ внесла вклад в

¹ Дмитриева Н. А. Философия гуманизма и Просвещения: критерии, специфика, проблематика русского неокантианства // Философские науки. 2007. № 1. С. 101-120.

² Попова В. С. Культурные основания стиля философствования (на материале творчества Н. О. Лосского в сравнении с антропологией И. Канта) // Кантовский сборник. 2011. № 4. С. 75-85.

³ Белов В. Н., Панкова Т. Ю. [Рецензия] // Кантовский сборник. 2011. № 4. С. 113-115. Рец. на кн.: Кронер, Р., Бубнов, Н., Мелис, Г., Гессен, С., Степун, Ф. О мессии. Эссе по философии культуры / сост., послесл., примеч. А. А. Ермичев; пер. с нем. А. А. Ермичева [и др.]. СПб.: Изд-во христианской гуманитарной академии, 2010. 192 с.

⁴ Тетюев Л. И. Неокантианство и актуальность критического метода Канта в современной философии // Трансцендентальный поворот в современной философии (5): трансцендентальный метод и современная наука (естествознание, математика, когнитивные науки, теология, этика: тезисы 5-го ежегодного московского международного семинара, Москва, 23-25 апреля 2020 года. – Москва: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Государственный академический университет гуманитарных наук», 2020. – С. 106-108; Тетюев Л. И. Нравственная проблематика в русском неокантианстве: специфика становления трансцендентальной философии в России / Л. И. Тетюев, П. А. Владимиров // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2020. Т. 20, № 4. С. 398-402.

⁵ Акиндинова Т. А. Эстетика неокантианства в Германии и в России (сравнительный анализ) // Кант между Западом и Востоком. К 200-летию со дня смерти и 280-летию со дня рождения Иммануила Канта: Труды международного семинара и международной конференции. В 2 ч. Ч. 1 / под ред. В. Н. Брюшинкина. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2005. С. 134-141.

⁶ Орлова М. А. Становление ценностного подхода в философии культуры В. Виндельбанда // Гуманитарные и социальные науки. 2009. № 3. С. 15-22.

описание ценностного подхода философии культуры. Н.В. Сторчеус⁷, Н.М. Дорошенко⁸ исследовали проблемы философии истории неокантианской школы. В.А. Дудышкина⁹ описывала специфику методологии исследования исторического познания в работах русских и немецких неокантианцев. М.Е. Соболева¹⁰ ставила вопросы о границах теории познания в работах неокантианцев. Можно также отметить исследования Т.Б. Длугач¹¹ и З.А. Сокулер¹².

Среди зарубежных авторов отметим Г. Эдель¹³, А. Пома¹⁴, которые занимались вопросами критики культуры, Х. Хольцхая¹⁵ и Э.В. Орта¹⁶ как основателей научной серии «*Studien und Materialien zum Neukantianismus*». П. Фьорато¹⁷ исследовал методологические проблемы в области философии истории и способы их решения. Х. Клемме¹⁸ писал о понятии антропологии у

⁷ Сторчеус Н. В. В. Виндельбанд: философия как общее исследование высших ценностей // Трансцендентальный поворот в современной философии (4): трансцендентальная метафизика, эпистемология и философия науки, теология и философия сознания: сборник тезисов международного научного семинара (Москва, 18-20 апреля 2019 г.) / отв. ред. С. Л. Катречко, А. А. Шиян. М.: Изд-во ГАУГН-Пресс, Фонд ЦГИ, 2019. С. 299-301.

⁸ Дорошенко Н. М. Методология истории А.С. Лаппо-Данилевского в системе российской философии истории // Клио. 2013. № 12 (84). С. 13-16.

⁹ Дудышкин В. А. Логические исследования русских неокантианцев (А.И. Введенский и Б.А. Фохт) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. № 6. В 3 ч. Ч. 2. С. 47-52.

¹⁰ Соболева, М. Е. Как читать Канта, или Кант в контексте современных эпистемологических дискуссий в западном аналитическом кантоведении // Вопросы философии. 2018. №3. С. 129-140.

¹¹ Длугач Т. Б. Проблема единства теории и практики в немецкой классической философии (Кант и Фихте). М., 1980. 152 с.

¹² Сокулер З. А. Витгенштейн и Кант (нюансы отношения к синтетическому априори) // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2019. № 6. С. 20-36.

¹³ Эдель Г. Неокантианство сегодня: нерешенные вопросы // Неокантианство немецкое и русское: между теорией познания и критикой культуры / под ред. И. Н. Грифцовой, Н. А. Дмитриевой. М., 2010. С. 532-539.

¹⁴ Пома А. Критический идеализм в эпоху различия // Неокантианство немецкое и русское: между теорией познания и критикой культуры / под ред. И. Н. Грифцовой, Н. А. Дмитриевой. М., 2010. С. 521-532.

¹⁵ Holzhey H. Cohen und Natorp. Bd. 1. Ursprung und Einheit. Basel-Stuttgart, 1986. 419 s.

¹⁶ Орт Э. В. Алоиз Риль и культура знания в неокантианстве // Неокантианство немецкое и русское: между теорией познания и критикой культуры / под ред. И. Н. Грифцовой, Н. А. Дмитриевой. М., 2010. С. 153-164.

¹⁷ Белов В. Н. Симпозиум когеновского общества. Цюрих, 6-8 июня // Кантовский сборник. 2013. № 3. С. 122-124.

¹⁸ Klemme H. F. Kant und die Paradoxien der Kritischen Philosophie // Kant-Studien. 2007. № 1 (98). S. 40-56.

Канта, Р. Ханна¹⁹ – о проблемах редукции. Х. Крайнен²⁰, Ю. Штольценберг²¹ исследовали принципы систематического мышления.

История становления русского неокантианства рассматривалась в исследованиях В.Н. Белова²², Ю.Б. Мелих²³, Л.А. Калининкова²⁴, А.Н. Круглова²⁵. Философы С.Л. Катречко²⁶, А.А. Шиян²⁷ исследовали трансцендентальный поворот в современной философии от Канта до русских неокантианцев. В.А. Чалый²⁸, В.И. Повилайтис²⁹ описывали проблемы интеграции западных идей Канта в традицию русской философской мысли. П.А. Владимиров³⁰ исследовал

¹⁹ Hanna R. The New Conflict of the Faculties: Kant, Radical Enlightenment, and the Deep(er) State// XII Kant-Readings. Kant and the Ethics of Enlightenment: Historical Roots and Contemporary Relevance. Kaliningrad, 2019. P. 28-30.

²⁰ Krijnen Ch. Neukantianismus-Forschung heute. Ein Literaturbericht // Kantian journal. 2015. № 3 (34). S. 105-112.

²¹ Stolzenberg J. «Ursprung» und System. Probleme der Begründung systema-tischer Philosophie im Werk Hermann Cohens, Paul Natort und beim frühen Martin Heidegger. Gottingen, 1995. 324 s.

²² Белов В. Н. Русское неокантианство: история и особенности развития // Кантовский сборник. 2012. № 1 (39). С. 27-39.

²³ Мелих, Ю. Б. Формы причинности в трансцендентальной философии С.И. Гессена // Вестник РХГА. 2013. № 4. С. 182-194.

²⁴ Калининков Л. А. Кант в русской философской культуре. Калининград, 2005. 311 с.

²⁵ Круглов А. Н. Философия Канта в России в конце XVIII – первой половине XIX веков. М., 2009. 568 с.

²⁶ Катречко С. Л. Трансцендентализм Канта как трансцендентальная парадигма философствования // Кантовский сборник. 2014. № 2. С. 10-25.

²⁷ Шиян А. А. Кантовский проект дескриптивной метафизики и трансцендентальная феноменология Гуссерля // Трансцендентальный журнал. 2020. Т. 1. Вып. 1. URL: <https://transcendental.su/s123456780009002-3-1>

²⁸ Чалый В. А. Иммануил Кант – расист и колониалист? // Кантовский сборник. 2020. № 2. С. 94-98.

²⁹ Повилайтис В. И. Основные понятия философии истории Ф.А. Степуна // Кантовский сборник. 2011. № 1 (35). С. 55-60.

³⁰ Владимиров П. А. К истокам формирования русского неокантианства: методологические основания философии А.И. Введенского // Вестник РУДН. Серия: Философия. 2020. № 2 (24). С. 219-227.

основания практической философии. Отметим также работы Д.В. Ратушиной³¹, Э.В. Тихоновой³², А.В. Чернышевой³³.

Авторская интерпретация роли русского неокантианства дана И.И. Евлампиевым в работе «История русской метафизики в XIX-XX веках. Русская философия в поисках абсолюта»³⁴. В заданном контексте выделяются работы С.А. Нижникова и И.В. Гребешева (совместная монография «Генезис и развитие метафизической мысли в России»)³⁵, а также монография А.Ф. Замалеева «Философская мысль в России XI-XX веков»³⁶.

Особенности развития трансцендентальной философии в современных социокультурных условиях раскрываются в научных работах Т.Г. Румянцевой³⁷, И.Е. Лапшина³⁸, М.Ю. Загирняка³⁹, С.В. Лугового⁴⁰, Д.П. Синельникова⁴¹, Н.В. Васильевне⁴².

³¹ Ратушина Д. В. Сергей Гессен о Ф.М. Достоевском: эволюция философского пути // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2015. № 4 (34). С. 114-118.

³² Тихонова Э. В. А.И. Введенский о психологической природе и видах веры // Перспективы психологической науки и практики: сборник статей Международной научно-практической конференции (Москва, 16 июня 2017 г.). М., 2017. С. 154-157. Ее же. А.И. Введенский об основных принципах построения психологической науки // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / отв. ред. А. Л. Журавлев В. А. Кольцова. М., 2017. С. 348-356.

³³ Чернышева А. В. Особенности философии культуры русского неакадемического неокантианства: Ф.А. Степун и С.И. Гессен // Гуманитарный вестник. 2014. № 10 (24). С. 2-11.

³⁴ Евлампиев И. И. История русской метафизики в XIX XX веках. Русская философия в поисках абсолюта. В 2 ч. Ч. 1. СПб., 2000. 415 с.

³⁵ Нижников С. А., Гребешев, И. В. Генезис и развитие метафизической мысли в России. М., 2016. 504 с.

³⁶ Замалеев А. Ф. Философская мысль в России XI-XX веков. СПб., 2015. 480 с.

³⁷ Румянцева Т. Г. И. Кант и его наследие в белорусской философии советского и постсоветского периодов // Кантовский сборник. 2021. №3 (40). С. 127-149.

³⁸ Лапшин И. Е. Этическое восприятие идей Ницше в русской философии рубежа XIX-XX вв. // История, политика и философия в эпоху глобализации. М., 2016. С. 52-61.

³⁹ Загирняк М. Ю. Демократические аспекты понятия «общей воли» в социальной философии Ж.-Ж. Руссо, И. Канта и С.И. Гессена // Вестник БФУ имени И. Канта. 2010. № 6. С. 41-50.

⁴⁰ Луговой С. В. Влияние кантовской философии на становление марксистской концепции практики // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2011. № 12. С. 100-108.

⁴¹ Синельников Д. П. Повторение непройденного: уроки русских историков-неокантианцев // КЛИО. 2013. № 12 (84). С. 158-160.

⁴² Васильевне Н. Трансформация практической философии Канта в современной деловой этике, или как возможен «постметафизический Кант» // Кант между Западом и Востоком: к 200-летию со дня смерти и 280-летию со дня рождения Иммануила Канта: труды международного семинара

Среди исследователей в области педагогических наук, которые затрагивают проблематику формирования русской неокантианской модели педагогики, отметим Т.Н. Милютину⁴³, А.С. Воронина⁴⁴, М.Ю. Олешкова⁴⁵ и В.М. Уварова⁴⁶, Н.Г. Мокшину⁴⁷, Е.Е. Седову⁴⁸, а также П.И. Пидкасистого⁴⁹, внесшего неоценимый вклад в раскрытие истории развития педагогических теорий в России. Среди современных педагогических исследований требуют внимания работы М.В. Кларина⁵⁰, С.В. Иванова и М.В. Черноглазкина⁵¹, где обозначается продуктивность междисциплинарного подхода в решении современных проблем педагогики и философии образования. Примечательна работа Г.М. Коджаспировой «История образования педагогической мысли»⁵², в которой дается анализ кантианской модели педагогики и теории воспитания.

и международной конференции (Калининград, 12 февраля 24 апреля 2004 г.). В 2 ч. Ч. 2 / под ред. В.Н. Брюшинкина. Калининград, 2005. С. 164-168.

⁴³ Милютин Т. Н., Шалунова М. Г. Практикум по педагогическим технологиям. – Екатеринбург, 2002. 68 с.

⁴⁴ Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург, 2006. 135 с.

⁴⁵ Олешков М. Ю. Интенциональность как психолингвистическая основа моделирования процесса дидактической коммуникации // Альма-матер. Вестник высшей школы. 2005. № 3. С. 56-57.

⁴⁶ Уваров В. М., Олешков М. Ю. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. М., 2006. 143 с.

⁴⁷ Мокшина Н. Г. Педагогическое наследие С.И. Гессена // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2013. № 4 (30). В 3 ч. Ч. 3. С. 120-123.

⁴⁸ Седова Е. Е. Педагогика российского зарубежья: философско-педагогическая деятельность С.И. Гессена в эмиграции // Гаудеамус. 2006. № 9. С. 148-155.

⁴⁹ Пидкасистый П. И., Воробьева, Н. А. Подготовка студентов к творческой педагогической деятельности. М., 2007. 191 с.

⁵⁰ Кларин М. В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта. М., 2016. 640 с.

⁵¹ Иванова С. В., Кларин М. В., Черноглазкин С. Ю. Инновационное развитие образовательных программ непрерывного образования. Методология и практика. М., 2013. 188 с.

⁵² Коджаспирова Г. М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты. М., 2003. 224 с.

Особого внимания заслуживают исследования М.В. Воробьева⁵³, А.А. Степанова⁵⁴ и Н.Д. Наумова⁵⁵, раскрывающие своеобразие корреляции философии и педагогики (постановка вопроса о философии педагогики) в русском и немецком неокантианстве на основании системного и комплексного рассмотрения становления трансцендентальной философии.

Важную роль в анализе творчества Гессена играют историко-философские очерки М.В. Безродного⁵⁶ (например, «Из истории русского неокантианства (журнал «Логос» и его редакторы)»). Философию С.И. Гессена раскрывает Ф.А. Степун⁵⁷, его современник и товарищ.

Отметим значимость репринтного переиздания журнала «Логос» Н.С. Плотникова не только в связи с оценкой русского неокантианства, но и как весомый вклад в сохранение и распространение научных знаний.

Степень разработанности проблемы была бы неполной без упоминания «Библиографии трудов С.И. Гессена» В.А. Сапова⁵⁸, который провел как историко-философский анализ российской неокантианской философии, так и детальный разбор творчества самого С.И. Гессена.

⁵³ Воробьев М. В. Проблема правосознания на раннем этапе развития личности в философии педагогики русских неокантианцев // Кантовский сборник. 2018. № 2(18). С. 46-57.

⁵⁴ Степанов А. А. Время и «прикладная философия»: к вопросу о теоретических и социокультурных предпосылках философско-педагогической концепции С.И. Гессена // Вестник ТГПУ. 2013. № 9 (137). С. 222-228.

⁵⁵ Наумов Н. Д. Философско-психологический аспект становления отечественной педагогики. Нижневартонск, 2013. 117 с.

⁵⁶ Безродный М. В. Из истории русского неокантианства (журнал «Логос» и его редакторы) // Лица: биографический альманах / Биографический институт. СПб.; М., 1992. С. 319-371.

⁵⁷ Степун Ф. А. Памяти С.И. Гессена // С. И. Гессен. Педагогические сочинения / сост. Е. Г. Осовский (вступ. ст. и общ. ред.), М. В. Богуславский, О. Е. Осовский. Саранск, 2001. С. 511-514.

⁵⁸ Библиография трудов С.И. Гессена / сост. В. В. Сапов // Сергей Иосифович Гессен / под ред. В. В. Сапова, Т. Г. Щедриной. М., 2020. С. 398-418.

С.И. Беленцова⁵⁹, Б. Чардыбон⁶⁰, К.С. Диянова⁶¹ развивали неокантианский дискурс вопросов социальной философии.

Объект исследования – практическая философия в традиции неокантианства.

Предмет исследования – практическая философия С.И. Гессена.

Цель исследования – рассмотреть с позиции историко-философского анализа содержание практической философии С.И. Гессена в контексте идей немецкого и русского неокантианства.

Для достижения поставленной цели следует решить следующие исследовательские задачи:

1) обозначить место практической философии в системе критического идеализма И. Канта, ставшей основанием для формирования педагогической мысли русского неокантианства;

2) выявить категориально-методологические основания практической философии С.И. Гессена в соотношении с базовыми установками этики кантианства;

3) охарактеризовать методологические особенности Марбургской и Баденской школ в рамках рефлексии практической философии немецкого неокантианства;

4) определить специфику практической философии русского неокантианства на примере анализа работ А.И. Введенского, А.С. Лаппо-Данилевского, Б.В. Яковенко;

5) описать концепцию прикладной философии С.И. Гессена в контексте трансцендентального идеализма;

⁵⁹ Беленцов С. И. К вопросу о социально-педагогическом учении Пауля Наторпа // Ученые записки. 2018. № 1 (45). С. 110-117.

⁶⁰ Czardybon B. Siemiona L. Franka rozumienie psychologii filozoficznej // Przegląd Filozoficzny Nowa Seria R. 26. 2017. Nr 3 (103). S. 101-115; Его же. Философия Василия Сеземана и марбургское неокантианство // Кантовский сборник. 2015. № 3. С. 67-85.

⁶¹ Диянов К. С. А.С. Лаппо-Данилевский о борьбе восточников с западниками // Вестник Омского университета. 2011. № 3 (61). С. 81-85.

б) рассмотреть педагогическую модель С.И. Гессена как проект русского неокантианства.

Научная новизна исследования. Основные результаты исследования, определяющие его новизну, заключаются в следующем:

1. Определено значение практической философии И. Канта для развития последующих педагогических теорий, в том числе очерчены перспективы применения трансцендентального и критического методов в отношении проблем познания феноменов культуры, сфер общественной жизни. С точки зрения неокантианской педагогики аргументируются ценностные установки концепции нравственного воспитания самого Канта, в частности автономности воли как приоритета образовательной системы в целом.

2. Обозначены общие черты и линия преемственности в этике И. Канта и С.И. Гессена, выделены концептуальные доминанты кантовской философии, имеющие системообразующее значение для педагогики последнего. Обоснована взаимосвязь трансцендентального эмпиризма с представлением Гессена о ценностях как фундаменте культуры, а также о духовно-нравственной сущности образования как пути приобщения к ним. В работе показано всеохватывающее, универсальное значение культурных ценностей для социальной сферы, этики, политики, педагогики.

3. Осуществлен сравнительный анализ педагогических моделей немецкого неокантианства на примере Марбургской и Баденской школ по критериям целеполагания и используемой методологии. Выделены институциональный и ценностный аспекты неокантианской педагогики. Обоснован синтез социальной педагогики П. Наторпа, нравственной концепцией воспитания В. Виндельбанда, теорией ценностей Г. Риккерта в практической философии С.И. Гессена.

4. Проведен системный и комплексный анализ проблематики методологии научного познания, нравственного образования, социализации личности в наследии русского неокантианства. Аргументировано, почему вопрос обучения и воспитания является характерным для отечественных неокантианцев,

ориентированных на критический идеализм, а основание их педагогической теории составляет триада таких понятий, как свобода, долг, нравственность.

5. Выявлено соотношение практической философии и философской практики в наследии С.И. Гессена, продемонстрирован философский характер объекта исследования и применяемой методологии в разработанной им педагогике культуры. Показана взаимосвязь философских и педагогических дисциплин, дифференцированных по культурным ценностям, но единых в цели образования – формировании культуры личности в творческом процессе индивидуализации.

6. Описан проект новой критической дидактики С.И. Гессена с позиции развития немецкой и отечественной неокантианской педагогической мысли в контексте альтернативных взглядов на проблему воспитания личности. Учтена этическая программа кантианской философии, сконцентрированная вокруг автономии воли как приоритета учебного процесса, вкупе с образовательными моделями социальной педагогики и педагогики культуры. Концептуализирована теория нравственного образования Гессена на основе сочетания иерархичности четырех уровней бытия и выделения пяти сфер культуры.

Теоретическая и практическая значимость работы. Теоретической значимостью исследования является дополнение и расширение социально-гуманитарного знания в области истории философии. Глубоко рассмотрена концепция социализации через образование С.И. Гессена в историко-философском ключе. Парадигма воспитания на основании ценностей вписана в методологические принципы современного образования. При этом образование и воспитание исследуются как социально-философский и историко-философский феномен, что позволяет говорить об антропологической ценности данного исследования.

Представленные материалы и выводы диссертационного исследования могут быть использованы в преподавании общих курсов и спецкурсов по истории русской философии, истории развития педагогических идей.

Методология и методы диссертационного исследования.

Методологической базой исследования выступают общенаучные методы: анализ, сравнение, синтез и концептуализация в согласованности со спецификой использования историко-философского анализа. Сложность предмета рассмотрения и его междисциплинарный характер потребовали использования метода изучения и обобщения передового педагогического опыта и педагогического моделирования из области педагогических наук.

В работе использовались специально-научные методы социально-гуманитарного исследования: исторический анализ, анализ и обобщение научно-методической литературы, а также компаративистский и структурно-системные подходы. Помимо историко-философского анализа применяются феноменологический анализ понятий свободы, творчества и нравственности. Герменевтический подход используется при раскрытии корреляции русского неокантианства и системы взглядов немецких неокантианцев, в частности П. Наторпа и Г. Рикерта.

В целом методология исследования выстраивается на общефилософских методах изучения и подходов к рассмотрению предметно-объектной области истории философии и истории развития педагогических идей. Тема исследования предполагает активное обращение к историко-философской научной литературе и работам по педагогике в контексте русского неокантианства. Структурно-функциональный и системный подходы становятся основополагающими.

Положения, выносимые на защиту:

1. Система критического идеализма И. Канта, в особенности его позиция о примате практического разума, легли в основу неокантианской модели педагогики, где основной акцент делается на выявление целеполагания процесса обучения, а не его прагматической значимости. В философии кенигсбергского мыслителя впервые актуализируется идея о необходимости формирования автономности свободы человека посредством воспитания и приобщения его к идеалам нравственности. Именно Кантом были сформулированы основные положения

педагогической модели, а также обозначен философско-педагогический характер всех последующих педагогических теорий в рамках неокантианской традиции.

2. Практическая философия С.И. Гессена опирается на категориально-методологический аппарат этики кантианства. На основе трансцендентального подхода, разработанного Кёнигсбергским мыслителем, Гессен создает систему трансцендентального эмпиризма и дополняет ее рядом новых понятий, в первую очередь индивидуальной причинности, позволяющей рассматривать ценности в качестве априорных форм рассудка, надвременных, внеисторических, общезначимых принципов, а также распространять их влияние на социальное, культурное, научное измерение общественной жизни. Системообразующая роль культурных ценностей нашла свое отражение в политическом, этическом, педагогическом учении. Исследовательский фокус мыслителя был сосредоточен вокруг либерализма как политического течения, повсеместный кризис которого, по Гессену, был вызван крайним индивидуализмом и обезличиванием человека в процессе рыночных отношений. Альтернативу этому Гессен видел в опоре на коллективные личности, так называемый гильдейский социализм, которого возможно достичь через ценностную ориентацию педагогического процесса, когда личность самореализуется в четырех планах бытия: биологическом, общественном, духовном, благодатном. Таким образом, достигается идейное единство в триаде политики, этики, педагогики Гессена.

3. Педагогика как философская практика является объектом углубленной рефлексии как в Марбургской, так и в Баденской школе неокантианства. Для Марбургской школы в лице П. Наторпа характерен акцент на социальную педагогику, ставящей целью воспитания формирование свободного сообщества граждан и образование нового типа государственности с высшей ценностью человечности. Баденской школой, в частности, В. Виндельбандом, был представлен проект эстетическо-философской системы образования, целью которой является нравственное воспитание личности с акцентом на раскрытие ее индивидуальных качеств. Его идеи были развиты Г. Риккертом, связавшим процесс воспитания человека с опытом проживания жизни как феномена культуры, а

именно усвоением логических, эстетических, социально-этических, религиозных ценностей. Практическая философия С.И. Гессена является результатом синтеза социальной педагогики П. Наторпа, нравственной концепцией воспитания В. Виндельбанда, теорией ценностей Г. Риккерта.

4. Неокантианство нашло широкий отклик в философском наследии отечественных мыслителей XIX-XX веков, в числе которых особенно выделяются А.И. Введенский, А.С. Лаппо-Данилевский, Б.В. Яковенко. Если Введенский развивал критический метод кантианства по отношению к проблемам познания, в частности понимал под нравственностью связующее звено между имманентным и трансцендентным, а под метафизическим чувством моральность человека, то Лаппо-Данилевским, исходящим из представлений о трансцендентальном измерении культуры, был сделан акцент на изучение истории формирования общественной мысли, где основное внимание было уделено развитию народного самосознания и личностного начала. У Яковенко высшей формой культуры предстает плюралистичная философия, позволяющая постичь Сущее в его множественности на основании трансцендентального метода и критико-мистического подхода, что применимо также к аналитике социальных процессов. Общим знаменателем для представителей русского неокантианства стало использование методологических установок критического трансцендентализма применительно к социальной проблематике кантианской философии, соотношению истории, культуры, свободы, морали.

5. Стержневой идеей прикладной философии С.И. Гессена является проблема индивидуальности и индивидуальной причинности, вписанная мыслителем в систему трансцендентального эмпиризма, который в свою очередь представляет творческую рецепцию трансцендентализма И. Канта. Сопряженные с конкретными проявлениями культуры, виды причинности, описанные Гессеном, в частности, этическая, эстетическая, религиозная, являются основаниями для разработки им новой педагогики, которую мыслитель определяет в качестве прикладной философии как на уровне объекта исследования, так и на уровне используемой методологии.

6. Критическая дидактика С.И. Гессена, основанная на принципах эмпирического трансцендентализма, является революционной для своего времени концепцией образования, наиболее ярким выражением философско-практической мысли неокантианства, сконцентрированной вокруг такой этической проблемы, как автономия воли. Воспитание личности, способной управлять своей свободой и распоряжаться своими дарованиями на благо развития общества, через приобщение к абсолютным, непреходящим ценностям, стало центральной идеей гессеновской педагогики культуры. Благодаря наследию С.И. Гессена были заложены основы индивидуального, персоналистического подхода в образовании, актуального и в настоящее время.

Степень достоверности и апробация результатов научного исследования.

Достоверность результатов данной диссертации обосновывается четкой формулировкой проблемы и определением предмета исследования, что позволяет выявить и обозначить ключевые исследуемые характеристики, а также вектор исследования. Кроме того, важным аспектом является корректное использование понятийно-категориального и терминологического аппарата, его преемственность на временной линии от Канта к неокантианской философии, а также методологии истории философии. Обширный анализ научной и философской литературы по данной проблематике также способствует повышению надежности полученных результатов.

Результаты исследования были изложены в выступлениях на следующих конференциях и круглых столах:

Международный научный онлайн семинар «Конфликтология и ее роль в современном кантоведении» (Москва-Иерусалим-Израиль-Саратов, Саратов, 18 октября 2019 г.).

Международная научно-практическая конференция «Инновации в развитии одаренности: от книги до IT-решений» (Саратов, СГУ имени Н.Г. Чернышевского, 17 ноября 2019 г.).

XVIII Межрегиональные образовательные Пименовские чтения «Александр Невский: Запад и Восток, историческая память народа» (Саратов, СГУ имени Н.Г. Чернышевского, 16 декабря 2020 г.).

XIX Межрегиональные образовательные Пименовские чтения «К 350-летию со дня рождения Петра I: секулярный мир и религиозность» (Саратов, СГУ имени Н.Г. Чернышевского, 11 декабря 2021 г.).

XX Межрегиональные образовательные Пименовские чтения «Глобальные вызовы современности и духовный выбор человека» (Саратов, СГУ имени Н.Г. Чернышевского, 10 декабря 2022 г.).

Всероссийская научно-практическая конференция «Наставничество в высшей школе: история и перспективы» (Саратов, СГУ имени Н.Г. Чернышевского, 24 октября 2023 г.).

XII Международная научная конференция «Российская цивилизация: истоки государственности, мировоззренческие особенности и образы будущего» (Саратов, СГУ имени Н.Г. Чернышевского, 05 апреля 2024 г.).

Материалы диссертационного исследования использованы при выполнении в ФГБОУ ВО Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н.Г. Чернышевского исследовательского проекта «Этнокультурный компонент как основа гражданской идентичности: место и роль в совершенствовании дисциплины „Основы российской государственности“» при поддержке Минобрнауки России в рамках государственного задания (проект № FSRR-2024-0005).

Общее число публикаций по теме диссертации составило 7, из которых 3 статьи входят в журналы, включенные в реестр ВАК МНиВО РФ.

Структура и объем диссертационной работы. Структура диссертационного исследования определена поставленными целью и задачами: состоит из введения, трех глав по два параграфа, заключения и списка литературы.

Глава 1. И. Кант и неокантианство как истоки практической философии

С.И. Гессена

§ 1.1 Практическая философия и педагогика в системе критического идеализма И. Канта

Для объективного раскрытия особенностей и специфики восприятия процесса образования и воспитания в философии русского неокантианства стоит проанализировать предпосылки и фундаментальные основания неокантианства как одного из значимых направлений в истории мировой философии. Проблематика русского неокантианства, в том числе и в рамках философии образования и философской рефлексии вопросов педагогики, непосредственно соотносится с немецкими школами неокантианства. Русские неокантианцы обращались к актуальным работам представителей Марбургской и Баденской школ, а также самостоятельно переосмысливали идеи И. Канта, выявляя новые аспекты значения его трудов для развития науки и культуры. Неокантианская педагогическая модель выстраивается исходя из принципов трансцендентальной философии И. Канта, особенность которой состояла в применении критического подхода к основным вопросам теории познания и этики. Раскрытие предпосылок формирования неокантианской методологии позволяет определить ключевые понятия в концепции нравственного образования в русском неокантианстве.

Вся антропология И. Канта является следствием развития идей системы критического идеализма. Неотделимость педагогики от философии отчетливо отражается в работе «Антропология с прагматической точки зрения», в которой вопросы обучения и воспитания рассматриваются сквозь призму антропологической проблематики. С другой стороны, педагогические исследования И. Канта выстраиваются на переосмыслении предшествующих теорий образования и воспитания в контексте собственной системы философских взглядов. Так, в работе «Критика практического разума» выявляется имманентный характер педагогики по отношению к практической философии, что подтверждают положения, обозначенные в более ранних работах и непосредственно в лекционных курсах по педагогике. Стоит отметить, что отдельной методологической работы по

педагогике у И. Канта нет, кроме лекционных курсов⁶², которые были подготовлены им к публикации. Данное обстоятельство обусловлено отсутствием необходимости разделять педагогику как науку об образовании и воспитании с основными постулатами практической философии системы критического идеализма.

В работах немецкого философа «Метафизика нравов» и «Антропология с прагматической точки зрения» раскрывается личностная (в контексте социальности) и общечеловеческая составляющие идеи нравственности, а также цели человека в достижении автономии воли и свободы. Нравственность, понимаемая как идея человека и человечества, то есть, как одно из оснований правовых отношений в обществе, воспитывается в каждой личности с ранних лет, но также присутствует и в общечеловеческом контексте в качестве проявления морали. В работе «Основоположения метафизики нравов» обосновывается согласованность понятий нравственность, воля и свобода на теоретическом уровне. В «Метафизике нравов» и в своих отдельных статьях И. Кант подчеркивал практическое действие данных понятий, которые необходимо соотносятся с теоретическими доказательствами. Практическая сфера воплощения нравственности и высшего принципа (долга) выступает приоритетной по отношению к теориям, то есть задает примат практического разума. Исходя из общих оснований системы критического идеализма, каждое теоретическое положение должно находиться в пределах возможного опыта для подтверждения своей достоверности или, по отношению к нравственности, – для подтверждения своей действительности в жизни общества и каждого индивида в отдельности. Трансцендентальная философия объединяет все рассматриваемые кенигсбергским мыслителем вопросы и предметы анализа. Правовые отношения, социальная проблематика, общественное устройство, а также политика и педагогика составляют следствие раскрытия вопросов научной методологии и границ познания в архитектонике критического идеализма И. Канта. Соотношение чистого и практического разума, в согласии со способностью выстраивать чистые

⁶² Кант И. О педагогике (1803) // Сочинения в 8 т. Т. 8. М., 1994. С. 266-398.

эстетические суждения, включают в себе всю область педагогической проблематики. Теоретическая педагогическая модель построена на рефлексии критики чистого практического разума и его идей, а прикладная сфера образовательного процесса отражает те нормы и постулаты, которыми руководствуется личность, осознавшая всеобщность и необходимость действия принципа долженствования с позиции морали и нравственности.

Философия во взглядах И. Канта выступает организующим методологическим началом для всех прикладных дисциплин, в том числе и для педагогики в совокупности с теорией воспитания и дидактикой. Поэтому целесообразно обратиться к архитектонике и ключевым положениям системы критического идеализма.

Обсуждение лекционных курсов И. Канта в отечественном научном сообществе началось в начале XX века и, после перерыва, продолжилось уже в конце XX века вплоть до настоящего времени, о чем свидетельствуют работы Н.Д. Наумова и М.В. Воробьева⁶³. В конце XIX века активно разрабатывались новые способы организации учебного процесса, где философская апробация телеологических и аксиологических оснований была неотъемлемой частью педагогических моделей. Исследовалась проблематика совмещения психофизиологических исследований с гуманитарными науками в целом для обеспечения наилучшей формы образования. В качестве одной из важнейших целей ставилось не только формирование профессиональных качеств по итогам обучения, но и развитие нравственного, культурно-значимого потенциала учащихся. Именно философия оказалась той формой духовной жизни общества, которая могла обеспечить данные культурные и аксиологические аспекты образования необходимой теоретико-прикладной апробацией, а также совместить достижения различных отраслей знания и накопленный научный опыт. Потребность в подобном переосмыслении и выделении значимости философии, была обусловлена сложностью и неоднозначностью социокультурных процессов

⁶³ Наумов Н. Д. Философско-психологический аспект становления отечественной педагогики. Нижневартковск, 2013. С. 6-7, 111-112.

на рубеже XIX-XX веков, которые отчетливо показали, что без должной проработки нравственно-духовной стороны воспитания и образования преодолеть кризисные ситуации в обществе, а тем более их диагностировать и предотвратить, невозможно.

Лейтмотив кантовского понимания практической философии выражается в неразрывности процессов воспитания и образования с формированием научно-ориентированной модели миропонимания. Напомним, что чистый практический разум превосходит спекулятивные способности при обращении к границам разума, то есть к «возможному опыту». Значение повелевающего императива выражается не только в этике и нравственности, но и в телеологическом принципе долженствования во всех сферах деятельности человека. Наука и стремление к открытию истин фундируются целями практического разума, иначе они стали бы прагматизмом, утилитаризмом или трансцендентальным натурализмом.

С позиции историко-философского подхода отчетливо просматривается важность идей И. Канта для философии русского неокантианства, особенно это относится к теории воспитания и образования в рамках практической философии, которая должна была стать фундаментом для реализации цели научной ориентированности мировоззрения. Наиболее яркими примерами здесь служат работы А.И. Введенского, Г.И. Челпанова и отдельно Н.Я. Грота, а также более поздние труды В.Э. Сеземана, А.В. Вейдемана и С.И. Гессена.

Обозначенное в лекциях по педагогике положение И. Канта, о том, что образование и воспитание становятся основой для практической реализации спекулятивного метода и научного мировоззрения будет расширенно в Баденской школе немецкого неокантианства. Усвоенные в интерпретации Г. Риккерта и В. Виндельбанда тезисы кенигсбергского мыслителя стали основой для реализации как проекта трансцендентальной философии у С.И. Гессена, так и системы философии тождества у А.В. Вейдемана, с той оговоркой, что С.И. Гессен различал позицию неокантианства и основания практической философии И. Канта, синтезируя их в единстве теории и практики социального применения трансцендентального метода. Исследования Г. Риккерта, как и других

представителей Марбургской школы неокантианства неизменно затрагивали вопросы о единстве процессов воспитания, образования и формирования критической философии и методологии естественных наук. Наиболее яркий пример – работы Г. Риккерта, где он сопоставляет «желающего» и «теоретического» человека через «базис знания» – совесть, подчеркивая неразделимость процесса осознания ценностей в спекулятивном мышлении и их практического воплощения⁶⁴. Если обратиться ко второй школе немецкого неокантианства, то здесь особый интерес представляют работы по социальной педагогике П. Наторпа. Немецкий философ, высоко оценивая постулаты практической философии и их роль для объединения всех областей человеческой деятельности на принципах должного социального воспитания и образования, нередко вступал в противоречие со своими коллегами: «Различие между позициями двух школ немецкого неокантианства отражается в применяемых исследовательских подходах при сохранении общей интенции на реализацию критического анализа. Если в баденской школе очевидно проявляется культурно-ценностный подход, то П. Наторп явно смещается в сторону применения институционального подхода, то есть образование, объединяющее воспитание и обучение, понимается им как социальный институт»⁶⁵. Как видим, представления о системной взаимосвязи формирования науки, педагогики (единства образования и воспитания) нашли свое отражение в трудах, как немецких, так и отечественных философов.

В современном историко-философском дискурсе в системном виде педагогические идеи И. Канта были изложены Г.М. Коджаспировой, обобщившей взгляды кенигсбергского философа в рамках истории педагогической науки. Посредством структурного подхода к анализу вклада немецкого мыслителя в развитие педагогики, выделяется нравственная обусловленность теории обучения. Каждый индивид в процессе своего воспитания и обучения должен иметь своей

⁶⁴ Риккерт Г. Философия жизни. Киев, 1998. С. 156-157.

⁶⁵ Владимиров П. А., Лебедева А. В. Нравственные основания теории обучения и воспитания в русском неокантианстве // Высшее образование в России. 2022. № 3. С. 98.

целью становление гражданского общества. Личность всегда уникальна, и ее вклад в совершенствование общественных отношений проявляется с раннего возраста. Г.М. Коджаспирова подчеркивает, что в философско-педагогических воззрениях И. Канта уже раннего периода содержится идея о том, что следует «развивать сознание равенства людей», даже если имеется гражданское неравенство⁶⁶. Таким образом, уже у Канта явно обозначилась характерная для всего последующего развития неокантианской модели нацеленность педагогики на внедрение индивидуального подхода в образование, а также ориентированность на воспитание нравственной и ответственной личности.

Философия объемлет все прикладные дисциплины как свое собственное содержание в рамках практической философии, строящейся на принципах критической методологии. Педагогика для И. Канта не является исключением, поэтому ее теоретическая составляющая полностью выстраивается на принципах критического идеализма и разделения областей действия практического и теоретического разума. Отличительной особенностью при этом становится неразделенность воспитания и образования человека с формированием у него нравственной модели поведения в контексте общественной деятельности. Таким образом, право и педагогика оказываются в одной плоскости рассмотрения по критерию согласованности личностной ответственности перед собой и перед окружающими. Последнее выражается в приобщении к нравственности: чем более человек нравственно воспитан и обучен, тем больше он осознает свою свободу в контексте проявления свобод других личностей.

Лекции по педагогике, опубликованные, предположительно в 1803 году, начинаются с тезиса, что «человек – единственное существо, подлежащее воспитанию»⁶⁷. Под воспитанием понимается система отношений между воспитуемым и воспитателем в раннем возрасте, включающая 1) уход (попечение и содержание), 2) дисциплину и 3) обучение вместе с образованием: «Unter der

⁶⁶ Коджаспирова Г. М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты. М., 2003. С. 82.

⁶⁷ Кант И. О педагогике // Собрание сочинений в 8 т. Т. 8. М., 1994. С. 399.

Erziehung nämlich verstehen wir die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disciplin (Zucht) und Unterweisung nebst der Bildung»⁶⁸. В раннем возрасте воспитание и образование неотделимы. На последующих этапах становления личности, функции воспитателя перенимают последовательно педагог и наставник, в последнем случае речь идет уже о формировании нацеленности обучающегося на самовоспитание. Если уход есть необходимое действие для развития человека как индивида, то дисциплина имеет функцию приобщения к человеческой природе, имеющей своим уникальным качеством – наличие разума, контролирующего инстинкты. Дисциплина становится основанием для формирования отчетливого представления о действии законов, по которым и в соответствии с которыми формируется человечность. Уход не дает человеку понимание того, что есть нравственность на уровне разумного осмысления, а лишь в виде примера, подражания действиям воспитателя или родителя. Ключевой задачей согласованности ухода и формирования дисциплины служит отрицание «дикости» в человеке. И. Кант употребляет данное определение «дикости» как естественное проявление инстинктивной жизни человека, которую следует преодолеть усилием собственной воли. Дикость приводит к произволу, а человечность заключается в следовании предписаниям разума. И в данном контексте очевидна отсылка к критике основоположений практического разума на принципах трансцендентальной философии. Как видим, «дисциплина не дает человеку под влиянием его животных наклонностей уйти от его назначения, человечности»⁶⁹, то есть отстраниться от предписаний практического разума и критического восприятия собственных познавательных возможностей.

В первую очередь три составляющих педагогического процесса (уход, дисциплина и совокупность образования или самообучение) нацелены на формирование моральной культуры человека. В свою очередь индивид, обладая тремя ключевыми характеристиками – добровольным послушанием, правдивостью и общительностью – должен быть ориентирован на раскрытие своего потенциала

⁶⁸ Kant I. Über Pädagogik. Königsberg, 1803. S. 7.

⁶⁹ Кант И. О педагогике // Собрание сочинений. В 8 т. Т. 8. М., 1994. С. 400.

на пути к становлению автономной личности. Именно на этапе ухода и непосредственного воспитания в раннем возрасте закладывается целеполагающая установка личности в ее последующем развитии. Основной тезис И. Канта по отношению к функции воспитания выражен следующим образом: «Человек может стать человеком только путем воспитания. Он – то, что делает из него воспитание»⁷⁰. При этом природные способности индивида должны быть раскрыты в полном объеме для осознания своего назначения и цели существования. Не случайно комплекс философско-педагогических воззрений И. Канта некоторые исследователи обозначают в терминах философской антропологии. В частности, в содержании научных работ Х. Клемме, раскрывается роль и место антропологии в целостности трансцендентальной философии И. Канта. Также исследователь отмечает слабую проработанность значения «антропологии» («anthropologie»), что остается «неразрешимой загадкой»⁷¹.

Человек и его цель или назначение в совокупности с проблематикой достижения свободы в границах разума, а не инстинктов (или дикости), являются лейтмотивом построения теории обучения и воспитания на принципах критического идеализма И. Кантом в его работах.

Как и родоначальники педагогики, в особенности Ж.-Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци, И. Кант уделяет внимание детскому воспитанию, полагая, что уход за ребенком во многом определяет дальнейшее развитие его природных способностей. Формирование моральной культуры ребенка связывается с осознанием воспитателем или родителем тонкой границы между приобщением к свободе и наказанием. Философ настаивает, что наказание должно быть ограниченным и применяться только в крайних случаях. Выделяется два вида наказания: физическое и нравственное. Первое применяется только в исключительных случаях и не может стать основой для воспитания, так как насильственными формами нельзя приучить к нравственности и тем более к

⁷⁰ Кант И. О педагогике // Собрание сочинений. В 8 т. Т. 8. М., 1994. С. 401.

⁷¹ Клемме Х. Понятие антропологии в философии И. Канта // Кантовский сборник. 2010. № 3 (33). С. 30.

осознанию корреляции свободы и ответственности. Второй вид наказания, нравственный, означает ограничение внимания к ребенку или ограничение его свободы в доступных границах. Воспитание на этапе ухода должно выстраиваться в соответствии с тремя последовательными целевыми педагогическими установками: 1) общекультурное обучение и развитие, 2) физический путь достижения общей культуры человека и 3) моральное обучение и образование.

Общекультурное обучение начинается с раннего возраста, с момента появления ребенка и выражается в уходе за ним. Своевременная смена отношения к человеку от ухода к дисциплине позволяет сформировать общую культуру без необходимости «перестраиваться» в более позднем возрасте. Немецкий философ справедливо отмечает, что чем взрослее человек, тем сложнее изменить его основные установки и привить ему положения общей культуры и тем более моральной культуры. Отличие в двух трактовках культуры заключается в специфике отношения к культурным традициям и обычаям в общей культуре человека и осознания функции и значения законов в общественной и самостоятельной жизни. Очевидно, в последнем случае моральная культура человека обуславливается степенью развития его способности разумного осознания морального долга и нравственности. Результатом успешного воспитания общей культуры человека является приобретение им умений и их дальнейшее совершенствование. На данном этапе происходит только приобщение к нравственности, которая не может в полной мере стать частью разумного осмысления, то есть речь идет о направлении человека на путь нравственности, но не о критическом осмыслении этого пути.

Физический путь достижения общей культуры формируется в результате направленного и осознанного перехода индивидом от стадии ухода к дисциплине и, в последующем, к самодисциплине. Как и первоначальный этап воспитания, физический путь дисциплины и упражнений, относится к уровню восприятия общей культуры человечества. В данном контексте «физический» не подразумевает непосредственные физические упражнения, а обозначает природное развитие человека, то есть относится к «фюсис» индивида, культуре его

повседневного поведения. Результатом правильного физического воспитания и обучения является формирование самодисциплины в обучении и поведении, а также формирование устойчивого и системного усовершенствования навыков, полученных ранее, на этапе общекультурного воспитания. Здесь появляется уже структурированность обучения и последовательность образования, успешность чего напрямую зависит от качества воспитания на этапе ухода или заботы (объединение содержания и попечения). И. Кант всегда стремился к достижению системности в своих рассуждениях, и, как видим, область педагогики не стала исключением. Весь педагогический процесс должен быть построен как «план воспитания» с «космополитической точки зрения», то есть воспитание всегда нацелено на «идею человечества» и воспитание поколений не для настоящего, а для будущего⁷².

Воспитание общей культуры и дисциплина подготавливают индивида для перехода на третью ступень в развитии своей личности – образования и обучения в собственном смысле слова. Воспитание здесь проявляется в двух формах: частное и общественное. Последнее всегда составляет основу для частного воспитания, поскольку в большей степени зависит от мнения специалистов и нацелено на общественную полезность формируемых навыков. Но частное обучение может быть более специализированным и является наиболее полезным, если ориентируется на значимые для развития человечества навыки и способности. Самодисциплина и использование предписаний разума в своем поведении формируют «моральный путь» или «морализирование» в педагогике, то есть «человек должен быть не только пригодным для всякого рода целей, но и выработать такой образ мыслей, чтобы избирать исключительно добрые цели»⁷³. Важнейшей характеристикой морального пути приобщения к общей культуре выступает активность участия в рассмотрении моральных норм с целью их воплощения в общественной жизни. Кроме того, самосовершенствование, ставящееся как приоритетная цель, неизбежно экстраполируется в окружающую

⁷² Кант И. О педагогике // Собрание сочинений в 8 т. Т. 8. М., 1994. С. 406.

⁷³ Там же. С. 409.

действительность, становясь частью идеи человечества, как нравственного и гражданско-правового сообщества автономных и свободных личностей.

Культура морали непрерывно вытекает из взаимодействия двух основных компонентов: общей культуры, формируемой воспитанием, и культуры субъекта, эволюционирующей самостоятельно. Сама по себе культура морали представляет модель поведения и способов осмысления, основанных на принципах критицизма и долженствования. Отметим, что принцип долженствования всегда положительно соотносится с системой критического идеализма, поскольку является одним из ее фундаментальных оснований. Долг, свобода и ответственность выступают организующими началами практической философии и зачастую принимаются как аксиоматические положения. Педагогика как совокупность теории обучения и искусства воспитания должна основываться на данных положениях, если ориентирована на воспитание достойной личности, то есть человека, осознающего границы своего познания и необходимость морального закона. И. Кант отмечает, что в широком смысле слова, педагогика может быть двух видов: физическая и практическая. Физическая выстраивается на принципах механического образования, то есть на насильственном приобщении человека к «механическим» действиям, без осмысления целеполагания идеи человечества, ее космополитизма. Практическая педагогика имеет своей задачей воспитание свободы и нравственности в человеке, приобщение к общей культуре и осознанию своего назначения.

В целом образование делится философом на три этапа: 1) школьно-механическое, 2) прагматическое и 3) нравственное⁷⁴. Физическая педагогика останавливается на первом этапе, которому не предшествует должного воспитания, а целью является механическое усвоение навыков и их последующее бесцельное применение в обществе, без осознания назначения совершаемых действий. Практическая педагогика нацелена на постепенное раскрытие потенциала человека в согласованности с космополитическим назначением каждой личности. Школьно-механическое образование, носящее дидактический характер, является общим для

⁷⁴ Кант И. О педагогике // Собрание сочинений в 8 т. Т. 8. М., 1994. С. 414-415.

физической и практической педагогики, но в последней преодолевается и переходит на следующий этап. Прагматическое образование заменяет школьно-механическое посредством формирования у человека мотивации к саморазвитию и совершенствованию природного мира (что подразумевает в первую очередь совершенствование природных склонностей человека и их отражение в общественных отношениях). Целью данного образования выступает достижение разумности, следование предписанием разума и осознание себя как гражданина общества. Моральное образование является последней ступенью в практической педагогике, которая требует внешнего установления правил. Обучение и воспитание объединены по своей целевой причине – достижение нравственности, осознания принципов действия морального закона и следствия принципа долженствования. Частная и общая культура становятся целостной системой восприятия общества как соотношения индивидуальной ответственности и свободой каждого.

Если на этапе содержания и попечения (то есть ухода или заботы) господствует частная культура человека, то при переходе к дисциплине общая культура выступает приматом. Частная культура воспитания отражается в следующих составляющих: 1) развитии познавательных способностей; 2) чувствах; 3) воображении; 4) памяти; 5) степени устойчивости внимания. В раннем возрасте частная культура находится в своем становлении от дикости (свободы во всем и господстве природных инстинктов) к осознанию наличия общей культуры, требующей следования определенным правилам. Дисциплина становится основанием для приобщения к общей культуре, когда сохраняется прямое наставничество со стороны воспитателя или педагога, что соответствует уровням школьно-механической и начальной стадий прагматического образования. Далее человек приучается к согласованности своей частной культуры с общей культурой и планомерно выстраивает предпосылки к разумности своего поведения и мышления в рамках прагматического образования. Моральное образование начинается, когда устанавливается самодисциплина как в поведении (то есть следование правилам общественной жизни и упорядочивание своей деятельности),

так и в мышлении (критическое отношение к своим способностям познания). Можно указать и на последующее становление личности – критическое осмысление себя как познающего и действующего субъекта в мире явлений в противоположность достоверности трансцендентного, проявленного в ощущениях и смыслах, не проверяемых прямыми логическими операциями. Если мы обратимся к «Критике чистого разума», то заметим, что разум преодолевает ошибки в своем восприятии, только осознав противоречивость основных идей самого разума. Вопрос о том, как соотносится разум, трансцендентальный субъект и личность как таковая – открытый и дискуссионный. Но, что между ними есть определенная система отношений – вполне очевидно исходя из комплексного историко-философского анализа системы критического идеализма И. Канта. Поэтому, уместно предположить, что после морального образования, следует этап критического восприятия себя и своих способностей по отношению к «идее человечества», при точном усвоении назначения человека, то есть целью человека является собственное совершенство в согласии с принципами нравственности.

Воспитание всегда есть одновременно и системная организация последовательности действий, и искусство. Каждый человек – цель сама по себе, что означает необходимость развития каждого человека в соответствии с его способностями и склонностями. И. Кант пишет: человеку необходимо «самому себя совершенствовать, самому себя образовывать и, в случае склонности ко злу, развивать в себе нравственные качества – вот в чем обязанности человека»⁷⁵. Наставления человека на данном пути приобщения к общей культуре и моральной культуре есть важнейшая задача каждого воспитателя и педагога, особенно на уровне перехода личности от обучения и образования к самообразованию. Немецкий философ неоднократно напоминает в своих работах и опубликованных лекциях, что воспитание есть труднейшая задача для человека, поскольку относится не только к его собственному образу мыслей, но и к становлению свободы другого, не тождественного себе индивида в согласии со способностями. Создается ситуация ответственности не только перед собой и окружающими, а

⁷⁵ Кант И. О педагогике // Собрание сочинений в 8 т. Т. 8. М., 1994. С. 404.

перед последующими поколениями, то есть перед человечеством в его историческом оформлении.

Путь морального образования, обуславливающий критическое переосмысление своих способностей и значения нравственности, формирует достоинство человека. К внутреннему достоинству относится осознание обязанности к самому себе на основании предписаний разума. Но моральное образование предполагает восприятие свободы, как неотъемлемой составляющей каждого человека, поэтому достоинство личности заключается и в осознании своих обязанностей по отношению к другим. Данную форму достоинства человека можно обозначить как внешнюю и проявляющуюся в двух значимых формах: 1) уважение и почтение к другим людям и 2) на основании постулатов разума осознание идеи человечества и своего назначения. Таким образом, закладывается систематичность развития нравственности, выражающаяся в ежедневном и последовательном отчете перед самим собой, где целью является правильное (то есть критически осмысленное) определение ценности своей жизни. Положение о бесценности собственной жизни должно привести к принятию безусловности ценности жизни любого другого человека. Компромиссность суждений и «безмолвное» согласие по отношению к несправедливости, злу или нарушению гражданственности человека неприемлемы для логики рассуждений И. Канта. «Соглашательство» приводит к компромиссу с собственной самодисциплиной, нарушая свое отношение к себе как достойному человеку, что в итоге нарушает и ключевые ценности общества, в том числе и по отношению к базовым правам. Напомним, что безоговорочным и неотъемлемым правом человека полагается не свобода (подобное право не всегда было базовым, что, к сожалению, сохраняется и сегодня в ряде стран), а право на жизнь. Свобода, раскрываемая в системе философии И. Канта, относится именно к праву на жизнь, более точно определяемому как право на свободу жизни, дополненное границами гражданской ответственности. Указывать на наличие понимания свободы совести, вероисповедания и тем более передвижения непосредственно в кантовской философии является чрезмерным обобщением, так как сам философ лишь предлагал лишь проект подобных правовых отношений,

который так и не был реализован в его исторический период. Скорее мы говорим о проблематике общественного контроля прав и свобод гражданина в рамках социальных институтов, способе взаимодействия граждан для полной реализации потенциала каждого индивида как правовом и культурном проекте с размытыми границами, обозначить которые в полной мере не удалось ни Канту, ни его последователям. Следует отметить, что рассуждения И. Канта о педагогике как искусстве воспитания нацелены на установление подобной структуры гражданского общества. Поскольку процесс совершенствования человечества является постепенным и зависит от восприятия идеи человечества в динамике смены поколений, то воспитание и образование играют одну из ключевых ролей в установлении гражданского общества, где каждая личность воспринимается только как цель сама по себе.

В рассуждениях о способе выстраивания модели педагогики И. Кант обращает внимание на необходимость постепенного воспитания нравственности в человеке. Следование моральному закону свойственно каждому человеку, как его разумная предрасположенность, но не каждый осознает его вследствие различных причин. Среди них отметим две: 1) разум человека склонен к противоречиям и к заблуждениям в силу своей природы и 2) природная или физическая направленность действий человека из-за отсутствия нравственно-ориентированного воспитания могут стать основой модели поведения, где дикость и произвол подменяют свободу и ответственность. Кроме морального образования выделяется религиозное обучение, нацеленное на приобщение к традициям культуры. Но оно должно начинаться не с богословия, а с разъяснения общественных норм, истории развития тех или иных обычаев и нравов, свойственных определенным культурам. Положительной функцией религиозного обучения является дополнение морального образования в раскрытии способности каждого человека к морали по своей физической склонности. Путь нравственного образования складывается из поэтапного усвоения каждой ступени воспитания и обучения, в том числе и самодисциплины. В итоге формируется осознанное

отношение к ценности собственной жизни и достоинству, что отражает необходимость и всеобщность принципа долженствования.

Основываясь на обозначенных И. Кантом проблемах в реализации принципов практической философии и основанной на ней модели воспитания и образования, русские ученые и философы в период с середины XIX века начинают развивать различные позиции кенигсбергского философа для осмысления современной ситуации развития общества. К обсуждаемой проблематике относилось, во-первых, возможность установления императива должного, как в социальной прагматике, так и в научной деятельности; во-вторых, обозначилась необходимость развития философии как области, объединяющей научное знание, сферы права и морали с моделями организации воспитания и образования. В русском неокантианстве одной из наиболее системных попыток воспроизвести позицию И. Канта в социальной прагматике в XIX веке становится деятельность П.И. Новгородцева и Б.А. Кистяковского, а затем и А.С. Лаппо-Данилевского, а также ряда ученых, активно не поддерживающих неокантианство⁷⁶. К числу последних относились известные правоведы, историографы и основатели русской практической социологии – Н.И. Кареев, И.М. Грев, К.М. Тахтерев. Отдельно стоит отметить Л.И. Петражицкого, высоко оценивающего идеи И. Канта по объединению областей морали, права и религии с позиции авторского концепта психологической теории права. А.В. Малинов и Н.А. Ащеулова выделяя значение деятельности и трудов А.С. Лаппо-Данилевского в статье «Научное наследие А.С. Лаппо-Данилевского в отечественной истории социальных наук», вышедшей к юбилею ученого, справедливо указывают следующее: «Лаппо-Данилевский стоял у истоков организации систематических историко-научных и науковедческих исследований, поэтому его справедливо считают одним из родоначальников отечественной истории науки»⁷⁷. Действительно, ученый являлся одним из

⁷⁶ Лебедева А. В., Владимиров П. А. К истокам методологии социального знания в России: А.С. Лаппо-Данилевский и современные дискуссии // Вестник РУДН. Сер. Социология. 2021. № 2 (21). С. 355. (С. 354-364).

⁷⁷ Малинов А. В., Ащеулова Н. А. Научное наследие А.С. Лаппо-Данилевского в отечественной истории социальных наук // Социология науки и технологий. 2019. № 4 (10). С. 195.

основателей Русского социологического общества, которое он и возглавил. Кроме того, под его руководством были организованы научные и студенческие кружки, проводилась проектная деятельность, в частности изучение взаимодействия права, социальных факторов и исторической динамики. В основе интересов русского неокантианца, который всецело причислял себя именно к данному направлению (под влиянием А.И. Введенского), история русского крестьянства, русская история XVIII и XIX веков, социальные движения и классовая борьба. Он также изучал вопросы социальной структуры и социального развития.

Практическая философия И. Канта стала базисом для раскрытия идеи всеобщей гражданственности, для обоснования необходимости всеобщего образования и воспитания, а также для появления критической методологии научного познания в философии и естествознании. Несмотря на то, что философия кенигсбергского мыслителя стала началом классического идеализма, в России она послужила отправной точкой как для трансцендентальных систем философии (А.И. Введенский, И.И. Лапшин, С.Л. Франк и многие другие), так и для материалистических направлений (Г.В. Платонов). Здесь обнаруживается особенность истории русской философии, состоящая в том, что направления философии проходят свой собственный путь развития, объединяя различные концепты в новой динамике мысли. Но стоит подчеркнуть, что после И. Канта идеализм переосмыслялся в последовательности от трансцендентальной философии через неокантианский идеализм до материализма Л. Фейербаха, что находило свои параллели в русской философии. Особую нишу занимают представители русской религиозной мысли, активно использующие отсылки к И. Канту (яркий пример А.И. Введенский и В.Д. Кудрявцев-Платонов, а также сын Н.О. Лосского – В.Н. Лосский). С.И. Гессен придерживался умеренной позиции неокантианства, где идеализм, подкрепляясь положением о необходимости границ «возможного опыта», был неизменно связан с материализмом и непосредственной практикой реализации эмпирического подхода в частности и человеческого потенциала в целом. На наш взгляд, именно подобная позиция стала основанием

для активного развития П. Наторпом, а затем и С.И. Гессеном, проблем социальной педагогики и практики воспитания (в том числе и научного образования).

В ином ключе основы практической философии И. Канта были раскрыты Ф.А. Степуном, придерживающимся в большей степени методологии Баденской школы, синтезируя ее с гегельянством. Во-первых, приоритетом для Ф.А. Степуна стали вопросы культуры и проблема процесса развития истории по отношению к проблематике научного метода познания и границам спекулятивного метода чистого разума. Во-вторых, им признавалась идея абсолютного единства неоднородного многообразия при сохранении поэтапного развития в процессе постоянного становления всеобщей культуры. В-третьих, в отличие от С.И. Гессена, Ф.А. Степун проводил разделение на описательные и объясняющие науки – естествознание и науки о духе. Последнее положение было свойственно не только неокантианству, но и В. Дильтею, чьи идеи были близки к критической рефлексии культуры в контексте кантовской философии В. Виндельбанда и затем Г. Риккерта.

Несмотря на имеющиеся расхождения исследовательских приоритетов С.И. Гессена и Ф.А. Степуна, можно выделить объединяющие их концепции положения. Кантовские основоположения чистого практического разума стали базисом для философии культуры Ф.А. Степуна, которая обозначает разрыв между идеалами высших духовных ценностей и их практической реализации в истории. Для С.И. Гессена данное положение включено в контекст социальной практики и, в частности, в область образования и воспитания, где этика долженствования с неизбежностью повелевающего императива воплощается в телеологическом основании науки. То есть, если Ф.А. Степун рассматривает культуру и ее феномены, то С.И. Гессен концентрирует внимание на конкретных социальных институтах и явлениях. Другим объединяющим мыслителей положением выступает тезис И. Канта о вечности устремлений разума к области метафизики и к продуцированию трансцендентальных идей, что обозначено в разделе «Трансцендентальная логика» фундаментального труда всей традиции кантианства и неокантианства – в «Критике чистого разума». Стремление к построению

метафизики затрагивающей области образования, воспитания, и института семьи обозначено С.И. Гессеном в его статьях о природе иррационального в составе цельного мировоззрения⁷⁸. Неизбежность подобных мотивов высшей способности познания проявляется, согласно русскому философу, не только в теоретических построениях разума, но и выражается непосредственно на практике, то есть в области педагогики. Для реализации подлинной цели науки, необходимо ограничить область неоправданного применения разума в категориях этики должного И. Канта. Педагогика для русского неокантианца становится практическим выражением основ критической философии.

В свою очередь, Ф.А. Степун обозначил подобные тенденции в более глобальном плане – в процессе становления истории культуры, где идеи свободы и права сталкиваются с неопределенностью конкретных социальных фактов, а философия становится идеологией иррационального. Наука выступает только частью общих историко-культурных тенденций. При этом философия должна стать проводником практических смыслов (зачастую универсальных) в пространстве культуры, а не наоборот, когда социальная действительность диктует иррациональный прагматизм в качестве правильного ответа на вызовы времени. Иррационализм, безусловно, присутствует в философии истории в виде непостижимого конструкта исторического многообразия, но должен быть исключен из практики применения в конкретике выражения культуры, в том числе в науке, искусстве и религии. Однако роль свободы личности и продуктивность разграничения науки от областей эстетики и религии на принципах разума – являлись объединяющим основанием для воззрений С.И. Гессена и Ф.А. Степуна. Более того, реализация свободы личности обуславливается самодисциплиной как познавательных способностей, так и индивидуальной модели поведения.

Практическая философия И. Канта стала предметом детального рассмотрения в труде «Мощь философии» Б.В. Яковенко. Начиная с описания философии как способа мысли развиваться и углубляться в историческом бытии, мыслитель переходит к определению задач – поиску методов, концептов и систем,

⁷⁸ Гессен С. И. Мистика и метафизика // Избранное. М., 2010. С. 415-419.

чтобы предоставить новые ответы на вечные вопросы и, тем самым, расширить все области деятельности и практической реализации мысли⁷⁹. Развитие нравственных начал мышления о Сущем является практикой философии, которая всегда сопряжена с гносеологией и фундаментализмом философствования по отношению к иным стратегиям мышления. Б.В. Яковенко пишет: «с Канта и до наших дней абсолютна значимость гносеологической ориентации философствования», а во «вводной части» гносеологизма остается непоколебимой «значимость трансцендентального идеализма в чреде великих концепций Канта, Маймона, Фихте и Гегеля», а далее Бергсона, Бредли и Гуссерля⁸⁰. Другими словами, гносеологические идеи центральной роли мысли в философии спокойно могут соседствовать с концепцией трансцендентального идеализма и нравственности.

В итоге Б.В. Яковенко создал особый синтез имеющихся стратегий философского дискурса о фундаментальных проблемах онтологии и гносеологии с привлечением различных методологий и теоретических решений, но всегда оставаясь на принципах критического идеализма И. Канта. Свою стратегию философии русский мыслитель назвал трансцендентальным плюрализмом, подчеркивая разночтения в методах при сохранении единства самой философии и целей философского поиска.

На принципах кантовской философии с привлечением гегелевской методологии была поставлена проблематика нравственного воспитания в трудах А.В. Вейдемана. Он не причислял себя к «когеновскому» неокантианству или к «баденцам», однако позиционировал себя продолжателем развития трансцендентальной философии в духе кантовской практической философии. Идея русского философа выражалась в расширении критического подхода в методологии научного и отдельно целостного знания. В научном знании трансцендентальная аналитика И. Канта неизбежно дополняется когеновской корреляцией и гегелевской диалектикой. В области же культуры и формирования целостного знания человеком о себе и о мире, приоритет отдается этике должного

⁷⁹ Яковенко Б. В. *Мощь философии*. М., 2000. С. 264.

⁸⁰ Там же. С. 267.

и принципам практического разума кантовской системы. В целом, А.В. Вейдеман в своих ранних работах, в особенности в труде 1927 года «Мышление и бытие», сконцентрировался на проблеме корреляции мышления и бытия в жизни человека и их одновременной тождественности в области науки. В итоге мышление и бытие в своем соотношении разворачивают мир человека в единстве онтологии и гносеологии. В науке, и даже в религии, данное соотношение всегда искусственно разъединяется на субъективное и объективное. Поэтому только в философии становится возможным объединение различных стратегий мировоззрений для окончательного формирования онто-гносеологического статуса мышления и бытия для отдельно взятого сознания. Вопросы педагогики, воспитания и образования А.В. Вейдеманом поднимаются и по-новому раскрываются в более поздних работах, в частности в дополненном комментариями издании 1938 года «Трагика как сущность искусства, религии и истории». В данной работе философ становится более близок к общей тенденции русского неокантианства в вопросах о значении педагогики и воспитания как практической философии, реализуемой на принципах должностования И. Канта в своей идеальной модели. В последней работе 1939 года «Оправдание зла», раскрывающей специфику философии религии и антропологии, А.В. Вейдеман становится более близок к традиции русской религиозной философии, но продолжает сохранять общие с С.И. Гессеном приоритеты кантовской философии в области воспитания и образования.

В качестве заключения из содержания параграфа выделим ключевые положения педагогики И. Канта, которые оказали влияние как на немецкую, так и на русскую традицию неокантианства.

1. Идея нравственности образования выстраивается на принципах свободы личности и ее ответственности (перед собой и перед окружающими). При этом воспитание и образование понимаются как последовательные процессы, всегда присущие жизни человека, поступающего в согласованности с предписаниями разума.

Императив должного, а также равноценность и согласованность науки, права, морали и в том числе религии стали краеугольным камнем для развития кантовской

философии в преломлении к актуальным проблемам гуманитарного и естественнонаучного знания с конца XIX века. Русские мыслители подчеркивали значение системности знания и его неразрывности с установлением норм поведения человека и его активности в сферах науки, образования и духовно-нравственного развития. В частности С.И. Гессен обозначил непротиворечивость позиций 1) трансцендентального идеализма в области разрешения гносеологических вопросов с 2) эмпирическим подходом в рамках реализации практической философии И. Канта в сферах образования, воспитания и научно-исследовательской деятельности.

2. Русские неокантианцы обозначая неразрывность всей системы философии И. Канта, использовали рассуждения представителей Марбургской и Баденской школ как дополнение и разъяснение отдельно взятых положений и идей кенигсбергского философа. В частности С.И. Гессен выявляется в трудах П. Наторпа прикладную сторону практической философии И. Канта, подчеркивая значение труда «Основы метафизики нравственности» для построения модели образования в согласованности с принципами критической методологии.

3. Философия является основанием для любой практической деятельности и прикладных задач в областях общей теории права и системы образования. В свою очередь педагогика как система конкретных методов и технологий построения учебного процесса есть часть содержания практической философии, раскрывающая механизмы организации воспитательного и образовательного процесса в последовательности от приобщения к основам права и морали до оформления научно-исследовательской практики и утверждения всеобщности категорического императива.

1.2 С.И. Гессен и этика кантианства

Структура второго параграфа данной диссертации построена вокруг проблемы разделения практической философии и философской практики у Гессена. Отметим, что несмотря на то, что сама проблема не нова, у Гессена при его выраженном стремлении к практичности философии она обретает новое звучание. В своем историко-философском анализе проблематики наследования

идей неокантианства в работах Гессена В.Н. Белов отмечает: «...как ни у кого другого из русских философов [мы] сталкиваемся с трудностью разведения понятий практической философии и философской практики, или «конкретной философии». Если практическая философия есть этика, то философская практика – педагогика»⁸¹. Таким образом, первый параграф второй главы посвящен практической философии (этике) в творчестве Гессена, а второй – философской практике (педагогике). Предполагаем, что данная дихотомия раскрывает значение трансцендентальной философии в процессе реализации прикладной философии. С позиции историко-философского анализа выявление согласования педагогики и философии позволяет объективно показать замысел расширить трансцендентальную философию до новых перспектив, а именно создания методологических оснований для прикладного знания. Подчеркнем, что Гессен разделяет понятия практической и прикладной философии, где первая нацелена на обоснование примата принципа должностования, а вторая на реализацию ригоризма в прикладных дисциплинах.

В числе предпосылок, определяющих в философии Гессена линию демаркацию практической философии и философской практики, следует отметить следующие:

1. Социально-политические предпосылки

Сам Гессен, как и другие представители русской интеллигенции, имел непростую, но яркую судьбу: много, хотя и вынужденно, путешествовал, имел возможность личного общения с представителями западной философии. Этот социальный контекст развития его философской мысли вне всяких сомнений был продиктован теми глобальными и локальными политическими процессами, которые происходили как в России, так и в Европе. Именно этим обусловлена не только «повестка дня» творчества Гессена, но и последующая трудная судьба наследия мыслителя: часть его работ была утрачена, а рефлексия наследия полноценно началась только после распада СССР.

⁸¹ Белов В. Н. С.И. Гессен в истории русского неокантианства // Кантовский сборник. 2014. № 1. С. 63.

2. Философско-исторические предпосылки

В первую очередь, Гессен – ученик Генриха Риккерта. В тоже время значительное влияние на Сергея Иосифовича оказал Пауль Наторп. Известный факт, что Гессен взялся за педагогику, воодушевленный наторповской идеей педагогики как прикладной философии⁸². Кроме того, Гессен удивительным образом, с одной стороны, сочетал в себе черты западного философа как представителя баденской школы неокантианства, а с другой стороны, транслировал идеи, характерные для русской религиозно-философской мысли.

Упомянем здесь, что при анализе неокантианства как философского течения нельзя довольствоваться только лишь социально-историческими фактами. Как отмечал один из крупнейших представителей немецкого неокантианства Вильгельм Виндельбандт, «Наше “возвращение” к нему [Канту] сегодня не должно быть просто повторением исторически обусловленной формы, в которой он выразил идею критической философии. Чем глубже постигается антагонизм, существующий между различными мотивами его мышления, тем больше средств может быть в них открыто для разработки проблем, которые Кант создал, решая поставленные им проблемы. Понять Канта – значит пойти дальше, чем он»⁸³.

Вильгельм Виндельбандт, будучи основателем баденской школы неокантианства и наставником Гессена, категорически был против чрезмерно узкой трактовки творчества Канта. Другими словами, чтобы соответствовать духу его учения, необходимо придавать его наследию одновременно актуально-историческое, а также внеисторическое значение. Отметим, что взгляды Гессена, безусловно, соответствовали не только формальным признакам неокантианства как общественного движения (обучение в Баденской школе, работа в журнале «Логос»), но и он сам выступал носителем тех ценностей, которые несла в себе практическая философия Канта.

⁸² Дмитриева Н. А. Русское неокантианство: «Марбург» в России. Историко-философские очерки. М., 2007. С. 148.

⁸³ Виндельбандт В. Прелюдии. Философские статьи и речи // Избранное. Дух и история. М., 1995. С. 21.

3. Методологические предпосылки

В числе предпосылок, оказывающих влияние на становление этической и педагогической концепций Гессена, следует указать на проблему преемственности кантианской методологии. Отметим вслед за Рихардом Мюллером-Фрейенфельсом, что обоснование принадлежности Гессена к неокантианству на основе столь распространенного «лексического» подхода, когда основным фактором является использование языка самого Канта, недопустимо: «Не лишено юмора видеть, как все эти проницательные мыслители, задавшиеся целью найти чистого Канта, при всей своей проницательности все же в своих интерпретациях прежде всего вложили в Канта свои собственные мысли и как раз этим документировали свое философское значение. Поэтому неопределенное понятие "неокантианство" и не обозначает какой-либо единой школы, но служит собирательным обозначением для очень различных направлений, у которых общее лишь то, что они говорят языком Канта»⁸⁴.

Во-первых, у Канта лексика не самоценна, а является лишь указанием на определенные смыслы, являющиеся фундаментом для построения его методологического аппарата. Во-вторых, сложность отнесения тех или иных авторов к философской школе Канта лишь показывает глубину и потенциал описанных им методов, предлагая современному исследователю богатый материал для историко-философского и антропологического анализа. Отметим здесь, что диалектичный характер мышления, встречающихся в работах Гессена по этике и педагогике, значительно отличает его от многих философов своего времени.

Позицию Гессена принято описывать в границах трансцендентального эмпиризма. Раскрывая содержание данного термина, исследователи обычно ссылаются на самого Гессена, использовавшего его в своей диссертации «*Individuelle Kausalität. Studien zum transzendentalen Empirismus*» (авт. пер. – «Индивидуальная причинность: исследования трансцендентального эмпиризма»). На эту проблему указывает Ю.Б. Мелих в статье «Построение понятия личности на основе трансцендентализма. Философия С.И. Гессена». Для понимания

⁸⁴ Мюллер-Фрейенфельс Р. Философия XX столетия в ее главных течениях. Берлин, 1923. С. 24.

фундаментальных оснований трансцендентального эмпиризма необходимо определить его место в системе категорий неокантианства и обозначить предпосылки его выделения Гессеном в самостоятельную исследовательскую парадигму.

Гессен вслед за Виндельбандом представляет ценности априорным фундаментом человеческого сознания в его социальном, культурном и научном измерениях. Виндельбанд «разрабатывает свою теорию ценностей в кантовском духе, объявляя ценности надвременными, внеисторическими и общезначимыми принципами, априорными формами нашего познания предметов»⁸⁵. При этом у Канта, по мнению исследователей, функция оценки тех или иных объектов следует из природы человека и его потребности осмыслить окружающую действительность: «Сам по себе мир сущего лишен каких-либо смыслов и ценностей, суждения долженствования применительно к нему невозможны. Бесплезно спрашивать, какой природа должна быть, следует познать ее такой, как она есть, т.е. познать объективно. Но человек как нравственное существо никогда не удовлетворится такого рода знанием о мире, так как имеет глубочайшую духовную потребность видеть его осмысленным, целесообразно устроенным, обладающим значением и ценностью»⁸⁶.

Особое место в своей диссертации Гессен уделяет понятию индивидуальной причинности. «Этому трансцендентальному рационализму Канта, который сводится к влияниям докритического рационализма, мы хотим противопоставить трансцендентально-эмпиристическую позицию, которая выдвигает проблему индивидуального прямо-таки на первый план, трансцендентально ее обрабатывает и тем самым с помощью индивидуального объективность не только не зарывает, что делали докритические эмпиристы, но даже еще больше ее укрепляет»⁸⁷, –

⁸⁵ Сторчеус Н. В. В. Виндельбанд: философия как общее исследование высших ценностей // Трансцендентальный поворот в современной философии (4): трансцендентальная метафизика, эпистемология и философия науки, теология и философия сознания: сборник тезисов международного научного семинара (Москва, 18-20 апреля 2019 г.) / отв. ред. С. Л. Катречко, А. А. Шиян. М., 2019. С. 299.

⁸⁶ Орлова М. А. Становление ценностного подхода в философии культуры В. Виндельбанда // Гуманитарные и социальные науки. 2009. № 3. С. 16.

⁸⁷ Hessen S. Individuelle Kausalität. Studien zum transzendenten Empirismus. Berlin, 1909. S. 3.

пишет Гессен. Чтобы лучше разобраться в логике Сергея Иосифовича, подробнее осветим его трактовку общности трансцендентального у Канта: «Истина связана с общностью. Но это общее истинно не потому, что оно понимает особенное в себе, или потому, что оно из особенного выведено, а потому, что оно покоится на необходимых и общезначимых предпосылках... Весь смысл этой общности состоит в необходимости и общезначимости, с которой все субъекты должны признавать различные априорные понятия, которые предполагаются при всех истинных общих и особенных суждениях об объектах»⁸⁸.

Таким образом, Кант, по Гессену, находится под влиянием рационалистических взглядов, характерных для прошлой системы философствования, так как он усматривает причинную связь только в общем законе. Далее русский неокантианец показывает, что для кантовского схематизма характерна подмена понятия «общезначимого» (*Allgemeingültigen*) и «общеродового» (*gattungsmässigen Allgemeinen*), особенно в целях различения суждений опыта и восприятия (*Erfahrung*) и (*Wahrnehmung*)⁸⁹.

С другой стороны, Марбургская школа позже примиряет эти понятия, соотнося их друг с другом напрямую, когда «априори» рассматривается как «высшая эмпирия» («высшие законы о действительности»). Отсюда сам Гессен делает вывод: «Рационалист с необходимостью является методологическим монистом и натуралистом»⁹⁰. Вместе с этим Сергей Иосифович предлагает пойти дальше и обозначить ценности, «которые каждый, кто выносит научное суждение, совершает этическое действие, или ощущает эстетическое удовольствие, имплицитно признаются и которые теперь должны быть только раскрыты и привнесены в сознание»⁹¹. В таком контексте Ю.Б. Мелих отмечает: «Априорная общность ценности не связана здесь с родовой общностью понятия, которая является теперь только одной из возможных оценок (истинности) эмпирии. Это

⁸⁸ Hessen S. Individuelle Kausalität. Studien zum transzendentalen Empirismus. Berlin, 1909. S. 4-5.

⁸⁹ Плотников Н. Allgemeingültigkeit. К истории перевода // Исследования по истории русской мысли: ежегодник за 2003 г. М., 2004. С. 11-18.

⁹⁰ Hessen S. Individuelle Kausalität. Studien zum transzendentalen Empirismus. Berlin, 1909. S. 5.

⁹¹ Ibid. S. 7.

делает возможным допущение не только общего, понятийного, но и индивидуального (эмпирического) в априори, в трансцендентальном»⁹².

Однако ограничиться оценкой вклада Гессена в раскрытие проблемы трансцендентального лишь выделением индивидуального (эмпирического) будет ошибкой. В этих же работах мыслитель формулирует место индивидуального в системе понятий: «Априори возносится вниз в индивидуальнейшие области действительности, в невыразимые глубины просто данности, а соответственно эмпирический момент возносится на высоты абстрактнейших общих понятий»⁹³.

В продолжение осмысления этической позиции Гессена следует детальнее рассмотреть его рефлексию трудов Ф.М. Достоевского⁹⁴. Легко увидеть систему нравственных категорий, когда добро и зло, с одной стороны, понимается как проявление «божественного», а с другой стороны, в качестве свободного выбора человека, выражающегося в его мыслях и практических действиях. При этом абсолютное добро, как и абсолютное зло, в материальном мире не проявлено, так как первое является атрибутом царства Божия, а второе соответственно небытия⁹⁵. Однако сама проявленность добра может быть структурирована посредством выделения уровней бытия, которые в свою очередь опираются на ступени проявления любви. Гессен выделил четыре плана бытия: биологическое бытие, общественное бытие, духовная культура и благодатное бытие (в соответствии с таблицей 1).

⁹² Мелих Ю. Б. Построение понятия личности на основе трансцендентализма. *Философия С.И. Гессена // Сергей Иосифович Гессен. М., 2020. С. 44.*

⁹³ Hessen S. *Individuelle Kausalität. Studien zum transzendentalen Empirismus.* Berlin, 1909. S. 7.

⁹⁴ Гессен С. И. Трагедия добра в «Братьях Карамазовых» Достоевского // *Избранное. М., 2010. С. 621-649*; Его же. Борьба утопии и автономии добра в мировоззрении Ф. М. Достоевского и Вл. Соловьева // *Избранное. М., 2010. С. 650-711*; Его же. Трагедия зла (Философский смысл образа Ставрогина) // *Избранное. М., 2010. С. 740-762.*

⁹⁵ Ратушина Д. В. Сергей Гессен о Ф.М. Достоевском: эволюция философского пути // *Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2015. № 4 (34). С. 117.*

1. План биологического бытия				
Биологическая особь – биологический вид – наследственность	Половое вожделение	Бессмертие в потомстве	Опека и дрессировка Pflege und Dressur. Care and Training	Наслаждение
2. План общественного бытия				
Индивид – социальная группа – власть	Appetitus socialis, attachement au groupe social	Длительность группы по времени, «обычное» предание (воспроизводящее прошлое)	Обработка молодого поколения соответственно потребностям группы	Триумф Success
3. План духовной культуры				
Личность – духовное общение – ценность	Эрос (любовь совершенного, любовь ценностей, «любовь к дальнему»)	Историческое бессмертие в прекрасных произведениях и занятиях, творческое предание (преодолевающее прошлое)	Образование (Bildung, Culture), соучастие в культурных ценностях (Selfrealization of personality)	Удовлетворение от исполненного должностования («Ты им доволен ли, взыскательный художник»)
4. План благодатного бытия				
Душа человека – Царствие Божие – Бог	Caritas (любовь к ближнему и любовь к Богу как потенцированная любовь к ближнему)	Личное бессмертие	Спасение (Erlösung, Deliverance, the super – spiritual process of making one, s soul free from Evil)	Радость (joie, joy)

Таблица 1 – Планы бытия, выделенные С.И. Гессеном

На схеме хорошо видно, что особое внимание Гессен уделяет параметрам, по которым и происходит сопоставление: отождествление субъекта (корреляция), виды любви, ипостаси бессмертия, формы (планы) воспитания и проявления (ступени) счастья. Обратим внимание, что в своей философии Гессен не отказывает в любви или счастье представителям различных планов, а лишь ограничивает возможность их проявлений.

Разрабатывая педагогическую концепцию, С.И. Гессен предположил, что процесс воспитания представляет собой многослойную структуру, подобную геологическому строению земной коры. В результате анализа многоуровневого строения личности, философ выделил четыре плана бытия: биологический, социальный, духовно-культурный и благодатный и в соответствии с ними установил «четыре уровня воспитания: как психофизического организма, как

общественного индивида, как личности, включенной в культурную традицию, как члена царства духа»⁹⁶.

Первый план – это биологическое бытие, при котором воспитание осуществляется через телесное укрепление организма и по сути является процессом физического воспитания личности для ее дальнейшей подготовки к решению социальных, культурных, духовных задач. Воспитание на биологическом уровне призвано научить человека управлять, т.е. сохранять контроль и гармонизировать свои психофизические состояния.

Далее следует общественное бытие. Здесь воспитание направлено на адаптацию личности к жизни в социуме и ее социальное развитие. Данный уровень воспитания формирует человека как хранителя и транслятора социокультурных норм, правил, устоев. Доктор философских наук М.Ю. Загирняк отмечает, что, по Гессену, индивид может стать личностью только в рамках общества: «Занимаясь творчеством, каждый индивид осознает свою причастность к культуре, идентифицирует себя наряду с другими индивидами в качестве участника формирования предания»⁹⁷. Приобщение человека к традициям служит залогом успешного функционирования общества в дальнейшем. Этот вид воспитания обеспечивает формирование у человека социально-значимых качеств, которые будут полезными с точки зрения развития общества, однако не решает вопросы развития индивидуальных качеств личности, в частности ее культурного роста.

Первые два плана воспитания (биологический и социальный) выступают в качестве обязательных и подразумевают использование принудительных методов.

Третий план – духовно-культурный – включает в себя такой вид воспитания, целью которого являются личностное развитие и культурное обогащение человека, что соответствует тенденции индивидуализации образования. На данном уровне, как полагал С.И. Гессен, воспитание приобретает свободный характер, преодолевая заданные обществом модели формирования индивидуума. Отличие образованного

⁹⁶ Цит. по: Осовский Е. Г. Сергей Гессен: педагогика гуманизма гуманизм педагогики // Гессен. М., 2004. С. 11.

⁹⁷ Загирняк М. Ю. Проблема нации в философии С.И. Гессена // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2022. № 70. С. 93.

человека от «человека высокой культуры» мыслитель видел в том, что если первый только получил образование, соответствующее представлениям доминирующей социальной группы, то второй не может быть «простым воспроизведением модели, навязанной кем-то извне, а скорее, он должен быть самим собой или, другими словами, должен быть личностью»⁹⁸.

Необходимо отметить, что ценить культуры и иметь желание реализовывать себя в ее мире является осознанным свободным выбором человека, к которому его нельзя понуждать. Самообразование, согласно С.И. Гессену, в корне индивидуальный процесс, сопряженный с созданием уникальной личности путем приобщения к непреходящим культурным ценностям, что в свою очередь раскрывается философом как процесс перехода от внешней культуры (т.е. культуры всего человечества) к внутренней культуре (т.е. культуре отдельной личности).

Последний четвертый план – благодатное бытие – обозначает познание человеком любви к ближнему, любви к Богу как пути спасения души. Здесь подразумевается процесс внутреннего самообразования, направленный на духовное возрастание вопреки суровым реалиям и противоречиям мирской жизни.

Конечно, планы человеческого бытия не сосуществуют параллельно рядом, а оказываются тесно взаимосвязаны точно так же, как и процессы воспитания, способные оказывать значительное влияние друг на друга. Смыслом образования в наиболее обширном смысле становится их приведение к гармоничному соотношению между собой.

Каждому виду корреляции соответствует свой план воспитания, который обеспечивает стабильность плана и является механикой получения бессмертия в соответствующей форме. Само разворачивание стратегии проявления любви позволяет субъекту испытывать то или иное состояние счастья в процессе выполнения своих функций. По типу счастья и по проявлениям любви можно однозначно определить способ как воспитания, так и обретения субъектом счастья.

⁹⁸ Гессен С. И. В защиту педагогики // Гессен. М., 2004. С. 47.

Каждый вид счастья можно охарактеризовать особенностью испытываемых ощущений.

Так биологическая особь отождествляет себя с биологическим видом, получая возможность чувствовать половое вожделение и соответствующее наслаждение. На этом уровне отмечается проявление в человеке его животной природы, а процесс воспитания ограничивается опекой и дрессировкой. Фактически это означает обеспечение формирования ключевых реакций поведения в «стае», необходимых для того, чтобы выжить и продолжить род. В свою очередь продолжение рода является механикой получения бессмертия («бессмертие в потомстве»).

На уровне индивида на первый план выходят потребности группы. В каком-то смысле любовь на этом уровне – это отношения с членами семьи, общины, круга, с человеком, который тесно связан с субъектом общим бытом, хозяйством. Воспитание на этом уровне призвано обеспечить нацеленность молодого поколения на удовлетворение потребностей группы, что и помогает обеспечить ее выживание. Бессмертие проявляется в том смысле, что пока существует группа, существует и каждый индивид, а история и предание сохраняют всю ценную информацию об индивидуальном вкладе в общее дело. Сохранение истории является для молодого поколения доказательством валидности, жизнеспособности группы. Интересно, что Гессен выбрал слово «триумф» для описания состояния счастья на этом уровне. Состояние триумфа индивид может испытывать только в условиях социальной группы. Если человек один, то некому разделить с ним этот триумф, ни привнести такие социальные атрибуты, как общественная похвала, признание, материальные ценности и т.д., ни сохранить предание о нем.

На уровне духовной культуры субъектом выступает уже личность, которая строит отношения с окружающими на основе общих ценностей, что рождает более тонкое и глубокое чувство любви, чем половое влечение, а предание выходит за пределы социальной группы и преодолевает прошлое в качестве творчества. Именно на этом уровне создаются произведения культуры, которые понятны и актуальны не для одной социальной группы, а для значительной части общества и

порой даже за рамками одной эпохи. Это происходит за счет апелляции к ценностям, которые не теряют свою важность при социальных трансформациях, изменениях общественного строя и даже смене культурных эпох. Образование в таких условиях строится и соучастии индивидов в создании культурных ценностей. В описании счастья мы видим смещение фокуса от признания обществом персональных заслуг субъекта в сторону ценностной оценки им самим («ты им доволен ли, взыскательный художник»).

План благодатного бытия соотносится с душой человека. Здесь впервые появляется возможность достижения личного бессмертия, но не в форме корыстного личного замысла, а как раскрытие отношений с Богом и пребывание в Царствие Божием. Фактически, на этом уровне общественное исчезает, и остается лишь духовный план, на котором есть взаимодействие человека и Бога. Воспитание строится вокруг концепции Спасения, освобождения души (от зла). Сам субъект чувствует глубокую радость как от факта освобождения от «оков» зла, так и от общения с Богом.

Отметим, что воспитание на каждом уровне дает возможность существования и раскрытия индивидуума. Другими словами, получив воспитание на уровне опеки и дрессировки, личность будет ограничена в своем восприятии любви и счастья. Если индивид не приложит усилия и не выйдет за рамки своего плана, он не сможет почувствовать ни триумф, ни истинную радость. Важно отметить, что в любую историческую эпоху существовали представители всех четырех планов.

Также существенной составляющей этики Гессена является его понимание либеральных ценностей, имеющее свои философско-исторические и гносеологические корни. Многие представители неокантианства разделяли либеральные ценности (Г. Риккерт, Э. Кассирер). Более того, ряд их работ был посвящен теме развития либерализма в исторической перспективе. Хорошо известно, что неокантианство начало заметно утрачивать влияние в мире именно в период кризиса буржуазного либерализма в 30-е гг. XX в. Анализ причин этого явления не входит в тему данной работы, однако налицо активный интерес

неокантианской школы (как Баденской, так и Марбургской) к либеральным подходам. Работы неокантианцев имели ценность как на упомянутом этапе, так и в исторической перспективе: философское осмысление либерализма методологическим аппаратом неокантианцев оказалось актуально и в настоящее время.

Во многом С.И. Гессен был оторван от активной политической жизни в период сложных социальных преобразований начала XX в., так как находился в это время в Германии, причем в довольно консервативном и тихом Гейдельберге. Данный период в России был связан со становлением либеральных идей: «историческую судьбу России вряд ли можно представить без русской либеральной идеи. Её история – длительный процесс. До начала XX века русская либеральная политическая идеология развивалась в русле западноевропейских либеральных традиций, и только к началу XX века она приобрела специфичные национальные черты. Русский либерализм стал представлять стройную систему взглядов и установок»⁹⁹. Разумеется, становление либеральных ценностей в общественном сознании занимает время. Кроме того, процесс либерализации сознания тесно связан с историческими контекстами: национальными особенностями восприятия, государственной идеологией – всеми практиками исторического движения. Одним из участников формирования этих новых ценностей в российском обществе стал сам Гессен. Многие его оценки упомянутого политического течения оказались актуальными и в некоторой степени пророческими: «Крушение коммунизма должно повести к пересмотру социалистической теории, а отнюдь не означает торжество либерализма в целом... Это показывает и несомненный для каждого беспристрастного наблюдателя факт распада либерализма, переживаемой им внутренней растерянности. Если в целом ряде стран, в том числе и России, либерализму в ближайшем будущем и предстоит еще пережить свой новый расцвет, то в масштабе мировой истории он, несомненно,

⁹⁹ Соломатина Е. Д. История эволюция российского либерального политического сознания в начале XX века (1905-1914): дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. Воронеж, 2003. С. 149.

вступит в полосу идейного кризиса, свидетельствующего уже о начале его заката»¹⁰⁰.

В конце XX в. сложились две полярные точки зрения на судьбу либерализма, каждая из которых имела своих сторонников и доказательный аппарат. Первая точка зрения представлена идеями Фрэнсиса Фукуямы (см. «Конец истории и последний человек»¹⁰¹), предсказавшему победу либерализма в экономическом, социальном, политическом и гуманитарном смыслах. Однако его видение не оправдалась в полной мере. Несмотря на завершение Холодной войны и конец однополярного мира, сейчас трудно, взглянув на карту мира, указать страну, в которой бы де факто были представлены либеральные ценности на всех уровнях. Речь идет не о декларативной составляющей (вспомним, что конституция СССР была наполнена либеральными смыслами за исключением прав на собственность), а о практическом применении.

Противоположная Фукуяме точка зрения была представлена Иммануилом Валлерстайном в работе «После либерализма», приводящем доводы в пользу того, что исторический ресурс либерализма исчерпан¹⁰². Однако для нашей работы более важен другой аспект его методологии: когда Валлерстайн задался вопросом, что из себя представляет либерализм, он сам же сформулировал парадоксальный ответ: «...словари нам в этом особенно не помогут, так же как и огромное число книг, посвященных либерализму, поскольку само понятие либерализм чрезвычайно расплывчатое. И дело здесь не в том, что оно имеет много определений; так обычно происходит с любой значимой политической теорией. Суть проблемы заключается в том, что эти определения настолько сильно отличаются друг от друга, что самому понятию придаются диаметрально противоположные значения»¹⁰³. Несмотря на то, что этот тезис был сформулирован в начале 90-х гг. прошлого века, сама идея перекликается с мыслями Гессена. В.Б. Куликов комментирует это следующим

¹⁰⁰ Гессен С. И. Правовое государство и социализм // Избранное. М., 2010. С. 61-62.

¹⁰¹ Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек. М., 2004. –592 с.

¹⁰² Денильханов А. Х. Судьбы современного либерализма (к проблеме формирования принципов этического либерализма) // Ценности и смыслы. 2013. № 1 (23). С. 13.

¹⁰³ Валлерстайн И. После либерализма. М., 2003. С. 94.

образом: «Определяющим моментом в закате либерализма, по мнению С.И. Гессена, оказалась внутренняя непоследовательность и противоречивость исходных установок, которая привела к образованию кардинально противоположных направлений в либеральном движении»¹⁰⁴. Итак, сами подходы к определению либерализма противоречивы, и в этом кроются потенциальные риски для системы в целом.

Мотивы исследования гражданского общества, влияния государства на частную жизнь, противопоставления «старого» и «нового» (классического и нового) либерализма, темы свободы личности в либеральном обществе важны для Гессена. Вот что философ писал о проблемах «нового» либерализма: «Половинчатость нового либерализма и его ограниченность в том, что он не освободился в полной мере от следов механической концепции общества»¹⁰⁵. Сергей Иосифович также указывал на нежелательность связи идей собственности с идеями конкуренции, выступал против механистичности формирования государства, видя в этом угрозу свободе личности, творчества, а в конечном итоге и самому государственному аппарату: «Ограниченность нового либерализма не в том, что он продолжает защищать унаследованный им от своего предшественника индивидуализм, а в том, что он понимает этот последний слишком узко, не решаясь распространить его и на выросшие до степени коллективных личностей союзы»¹⁰⁶.

Итак, именно категория коллективной личности является краеугольным камнем подходов к обогащению либеральной идеи. Гессен указывал, что процессы расслоения в обществе идут параллельно с процессами консолидации, причем эта динамика не укладывается полностью ни в социалистическую, ни в либеральную модель. Возникают общественные объединения, конгломераты, которые не просто несут в себе «сумму мнений» (очередной «камень» в либеральную концепцию избирательного права), но выполняют функции надличностного порядка, несут объединяющую миссию, обеспечивают общность служения целям, о чем также

¹⁰⁴ Куликов В. Б. Закат либерализма (русская версия Сергея Гессена) // Антиномии. 2003. № 4. С. 189.

¹⁰⁵ Гессен С. И. Правовое государство и социализм // Избранные сочинения. М., 1999. С. 212.

¹⁰⁶ Там же. С. 216.

пишет В.Б. Куликов: «Общество консолидируется в форме так называемых «коллективных личностей», отличающихся различной степенью свободы. До сих пор существовавшие механически скрепленные союзы уступают место союзам-общностям, коллективным личностям, объединенным сверхличной идеей, общественной ценностью»¹⁰⁷. Мы видим в этом проявление не столько попытки объединить противоположности, отдавая дань диалектическим методам кантианства, сколько гносеологически-этических мотивов, характерных для всего творчества Гессена. Эти общие ценности настолько важны, что составляют фундамент, на котором стоит новое социальное образование («гильдейский социализм»). Вот только эта общность не должна подавлять свободу и творчество каждого гражданина, а призвана скорее помогать в раскрытии индивидуальной свободы за счет ряда факторов:

1. Более яркое проявление собственного потенциала за счет участия в объединении (объединение способно добиться больших результатов, чем один человек).

2. Расширенные возможности проявления собственной воли: по мысли Гессена объединения должны активно участвовать в тех областях права и политической жизни, к которым напрямую относятся «гильдии».

3. Улучшенная модель демократизации общества, достигаемая за счет не механического суммирования голосов, а реального представительства важных для всех ценностей.

Итак, демократия по Гессену должна двигаться не в сторону всеобщего избирательного права, а наоборот, в сторону «средневековых соборов» в том смысле, что новое представительство должно основываться на творческих общностях различных групп лиц. По мнению В.Б. Куликова такой подход к формированию на основе «личного» и «реального» представительства в виде двухпалатного парламента актуален для современной политической практики¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Куликов В. Б. Закат либерализма (русская версия Сергея Гессена) // Антиномии. 2003. № 4. С. 196-197.

¹⁰⁸ Там же. С. 199.

В значительной мере современные исследователи представляют вектор развития демократии в аналогичном ключе, видя в единстве ценностей ресурс для развития политического пространства: «Существование разделяемых всеми ценностями определяет существование политического общества, а демократия не может существовать вне политического общества. Эта формулировка об общих ценностях, уже высказанная в общем смысле, во многом объясняет, в чем состоит кризис демократии, в частности, в странах, где она зародилась. Разрешение этого кризиса требует размышлений о месте ценностей в конституционном порядке»¹⁰⁹.

Безусловно, Гессену удалось довольно точно определить направление трансформации либеральной практики, но вне его концепции остались следующие аспекты, рассмотрение которых позволило бы сделать его видение еще более прикладным:

- неясен точный механизм создания подобных «гильдий»;
- неизвестно, как следует поступить, если в рамках гильдии существуют диаметрально противоположные точки зрения;
- непонятно, как составить список всех организаций, имеющих статус «гильдий», и соотнести его с ценностями, представляемыми данными организациями.

Другим важным проблемным этическим аспектом либерализма, о котором писал Гессен, является обезличивание человека в процессе рыночных отношений: «Обезличение человека есть обратная сторона господства безличного товара ради самого товара, скорее предупреждая потребности, чем удовлетворяя их. Иначе говоря, оно есть следствие ложного экономизма жизни: хозяйство, забыв свою служебную роль в культуре, свое подчиненное положение в иерархии культурных ценностей, объявляет себя в капитализме самоцелью»¹¹⁰. Другими словами, отношения в рыночной экономике строятся вокруг производства товаров и услуг для извлечения прибыли. Вся сфера хозяйствования, управления и права замкнута

¹⁰⁹ Матье Б. Кризис ценностей, кризис демократии // Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения. 2020. № 1 (80). С. 9.

¹¹⁰ Гессен С. И. Правовое государство и социализм // Избранные сочинения. М., 1999. С. 228.

на зарабатывании денег, что отражается не только на образе жизни людей, но и на них мировоззрении, ценностях. Это приводит в свою очередь к деформации традиционных ценностей, как бы «иссушает», словами Гессена, личность и надличностные институты. Кажется, что сама роль быта из служения на блага неким общественным, нравственным смыслам и ценностям переросла в самоцель, которая котируется выше, чем упомянутые ценности и общественная польза. Это, по сути, уравнивает человека с вещью в том смысле, что и та, и другая категория могут быть оценены в капитализме с позиций выгоды или удобства, особенно в рамках бизнес-процесса.

Современные исследователи также высоко отмечают роль ценностей в политической составляющей государственности. В конечном итоге уход надличностных ценностей из приоритетов государства влияет на его жизнеспособность как самостоятельного политического образования: «Любое человеческое сообщество, тем более государство, претендующее на пригодность к настоящему и будущему, не может быть жизнеспособным без неких сверхличных идеалов, ради которых каждый отдельно взятый индивидуальный гражданин готов жертвовать своей жизнью»¹¹¹.

Гессен видит возможность трансформации либерализма в преобразении рабочего труда в творческий акт, при этом рабочий должен стать самым заинтересованным участником производственного процесса. В данной позиции прослеживается влияние немецкого неокантианства П. Наторпа, особенно в вопросе о согласованности индивидуального начала и цели развития духовной культуры. То есть личностное развитие человека и его приобщения к производству ценностей в полной мере согласуется с кантовским представлением о всеобщем гражданском обществе. Для реализации своих идей Гессен предлагал опираться на право, понимая его мощнейший потенциал как в защите прав и свобод гражданина, так и в обеспечении главенства ценностей, что отсылает нас к идеям не немецкого неокантианства непосредственно, а к пониманию права в системе критического идеализма И. Канта. Именно право «способно обуздать хозяйство, поставить его на

¹¹¹ Гаджиев К. С. Кризис или закат либерализма? // Власть. 2017. Т. 25. № 3. С. 12.

надлежащее место в культуре и расчистить почву для новой «органической» эпохи, в которой господствовали бы «объективные начала»¹¹².

Генезис проблемы этики и ценностей С.И. Гессена связан с целым рядом факторов. Отметим, что проблема ценностей, их значения и трансформации в социальной практике во взаимосвязи с принципом долженствования, то есть в прикладном знании, магистральной линией проходят через работы русских неокантианцев, ориентированных на баденское понимание кантовской системы философии. Во-первых, огромное влияние на него оказали наставники: Риккерт и Наторп, а также представители русской традиции неокантианства. Именно благодаря Риккерту была выбрано гносеологическое направление философии. Для Гессена этика представлялась определенной философской практикой. Если сослаться на труд «Основы педагогики: Введение в прикладную философию», то стремление Канта о практической значимости философии в областях морали и права, дополняется прикладным аспектом философии. Поскольку между понятиями культуры, истории, философии и науки как фундамента формирования нравственных и духовных ценностей устанавливается «тесное взаимоотношение», постольку каждой философской дисциплине соответствует «отдел педагогики» в виде ее «прикладной части»¹¹³. Во-вторых, рассматривая кантовские понятия трансцендентальности, он увидел методологическую незавершенность трансцендентального рационализма, который было предложено дополнить трансцендентальным эмпиризмом. В данном моменте выражается оригинальность идей Гессена, отличая его философию от близких, но всё же различных идей русских неокантианцев, в частности Яковенко и Степуна. В-третьих, социально-политический контекст того времени был тесно связан с переосмыслением либерализма как политического течения на территории России и Европы. Пришло понимание, что ни классический, ни так называемый «новый» либерализм не отвечают в полной мере требованиям времени и имеют целый ряд системных рисков, которые могут в будущем привести к деградации либерализма. Нельзя не

¹¹² Гессен С. И. Правовое государство и социализм // Избранные сочинения. М., 1999. С. 232.

¹¹³ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 37.

отметить, что эти риски были признаны и дополнены современными исследователями. В-четвертых, Гессен попал под влияние русской философской мысли, особенно под творчество Ф.М. Достоевского. Категории добра и зла, свободы выбора и этической оценки практических действий человека резонировали с идеями самого Гессена, который создал свою ступенчатую модель планов бытия личности, сформулировав критерии каждого плана в логике воспитания, ощущения счастья и ряда других параметров.

Вектор исследования этических проблем у Гессена был направлен в сторону ценностей, он конституировал смещение от индивидуального порядка личности к высшему, а сам индивидуум должен проявляться через творческую деятельность, будучи самым заинтересованным в результатах и процессе своего труда субъектом. В качестве общественного измерения надличностных конструкций Сергей Иосифович выделял «гильдии» как оплоты ценностей, важные для общества (элемент демократии) и для самого индивида (защита прав и свободы творчества). Отметим, что наибольшую угрозу в либерализме Гессен видел в обесценивании человека, связанном с подчинением всех жизненных процессов хозяйственным аспектам, что в свою очередь определяется капиталистической системой и ориентацией на производство материальных ценностей.

Другими словами, при капитализме ценность человека равна ценности вещи, а ценность вещи, в свою очередь, определяется местом, которое она занимает в процессе производства. Этот процесс глубоко диссонировал с внутренними нравственными установками Гессена, который считал высшей ипостасью проявления ценностей Бога и относил взаимодействие с ним к высшему, духовному плану. При этом вектор внимания человека предполагался направленным не на создание либо потребление материальных благ, а на стремление вверх, к духовному.

Следуя основаниям кантовской «Критике практического разума», русский неокантианец бескомпромиссно определяет человека как цель саму по себе и никогда как средство, в частности как инструмент для достижения духовно-нравственных задач другого человека. Стоит выделить ключевой кантовский

принцип: «Поступай так, чтобы максима твоей воли могла в то же время иметь силу принципа всеобщего законодательства»¹¹⁴. Однозначная критическая позиция по данному вопросу проходит магистральной линией через все работы Гессена, в том числе является основанием для разработки этического социализма на принципах равноценности культуры, истории и философии, где каждый из пунктов коррелирует с областями морали и права, науки и образования, религии и воспитания.

Учитывая сложности и неоднозначности в определении границ русского неокантианства подчеркнем, что объединяющим основанием для русских неокантианцев, вне зависимости от авторских решений и оригинальных идей, выступает человек и его личность как ценность, вещь в себе и цель сама по себе. Человек никогда не может выступать средством или инструментов в научных, социальных или религиозных формах человеческой деятельности.

В качестве итогов второго параграфа выделим три положения.

1. Неокантианство продолжает традицию кантианства в развитии ригоризма Канта. Однако акцент смещается с вопроса об основаниях права в согласованности с моралью (когда Канта оформил идеи всеобщего гражданского общества и ключевые неотчуждаемые права человека, система права еще не была разработана по сравнению с началом XX века) в пользу проблем социального применения и правовой интерпретации понятий свобода, ответственность и обязанность (частное применение принципа долженствования у неокантианцев). Позиции Марбургской и Баденской школ неокантианства принципиально расходились по вопросам теоретико-познавательных механизмов формирования достоверного знания, методологического приоритета историографических или логического-гносеологических методов, выбору объекта исследования и пути развития отдельных составляющих системы Канта. Но единым было признание примата практического разума в качестве первого основания системы критического идеализма, где достигается согласованность всех форм знания и практики человека. Поскольку познаваемый мир едины для всех субъектов, а принципы

¹¹⁴ Канта И. Критика практического разума // Сочинения в шести томах. Т.4. Ч. 1. М., 1965. С. 347.

природы единообразны для каждого мыслящего существа, то и знания о мире должны быть непротиворечивыми и согласованными (в том числе ненаучные знания, то есть опыт социальной, духовной и религиозной деятельности). Системность, всеобщность и необходимость достигаются только благодаря 1) критически рассмотренной структуре теоретического познания, 2) выделению общеобязательных этических правил, 3) достижению свободы эстетических суждений и 4) восприятию религии в пределах разума.

2. Идеи немецкого неокантианства воспринимались Гессеном и многими русскими мыслителями (в том числе в областях права, историографии, образования и воспитания) как разъяснение, дополнение и расширение системы критического идеализма. Несмотря на явный приоритет идей Риккерта в построениях русского неокантианца, положения Марбургской школы были использованы при описании философских оснований либерализма. Более того, следует утверждать, что Гессен основывался на идеях Канта, немецкое неокантианство использовал для расширения собственной позиции, придавая ей актуальный характер для начала XX века.

3. Для Гессена этика долженствования становится основой для экстраполяции кантовской практической философии в область прикладных дисциплин, к которым он относил педагогику и историю права.

В качестве заключения первой главы отметим следующее:

– для объективного понимания целей и задач философской экспликации кантовского ригоризма в приложении к проблемам социальной практики и ее организации, целесообразно обратиться не только к статьям, где излагаются общие культурные тенденции начала XX века, но и к разработанным общетеоретическим и прикладным исследованиям, что наиболее ярко проявилось в разработанной этической модели воспитания и образования (от начального воспитания к установлению научной дисциплины мышления);

– понимание значения образования и воспитания как необходимого следствия категорического императива Канта и придание философии прикладного характера (в форме философии педагоги) дополняет историко-философский анализ

наследия Гессена и обозначает объективное место его исследований в последующем развитии русской философии в России и за рубежом (то есть в контексте «русского зарубежья»);

– значимым следствием из предварительного рассмотрения идей Гессена в контексте развития практической философии от Канта к кантианству, а далее от немецкого неокантианства к русской традиции, является обнаружение использования диалектического подхода в кантовской формулировке и принципа корреляции. То есть синтез проводится исключительно в пределах «возможного опыта», а духовно-нравственные ценности (наука, высшее образование и эстетика) согласованы с религией в пределах разума (положительное значение религии для укрепления культурных ценностей должны быть эксплицитными для рационального мышления);

– на основании историко-философского сопоставления общих идей Гессена в вопросах морали, права и нравственности с генезисом кантианской философии, следует предположить наличие развития представлений русского неокантианца от влияния со стороны Баденской школы к оформлению собственного прочтения системы критического идеализма;

Следует заключить, что система критического идеализма и кантовский ригоризм обуславливают методологический базис идей Гессена, а немецкое неокантианство рассматривается без явных дистинкций Баденской и Марбургской форм прочтения кантовского наследия, что позволяет определить особенность понимания ценностей, предмет и область практической философии, а также выявить значение прикладной философии в его трудах.

Глава 2. Практическая философия в неокантианстве

§ 2.1 Педагогическая модель в немецком неокантианстве: особенности методологических подходов Марбургской и Баденской школ

Философия немецкого неокантианства оказала влияние на развитие не только методологии научного познания, но и на понимание основных приоритетов обучения в контексте становления гражданского общества. Более того, в работах П. Наторпа и Г. Риккерта, а также в работах А.И. Введенского, А.В. Вейдемана, А.С. Лаппо-Данилевского и Б.В. Яковенко оформились основы философии образования. Хотя для первой трети XX века данное направление в философии не было распространено и конституировалось позже, но эксплицитные предпосылки уже были обозначены. Раскрытие значения образования и воспитания для установления принципов ригоризма (в том числе их актуализации в условиях конца XIX – начала XX века), а также корреляции философии (как теории образования) и педагогики (прикладного знания) позволяет дополнить и систематизировать наследие кантовской философии в историко-философской перспективе.

С точки зрения историко-философского анализа следует отметить, что педагогическая модель на принципах критической методологии немецкого неокантианства формировалась под влиянием трех основных факторов.

1. Методическое наследие И. Канта.

И. Кант оставил после себя трактат «О педагогике» (1803 г.), ставшего ключевым для проблематизации педагогических наук того времени, а также создал дискурс, в котором протекали идеи его последователей. Ознакомление с данной работой является необходимым условием изучения динамики развертывания дискурса социальной педагогики и идей нравственного развития личности. Для Канта педагогика есть дисциплина об образовании и воспитании, где воспитание есть «величайшая проблема и труднейшая задача для человека, так как сознание зависит от воспитания»¹¹⁵, в свою очередь образование предоставляет критически оправданные модели мышления. Как итог, совокупность образования и воспитания

¹¹⁵ Канта И. О педагогике // Собрание сочинений. М., 1994. В 8 т. Т. 8. С. 404.

обоснованы областью морали и принципа долга («отчета перед самим собой»¹¹⁶), что неизменно отсылает к практической философии, проблематике дисциплины мышления и принципу долженствования.

2. Возрастание роли психологии в обучении и воспитании.

В то время как Марбургская школа раскрывает педагогику преимущественно в социально-философской перспективе в академическом смысле, представители Баденской школы интересовались согласованность психологии и педагогики с позиции аксиологии. Например, психологической проблематике посвящен доклад В. Виндельбанда «О мышлении и размышлении» (1877 г.), в котором затрагивались категории воли, произвольного и непроизвольного мышления, внимания и памяти – т.е. те термины, которые будут впоследствии описаны З. Фрейдом и будут положены в основу практической психологии. Справедливо отмечено, что «воля может быть твердой в добре, так и в зле, а чистая форма морали говорит только о том, что воля должна оставаться неизменно верной стоящей перед ней безусловной цели, но ничуть не определяет содержание этой цели»¹¹⁷. Отметим, что немецкий неокантианец указывал на кантовскую практическую философию, как один из наиболее значительных источников развития современных ему теорий образования и воспитания, необходимо учитывающих связь между физиологией (практической психологией), дидактикой (прикладной педагогикой), искусством (воспитанием эстетического чувства) и культурными ценностями (область морали и права, в том числе аксиология)¹¹⁸.

3. Социальные и политические изменения в Германии.

События, произошедшие в конце XIX века, привели к необходимости переосмысления подходов к пониманию образования и воспитания. Главным образом эти процессы должны были сказаться на скорости формирования навыков,

¹¹⁶ Канта И. О педагогике // Собрание сочинений. М., 1994. В 8 т. Т. 8. С. 462.

¹¹⁷ Огнёв А. И. Обоснование морали по Виндельбанду // Кантовский сборник. 2012. №3 (41). С. 100.

¹¹⁸ Виндельбанд В. История новой философии: В ее связи с общей культурой и отдельными науками. В 2 т. Т. 2. М., 2007. С. 206; 244; 250; 272; 276-277.

а также на ценностном либерально-демократическом базисе, который теперь по воле времени ложился в основу мировоззрения нового поколения.

Ввиду перечисленных факторов важным этапом исследования является рассмотрение обеих школ неокантианства в аспекте их преемственности по отношению к Канту, а также анализ динамики переосмысления кантианских смыслов, понятий и терминов в контексте педагогических изысканий, рефлексия современного звучания мотивов марбургской и баденской школ.

Говоря о современных педагогических тенденциях, на которые наложила отпечаток марбургская школа, следует вспомнить П. Наторпа и его «социальную педагогику». Некоторые исследователи проводят знак равенства между таким актуальным направлением как информальное образование и социальной педагогией в связи с ее практической направленностью: «Термины “информальное образование” и “социальная педагогика” обозначают одну и ту же социальную практику, но занимают различное место в разных национальных концептосферах»¹¹⁹. При более глубоком погружении в эту дискурсивную проблему можно увидеть, что образование выступает фактором социального прогресса, с одной стороны, и, с другой, признаком среды, благоприятной для социализации человека. Кроме того, оба подхода гуманистично акцентируют внимание на активном взаимодействии между участниками образовательного процесса и создании благоприятных условий для развития потенциала каждой личности.

С позиции историко-философского анализа теория образования и воспитания дополняет и раскрывает значимость примата практического разума в системе кантовской философии, ставшей отправной точкой для всей традиции неокантианства. Важным качеством педагогики Наторпа в социальном измерении, как утверждает В.А. Куренной, стала ее всеохватность: «Речь идет, по сути, о программе самоусовершенствования общества, пораженного различными формами социальной аномии (преступность, распад семьи, алкоголизм и т.д. и т.п.).

¹¹⁹ Доценко И. Г. Социально-педагогические истоки информального образования // Философия образования. 2019. Т. 19. № 1. С. 74.

Только решение совместной задачи воспитания и образования, которое охватывает не только детей, но и все взрослое население («начиная с колыбели и до могилы»), способно, по Наторпу, установить в современном обществе (Gesellschaft) сообщество (Gemeinschaft), основанное на доверии, солидарности и совместном деле. В отличие от простого агрегата индивидов, образующих общество, народ образует только «свободное сообщество». Совместное участие в этом проекте «социальной педагогики» должно охватить все социальные уровни, – начиная с семьи и заканчивая государством, ибо «целью государства является воспитание к высшей человечности, а целью воспитания – образование истинного государства, государства идеи»¹²⁰. Этот комментарий В.А. Куренного показателен как с точки зрения интеграции педагогической системы Наторпа в общие социальные процессы, так и с точки зрения демонстрации трансцендентальной риторики в применении к социальным институтам и государству в целом. Другими словами, социальная педагогическая программа не заканчивается школой, институтом или иным учебным заведением, сама воспитательная функция педагогики затрагивает различные пласты общества и проблемы, решение которых должно быть получено в ходе воспитательных процессов.

П. Наторп в большей степени сконцентрировал внимание на проблематике социального аспекта педагогики как науки об образовании и воспитании и указал на неразрывность процесса получения образования от процесса воспитания и условий среды, в которой протекают данные процессы, – т.е. социума. Педагогика становится социально обусловленной, что трансформирует ее объектную область исследования. Немецкий философ рассмотрел проблематику обучения и воспитания в установлении продуктивной взаимосвязи между индивидуальным развитием обучающегося в рамках института семьи и его социализацией, происходящей уже посредством института образования. Семья обозначается как окружающая среда, в которой происходит формирование автономной личности, обладающей собственными стремлениями и желаниями, индивидуальными

¹²⁰ Куренной В. Философия и педагогика Пауля Наторпа // Наторп, П. Избранные работы. М., 2006. С. 19.

особенностями, целостным мировоззрением, а также закладываются основы норм поведения и правил социальной жизни. В дальнейшем человек воспринимает более сложную структуру социальных отношений, нормированную в согласованности с условиями существования гражданского общества – нормами права¹²¹.

Институт образования становится для человека новой окружающей действительностью, где личность усваивает уже более сложные институциональные отношения. Таким образом, немецкий философ обозначает неизбежность социального контекста любой целостной педагогической теории. Можно сказать, что «Социальная педагогика» П. Наторпа стала одной из первых теорий обучения и воспитания, согласующейся с приоритетами развития гражданского общества.

Соотнесение функциональной роли институтов семьи и образования позволяет П. Наторпу выявить этапы осознания норм морали на различных стадиях социализации личности. По мнению С.И. Беленцева, ключевым фактором воспитания в социально-педагогическом учении П. Наторпа становится «закаливание воли»¹²². Действительно, понятие воли является фундаментом в формировании саморазвивающейся личности, поскольку именно она выступает основанием для восприятия и трансляции неизменного морального закона в условиях изменчивости социального окружения.

В социальной педагогике немецкого философа выделяется три ключевые стадии формирования автономной личности: семейное воспитание, образование (в первую очередь обучение и воспитание в школе) и самообразование. Подразумевается, что последняя стадия не прекращается, а сопутствует постоянному стремлению личности к автономии в социальной среде. Движущим мотивом для развития человека к своей автономности выступает воля, которая проявляется различным образом в процессе поэтапной смены стадий формирования личности. На каждом из выделенных этапов человек приобщается к

¹²¹ Наторп П. Философия как основа педагогики // Избранные работы. М., 2006. С. 319-334.

¹²² Беленцов С. И. К вопросу о социально-педагогическом учении Пауля Наторпа // Ученые записки. 2018. № 1 (45). С. 111.

«жизни» общества, формирует свою модель поведения и учится осознанному разделению индивидуальных приоритетов и социальных норм. Последние представляются в качестве коллективных условий организации общественной жизни. Воля человека выступает мотивом к постоянному совершенствованию организации жизни и созданию условий для формирования нравственных оснований индивидуальной модели поведения в согласии с нормами гражданского общества.

Семья выполняет функцию первоначального воспитания, что отражается в приобщении к нормам поведения и общепринятым человеческим ценностям. Несмотря на приоритет раскрытия процесса первичного восприятия мира и последующего конституирования познавательных способностей, П. Наторп не обошел вниманием значимость нравственности для приобщения к культурным ценностям. Подробно проблематика функциональной роли ценностей в обществе и ее роль в становлении индивидуальности человека раскрывается в Баденской школе, в особенности в теории ценностей и искусства Г. Риккерта. В Марбургской же школе данная тематика рассматривается как имманентная, т.е. выводящаяся из проблематики предзаданности целей познания и существования.

В современных исследованиях, например, в статьях В.Н. Белова, отмечается значимость религиозных исследований в целостности системы взглядов Г. Когена. В философии П. Наторпа также обнаруживается отсылка к религиозному дискурсу, в контексте которого и раскрывается проблематика функциональной роли ценностей. Но, в отличие от Баденской школы, в рассуждениях П. Наторпа ценности организуют не всю совокупность культурного пространства человечества, а только его социальный или общностный пласт. В семье происходит первичная социализация человека, посредством воспитания родителями своих детей. Немецкий философ негативно характеризует вмешательство общественных организаций в процесс воспитания, поскольку только родители могут привить ребенку чувство ответственности. В семье закладывается нравственность ребенка, который воспринимает своих родителей как первый объект, имеющий ценность и выступающий как нормативное или

регулирующее начало морали. Воспитание служит для нескольких целей, одна из которых – это формирование индивидуальности человека по отношению к окружающей социальной среде. На данном этапе воля способствует установлению своеобразия собственной позиции, желаний и стремлений, т.е. происходит процесс индивидуализации человека. Социализацию стоит понимать в специфике интерпретации марбургского неокантианства, а не в понятиях социологии М. Вебера или Э. Дюркгейма.

Основываясь на историко-философских исследованиях научных идей и теорий П. Наторпа, человек, обладая способностями восприятия и познания мира, конституирует свой предмет познания как проявление подлинной данности в целом истинного знания. Экстраполяция на область педагогики философской системы взглядов немецкого мыслителя раскрывает специфику определения процесса социализации. Человек, находясь на раннем этапе становления автономии своей личности, создает представление об окружающей действительности или социальном пространстве посредством способностей восприятия и познания. Соответственно, родители, самолично воспитывая ребенка, позволяют установить границы допустимости конституирования представлений о функционировании социальных отношений. Границы же устанавливаются посредством приобщения к традиции, преемственности накопленного культурного опыта и «человечности».

Спецификой воззрений П. Наторпа и моментом расхождения с Баденской школой является акцентирование внимания на понятиях «человечности» и «общности», которые и отражают совокупность ценностей. Культурные ценности выступают как проявления действия моральных норм и принципа долженствования. Приоритет нравственности в становлении личности является неотъемлемым условием для развития всего человечества как множества автономных в своей самореализации людей. При этом нравственность позволяет установить единство направленности приоритетов и целей отдельных личностей – формирование гражданского общества и поддержание его функционирования при изменяющихся социокультурных условиях вследствие углубления научного знания.

Школа выступает как пространство, в котором человек противопоставляет свою индивидуальность общности, коллективным нормам. Если реализуются все условия продуктивного педагогического процесса, то личностью усваивается сложность взаимодействия индивидуальных стремлений и социальных отношений. На данном этапе индивидуальная воля сталкивается с социальной действительностью, наполненной множественностью проявлений волевых начал других людей. Соотношение личностных стремлений и желаний с общественными нормами поведения приводит к конституированию правил социального взаимодействия, затем происходит осознание довлеющей необходимости соблюдения моральных принципов. Последние выражаются у П. Наторпа в понятии нравственности как гармоничного единства индивидуальных стремлений к самореализации с признанием свобод и прав других людей и в понимании, что свобода есть не только собственность одного человека, а достояние всего общества. В итоге, обязательством каждого становится соблюдение морального закона.

В целом, П. Наторп воспроизводит идеи И. Канта в социально-педагогическом контексте, акцентируя внимание на проблематике взаимодействия человека и общества. Принцип долженствования также абсолютизируется, как и примат свободы человека в согласованности с моральным законом. Однако нравственность не является самоорганизующимся началом и не тождественна моральному закону. Нравственность становится достоянием человека, только если он прикладывает необходимые усилия воли для ее достижения. Волюнтаризм находится в основании педагогических теорий и воспитания как процесса становления личности. Если же человек не способен направить свои действия посредством организации воли для достижения нравственности и автономности своей личности, то его обучение и саморазвитие становятся бесцельными и бессмысленными (т.е. цель своего развития не осознается разумно или рационально). Интерпретируя позицию П. Наторпа в современном контексте, можно сказать, что прагматизм и утилитаризм в целеполагании обучения приводит лишь к приобретению базисных навыков, компетенций и способностей. Профессиональное овладение своей специальностью не дает оснований говорить,

что человек действительно является зрелым и способен к развитию самого себя и, тем более, к развитию общества или обогащению культуры. Только стремление к автономии личности и, соответственно, автономии воли предоставляет возможность для индивида, достигнув свободы, стать максимально полезной ячейкой гражданского общества, двигать это общество вперед. Без стремления к осознанию нравственности, а затем к ее реализации в своей индивидуальности, невозможна свобода. Несвободный человек становится ограниченным как в интеллектуальном, так и в социальном аспекте, поскольку постоянно испытывает давление со стороны общественных норм и мнимых целей (мнения людей) без возможности ему противостоять. Подобные рассуждения становятся частью педагогической теории П. Наторпа, но имплицитно исходят из переосмысления кантовской системы критического идеализма в призме платоновского идеализма. Данная черта становится отличительной особенностью представителей Марбургской школы неокантианства, которые рассматривали наследие И. Канта через основания всей традиции идеализма, восходящие к трактатам Платона.

Третий этап становления автономии личности связывается П. Наторпом с деятельностью общественных учреждений, к которым относятся как образовательные организации высшей школы, так и потенциальные места профессиональной занятости. Отдельно выделяется институт права и даже ставится вопрос о необходимости института социальной защиты. Отметим, что в начале XX века еще не были сформированы действенные механизмы правовой, а тем более социальной защиты. Не случайно, П. Наторп вслед за И. Кантом обозначает необходимость, а представители Баденской школы указывают на историческую неизбежность установления гражданского общества, где каждый человек воспринимается как самоцель. Именно поэтому П. Наторп особенно выделяет деятельность общественных организаций в жизни социума и в процессе становления автономии личности. Школа может оказать влияние на формирование способности воспринимать нравственные идеалы и человеческие ценности, но она не способна их фундировать в человеке. Только оказавшись вовлеченным в непосредственные социальные отношения, регламентируемые нормами права и

общественного поведения, личность осознает в полной мере свою индивидуальную ответственность. При этом ответственность возлагается на личность не только перед остальными членами общества, но, в первую очередь, перед самим собой за поступки и действия. Автономность в широком смысле слова подразумевает не произвольное действие, свободу совершения любых поступков без соблюдения границ и правил, а наоборот, совершение действий в строгом соответствии с целью своего существования и согласованностью с разумом, рациональным телеологическим началом. Таким образом, примат автономности личности напрямую связывается с формированием нравственности, поскольку последняя есть строгое и последовательное соблюдение правил личной ответственности. В данном моменте явно отражается позиция И. Канта, обосновывающего положение, что достижение свободы возможно лишь тогда, когда устраняется произвол в собственных поступках и мотивах поведения.

С третьим этапом организации человека, П. Наторп связывает три важных момента: 1) формирование автономии личности невозможно без получения профессионального и университетского образования, т.е. высшая школа имеет ключевое значение в формировании автономии и свободы человека; 2) воспитание трансформируется в самовоспитание, а образование становится нацеленным на создание условий для непрерывного самообразования, без которого человек не может осознать в полной мере роль своей индивидуальности в обществе; 3) третья стадия принципиально не завершаема и находится в постоянном развитии. Автономия предполагает непрерывное развитие, а результаты деятельности должны отражаться в общественной жизни, иначе человек теряет мотив саморазвития и ограничивает свою свободу, а последнее означает ограничение нравственности, которая в полной мере немыслима без свободы. Таким образом, можно выделить три ключевые составляющие социальной педагогики П. Наторпа: автономия личности, нравственность и свобода.

На третьем этапе или стадии воля человека самоорганизуется, более не нуждаясь во внешних побуждениях к действиям со стороны родителей и школы. Чрезмерная свобода действий и неограниченность в выборе цели своего развития

на этапе семьи и школьного обучения может привести не к достижению свободы, а к произволу. При переходе к активному вовлечению в социальные отношения, человек более не нуждается в руководстве и ограничении. Теперь, человек должен учиться самостоятельно направлять свою волю на саморазвитие на достижение автономии личности и стремиться к ней как к цели-заданию своего существования. Целеполаганием воспитания и образования становится осознание идеи, что индивидуальная деятельность человека должна быть ориентирована на общественную жизнь или принесение пользы для развития социальных отношений на пути к установлению гражданского общества, где становится возможна автономия (и соответственно нравственность и свобода) каждого в единстве общества.

Социальная педагогика П. Наторпа в полной мере выстраивается на теоретических исследованиях и, в частности, на проблематике критериев объективности научного познания. Ключевым вопросом становится обоснование оснований и границ достоверного знания на принципах трансцендентальной философии. Вслед за Г. Когеном, П. Наторп переосмысливает структуру критического идеализма И. Канта и приходит к выводу о необходимости поиска новых оснований достоверности научного знания. Краеугольным камнем неокантианства становится отрицание вещи в себе, которая заменяется целью-заданием становления объективного бытия.

На наш взгляд, именно сложность теоретического построения критической теории опыта Г. Когена стала причиной обращения П. Наторпа к практической составляющей трансцендентальной философии для апробации собственной философской системы. Именно в этом пункте обнаруживается ключевая точка соприкосновения положений П. Наторпа и русского неокантианства, особенно практической философии С.И. Гессена, о чем подробнее рассказывается в соответствующем параграфе.

Социальная педагогика и в целом педагогические исследования П. Наторпа, как отмечает С.И. Беленцов и М.В. Воробьев, «носили более теоретический характер, поэтому стали не столь популярными, как, например, более

прагматическое учение Г. Кершенштейнера»¹²³. С одной стороны, данное утверждение является весьма точным и отражает сущность педагогической модели Марбургской школы, что относится в некотором смысле и к Баденской школе. В. Виндельбанд и Г. Риккерт эксплицитно обозначили педагогику в рамках общей теории ценностей, без которой предметная область теории образования и воспитания бесосновательны. Действительно, содержание педагогики и цели образования в широком смысле слова составляют воспитание человека и формирование личностных качеств, направленных на развитие культуры и совершенствование социальных отношений. Ключевыми понятиями здесь, с нашей точки зрения, выступают нравственность, эрудированность, способность критического осмысления, нахождение возможностей для самореализации в рамках гражданского общества, а также приобщение к культурным и институциональным ценностям. В данном контексте педагогическая модель немецкого неокантианства, выстраиваемая на принципах трансцендентальной философии и критической методологии, имеет более теоретически-обусловленный характер. С другой стороны, нельзя неоднозначно утверждать, что немецкое неокантианство не было ориентировано на практическую реализацию своих теорий. Более того, П. Наторп активно разрабатывал теоретические и практические основания формирования гражданского общества, чему и должна была способствовать педагогика, построенная на принципах и идеях, обозначенных И. Кантом.

Познание, по П. Наторпу, является процессом, который приводит к формированию и развитию личности. Познание помогает человеку получать информацию о мире и о самом себе. Обучающее (в широком смысле) взаимодействие со средой, «ставя вопросы и пробуждая сомнения, дает толчок к исканию <...> Именно самосознание <...> развивается исключительно в общности и вместе с общностью сознаний»¹²⁴. Это в конечном итоге приводит человека к

¹²³ Беленцов С.И. К вопросу о социально-педагогическом учении Пауля Наторпа // Ученые записки. 2018. № 1 (45). С. 110.

¹²⁴ Наторп П. Социальная педагогика. СПб., 1911. С. 84-88.

формированию его идентичности, его чувства самоуважения и самопознания, которые являются важнейшими факторами, необходимыми для развития его личности и интеллекта. Интеллект становится основой для формирования и развития личности, способной овладеть необходимыми знаниями и умениями в жизни через осознание индивидуальных возможностей и ограничений. Одним из основных принципов, которым руководствуется П. Наторп в работе, является уважение к индивидуальности и разнообразию знаний. Он считал, что в процессе обучения важно ориентироваться на индивидуальные потребности учеников, а не только на изучение универсально принятых знаний.

Историко-философский контекст становления русского неокантианства связан с двумя крупными философскими школами – Марбургской и Баденской, ориентированными на переосмысление системы критического идеализма И. Канта и в целом на развитие методологии трансцендентальной философии. Рассмотрение культуры как предмета научного исследования, а также формулирование проблематики теории ценностей составляют специфику научных работ представителей баденского неокантианства. В. Виндельбанд, основатель Баденской школы, и его последователь Г. Риккерт обозначили линию демаркации между естественнонаучным и социально-гуманитарным знанием. В среде русских философов и ученых подобные идеи получили широкое распространение, о чем свидетельствуют многочисленные публикации в отечественных журналах и изданиях, получивших своеобразное название в историко-философской литературе «русского зарубежья».

Педагогические идеи представителей Баденской школы непосредственным образом выводятся из их философской позиции о первостепенной роли ценностей в организации общественных отношений. Объединяющим мотивом с Марбургской школой становится выделение примата морали и нравственной модели поведения, которые не редуцируемы к прагматизму жизни. Специфика определения понятия жизни как культурного и индивидуального феномена отражает своеобразие интерпретации значения педагогики. Во-первых, теория воспитания и обучения человека выражается в институализации системы образования и поэтому требует

наличия социально-философского основания в своем целеполагании. Во-вторых, становление личности обуславливается взаимодействием субъекта с культурой через потребление и создание ценностей, что влияет на выбор приоритетной модели поведения.

В. Виндельбанд, основатель Баденской школы немецкого неокантианства, рассматривает проблематику системы образования исходя из авторской теории ценностей и философии истории. В опубликованном лекционном курсе «Философия в немецкой духовной жизни XIX столетия» говорится, что задача философии состоит в раскрытии соотношения природы и культуры, жизни и науки, что образует специфику корреляции предметно-объектных областей исследования философии истории и философии культуры. Образование личности есть осознание философии как системы представлений, совмещающей два направления рассуждений: рационализм и иррационализм. Подобное представление проистекает из «чувства, что наиболее единичное, в частности индивидуальность отдельного человека, нельзя вывести из общего, нельзя полностью понять из него, что «сумма нашего существования, разделенная разумом, никогда не разделится без остатка», что, наоборот, во всей действительности, прежде всего в личном существовании, всегда остается нечто непроницаемое»¹²⁵. Рационализм всегда присутствует как основа для выстраивания системы и последовательности развития человека, наиболее отчетливо отражаясь в проблематике развития познавательных способностей. Иррационализм же составляет невыразимый остаток от рациональной рефлексии мотивации человека, его поведения, действий и поступков. С позиции В. Виндельбанда, сопоставление двух направлений имплицитно присутствует уже в системе И. Канта в виде эстетического созерцания, а также в работах И. Гете, а еще ранее выразилось в противопоставлении идей рациональной критики Вольтера и «силы чувства» Ж.-Ж. Руссо. В. Виндельбанд стремится показать, что любая система образования, если она действительно нацелена на воспитание нравственного человека, всегда должна учитывать

¹²⁵ Виндельбанд В. Философия в немецкой духовной жизни XIX столетия // Избранное: Дух и история. М., 1995. С. 300.

особенности личности, которая не сводится к рациональной упорядоченности явлений и фактов в обществе и отдельных его элементах.

В итоге, «оба направления, как рационализм, так и иррационализм, ссылаются на природу и на естественное как на свое право и видят в них свой идеал»¹²⁶. Чувство эстетического созерцания объединяет их в единстве представления о человеческой жизни, выражающегося в практической области как «эстетическо-философская система образования». Для В. Виндельбанда важны не конкретные методы организации образовательного процесса, а цель обучения и воспитания человека. В свою очередь, форма любого обучения должна быть построена на примате свободы и осознании ответственности как ограничивающего критерия. Две составляющие образуют фундамент для выбора адекватной модели образования: обеспечение «нравственной свободы» и установление границ «ответственности»¹²⁷. Данная точка зрения В. Виндельбанда раскрывается посредством компаративистского анализа двух опубликованных курсов лекций «Философия в немецкой духовной жизни XIX столетия» и «О свободе воли». Обозначим еще одну особенность: образование и воспитание есть раскрытие «жизни» человека в конкретных формах «переживания», где определяющим вектором является следование воли как проявления на индивидуальном уровне всей совокупности нравственных ценностей.

Генрих Риккерт, последовательно развивающий идеи Баденской школы, представляет воспитание и «жизнь» человека неразрывными, так как он всегда находится в контексте культуры, что отражается в формировании индивидуальных ценностей. Последние есть у всех людей, но не все воспринимают их значение, искажая первоначальный смысл. В качестве примера искажения представления о жизни, немецкий философ указывает на биологизм, абсолютизирующий витальность в качестве биологической характеристики человека. В свою очередь понятие жизни представляется общекультурным феноменом, который лишь объективируется в индивидуальности и значительно шире, чем биологическая

¹²⁶ Там же. С. 301.

¹²⁷ Виндельбанд В. О свободе воли // Избранное: Дух и история. М., 1995. С. 570-580.

интерпретация. Воспитание, обучение и становление личности есть проявление жизни в индивидуальности, результат ее восприятия и осознания. В результате складывается определенная модель поведения, что связывает индивидуальность существования с жизнью культуры. Г. Риккерт в известной работе «Философия жизни» обозначает следующее: «Человеческое субъективное отношение всегда есть «жизнь», однако именно поэтому оно и должно быть отличаемо от живой жизни как витальной, так как здесь «переживается» неживое и даже недействительное, и равным образом в содержании культурного блага надлежит разграничивать то, что живет в смысле витального, и то, что ведет в качестве неживого и недействительного свою «самостоятельную жизнь», не будучи жизнью витальной»¹²⁸. Жизнь включает большее, чем просто проявление биологических процессов, так как включает «нематериальные» и даже «неживые» аспекты существования человека, например, культуру и механизмы восприятия истории. Стоит отметить, что философия истории, разработанная Г. Риккертом, и его интерпретация культурных ценностей, становится основой для раскрытия процесса взаимодействия субъективности и объективности в целостности личности. Субъективность формируется из-за особенностей опыта «проживания» истории и осознания ценностей. Объективность же есть результат воздействия устоявшихся культурных ценностей и общественных норм. Идеализированной ситуацией является установление правильной мотивации развития личности: субъективно человек должен стремиться к осознанию и последующему обогащению нравственности, а объективность выражается в довлеющем воздействии принципа долженствования.

В ходе рассуждений Г. Риккерта, как и основателя Баденской школы – В. Виндельбанда, выявляется имплицитное влияние идей В. Дильтея. Хотя Г. Риккерт и старается «размежеваться» с философией жизни, уделяя особое внимание методологической основе разделения исторических, философских и технических наук, но в определении соотношения субъективного индивидуализма и объективности общественных отношений, все же использует идеи, обозначенные

¹²⁸ Риккерт Г. Философия жизни. Киев, 1996. С. 411.

еще В. Дильтеем. Тем не менее, постановка проблематики соотношения жизни и довлеющего принципа долженствования является вполне оригинальной и в рамках неокантианства.

Г. Риккерт, продолжая рассуждения И. Канта, раскрывает критику религии в пределах только разума, обозначая, что «религиозные ценности не суть жизненные ценности»¹²⁹. Жизнь всегда связана с витальностью, хотя и не исчерпывается ею, в том время как «религиозный человек»¹³⁰ абсолютизирует ценность своей веры, ставя жизнь в тождественное отношение с положениями своей религии. В свою очередь, жизнь как объединение индивидуальности человека и культуры образует всю целостность бытия, а не заключается в дуализме жизни «земной» и жизни «посюсторонней». Здесь заключается и критика положений И. Канта о наличии богословского образования в системе педагогики, с другой стороны – предвосхищается критика системы философии Г. Когена в поздний период¹³¹.

Воспитание и образование связываются с непосредственным восприятием и осознанием (и последующей критической рефлексии) культурных ценностей и норм общественной жизни. К культурным ценностям относятся как сфера духовной жизни социума (развитие права, гражданственности, формирование эстетического восприятия, осознание значения семьи и даже институализация общественных организаций, включая стремление к научному познанию), так и этические нормы поведения, особенно мораль и нравственность. Основопологающей ценностью является жизнь в индивидуальном значении, проявляющаяся в понятиях свободы и ответственности.

Генрих Риккерт отчетливо приводит классификацию ценностей, составляющих в своей совокупности культурные ценности: логические, эстетические, социально-этические и религиозные¹³². При этом он указывает, что универсальная система ценностей не может исчерпываться только общими

¹²⁹ Риккерт Г. Философия жизни. Киев, 1996. С. 418.

¹³⁰ Там же.

¹³¹ Подразумевается выделение религиозных составляющих в чистом чувстве эстетического созерцания.

¹³² Риккерт Г. Философия жизни. Киев, 1996. С. 420.

рамками, и с течением времени дополняется новыми понятиями, относящимися к содержанию жизненных ценностей. Своеобразная философия жизни Г. Риккерта представляет систему воззрений на целостность системы отношений «человек и мир», где педагогические идеи выводятся из постановки проблематики становления личности в рамках действия общественных норм. Воспитание и обучение выстраиваются на философской апробации понятия жизни как феномена, относящегося и к культуре, и к социуму, и к индивидуальности биологического развития человека. В итоге обозначается приоритет образования: достижение условий, при которых человек может развиваться как нравственная и свободная личность (проявление субъективности человека), а также критически воспринимать культурные ценности и безусловность морального закона для всей полноты проявления жизни.

Генрих Риккерта активно переводили и цитировали в русской философии, как в конце XIX века, так и после оформления феномена «русского зарубежья». Кроме того, две обозначенные позиции в немецком неокантианстве воспринимались отечественными мыслителям в качестве двух моделей развития практической философии И. Канта и всей последующей традиции трансцендентального идеализма. В свою очередь С.И. Гессен попытался синтезировать социальную педагогику П. Наторпа с теорией ценностей Г. Риккерта на принципах практического разума И. Канта в контексте появившихся интерпретаций систем И. Фихте и Г. Гегеля.

В завершении первой главы можно обозначить специфику немецкого неокантианства в определении процессов образования и воспитания.

1. Нравственность есть неотъемлемое качество человека, которое: а) следует раскрывать в процессе его социализации, применяя различные педагогические подходы по мере развития личности (в представлениях «социальной педагогики» П. Наторпа); б) воспитывается в человеке в результате воздействия культуры посредством обозначения примата культурных ценностей. В противном случае человек не обретает необходимого уровня социализации и интеграции в процесс

становления общества или становится невосприимчив к культуре, утрачивая способность реализовать свою свободу.

2. Достижение свободы личности является приоритетом при организации образовательного и воспитательного процессов. При этом свобода ограничивается ответственностью, формирование которой является одной из ключевых задач обучения человека, так как становление личности происходит в контексте социума и культуры, где ответственность сопрягается с принуждением, а свобода с произволом.

3. При любом рассмотрении антропологической проблематики, а тем более при воздействии на личность, всегда стоит учитывать уникальность каждого человека и сложную организованность его познавательных (чувства, рассудок, разум) и созерцательных (эстетическое и творческое начало) способностей. При экстраполяции на область педагогики данная позиция неокантианства отражается в приоритете индивидуального подхода в организации обучения и воспитания.

2.2 Практическая философия в русском неокантианстве (Введенский, Лаппо-Данилевский, Яковенко)

Неокантианство нашло свой отклик в творчестве российских философов. В данном параграфе рассматриваются предпосылки распространения идей Канта среди отечественных мыслителей XIX-XX веков. В целом, популярность философии Канта и неокантианства среди русских философов объясняется сочетанием исторических, культурных и ценностных факторов, которые сделали его идеи актуальными и привлекательными для значимой части русского философского сообщества.

Во-первых, следует выделить реформу образования Александра II. В середине и конце XIX века в России произошли значительные изменения, которые привели к либерализации образования, а впоследствии и к распространению европейских идей и философских течений. «Подводя итоги обзора исторических исследований, опубликованных в конце XIX – начале XX в., можно сделать вывод о том, что их авторы сходились во мнении о глубоких положительных изменениях, к которым привела начатая в период царствования Александра II образовательная реформа. Многие акцентировали внимание на объективной обусловленности реформы, вызванной прежде всего теми социальными последствиями, к которым привела отмена крепостного права»¹³³, – отмечает А.Н. Поздняков. В результате ослабления контроля и большей открытости новой государственной политики философия Канта как одна из ведущих европейских философских систем стала более доступна и интересна русским интеллектуалам.

Во-вторых, кантовский критический подход к проблемам познания, опыта, этики представлял собой альтернативу как рационалистическим, так и эмпирическим традициям философии. Это отмечает Н. Васильевне: «Принципы этики Иммануила Канта всегда трактовались и сейчас чаще всего рассматриваются

¹³³ Поздняков А. Н. Образовательная реформа Александра II: оценки в исторических сочинениях конца XIX – начала XX века // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. 2012. Т. 12. № 1. С. 22.

и подчеркиваются как противоположные эмпиристической, натуралистической, прагматически ориентированной этике. Согласно Канту, этика не может быть основана на эмпирических фактах – на сущем. Она является наукой о Должном»¹³⁴. Это привлекло внимание русских философов, которые искали новые пути для развития философии и науки. Возник своего рода синтез рационализма и эмпиризма, благодаря чему философия И. Канта оказалась актуальна для русских философов, стремившихся преодолеть односторонность и ограниченность прежних традиций этики как философской науки.

Третьим важным фактором стала кантовская философия морали, основанная на трансцендентальной идее категорического императива и автономии воли, представлявшая собой привлекательную альтернативу как утилитаризму, так и гегемонии этике чувств. «Как правило, ее [теории ценностей – прим. автора] истоки связывают с работами И. Канта (мораль как должное, ее взаимоотношения со свободой и естественными стремлениями человека, объективные цели, абсолютные ценности и т.д.), поскольку все последующие философские течения были или последователями, или критиками его трансцендентального подхода»¹³⁵, – такую оценку вклада учения Канта в современную теорию ценностей дает А.С. Рындина. Подобные взгляды соответствовали духовным и моральным идеалам русской интеллигенции.

Следующим важным фактором стала контрреакция на позитивизм и материализм. Во второй половине XIX века в российской интеллектуальной среде активно развивались позитивистские и материалистические взгляды, которые прямо либо косвенно отрицали значимость метафизики и идеализма (А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский, Д.И. Писарев и др.). Русские неокантианцы, в свою очередь, стремились вернуть философии ее теоретический и нормативный характер,

¹³⁴ Васильевне Н. Трансформация практической философии Канта в современной деловой этике, или как возможен «постметафизический Кант» // Кант между Западом и Востоком: к 200-летию со дня смерти и 280-летию со дня рождения Иммануила Канта: труды международного семинара и международной конференции (Калининград, 12 февраля 24 апреля 2004 г.). В 2 ч. Ч. 2. Калининград, 2005. С. 164.

¹³⁵ Рындина А. С. Истоки теории ценностей в социологии и направления ее развития // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2021. Т. 21. № 3. С. 590.

подчеркивая важность разума, идеалов и моральных ценностей. В конце XIX – начале XX века российское общество переживало глубокий духовный кризис, связанный с потерей традиционных религиозных ориентиров и распространением атеистических идеологий. Русское неокантианство предлагало альтернативный путь духовного возрождения, основанный на идеях свободы и морального самоопределения. С другой стороны, русское неокантианство было тесно связано с социальной критикой и поиском новых ценностей, которые могли бы обеспечить гармоничное развитие общества и преодоление социальных противоречий. Русские неокантианцы акцентировали внимание на моральных и духовных аспектах социальной жизни, считая их ключевыми для обеспечения справедливости и благополучия.

Дальнейший анализ влияния развития идей неокантианства в российской философской среде связан с конкретными дисциплинарными направлениями. В первую очередь это проблематика философии истории, на примере которой наиболее ярко наблюдается влияние неокантианского языка и методологии на практику философствования более поздних мыслителей.

Ключевым исследователем данного вопроса был Александр Сергеевич Лаппо-Данилевский, о котором Н.М. Дорошенко было справедливо отмечено: «Осмысление предмета и задачи методологии истории у него [Лаппо-Данилевского. – прим. автора] сочетается с критикой неопозитивистской и неокантианской методологий. После глубокого ознакомления с его методологическими воззрениями можно смело утверждать, что Лаппо-Данилевский не примыкал ни к тому, ни к другому лагерю. Более того, он подвергал обстоятельной критике взгляды и позитивистов, и неокантианцев»¹³⁶.

Лаппо-Данилевский считал, что философия должна быть основана на критическом анализе и разумном обосновании своих положений. В контексте социальной философии это означает, что философ стремится к объективному исследованию социальных явлений, отказываясь от догматических и

¹³⁶ Дорошенко Н. М. Методология истории А.С. Лаппо-Данилевского в системе российской философии истории // Клио. 2013. № 12 (84). С. 15.

идеологических предрассудков. В конечном итоге такая методология привела Лаппо-Данилевского к разотождествлению явления и вещи в себе. В своих работах философ акцентировал внимание на различие между явлениями (то, что доступно нашему опыту) и вещами в себе (то, что существует независимо от нашего опыта). Это разделение является одним из важных принципов неокантианской философии и играет роль в формулировании законов социальной философии, поскольку позволяет избегать абсолютизации социальных явлений, а также признавать их относительность и изменчивость. Несмотря на взвешенную критику неокантианской методологии со стороны Лаппо-Данилевского, автор уверенно относит философа к неокантианцам. Безусловным аргументом в данном случае можно считать методологию анализа исторического процесса, в которой использовались номотетическая и идиографическая классификации, характерные для Виндельбанда и его последователей.

В своих этических взглядах Лаппо-Данилевский также был близок к неокантианству. Философ подчеркивал важность морального императива, согласно которому человек должен действовать в соответствии с моральным законом, независимо от своих желаний и интересов. В контексте социальной философии это означает, что Лаппо-Данилевский придавал большое значение индивидуальным моральным ценностям и принципам, которые должны регулировать социальные отношения, обеспечивать гармонию и справедливость в обществе, выступая основой гражданского самосознания: «...в качестве важнейшего направления исторического исследования Лаппо-Данилевский определял изучение истории общественной мысли и культуры, где главными аспектами он считал развитие народного самосознания, борьбу идей и формирование личностного начала»¹³⁷, – пишут А.В. Малинов и С.Н. Погодин.

Другим важным аргументом в пользу приверженности Лаппо-Данилевского неокантианским идеалам является его трепетное отношение к культуре. Так, по мнению В.П. Корзун, «Лаппо-Данилевский рассматривает культурную традицию

¹³⁷ Малинов А. В, Погодин С. Н. Александр Лаппо-Данилевский: историк и философ. СПб., 2001. С. 155.

как исходное условие исследования, она создается им из совокупности различных фрагментов культурной действительности, и большое значение для автора имеют культурные влияния, их потенции и значения»¹³⁸. Под исходными условиями исследования следует понимать как выражение фундаментальной значимости, начала исследовательского и методологического аппарата, источника программ социальной философии. Для Лаппо-Данилевского ключевым является то, что вопрос индивидуальности не ограничивается лишь исследованием отдельных случаев. Идиографический подход применим также к «коллективным объектам», что позволяет осознать их специфику, особенности и уникальность по сравнению с другими объектами и общностями. В идиографическом анализе истории номотетический подход как бы инвертируется: описательная парадигма использует номотетические категории и выводы, но они не доминируют, не определяют смыслы. В этом контексте частное и уникальное всегда важнее обобщений, и все индивидуальное становится более заметным и ясным на фоне соответствующих обобщений.

Для Лаппо-Данилевского актуальной была и проблема связи между «случайными» фактами и контекстом, к которому они относятся. Ученый обращался к понятию «культурного целого», которое может быть восстановлено только через изучение совокупности источников, относящихся к нему. Методолог разделял «остатки культуры» и то, что можно считать «историческим преданием». Ценность последнего заключается в том, что предание обычно принадлежит «культурному целому» и во многом является его описанием. Отметим, что если рассматривать возможность доступа к анализу культуры как условия познания философии истории и социальной философии (Лаппо-Данилевского все-таки больше интересовало первое), то мы неизбежно увидим проявления трансцендентального кантовского метода, который направлен на исследование условий возможности опыта и познания. Лаппо-Данилевский активно использовал этот метод в своих работах, стремясь выявить трансцендентальные основания

¹³⁸ Диянов К. С. А.С. Лаппо-Данилевский о борьбе восточников с западниками // Вестник Омского университета. 2011. № 3 (61). С. 82.

социальных, этических и эстетических явлений. Общество и культура имеют трансцендентальное измерение, поскольку они основаны на идеалах и ценностях, которые выходят за рамки чувственного опыта и материальных условий. Таким образом, социальная философия Лаппо-Данилевского была направлена на поиск трансцендентальных оснований социального порядка и культурного развития.

В своих эстетических взглядах Лаппо-Данилевский также опирался на трансцендентальный подход. Он считал, что искусство имеет трансцендентальное измерение, поскольку оно выражает нравственные идеалы и ценности, которые превосходят чувственный опыт и материальную реальность. Таким образом, искусство для Лаппо-Данилевского является средством духовного самопознания и самореализации, которое позволяет человеку преодолеть ограничения своего опыта и приобщиться к высшим идеалам и ценностям. Ниже представлен восстановленный фрагмент курса Лаппо-Данилевского «О теории ценности»:

«...с) То же должно сказать и относительно этических правил; я хочу быть нравственным в каждый момент моего существования, а не в будущем только; я ценю нравственность не только в ее прошлом или будущем, но и в ее настоящем.

d) То же самое должно сказать и относительно эстетических правил; я обнаруживаю положительное волевое отношение к произведению искусства в момент переживания испытываемого от него впечатления»¹³⁹.

Трансцендентальность в работах Лаппо-Данилевского является важным аспектом его философской концепции, который определяет его подход к анализу эстетических, этических и социальных явлений. Опираясь на трансцендентальный метод и идеи кантовской философии, Лаппо-Данилевский стремится выявить трансцендентальные основания человеческого опыта и познания, мотивов поступков и конструирования истории – историографии в широком смысле этого понятия.

Трансцендентальный метод был присущ и другим российским неокантианцам. В частности, Александр Иванович Введенский занимался

¹³⁹ Лаппо-Данилевский А. С. О теории ценности (фрагменты) // Вопросы философии. 2017. № 4. С. 185.

проблемой достижения цельного мировоззрения, которое состояло из научного знания и морально обоснованной веры. Он считал, что нравственность является связующим звеном между имманентным (знанием) и трансцендентным (верой), предотвращая трансформацию знания в догму и веры в потустороннее и отстраненное. Введенский исходил из основных положений критицизма, согласно которым наряду с познанием явлений при помощи теоретического разума возможен иной подлинный путь, который дает непреложные истины: чувство веры в возможность существования «вещей в себе» как особой структуры мира, недоступной для рационального познания. Введенский полностью связывал этот путь с моральной сферой личности, с нравственным чувством, которое он отождествлял с «метафизическим чувством». Согласно Введенскому, вера – это уверенность, исключая состояние сомнения. Он выделял несколько видов веры, основываясь на критической деятельности рассудка. В случае, когда в человеке не пробудилось еще сомнение, следует говорить о вере наивной, детской. Когда критическая деятельность рассудка пробуждается, то могут возникнуть и другие виды веры. Среди них вера слепая, когда голос рассудка подавляется под влиянием сильного чувства, что может привести к фанатизму – жесткому ограниченному восприятию; вера суетная, основанная на мотивах, не имеющих внутренней ценности, например, вера во что-либо из-за подражания другим или следования большинству. Этот вид веры неустойчив и носит формальный характер: возможно соблюдение ритуалов, но глубинное следование ценностям маловероятно. Наконец, вера сознательная, к которой человек приходит самостоятельно, руководствуясь высокими целями. Этот вид веры принимается без доводов и рассуждений и является истинной верой, которая устойчива в любых обстоятельствах.

Предмет веры, то, во что человек верит, выходит за рамки психологии и относится к философскому мировоззрению. Однако А.И. Введенский считал, что для человека как существа нравственного, более близка вера в существование Бога,

чем в его отсутствие: «Атеизм тоже есть вера, как и допущение существования Бога, именно – вера в несуществование Бога»¹⁴⁰.

А.И. Введенский считал, что одним из главных мотивов сознательной веры является признание безусловной обязательности нравственного долга. Нравственность должна быть абсолютной и всеобщей, иначе ее вовсе нет. Логически доказать обязательность нравственных требований и принципов невозможно, поэтому признание нравственно обязательного имеет большее отношение к области веры. Введенский отстаивал мысль, что вера в безусловную обязательность нравственного долга неизбежно предполагает также веру в свободу воли, которая есть нравственная категория. Воля без свободы не что иное, как природный инстинкт, который выражается в стремлении к удовольствиям и избегании неудовольствий. Ярчайшим проявлением и доказательством свободы он считал способность человека добровольно, осознанно, разумно подчиняться принуждению морального закона, предъявлять к себе общие нравственные требования, самостоятельно следовать долгу.

Таким образом, быть нравственным – значит быть свободным: «В противоположность учениям об относительной нравственности, суть которых – в отрицании безусловных моральных обязанностей и в проповеди одних лишь условных расчетов на выгоду и удовольствия, Введенский утверждал, что поистине нравственный поступок совершается в тех обстоятельствах и условиях, которые не только ничем не облегчают, но даже как бы препятствуют человеку быть нравственным. Поэтому нравственное совершенствование всегда требует от человека напряжения всех духовных сил и самоконтроля. В стремлении приблизиться к нравственному идеалу огромную роль играет вера в общечеловеческие ценности и моральные принципы: чем вера сильнее, устойчивее и осознаннее, тем более последователен человек в нравственном поведении»¹⁴¹.

¹⁴⁰ Введенский А. И. Судьба веры в Бога в борьбе с атеизмом // Философские очерки. Прага, 1924. С. 218.

¹⁴¹ Тихонова Э. В. А.И. Введенский о психологической природе и видах веры // Перспективы психологической науки и практики: сборник статей Международной научно-практической конференции (Москва, 16 июня 2017 г.). М., 2017. С. 156.

В этих рассуждениях нетрудно проследить мотивы кантианской философии, категорического императива морали и воли. Вера, согласно Введенскому, должна быть продемонстрирована действием благодаря волевому проявлению высшей нравственности. В противном случае, это незрелая вера, которая может лишь сохранять ритуальную сторону социального процесса либо двигаться по социальным орбитам вместе с большинством, увлекаемым потоком явлений.

Важной составляющей развертывания неокантианского дискурса было отношение к психологии, определение ее места, задач, функций среди других наук. А.И. Введенский выделял психологию в отдельную сферу позитивного знания, определяя ее как нейтральную дескриптивную науку, изучающую явления психической жизни. В своей психологической теории он исходил из идеалистического подхода к природе психики, считая ее особым нематериальным и непространственным конструктом со скрытыми внутри механиками изменения и развития. В основу разработки задач и общих принципов психологии Введенский положил главный вывод кантовского критицизма о границах человеческого знания, согласно которому научное познание возможно только в отношении имманентных предметов, доступных человеку через опыт, в то время как трансцендентные предметы остаются недостижимыми для разума по причине соответствующей организации познавательных способностей. Таким образом, метафизика (если под этим термином понимать учение о трансцендентных, непознаваемых в опыте объектах, таких как Бог, душа, свобода воли и т.д.) возможна только как вера, а не как научное знание: «Метафизика с логической необходимостью навсегда осуждена оставаться верой»¹⁴².

В своем ключевом труде «Психология без всякой метафизики» Введенский заявил об отказе от обсуждения философских – метафизических – вопросов в психологии. По его мнению, предмет психологии (душевные, психические процессы) относится исключительно к миру явлений. Психология может претендовать на научность только в случае непредвзятого изучения психических явлений как фактов внутренней природы человека. Введенский отказывался от

¹⁴² Введенский А. И. Логика как часть теории познания. 3-е, вновь перераб. изд. Пг., 1917. С. 351.

рассмотрения психологии как «учения о душе», которым она была ранее, поскольку душа относится к сфере трансцендентного, непознаваемого, и ее существование невозможно ни доказать, ни опровергнуть: в это можно только верить. Поэтому вопросы о душе и ее сущности должны быть включены в метафизику – специальное учение о трансцендентных объектах.

Введенский убежден, что психологию следует разрабатывать «без всякой метафизики», т.е. за пределами учения о каких-либо трансцендентных объектах, в частности души. Э.В. Тихонова пишет об этом следующее: «Психологию А.И. Введенский выделял в особую область положительного знания и определял ее как безоценочную описательную науку о явлениях душевной жизни. В своей психологической концепции он исходил из идеалистической трактовки природы психического, считая психику особой бестелесной непространственной сущностью, движущая сила которой скрыта в ней самой»¹⁴³. В этих рассуждениях прослеживается влияние на Введенского кантовского принципа априоризма, а также различие между явлениями и вещами в себе как различия между методологией и практикой познания. Введенский развивал эти идеи, считая, что априорные формы знания, такие как пространство, время и причинность, являются необходимыми условиями возможного опыта¹⁴⁴. Практическое знание, являясь реализованным опытом, предполагает область еще не открытого, но возможного знания. Если знание претендует на объективность, то оно потенциально находится в области возможного опыта.

Однако среди русских психологов существовали те, кто выступал против подобного определения предмета психологической науки. Они утверждали, что психические процессы не обладают независимым значением и, следовательно, не могут быть основой отдельной научной дисциплины. Так как психология может быть разделена на экспериментальную и общую теорию, то обнаруживается

¹⁴³ Тихонова Э. В. А.И. Введенский об основных принципах построения психологической науки // *Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития*. М., 2017. С. 350.

¹⁴⁴ Введенский А. И. *Опыт построения теории материи на принципах критической философии*. Часть 1. СПб., 1888. С. 76.

разделение на две предметные области. Первая всецело базируется на согласовании физиологических процессов в единый комплекс психических явлений, а вторая отсылает к проблеме сознания и индивидуальности личности.

Примечательным является интеграция С.Л. Рубинштейна психологии в систему философии на принципах кантовского схематизма. Развивая философию Канта, русский ученый разработал общую теорию психологии, которая стала образцом для советской школы и выстраивалась на прикладном знании. В то же время, он показал, что человек должен рассматриваться не только как объект физиологии и естествознания, но и как особый «субъект жизни», способный к созданию, восприятию и воссозданию эстетических и культурных ценностей¹⁴⁵. С.Л. Рубинштейн в своих работах «Основы общей психологии» и «Бытие и сознание» обозначил, что общая и экспериментальная психология дополняют друг друга при посредничестве философии¹⁴⁶.

В работах С.Л. Франка «Душа человека. Опыт введения в философскую психологию» и «Предмет знания» наиболее отчетливо обозначена проблематика согласования вопросов философии, психологии и телеологии образования. Русский философ разделял два понимания психологии – экспериментальную, подчиненную достижениям естествознания и философскую психологию, которая призвана на принципах философского анализа раскрыть и описать непостижимость души человека. Главная задача философской психологии: «помочь современной науке вернуться к принципиальному признанию и пониманию этой области знания, которая фактически постоянно затрагивается и в современной научной литературе, и существо которой предано забвению и пренебрежению»¹⁴⁷. Необходимым основанием философии и психологии становится идеал нравственности, который есть «абсолютная ценность» без рациональных критериев¹⁴⁸. Современная

¹⁴⁵ Философское наследие С.Л. Рубинштейн. В 3 томах, Т. 1: С.Л. Рубинштейн. Человек и мир. М., 2024. С. 185-187.

¹⁴⁶ Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. СПб., 2012. С. 45-46; Его же. Основы общей психологии. СПб., 2006. С. 639-641.

¹⁴⁷ Франк С. Л. Душа человека. Опыт введения в философскую психологию // Реальность и человек. М., 1997. С.4.

¹⁴⁸ Франк С. Л. Этика нигилизма (К характеристике нравственного мировоззрения русской интеллигенции) // Сочинения. Минск, 2000. С. 102.

экспериментальная психология есть физиология, то есть «не учение о душе как сфере некой внутренней реальности, которая – как бы ее ни понимать – непосредственно, в самом опытном своем содержании, отделяется от чувственно-предметного мира природы и противостоит ему, а именно учение о природе, о внешних, чувственно-предметных условиях и закономерностях сосуществования и смены душевных явлений»¹⁴⁹. При этом и экспериментальная и философская формы психологии обладают своей ценностью, но не самостоятельные в полном смысле слова, так как исходят: из данных физиологических изысканий или используют опыт философии в вопросе о происхождении и особенностях сознания.

Другие известные русские философы, такие как Н.О. Лосский и Л.М. Лопатин, полагали, что именно душа, объединяющая различные состояния, становится центром исследовательских интересов. Поэтому, по их мнению, изменение предмета психологии не имеет смысла.

В статье «Явление и сущность в жизни сознания», Л.М. Лопатин отмечает о наличии единого источника сознания, который сохраняет целостность личности, даже при изменениях в психических явлениях и поведении индивида. Критикуя позицию И.Ф. Гербарта¹⁵⁰, русский мыслитель усматривает в психологии философское учение о человеке, которое не доказывается исключительно экспериментальными способами. Более того, воздействие «внешнего опыта» формирует моральные нормы человека¹⁵¹, но нравственные основания присущи людям в силу рациональности их природы.

В статьях «Новая форма философского критицизма (По поводу книги проф. А.И. Введенского "Логика, как часть теории познания")» и «Основные учения психологии с точки зрения волюнтаризма», Лосский отмечает, что логика может стать дополнением к психологии, конкретизируя различные связи между

¹⁴⁹ Франк С. Л. Душа человека. Опыт введения в философскую психологию // Реальность и человек. М., 1997. С. 7.

¹⁵⁰ Лопатин Л. М. Явление и сущность в жизни сознания // Аксиомы философии. Избранные статьи. М., 1996. С. 508.

¹⁵¹ Там же. С. 509.

психологическими состояниями и мышлением¹⁵², но центральным для психологии должна оставаться душа, которая непознаваема рационально¹⁵³. Сам Введенский называл эти размышления «поразительным по своей силе стремлением нашего ума к метафизическому знанию»¹⁵⁴. Иначе говоря, для Н.О. Лосского психология базируется исключительно на философской методологии, а экспериментальная область дополняет, но не развивает представления о сознании и душе. С.Л. Франк и критиковал различные формы позитивистской философии (как и А.И. Введенский в работе «Психология без всякой метафизики»), но признавал ценность подобных исследований, и указывал на негативные аспекты физикализма в интерпретации душевных явлений.

Упомянув С.Л. Франка в контексте развития русского неокантианства, мы подчеркиваем значительность влияния Канта в истории русской философии. Хотя русский философ критиковал немецкие традиции неокантианства, но положительно оценивал роль кантовской системы и его методологию в процессе открытия новых горизонтов для философии. Особенно он выделял «поворот» в философии к вопросу о сущностных и фундаментальных основаниях бытия, а также наличествующее различие между тем как предмет представлен для человека и как он существует независимо от познающего субъекта. Данный подход относится и к проблематике выявления подлинного содержания философской психологии, которая должна представить объективные пути развития личности и фундировать моральные принципы поведенческих (в том числе и образовательных) моделей. С.Л. Франк пишет: «Кант видел, как известно, истинную задачу философии в «критике» «разума». Если оставить в стороне специфические своеобразия, определяющие содержание системы Канта, и иметь в виду одну лишь ее методическую установку, то это означает не что иное, как именно только что намеченный нами поворот познавательного взора с уже оформленной предметной

¹⁵² Лосский Н. О. Новая форма философского критицизма (По поводу книги проф. А.И. Введенского «Логика, как часть теории познания») // Вопросы философии и психологии. 1912. Кн. 111 (I). С. 120-121.

¹⁵³ Лосский Н. О. Основные учения психологии с точки зрения волюнтаризма // Вопросы философии и психологии. 1902. Кн. 64 (IV). С. 781-783.

¹⁵⁴ Введенский А. И. Что такое философский критицизм? // Новое слово. 1909. № 1. С. 27.

реальности к основным условиям, впервые конституирующим, как бы создающим саму «предметность». В особенности в «трансцендентальной логике» Кант дал попытку в лице «категорий» и соответствующих им «основоположений» вскрыть а priori предметного познания и соотносительного ему предметного бытия»¹⁵⁵.

Другой яркой фигурой в истории российского неокантианства стал трансцендентальный интуитивизм Бориса Валентиновича Яковенко.

Колоссальное влияние на философа оказало марбургское неокантианства, преимущественно идеи Германа Когена. Несмотря на то, что обучение Яковенко проходило в Германии под руководством Виндельбанда и Риккерта, его философские предпочтения склонялись к Когену. Решая вопрос о том, какая из двух неокантианских школ больше отражает философские традиции и избегает психологических искажений, он приходит к определенному выводу: «Мы должны с самого начала заявить, что наши надежды лежат в направлении философии марбуржцев, философии Когена»¹⁵⁶.

Яковенко в своей философии опирается на Сущее как на предмет исследования, при этом Сущее не является очевидным и скрыто от непосредственной чувственной реальности. Наблюдатель в материальной жизни не сталкивается с Сущим. Культура в определенной мере приближает к пониманию Сущего, но лишь частично, фрагментарно. Философия же, как высший продукт культуры, позволяет исследовать Сущее. Однако не любая философия может достичь этой цели. Монизм, дуализм и монодуализм ограничивают свои возможности в постижении истинно-сущего, которое по природе своей множественно. Яковенко считает, что только плюралистическая философия может познать Сущее, как «Всемножественное Всесущее Все»: «Плюралистическая философия, которая по своему гносеологическому подходу будет до конца критико-мистична, в своей онтологии подлинно трансцендентальна (отнюдь не трансцендентна), а в своей морали абсолютно свободна, абсолютно

¹⁵⁵ Франк С. Л. Непостижимое // Сочинения. М., 1990. С. 303.

¹⁵⁶ Яковенко Б. В. Обзор немецкой философии // Логос. 1910. Кн. 1. С. 265.

демократична»¹⁵⁷. Концепция плюралистической философии проявлялась в работе Яковенко на протяжении всей его жизни. Таким образом, Борис Валентинович заявляет, что у философии есть свой предмет и метод, которые являются трансцендентальными.

Яковенко провел значительную работу по обсуждению своей концепции, собрав и структурировав все ключевые возражения относительно данного метода. Первый аспект связан с тем, что, обращаясь к опыту как к присутствию разнообразия, плюрализм все же должен рассматривать его как некоторое единство. Однако, как отмечает Яковенко, это на самом деле не является истинным возражением, а скорее требует уточнения: в плюрализме речь идет о таком единстве, которое «полностью включает в себя любое разнообразие»¹⁵⁸. При такой аргументации сущность вопроса «является ли разнообразие единством?» заменяется тезисом о структуре единства.

Второе возражение основывается на преувеличении важности социокультурного контекста философского знания. Оно предполагает, что плюрализм применяет схему существования общества к характеру бытия, где социальный организм представляет собой совокупность индивидов. Яковенко указывает на примитивность такой экстраполяции социального на теорию познания, но соглашается с тем, что возникновение и развитие плюрализма как течения происходит в эпоху демократии и социализма. Мы считаем, что несмотря на корректно выраженный тезис о недопустимости примитивизации экстраполяции, сама тема понимания социокультурного контекста не раскрыта Борисом Валентиновичем в достаточной мере. В частности, не расставлены границы применимости подобной экстраполяции.

Третье возражение связано с тем, что разнообразие является лишь элементом искомого единства, достигающего свой предел в установлении закона. Однако, с точки зрения Яковенко, не существует обязательной причинности или иной связи между элементами и законом. Здесь же важно упомянуть о четвертом возражении:

¹⁵⁷ Яковенко Б. В. Очерки русской философии // Мошь философии. СПб., 2000. С. 839.

¹⁵⁸ Яковенко Б. В. Сущность плюрализма // Мошь философии. СПб., 2000. С. 287.

сам познавательный акт есть установление отношений между субъектом и объектом.

Подводя итог творчеству Яковенко, следует привести цитату В.Н. Белова: «Если и имеет смысл говорить о влиянии философии Яковенко на последующую традицию, то, скорее, следует говорить в целом о таких явлениях, как русское неокантианство (или, шире, русское западничество) и онтологический поворот в философии XX века, поскольку прямых учеников или последователей у Яковенко не было и родоначальником отдельной философской традиции в силу своей преимущественно критической ко всем без исключения философским традициям позиции он также не стал»¹⁵⁹. Среди позиций, объединяющих творчество Яковенко, Лаппо-Данилевского и Введенского, можно выделить:

1. Трансцендентальное измерение методологии философствования.
2. Проблематика философии истории и наработки в области социологии.
3. Преодоление кантовской «вещи в себе», т.е. попытка научными, критическими и логическими методами осмыслить вещи и понятия четче, чем это было у Канта («преодоление Канта»).

4. Развитое критическое направление. Другими словами, российские неокантианцы активно участвовали в философской дискуссии и обсуждали проблематику. Особо отметим полемику с чистой метафизикой.

Подводя итог, заметим, что в целом творчество Яковенко, Лаппо-Данилевского и Введенского объединяет их стремление к анализу исторического процесса, культурных и социальных явлений, а также поиск общих закономерностей развития человечества. Все трое философов активно участвовали в общественно-философских дискуссиях своего времени и внесли значительный вклад в развитие русской социальной философии начала XX века.

Проанализировав основания практической философии и сопоставив их с развитием идей Введенского, Лаппо-Данилевского и Яковенко, можно заключить, что русские мыслители пытались расширить кантовскую систему критического

¹⁵⁹ Белов В. Н. Русский европеец Б.В. Яковенко // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2019. Т. 23. № 2. С. 141.

идеализма в условиях возрастающей роли философии в области образования и воспитания. Таким образом, следует предположить, что при объективной историко-философской реконструкции философии С.И. Гессена, который является ярким представителем русского неокантианства, вопросы педагогики являются частью именно философии и воспринимают им как прикладное отражение трансцендентального идеализма.

Глава 3. Практическая философия С.И. Гессена

§ 3.1 С.И. Гессен и прикладная философия в системе трансцендентального идеализма

Результатом гносеологических исканий И. Канта стало разрешение проблемы соотношения чувственного и рационального типов познания. Так кёнигсбергский мыслитель убедительно обосновал невозможность получения эмпирического опыта самого по себе, без опоры на категории, выработанные разумом. Благодаря Канту была установлена очевидность понятийной, идейной, логической составляющей исследовательской работы как предпосылки любой формы научного поиска. Познавательную способность человека обеспечивает наличие именно таких базовых категорий, которые являются самостоятельными по отношению к опытным исследованиям и настолько универсальными, что благодаря ним может быть осуществлено изучение всего окружающего мира. У Канта данные категории получили именование «априорных форм познания», т.е. тех, которые не происходят из опыта и присущи самому разуму.

Главной функцией априорных форм познания (пространства, времени, категорий рассудка: субстанциональности, причинности и др.) является упорядочивание получаемых в опыте данных, благодаря чему синтезируемое знание приобретает статус объективного. В случае отсутствия конституирующих процесс познания категорий эмпирический опыт представлялся бы набором случайных факторов и обстоятельств, не обусловленных какими-либо причинно-следственными связями: «Мы знаем природу только как совокупность явлений, т. е. представлений в нас, поэтому мы можем извлечь закон связи этих явлений только из основоположений об их связи в нас, т.е. из условий такого необходимого соединения в сознании, которое составляет возможность опыта»¹⁶⁰. Кант отстаивает позицию, что поиск всеобщих законов природы, в отличие от эмпирических, не может опираться на ее изучение посредством опыта, а наоборот, исходя из начальных предпосылок нашего рассудка и способности мыслить как

¹⁶⁰ Кант И. Пролегомены ко всякой будущей метафизике, которая может появиться как наука. 1783 // Сочинения. В 8 т. Т. 8. М., 1994. С. 79.

условия возможности осуществления опыта вообще: «Рассудок не черпает свои законы (a priori) из природы, а предписывает их ей»¹⁶¹.

Убежденность философа в невозможности прямого познания окружающей действительности зиждется на концепции «вещи в себе», противоположной «феномену» («явлению»). «Вещь в себе» является обозначением той неизвестной человеку силы, которая выступает причиной возникающих ощущений, а «феномен» – тем эффектом ее присутствия, который фиксирует в своем сознании реципиент. Согласно кантианскому учению, именно явление, а не вещь в себе может быть объектом познавательной деятельности человека. Так называемый объективный мир, как он есть сам по себе, не доступен для изучения, поскольку формы познания содержатся в разуме априорно, а закономерности реальности, который усматривает человек, на самом деле являются производными не окружающей действительности, а рассудка, классифицирующего и анализирующего ее феномены согласно естественным, врожденным, априорным категориям. Высоко оценивая свою гносеологическую концепцию, ставшей для современников революционной, Иммануил Кант справедливо сравнил ее с переворотом, совершенным в свое время Коперником.

Принципиальная непознаваемость вещи в себе в кантианской философии стала именоваться трансцендентностью. К трансцендентному относится все то, что недоступно опытному познанию, как правило, его осмыслением занимаются или философы-онтологи, или религиозные философы, богословы. Науки же, во всем их многообразии, изучают мир феноменов, который дан человеку в опыте его ощущений. В отличие от Джорджа Беркли, стоявшего на позиции субъективного идеализма, Кант подчеркивал непреложную важность признания существования сверхиндивидуального сознания, обеспечивающегося единство сознаний каждого человека в отдельности и, в особенности, наличия априорных форм познания как условия приобретения опыта и процесса познания вообще. «Как априорность пространства, времени и категорий рассудка являлась, по Канту, условием

¹⁶¹ Кант И. Пролегомены ко всякой будущей метафизике, которая может появиться как наука. 1783 // Сочинения. В 8 т. Т. 8. М., 1994. С. 80.

возможности опыта и мира явлений, так высшее единство сознания – условие возможности объективности знания»¹⁶², – проводит параллель между двумя суждениями кёнигсбергского мыслителя С.А. Левицкий.

В отличие от «трансцендентного», под «трансцендентальным» И. Кант подразумевает не то, что не может быть познаваемо с помощью опыта, а то, что ему предшествует в качестве предпосылки, условий организации и последующего анализа данных: «Мое место – плодотворная глубина опыта, и многократно указанное мною слово *трансцендентальное* ... означает не то, что выходит за пределы всякого опыта, а то, что опыту (*a priori*) хотя и предшествует, но предназначено лишь для того, чтобы сделать возможным опытное познание»¹⁶³. Именно понятие трансцендентальности стало системообразующим для всей метафизики кантианства и фундаментом гносеологической теории мыслителя: «Я называю трансцендентальным всякое познание, занимающееся не столько предметами, сколько видами нашего познания предметов, поскольку это познание должно быть возможным *a priori*. Система таких понятий называлась бы трансцендентальной философией»¹⁶⁴.

Итак, трансцендентальный идеализм И. Канта обозначил новую веху в развитии не только немецкой философии, но и всей классической рациональной философии Европы, что привело к образованию многих кантианских и неокантианских школ, дискутирующих с его постулатами. Объяснение данной ситуации метко и достаточно афористично сформулировал один из первых неокантианцев Отто Либман и затем повторил Вильгельм Виндельбанд: «Понять Канта – значит выйти за его пределы»¹⁶⁵. Внимание последователей кёнигсбергского мыслителя захватила проблема статуса вещи в себе. Так его современник Фридрих Генрих Якоби указывал на следующее противоречие: если истинно утверждение, что вещь в себе сверхопытна, а нашим органам чувств

¹⁶² Левицкий С. А. Свобода и ответственность: «Основы органического мировоззрения» и статьи о солидаризме. М., 2003. С. 42.

¹⁶³ Кант И. Прологомены ко всякой будущей метафизике, которая может появиться как наука. 1783 // Сочинения. В 8 т. Т. 8. М., 1994. С. 141.

¹⁶⁴ Кант И. Критика чистого разума // Сочинения. В 8 т. Т. 3. М., 1994. С. 56.

¹⁶⁵ Виндельбанд В. Предисловие // Прелюдии. Философские статьи и речи. СПб., 1904. С. 2.

доступны лишь феномены, то она никак не может быть причиной чувственных ощущений; следовательно, вещь в себе не выполняет той функции причинности, которая была возложена на нее Кантом и, далее, с необходимостью должна быть упразднена¹⁶⁶. Попытка выйти из данного логического тупика стала еще одним побуждающим фактором к развитию кантианской мысли в истории философии.

В дальнейшем гносеология Канта была переосмыслена, с одной стороны, в русле онтологии, с другой стороны, в области этики и эстетики. Ярким примером того служит философия Сергея Иосифовича Гессена, ставшая особенно актуальной в связи с нарастанием кризисных явлений в обществе, связанных с потерей ценностных ориентиров. Снова, как и в начале прошлого столетия, возникает острая необходимость обратиться к мировоззренческим системам идеализма, к теории культурной ценности в истории философии.

Несомненно, взгляды С.И. Гессена, центральное место в философии которого занимали проблема индивидуальности и абсолютные ценности культуры: нравственность, наука, искусство, право, хозяйство, представляют особый интерес для современников: «Сохранение своей индивидуальности, самобытности от распада, от прития чужих чувств и мыслей в эпоху их многообразия и стремительной смены, желание оставаться самим собой через отношение к сверхличному началу – такому заданию следовал в первую очередь сам Сергей Иосифович Гессен»¹⁶⁷.

Приняв в качестве основы философские труды «Границы естественно-научного образования понятий» Г. Риккерта и «Критика чистого разума» И. Канта, Гессен развил и обогатил неокантианство, введя целый ряд понятий, открывающих новые перспективы в философском знании о культурных феноменах и формировании ценностей. Категориально-понятийный аппарат «трансцендентального эмпиризма» дополнился такими важными терминами, как «индивидуальная причинность» (*individuelle Kausalität*), «первичная причинность»

¹⁶⁶ Якоби Ф. Г. О трансцендентальном идеализме // Новые идеи в философии. 1914. № 12. С. 9.

¹⁶⁷ Мелих Ю. Б. Формы причинности в трансцендентальной философии С.И. Гессена // Вестник РХГА. 2013. № 4. С. 182-183.

(primäre Kausalität), «объективная действительность» (objektive Wirklichkeit), «куски (части, фрагменты) действительности» (Wirklichkeitsstücke), суждение о реальности (Wirklichkeitsurteils) и др.

Понятие индивидуальной причинности, по сути, кажется парадоксальным, так как содержит предпосылки объединения в себе индивидуального закона и сверхиндивидуального, надличностного бытия. Но именно это явление и помогает проиллюстрировать трансцендентализм в понимании Гессена. Однако наиболее важное место в трансцендентальном эмпиризме принадлежит понятию «первичной причинности» (primäre Kausalität). Созерцаемая человеком действительность настолько многомерна и многолика, что никогда не повторяется, а следовательно, для вынесения суждения о ней необходимо определить временную последовательность «кусков действительности», иными словами, первичную причинность (условие объективного существования общей и исторической закономерности).

Первичная причинность относится к форме, которая является частью содержания и определяет первичную необходимость суждения. С.И. Гессен указывает на бесконечное разнообразие созерцаемой действительности, которая еще не подверглась научному обобщению и обработке понятий. В этом контексте, первичная причинность рассматривается как необходимость временной последовательности фрагментов действительности.

Понятие кусков действительности (Wirklichkeitsstücke) подразумевает целостность действительности, которую конечному субъекту невозможно полностью постичь в ее бесконечном разнообразии. Это приводит к необходимости допущения intellectus archetypus (интеллектом, понятия которого являются не отображениями, а первообразами предметов), интуитивно созерцающего в самом себе замкнутую объективную действительность.

С.И. Гессен вводит понятие первичной причинности реальности (primäre Wirklichkeitskausalität) и мыслимую метафизически законченную реальность, тем самым выходит за рамки научности и объективности и углубляется в метафизические исследования, указывая на предел трансцендентального

эмпиризма, который не способен решить проблему полноты и целостности реальности¹⁶⁸.

Мыслитель исходит из того, что идет непрерывный неустанный поиск наиболее общих трансцендентальных принципов, расширяющих возможности познания, и введение им новых понятий (объективной действительности и первичной причинности) раздвигает эти границы, предлагая новую методологию обобщения. Далее в труде «Индивидуальная причинность. Исследования трансцендентального эмпиризма» указывается на исключительность рационального подхода трансцендентальной методологии Канта для описания причинности объективных явлений, что позволяет установить согласованность между трансцендентальной диалектикой и эмпирическими знаниями¹⁶⁹.

Анализируя историческую причинность, мыслитель утверждает, что индивидуальные образования истории не являются самой действительностью, а лишь понятиями. Чтобы объяснить взаимосвязь неисчислимого многообразия исторических событий, необходимо рассмотреть конкретное происшествие в контексте всего целого, и в этом случае ученый будет иметь лишь одну точку зрения, лишь одно понимание реальности, объективной действительности, но не ее саму как она есть.

Рассматривая этическую сферу, Гессен определяет объективную действительность в ее целостности и тотальности как единство абсолютной необходимости, обладающее в точности теми же четырьмя моментами прекрасного, что и эстетический объект Канта, т.е. есть созерцание объективной действительности *intellectus archetypus* – это высшее знание как произведение искусства.

По Гессену, любое произведение искусства – это «автономное, независимое целое, обладающее особыми функциями и не требующее дополнительных целей для своего существования; его ценность заключается в уникальности и

¹⁶⁸ Hessen S. I. Individuelle Kausalität. Studien zum transzendentalen Empirismus. Berlin: Reuther & Reichard, 1909. S. 79-83.

¹⁶⁹ Ibid. S. 125-130.

самодостаточности; оно представляет собой отдельный, замкнутый мир, не имеющий внешних ориентиров»¹⁷⁰. Таким образом, свойства эстетического объекта определяют особенность эстетической причинности: в отличие от теоретической сферы, для которой характерен бесконечный поиск рядов причинности, в эстетической сфере ряды должны быть конечными, замкнутыми: «Художник должен идентифицировать определенные последовательности причин и отделять их от общего контекста, изолировать. Первое звено в эстетической цепи причин никогда не должно выходить за свои пределы, указывая на свою причину, равно как и конечная точка этой последовательности никогда не должна указывать свое следствие»¹⁷¹.

В качестве примера прерывания естественного причинного ряда в искусстве Гессен приводит явление чуда, когда произведение искусства преобразуется в особый микрокосмос, внутри которого образуется уже свой причинный ряд. Поэтому причинность эстетической сферы можно назвать изолированной причинностью. Таким образом, научная причинность проявляется как закономерность, эстетическая причинность, направленная на создание эстетического объекта.

Этическая сфера включает в себя целевые установки, которым должен следовать человек. Действия человека обусловлены выстраиванием причинной цепочки, начинающейся с постановки нравственной цели и выбора средств ее достижения. Складывается впечатление, что этическая причинность конечна, а значит, изолирована, как и эстетическая. Однако это не так, если последняя, по сути, отдельный микрокосмос, то этическая причинность, напротив, активно способна меняться вместе с личностью.

Последний вводимый Гессеном тип причинности – религиозный – коренным образом отличается от этического, поскольку изначально содержит в себе элемент разрыва – момент грехопадения, оказавший колоссальное влияние на мировое развитие и формирование религиозности человека. Сам факт грехопадения и

¹⁷⁰ Hessen S. I. Individuelle Kausalität. Studien zum transzendentalen Empirismus. Berlin, 1909. S. 107.

¹⁷¹ Ibid. S. 110.

последующее стремление к преодолению последствий содеянного создает созависимость людей как от Бога, так и друг от друга: «Первичная причинность как идея абсолютного взаимодействия, которая в области теоретического знания имеет значение регулятивного принципа для сферы науки, переживается в религии как трансцендентное абсолютное бытие, наиболее верное, наиболее объективное, что вообще возможно или имеет место быть»¹⁷². Для обоснования данной позиции Гессен ссылается на кантианское учение о сущности религиозного. Именно максимально субъективное переживание божественного способно стать частью общего религиозного единства.

Изыскания Гессена были посвящены установлению степени объективности индивидуального, исследование логических оснований последнего стало фактором, значительно усилившим возможность признания определенной доли объективности в личностных суждениях субъекта.

Чтобы определить место творчества С.И. Гессена в развитии прикладной философии, необходимо обозначить статус дихотомии теория/практика в истории науки. Вопрос о том, является ли философия исключительно теоретической наукой или способна выполнять прикладные функции, всегда оставался открытым. Хотя стоит отметить, что на определенном историческом этапе научное сообщество склонялось к признанию мировоззренческих изысканий выдающихся мыслителей абстрактными, оторванными от повседневной жизни. Однако в решении данного вопроса следует обратиться к истокам философского знания: великие ученые Древней Греции, обозначившие суть данного учения как любовь к мудрости, видели в нем как раз источник для разрешения социально-политических проблем, в том числе и повседневного характера. Далее наступила фаза активного развития так называемой классической философии, умозрительной, чистой, постигающей суть мироздания и процессов его познания. Практическая же философия стала представляться в качестве второстепенной, популярной, не достойной серьезного внимания.

¹⁷² Hessen S. I. Individuelle Kausalität. Studien zum transzendentalen Empirismus. Berlin, 1909. S. 114.

В настоящее время ситуация в корне изменилась, перед обществом встают задачи, для решения которых необходим новый инструментарий, предложить который может именно прикладная философия: «Прикладная же философия ставит задачу выполнения не только функций методологии (приложение законов, принципов и категорий теоретической философии к общим основаниям науки), но и выявлять общие (философские) проблемы различных сфер жизни (политики, образования, здравоохранения, культуры) и, главное, помочь человеку сориентироваться в природном и социальном мире ценностей культуры и цивилизации, выбрать наиболее целесообразные способы поведения, тем самым выступает как важнейшее средство практического выживания в мире»¹⁷³.

Под прикладной философией понимают спектр актуальных направлений, разрабатываемых по следующей проблематике. Согласно Н.С. Савкину, прикладная философия «ставит задачу выполнения не только функций методологии (приложение законов, принципов и категорий теоретической философии к общим основаниям науки), но и выявлять общие (философские) проблемы различных сфер жизни (политики, образования, здравоохранения, культуры) и, главное, помочь человеку сориентироваться в природном и социальном мире ценностей культуры и цивилизации, выбрать наиболее целесообразные способы поведения»¹⁷⁴.

– Методологическое направление, т.е. приложение теоретических основ философии к познавательной сфере деятельности.

– Определение общеисторических основ таких сфер жизни, как политика, религия, образование, культура, искусство, здравоохранение, бизнес, спорт и т.д.

– Практическая философия или философотерапия, использующая философское знание в разрешении сложных жизненных ситуаций как социальных, так и личных. Здесь можно выделить два случая влияния философии: на самого философа, действия которого подчинены выбранным жизнеопределяющим

¹⁷³ Савкин Н. С. Возможности прикладной философии // Философия и общество. 2015. № 3-4 (77). С. 158.

¹⁷⁴ Савкин Н. С. Прикладная философия: предмет, структура, функции // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2010. № 1 (9). С. 5.

смыслам; на поведение и воззрения окружения философа через общение с ним (тексты, беседы, лекции).

Важно отметить различие методологической базы теоретической и прикладной философии: теоретическая философия занимается обоснованием, доказательством, подтверждением теорий и идей, прикладная же – отвечает за направление и регулирование деятельной сферы человека. Теоретиками активно используются такие универсальные методы, как метафизические, диалектические и т.д. Практикам же необходимо разрабатывать новые методы или преобразовывать имеющиеся под свои цели и задачи, например, герменевтические, аналитические, терапевтические или праксеологические.

Гессен, будучи выдающимся мыслителем своего времени, несомненно, обладавший особым философским дарованием, внес существенный вклад в развитие прикладной философии. Его философско-педагогические труды ярко демонстрируют практическую значимость философии, возможность применения общих философских принципов к различным сторонам жизни и деятельности человека. Для Гессена педагогическая наука органично взаимосвязана с философией, подтверждение данной мысли ученый находит в работах великих философов, в частности Платона и Аристотеля, Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо, Ф.Д. Шлейермахера и П. Наторпа.

«Педагогика в качестве теории образования является прикладной философией, поскольку, как и философия, имеет своим предметом культурные ценности или духовную жизнь, в которой они реализуются. Она изучает структуру ценностей, процесс развития духовной жизни как развития целей и заданий [задач] образования... Педагогика является прикладной наукой в силу того, что пользуется тем же методом, что и философия»¹⁷⁵, – определяет методологическую связь философии и педагогики С.И. Гессен.

Для него очевидно, что автор педагогической системы, создавая ее, руководствуется личными убеждениями, ценностями, взглядами. Основой его

¹⁷⁵ Hessen S. O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej. Warszawa, 1997. S. 96-97.

педагогических изысканий стала концепция трансцендентального эмпиризма, обогащенная новыми понятиями. Данная теория предлагала иной взгляд на вопрос, насколько индивидуальное может быть носителем объективности. При этом необходимо заметить, что индивидуальное – это не синоним человеческой индивидуальности. Индивидуальное – это то, чему присуща безусловная ценность, т.е. индивидуум, сообщество, событие, оставившее бесценное культурное наследие, обогатившее творческий потенциал человечества. В этом контексте может быть произведен анализ взаимосвязи исторического и индивидуального через призму культурной ценности, ее роли в обеспечении уникальности и сохранении исторической памяти. Основываясь на этом, ученый разрабатывает педагогическую систему, которая служит дополнением к философскому подходу и базируется на понятии абсолютных ценностей и культуры как форме их воплощения.

Если рассматривать педагогику как науку, исследующую дискретный либо непрерывный рост личности от уровня биологического существа к «субъективному духу», то исследовательское поле непременно попадет вопрос структуры духа, взаимосвязи его различных частей, а также динамика его развития в контексте «от частного к общему», включая предпосылки формирования этих частей.

Гессен в качестве конечных целей образования обозначает культурные ценности как некие автономные области, представляющие собой структуру объективного духа. Очевидно, что субъект не может воспринять их одномоментно, но постепенно, поэтапно проясняя их по пути движения к цели. С.И. Гессен относит педагогику к философским наукам, поскольку считает, что предмет данной науки заключается в особом росте целей образования, по сути «воплощением в субъекте во все более чистом виде автономных законов ценностной сферы»¹⁷⁶. Однако педагогика не является «чистой» философией, ее следует отнести в разряд «прикладной». Культуру же философ видит не совокупностью благ, а деятельностью, нацеленной на решение безусловных заданий: «Наука, искусство,

¹⁷⁶ Hessen S. O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej. Warszawa, 1997. S. 95.

даже хозяйство, так же как и другие формы объективного духа, передаются из поколения в поколение и живут не в книгах, не в произведениях искусства, не в зданиях, машинах и других вещественных остатках и готовых фактах прошлой духовной жизни, но в актах личностей, устремленных к тем же вечным заданиям, что и те творческие акты минувших поколений, которыми были сотворены культурные блага прошлого»¹⁷⁷.

Главным, но никак не завершающим результатом такой деятельности является сам субъект. Суть образования – это обретение личностной индивидуальности в процессе приобщения к вечным культурным ценностям при помощи творческих целей-заданий. Бесспорно, что объективные культурные ценности актуальны для субъекта при условии согласованности с целями его жизнедеятельности. Динамическое понимание культуры и образования, т.е. как творческого процесса индивидуализации, приводит к их отождествлению: образование оказывается ничем иным, как культурой личности. В этой связи С.И. Гессен рассматривает проблему образования в контексте проблемы культуры, а его цели совпадают с целями культурного развития. В соответствии с этим его концепция получает название «педагогика культуры», которую часто сопровождает определение «персоналистической», что отражает ее ориентацию на проблему личности как свободного и творческого субъекта. Таким образом, можно сказать, что персоналистическая «педагогика культуры» С.И. Гессена является предшественницей ценностно- и личностно-ориентированной педагогики.

С.И. Гессеном было показано, что цели культуры и образования идентичны, то согласно видам ценностей культуры (нравственным, научным, художественным, правовым, религиозным, хозяйственным) и по «признаку целей, преследуемых образованием»¹⁷⁸ оказалось возможным провести аналогичное деление и в общей теории образования, обособив теории нравственного, научного, художественного, правового, религиозного, хозяйственного типов образования. Если

¹⁷⁷ Гессен С. И. О понятии и цели нравственного образования // Жизнь и смерть: сборник памяти д-ра Николая Евграфовича Осипова. В 2 ч. Ч. 2. Прага, 1936. С. 66-67.

¹⁷⁸ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 36.

соответствующие философские дисциплины, включая этику, логику, эстетику, философию права, философию религии, философию экономики и изучают конечные цели образования, то педагогическая наука, которая исследует образование, рассматривает частные задачи, проистекающие из общей цели – присоединения к культуре. В связи с этим философские дисциплины играют роль основания для педагогических наук.

В рамках философского анализа разделение образования на типы, предложенное Гессеном, считается важным шагом. По его мнению, в этом проявляется «дискурсивный» подход к знанию, который выражен в стремлении понять целое через его отдельные элементы: «Целое культуры, ее абсолютное начало не может быть познано философией отдельно, оторвано от многообразия тех ценностей, в которых оно проявляется. Оно может быть только интуитивно почувствовано в множественности культурных ценностей, которые в своей относительной ограниченности познаются, однако, всегда отдельными дисциплинами. Абсолютное открывается только в относительном, так же как и относительное познается только как момент пронизывающего его абсолютного»¹⁷⁹.

Хотя знание отдельных элементов включает в себя понимание целого, интуитивное осознание этого целого само по себе является лишь частью знания, поскольку в силу своей «дискурсивной» природы знание остается разделенным на элементы. В результате, философия не может полностью понять сущность ценностей как целого, его конечную и абсолютную основу точно так же, как естественнонаучное знание не может определить целое или абсолютную основу природного мира. Данным обстоятельством обусловлена дифференциация философских и педагогических дисциплин по культурным ценностям, которые являются предметом их изучения, что находит свое отражение, например, в следующих соотношениях: логика – теория научного образования, этика – теория нравственного образования, эстетика – теория художественного образования и др.

Таким образом, С.И. Гессен, работая в русле неокантианской традиции, определяет границы как для областей культуры, так и для областей познания. Он

¹⁷⁹ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 329.

подчеркивает, что в условиях культурного плюрализма объединяющим фактором является единство подхода. Диалектика признается им в качестве основного метода как философии, так и педагогики. Важно заметить, что под «диалектикой» философ подразумевает ее «минимальный» уровень, присутствующий в гетерологическом подходе Г. Риккерта. Именно принципы иерархичности, целостности и автономности, характерные для структуры, предложенной Гессеном, и последовательно раскрываемые в его работах, позволяют поддерживать и утверждать единство метода в плюралистическом мире культуры и знания.

3.2 Теория воспитания С.И. Гессена как образовательный проект в неокантианстве

Русские философы, исследуя богатое культурное наследие, оставленное потомкам выдающимися писателями-мыслителями, отмечали, что вопрос личностного становления глубоко и безусловно связан с ценностными ориентирами, выбранными личностью в качестве жизненных идей и смыслов. Необходимо ясно понимать, куда должен быть направлен воспитательный процесс, особенно процесс самовоспитания. В статье А.А. Гапоненкова, посвященной аналитической работе С.Л. Франка по осмыслению кризисных явлений в идеологии, отраженных в литературе такими мастерами слова, как И.С. Тургенев, А.П. Чехов, Ф.М. Достоевский, Н.Г. Чернышевский, показано, что в определенный момент «русская интеллигенция заменила вопрос о смысле жизни вопросом “Что делать?”»¹⁸⁰. Философ наполняет этот вопрос новым смыслом, акцентируя внимание на внутреннем делании – преобразении личности.

Именно С.И. Гессен первым из плеяды русских мыслителей дал глубокое философское осмысление педагогической науки как пути личностного становления, таким образом инициировав новый виток в развитии идей образования у И. Канта, Г. Риккерта и П. Наторпа. В одной из своих работ С.И. Гессен отмечает: «Педагогика отличается от философии тем, что изучает цели культуры в процессе их постепенной реализации личностью и образованным

¹⁸⁰ Гапоненков А. А. Н.Г. Чернышевский и веховцы // Тетради по консерватизму. 2017. № 4. С. 167.

обществом. Задачи образования растут одновременно с ростом детей и молодых людей и в различные периоды развития принимают различные формы, чтобы суметь соединиться как можно ближе, на более высоком уровне развития человека, с конечными формами различных культурных ценностей, структуры которых изучаются философскими дисциплинами»¹⁸¹. Труды философа, посвященные теории образования, сохраняют свою значимость и по сей день, что отмечает Н.Г. Мокшина: «Философско-педагогическая концепция С.И. Гессена, пронизанная идеями гуманизма, педагогического сотворчества, духовности, устремленная в будущее и утверждающая идеи Добра, Истины и Красоты, несомненно, актуальна в наши дни»¹⁸².

С.И. Гессен продемонстрировал абсолютно новый подход к определению предмета и задач педагогики, используя аксиологию, широко представленную в неокантианстве. Данное философское учение, занимающееся исследованием природы ценностей, которые в свою очередь задают смыслы, цели, мотивы человеческого существования, позволило философу выйти за рамки традиционного взгляда на проблему взаимодействия культуры и образования. Философ пришел к выводу, что в конечном счете, образование есть не что иное, как возделывание культуры личности: «Задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного»¹⁸³.

Общая теория образования Гессена структурно представляет собой комплекс из частных теорий научного, нравственного, художественного, хозяйственного и художественного образования. Над их созданием философ трудился всю жизнь, к сожалению, две из них, касающиеся художественного и религиозного образования, ученый подробно исследовать и описать не успел. С.И. Гессен однозначно определил направление своих педагогических изысканий как «персоналистическая педагогика» или «педагогика культуры» – это аксиологически ориентированная

¹⁸¹ Гессен С. И. В защиту педагогики // Гессен. М., 2004. С. 52.

¹⁸² Осовский Е. Г. Сергей Гессен: педагогика гуманизма гуманизм педагогики // Гессен. М., 2004. С. 17.

¹⁸³ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 36.

гуманистическая система, основанная на идеях И. Канта и представляющая воспитательный и образовательный процессы как приобщение человека к непреходящим ценностям культуры, культурной жизни своего народа и человечества в целом.

Образовательная концепция С.И. Гессена органично включает в себя приоритетные особенности русского воспитания: открытость, духовность, традиционность. В.М. Кларин и В.М. Петров обозначают эти особенности как константы воспитания, т.е. «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»¹⁸⁴.

Основываясь на анализе авторов, открытость, т.е. «способность русской культуры и образования открываться иноземным влияниям, впитывать общечеловеческие ценности, обогащаться и преобразовывать их, сохраняя свою неповторимость и единственность»¹⁸⁵, в педагогической системе С.И. Гессена подразумевает творческое осмысление как своего, так и чужого, что позволяет развивать образование в русле высших мировых ценностей. Традиционность, как «опора на традиционную народную культуру и эмпирически сложившийся порядок образования человека»¹⁸⁶, проявляется в виде таких базисных понятий, как «предание»¹⁸⁷ и «наследие отцов»¹⁸⁸. Традиционность, гармонично сочетаясь с открытостью, позволяет успешно реализовывать в образовании идею «диалога культур», С.И. Гессен также подчеркивал архиважность данного фактора: «Нация, как наследие предков, возможна через человечество как объединяющее все нации культурное задание»¹⁸⁹. Духовность как стремление к внутреннему

¹⁸⁴ Кларин В. М., Петров, В. М. Идеалы и пути воспитания в творениях русских религиозных философов XIX-XX вв.– М., 1996. С. 36.

¹⁸⁵ Там же. С. 37.

¹⁸⁶ Белозерцев Е. П. Образ и смысл русской школы. Волгоград, 2000. С. 101.

¹⁸⁷ Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 33.

¹⁸⁸ Там же. С. 183.

¹⁸⁹ Там же. С. 344.

совершенствованию, высоте духа, несомненно основополагающее начало для педагогической системы С.И. Гессена, которая полностью ориентирована на развитие человеческой личности в соответствии с высшими духовными ценностями: Истиной, Добром, Красотой, Справедливостью и т.д.

В качестве соединительного элемента между антропологией и аксиологией С.И. Гессен видел дидактику, способную исследовать тесную взаимосвязь образовательного и воспитательного компонентов. Философ создал дидактическую концепцию как значимую часть своего философско-педагогического учения, опираясь на комплексный подход к образовательному процессу, включающий в себя и личностно-ориентированную, и аксиологическую составляющие. Н.Г. Мокшина указывает, что данная концепция была призвана «сформулировать научные основания возможностей актуализировать интеллектуальный потенциал личности, заразить творчеством и, в конечном счете, заменить образование его высшим пределом – самообразованием»¹⁹⁰. Новая дидактика С.И. Гессена, как творческо- и личностно-ориентированная образовательная программа, резко отличалась от прежней, основанной на представлениях немецкого педагога Иоганна Фридриха Гербарта о том, что ученик – это «сосуд», заполняемый абсолютным знанием. Исследователь констатирует, что замысел Гессена по созданию личностно-ориентированной дидактики заключался в формировании, с одной стороны, единой и целостной, а с другой стороны, многоступенчатой и дифференцированной педагогической системы, которая оказалось бы способной учесть не только потребности общества, но также особенности и интересы самих обучающихся. Философ особо подчеркивал: «Педагогика не рецептура ремесла, а наука о воспитании как творческом процессе, в котором как наставник, так и воспитанник не повторяют раз и навсегда данный лучший образец, а действуют как неповторимые и творческие личности.

¹⁹⁰ Мокшина Н. Г. Педагогическое наследие С.И. Гессена // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2013. № 4 (30). В 3 ч. Ч. 3. С. 122.

Педагогика описывает стадии этого процесса, цели и задачи, выдвинутые перед ребенком в процессе его роста»¹⁹¹.

Согласно С.И. Гессену, научное образование нацелено не на научное знание, а приобщение ученика к такой всеобъемлющей категории, как Истина, во время которого происходит развитие и умственных способностей человека, и его личностных качеств: творческой активности, позитивности мышления, силы воли и т.д.

Взяв за основу способ разрешения философской антиномии гносеологии (рационализм и эмпиризм), предложенный отцом критической философии И. Кантом, С.И. Гессен находит возможность для преодоления педагогической антиномии, заключающейся в, казалось бы, непреодолимом противоречии между формальным и реальным образованием.

Если целью формального образования является научение умению рассуждать, а также развитие базовых мыслительных способностей, то реального – сообщение полезных сведений, которые можно использовать на практике. Основные предметы формального образования – теоретические, в основе которых лежат аксиомы и правила, такие как математика, грамматика, логика и т.д., предметы же реального образования связаны с практическими знаниями и требуют хороших способностей к запоминанию – это естественные и прикладные науки. В качестве главных недостатков данных систем образования можно выделить следующие: для формального – использование готовых схем, правил и приемов рассуждения, что исключает развитие у ученика инициативности, находчивости, творческого подхода, отсутствие связи с реальной жизнью, для реального образования – заучивание огромного объема материала, быстро устаревающих сведений, которые могут не потребоваться в будущем. Очевидно, что оба варианта обучения дают неудовлетворительные результаты, что ведет к необходимости поиска принципиально нового подхода к образованию.

Если в эмпирический подход к проектированию образования состоит в ориентации на приобретение знаний, а рационалистический – в развитии

¹⁹¹ Гессен С. И. Русская педагогика в XX веке // Гессен. М., 2004. С. 184.

формального мышления, то критической подход предполагает усвоение научной методологии как одной из приоритетных задач обучения ребенка.

На основе именно этой идеи, С.И. Гессен создал уникальную теорию обучения, которую назвал «критической дидактикой». Если сравнить новый подход с реальным образованием, где все ограничено передачей полезных сведений, то станет очевидным его преимущество, ведь при усвоении научного метода передача любого отдельного знания, факта, сведения не самоцель, не конец процесса, а рождающее начало: «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»¹⁹².

Также новый метод С.И. Гессена не может быть усвоен учеником, если подойти к нему с позиций формального образования, применив логико-аналитический подход. Данный метод должен быть приложен к решению конкретных проблем и стать проводником в поиске новых истин, ведь знание есть творческое самораскрытие человека. Цель образования мыслитель видит в том, чтобы научить человека ставить вопросы, включаться в процесс поиска ответов и, наконец, находить решения, это и значит «облагородить ум прививкой метода научного знания»¹⁹³.

Критическая дидактика, разработанная С.И. Гессеном, основана на идее обретения личностью подлинной свободы мышления, укорененной в личном желании человека самостоятельно и добровольно постигать разные научные дисциплины. Обучение научной методологии предполагает совпадение двух

¹⁹² Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 245.

¹⁹³ Седова Е. Е. Педагогика российского зарубежья: философско-педагогическая деятельность С.И. Гессена в эмиграции // Гаудеамус. 2006. № 9. С. 153.

позиций: субъективности в том смысле, что метод как форма отношения человека к окружающей реальности, субъективен, и объективности в том значении, что приобщение к знанию посредством метода имеет надличностное начало. Именно обращение к методу научной мысли позволяет наиболее очевидно открыть, что «мир не исчерпывается физической и психической действительностью, что кроме физического и психического в мире есть еще третье царство, царство ценностей и смысла»¹⁹⁴.

Обучение научному методу может происходить только путем личного примера в процессе повседневной совместной деятельности. Задача учителя – осуществлять руководство этой работой, давать отклик на любой вопрос ученика, на любое предложенное им решение. Конечно, педагог в этом случае и сам должен владеть научным методом, обладать живым творческим мышлением. Учитель не может быть заменен учебником, С.И. Гессен был убежден, что метод научного мышления может быть передан только «путем заразы, непосредственно от человека к человеку, путем устного предания, носителем которого является не мертвое слово, а всегда живой человек»¹⁹⁵.

На основе понятия метода научного знания и сравнительного анализа разных отдельных наук С.И. Гессен определяет составляющие научного образования: «Единое, из общего корня знания вырастающее древо научного метода разветвляется на пять основных ветвей: естествонаучную, математическую, историческую, филологическую и философскую»¹⁹⁶.

Названные ветви растут в следующих направлениях: 1) математического познания экземплярной действительности; 2) филологического познания индивидуальной действительности; 3) диалектического познания значимых ценностей. В свою очередь данным направлениям соответствуют три типа научных понятий: 1) понятие-закон, устанавливающий подчиненные ему экземпляры в численно определенный ряд; 2) индивидуальное понятие, представляющее собой

¹⁹⁴ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 248-249.

¹⁹⁵ Там же. С. 250.

¹⁹⁶ Там же. С. 269.

целое, охватывающее подчиненные ему индивидуальные части; 3) понятие-идея, вбирающее в свою полноту подчиненные ему ограниченные идеи¹⁹⁷.

На основании пяти ветвей научного знания и двух триад Гессен выводит правила новой дидактики:

1) в системе образования с необходимостью должны быть представлены естественнонаучные, математические, исторические, филологические и философские дисциплины;

2) в соответствии с методологической спецификой ветвей научного знания в каждой из них следует делать акцент именно на те науки, которые в наибольшей мере способны ее продемонстрировать;

3) подбор преподаваемого материала должен базироваться на принципе плюрализма: учащемуся следует представлять широкий обзор дисциплин по каждой из ветвей научного знания, не ограничивая его одной наукой.

Предложенная С.И. Гессеном структура научного образования дает педагогу четкую методику работы, при этом сохраняя широкий горизонт для ее творческого применения.

Разрабатывая теорию научного образования, являющуюся по сути органичным синтезом двух процессов: и образовательного и воспитательного характера, С.И. Гессен достаточно подробно описал и новую концепцию воспитания. Ученый не предложил своего определения термину «принципы воспитания», но активно использовал его в своей работе. С.А. Минюкова, внимательно изучив труды философа, определяет принципы воспитания, 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»¹⁹⁸.

¹⁹⁷ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 270.

¹⁹⁸ Минюкова С. А. Проблема принципов воспитания в отечественной педагогике второй половины XIX начала XX вв.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 1999. С. 7.

Исследователь также выделила целый ряд принципов, на основе которых С.И. Гессен строил свою теорию воспитания:

1. Принцип свободы в деле воспитания. От своего рождения ребенок является рабом окружающих реалий, обстоятельств, людей, которые оказываются рядом, на пути же взросления он все более стремится освободиться от власти бытия и достигает этого путем образования.

2. Учет личностных особенностей ребенка. В зависимости от характера, темперамента, качеств для личности определяются те самые цели и задачи в зависимости от наиболее подходящего типа служения, которые станут смыслообразующими и жизнесозидающими в течение полного периода осознанного существования.

3. Принцип последовательности в проведении воспитательных действий. Нельзя сегодня запрещать, а завтра разрешать, любое табу должно распространяться на всех детей, без исключения, в противном случае, сила воспитателя превращается в произвол.

4. Принцип организации силы. Воспитатель должен обладать искусством соразмерного использования в педагогической практике авторитета и силы, при котором власть старших не будет девальвироваться, т.е. в действиях уважаемого наставника будет проявляться не столько его личная воля, сколько сила самих вещей, законов природного и социального бытия.

5. Учет физиологических и возрастных особенностей ребенка. Этот принцип указывает на необходимость соизмерения выбранной траектории обучения с имеющимися у ребенка на текущий момент данными, выработку у педагога умения не растратить, а сохранить те ресурсы, которые были у него изначально, при этом еще повысив его работоспособность.

6. Трудовой принцип в воспитании. Монотонная практическая работа не способна обогатить и развить личность, но в то же время многоплановый, правильно организованный труд является важным элементом образования, когда понимается в качестве естественного процесса жизнедеятельности человека и общества.

7. Принцип целостности. Процесс образования, состоящий из обучения и воспитания, должен органично сочетать в себе как умственный, так и физический труд. Именно это единство станет источником целостного развития личности ребенка, которого с необходимостью нужно обучать как созидающему мышлению, так и совершению созидательных поступков, что обеспечит индивидуальное понимание своего места в мире, научить его соотносить свои действия с целостностью природы, общества, культуры.

8. Связь школы с жизнью. В пространстве общественной жизни школа играет колоссальную роль, являясь транслятором социокультурных норм и традиций. Активное взаимодействие с населением (детьми и их родителями, общественными, политическими деятелями, педагогическим сообществом и учеными) позволяет говорить о школе, как об источнике инициатив в сфере культуры, науки, производства.

Для С.И. Гессена образовательный процесс заключается в духовном становлении личности, подчиненном определенным законам развития индивидуума. Решение образовательных задач в данном процессе осуществляется в тесном взаимодействии педагога и ученика. Целью же обучения является не заучивание и запоминание материала, а освоение учеником «методов научного знания» и основ исследовательской работы, что позволило бы обучающемуся получить навыки, открывающие возможности для самостоятельного изучения окружающей реальности, самопознания и саморазвития: «Методом научного знания можно овладеть только на сведениях, в связи со сведениями, а не отвлеченно от них. Приобретение сведений необходимо сопутствует овладению методом. Но так как сведения приобретаются путем их открытия учащимся заново, путем их самостоятельного построения, одним словом – путем работы ума, то тем самым неизбежно также достигается и дисциплинирование ума, его способность анализировать и дедуцировать, так же как достигается и возможное совершенствование его как чисто психической способности»¹⁹⁹.

¹⁹⁹ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 247-248.

В своей работе С.И. Гессен подробно рассматривает возможный инструментарий для продуктивной организации образовательного процесса с целью передачи ученику максимального объема информации и активизации его личной мотивированности и инициативности. В качестве метода преподавания мыслитель предлагает использовать инструменты, способные побудить обучаемого к творчеству и самостоятельности, т.е. сформировать познавательный интерес. Но это не должна быть простая занимательность, являющаяся по мнению Гессена, лишь «личиной» настоящего интереса, это должно быть всецелое вовлечение в процесс созидания нового.

С.И. Гессен видит необходимость в гармонизации использования таких важных образовательных методик, как технологическая, строго определяющая последовательность и содержание действий и по сути являющаяся сводом правил, и эвристическая, которая как раз служит для открытия и изобретения нового. Для этого философ предлагает диалектический взгляд на образовательный процесс, а также обращается к принципу гетерологии, который заимствует у Г. Риккорта: «Противоборство двух начал она [гетерология] превращает в единство двух моментов, и что для нее «одно» постигается и сохраняет себя, как то же самое, лишь через обнаружение в нем «другого», то можно сказать, что в ней в сущности обновляется вечный мотив философской мысли, мотив диалектики, который еще Платон выразил устами Диотимы, определив философов как тех, кто пребывает «посреди обоих начал», в самой своей двойственности составляющих неразрывное единство»²⁰⁰.

Представляя образование как единство обучения и воспитания, Гессен воплотил диалектический метод в триаде следующих форм образования: 1) игра; 2) урок; 3) творчество. Рассмотрение трех взаимосвязанных форм в динамике позволило ему сделать вывод о том, что именно они обеспечивают целостность, преемственность, единство образовательного процесса, являясь попеременно ведущими видами деятельности на всех уровнях взросления человека: анонии, гетерономии, автономии.

²⁰⁰ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 21.

Первая форма образования – игра – «деятельность, в которой цель деятельности не вынесена за пределы самой деятельности, но в которой поэтому каждый момент ценен сам по себе»²⁰¹. Особенностью этого вида деятельности, самого характерного и близкого для периода детства, является то, что игра должна стать предчувствием, этап приготовления, прообразом урока. Настоящее педагогическое искусство заключается в том, чтобы суметь представить ученику внешний материал в том объеме и в той форме подачи, которые полностью соответствовали бы внутренним возможностям, способностям этого ученика на данный момент. Например, применяя форму игры, важно помнить, игра не должна превращаться в забаву, но и не должна стать простым механическим упражнением.

В качестве основной формы образовательного процесса, отвечающей за постепенное движение ученика от образования к самообразованию, С.И. Гессен видит урок, во время которого происходит взаимодействие ученика и учителя, как своего рода посредника между ребенком и миром культуры. По мере созревания личности ученика происходит формирование самоопределения и независимости, и как следствие уменьшение значимости участия в образовательном процессе учителя. Наступает момент, когда необходимость в преподавателе исчезает. Философ считал, что правильно организован такой урок, во время которого творческая деятельность ученика и учителя имеет общую цель и осуществляется по совместно-разделенному принципу. Так в итоге урок со временем меняет свою образовательную форму на самообразовательную.

Последняя составляющая в триаде – «творчество» – не вписывается в дидактическое определение формы образовательного процесса, поскольку в отличие от игры и урока, представляет собой активное включение личности в различные аспекты жизнедеятельности, непосредственно касающиеся жизненной мотивации, целей, планов (самообразование). Философ предлагает в качестве варианта для постшкольного развития личности «образовательное путешествие» или «духовное странствие», которое характеризует как «путешествие в стране духа, в мире человеческой культуры, в течение которого деятельность человека

²⁰¹ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 92.

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»²⁰².

«Духовными путями», ведущими личность во время образовательного путешествия, служат музеи и библиотеки, театры и выставки, открытые научные лекции и доклады и т.д. Особое внимание ученый обращает на то, что для формирования творчески мыслящего специалиста необходимо активно использовать студенческое самообразование. Основной формой вузовской образовательной деятельности служит научное исследование, которое как раз органично сочетает в себе всестороннее изучение объекта, процесса или явления, их структуры и связей, т.е. сбор информации и творческое осмысление материала с последующим внедрением в практику полезных результатов. Задача вузовского педагога вовлечь студента в самостоятельную научную работу.

Некоторое понимание ценностной основы педагогики Гессена может дать краткое сопоставление парадигмы Сергея Иосифовича и В.В. Зеньковского. В философском контексте мы уже упоминали, что С.И. Гессен рассматривал педагогику сквозь призму теории ценностей, где ключевыми являются абсолютные ценности культуры. В.В. Зеньковский считал его педагогическую систему образцом философского подхода к образованию. Анализируя философские взгляды, можно проследить процесс формирования историко-педагогических идей, отличительной чертой которого является утверждение антропоцентризма русской философии и нравственной религиозной педагогики. Именно в этом подходе Зеньковский видел большой общечеловеческий потенциал и основу отечественной педагогической мысли.

С.И. Гессен связывал основные проблемы педагогики с антропологией, однако позицию трансцендентализма он выражал иначе – материалистически. В.В. Зеньковский не разделял взглядов С.И. Гессена, хотя признавал, что она «связана с великой идеей личности как носителя духовной жизни – и все, что может

²⁰² Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 216.

сделать школа, и заключается в том, чтобы помочь личности углубить и осознать внутренний (диалектический) закон, которому она подчинена в своем созревании»²⁰³. Сам В.В. Зеньковский основывал актуальные задачи педагогики на идеях христианства, считая, что всё воспитание строится на вере воспитателя в возможность преображения и просветления души человека и должно готовить его к земной и небесной жизни. С.И. Гессену также были близки религиозные темы, однако он отрицал исключительно религиозный подход к педагогике, рассматривая религию как одну из общечеловеческих ценностей.

Еще один важный аспект, которого касался в своих работах С.И. Гессен, это развитие теории проблемного обучения. Здесь ученый предложил обратить особое внимание на метод сравнительно-сопоставительного анализа и уже упоминавшийся «метод заразы», которые помогают педагогу спроектировать проблемные ситуации, побуждающие познавательный интерес ученика, желание вместе с учителем добиваться искомого результата.

Именно взгляды С.И. Гессена на педагогику как прикладную философию определили уверенность ученого, что теоретическая педагогика может и должна формировать профессиональное мышление педагога и позволит ему овладеть искусством разрешения конфликтных ситуаций, возникающих в образовательной среде: «Теория образования, однако, должна быть довольна, если, с возможной точностью установив требования и задачи отдельных видов образования, она поможет педагогу-практику увидеть конфликты, так часто сокрытые под толщей педагогических двусмыслиц и предрассудков»²⁰⁴.

С.И. Гессен видел задачу педагога в том, чтобы, говоря образно, дать толчок в определенном направлении и чутко отслеживать процесс рождения в ученике нового знания. Традиционные формы проверки, такие как опрос, тест, решение задач, не помогут определить, насколько ученик овладел методом научного мышления, только длительное наблюдение в процессе каждодневной работы

²⁰³ Зеньковский В. В. Русская педагогика в XX веке // Педагогика. Клин, 2002. С. 213.

²⁰⁴ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 330-331.

может дать такую возможность, конечно, при условии очень внимательного отношения со стороны учителя к личности ученика.

Таким образом, разработанная С.И. Гессеном на основе неокантианства педагогика культуры, критическая дидактика и система воспитания стали органичной частью философско-педагогической концепции образования, предложившей абсолютно новый, революционный для своего времени, взгляд на организацию образовательно-воспитательного процесса. И конечно, новая дидактическая модель требовала рождения нового педагога, научно мыслящего, способного широко использовать научные методы в образовании, уметь «заражать» жаждой познания.

Раскрыв в трудах Гессена основы педагогики как прикладной философии на основе трансцендентального идеализма, можно заключить следующее:

1) практическая философия Канта согласует прикладное и трансцендентальное знание;

2) категориально-методологическим основанием практической философии Гессена являются принцип долга Канта, аксиология Риккерта, понятие причинности социальных процессов Наторпа и критицизм русской традиции неокантианства, где критика догматизма в теории познания является основой гносеологии;

3) специфика прочтения практической философии в контексте русского неокантианства, что свойственно и для Гессена, выражается в осознании незавершенности проекта Канта;

4) для Гессена практическая философия может быть конкретизирована до области прикладного знания, что было им продемонстрировано на примере теории воспитания и образования.

С позиции историко-философской реконструкции обнаруженный приоритет нравственности и морального долга отражает цель построения системы философии. Кроме того, прослеживается развитие идей Гессена от воспроизведения идей баденской школы к развитию идей Наторпа и далее к актуализации наследия Канта на почве русской философии. Обращение к проблеме

культурных ценностей с отсылкой на кантовскую систему и синтезирование неокантианской традиции демонстрируют попытку расширить практическую философию до области прикладной философии. Как итог, Гессен открывает область философии образования, показывая значение философских оснований во всех областях человеческой деятельности, подчеркивая всеобщность системы трансцендентального идеализма.

Заключение

Трансцендентальная философия И. Канта, в том числе разработанный им критический подход, стала методологическим основанием для создания практической философии нового типа – нравственного образования, ориентированного на проблему интеграции личности в пространство культуры. Под целью всей системы образования стала пониматься моральная зрелость, достижение автономии воли и свободы. В рамках практической философии педагогика обрела новое антропологическое измерение ввиду философского переосмысления потенциала образования, с одной стороны, как института преодоления кризисных ситуаций посредством формирования гражданского общества, а с другой стороны, как источника научно-ориентированного миропонимания, катализатора социального и технического прогресса.

Педагогические идеи неокантианства были сосредоточены вокруг идеи нравственности как результата культурной образованности, принятия тех ценностей и норм, которые существуют в обществе. Проблема соотношения свободы и ответственности становится приоритетом и первым принципом учебно-воспитательного процесса. Если для Марбургской школы был характерен акцент на социальные, в том числе институциональные, аспекты воспитания, то для Баденской школы наиболее существенным оказывается учение о ценностях как центральной составляющей практической философии. Антропологическая составляющая практической философии неокантианства концентрируется вокруг примата личности, факта уникальности интеллектуальных и творческих способностей, рассудка, разума, что приводит к развитию индивидуального подхода в образовании.

Русское неокантианство представляет собой направление в истории отечественной философии, которое выстраивается на переосмыслении немецкого неокантианства, что справедливо и для области практической философии. Однако для подавляющего большинства русских неокантианцев и философов, ориентированных на развитие методологии критического идеализма, в центре внимания находится проблематика апробации в контексте практической

философии понятий свободы, автономии личности, нравственности и морали, а также вопрос о границах индивидуальной и общественной ответственности.

В наследии С.И. Гессена отчетливо выделяется этика как практическая философия и педагогика как философская практика. Разработанная им концепция трансцендентального эмпиризма стала фундаментом персонально ориентированной образовательной и воспитательной модели, построенной вокруг идеи реализации различных видов причинности и четырех уровней бытия, а именно биологического, общественного, духовного, благодатного. Центральное место в его практической философии занимала проблема абсолютных ценностей и индивидуальности, которая их постигает и воплощает в объектах культуры подобно тому, как в творческом акте их создавали минувшие поколения.

Концепция прикладной философии С.И. Гессена стала продолжением и развитием кантовского ригоризма, расширяя границы категорического императива до актуальных и современных задач начала XX века. Во многом идеи русского неокантианца не потеряли своей значимости и в настоящее время, где особенно ярко проявилась проблематика согласованности воспитания традиционных ценностей и целей образования как непрерывной системы актуализации навыков, умений и знаний. Для объективной интеграции идей Гессена в пространство современных задач социально-гуманитарного знания, представляется продуктивной историко-философская реконструкция его прикладной философии в контексте развития русской философской мысли.

С позиции истории философии до сих пор слабо раскрыта обозначенная Гессеном проблематика установления прикладного значения философии и его оригинальная позиция в понимании цели высшего образования. Исходя из содержания его работ и их взаимосвязи с наследием русских мыслителей и немецкой традицией неокантианства, отчетливо выявляется значимость философии в установлении норм и целеполагания социальной практики. Более того, обозначается непротиворечивость трансцендентальной философии и достижений позитивистской мысли, в том числе таких отраслей как социология, прикладная психология или физиология. Философия посредством указания на

трансцендентальность вопросов сознания, души и мотивации человека, а также посредством критического переосмысления самоочевидных (обыденных) представлений выделяет наиболее перспективные пути развития человека. Вместе с тем, прикладное знание и в целом практико-прикладные дисциплины, руководствуясь основами трансцендентального метода, находят прикладные решения обозначенным противоречиям и затруднениям в философии. Однако Гессен указывает на непоколебимость приоритета свободы личности, которая осознает свою ответственность и руководствуется принципом долженствования. В качестве примера своей позиции русский философ приводит область педагогики, обозначив неразрывность вопросов философии и процесса нахождения адекватных моделей воспитания и образования. Непонимание основ и механизмов формирования целостной, нравственной и ответственной личности не позволит достичь педагогических задач, и более того, нивелирует ценность научного образования в пользу исключительно материальных ценностей. В свою очередь, культура человека не может выстраиваться только на принципах прикладной целесообразности, так как творчество, искусство и фундаментальная наука в целом не являются производителями материальных благ, но неизменно являются ориентирами для развития истории человечества.

Рассмотрение исходных предпосылок идей Гессена, а именно методологические основания критической философии, традиции немецкого неокантианства (Баденская и Марбургская традиция) во взаимосвязи с русской философией, позволяет сделать вывод о приоритете критицизма и принципа долженствования при описании социально значимых процессов. Более того, отчетливо выявляется система философии, которая исходит из: 1) методологии трансцендентального идеализма в вопросах теории познания и структур мышления; 2) примата морали и этики в практических отраслях социально-гуманитарного знания; 3) универсальности и необходимости философских оснований во всех отраслях прикладной деятельности.

Для историко-философской реконструкции идей Гессена представляется ценным дополнением ориентированность русского философа не исключительно на

баденскую или марбургскую традиции немецкого неокантианства, а на положения И. Канта, актуализированные в контексте именно русской философской мысли. Подчеркнем, что при определении аксиологических оснований социальных и общественных тенденций используют идеи Риккерта и Виндельбанда, но при формировании целей и задач развития философии образования и социальной педагогики используют представления Наторпа. При описании сущности трансцендентального метода и противоречивости схематизма Канта обнаруживаются отсылки к Когену. Однако указание на приоритет свободы и понятия долга неизменно отсылает именно к Канту, так как принцип долженствования и в целом кантовский ригоризм не воспроизводился баденской школой, а в трудах Когена был заметно преобразован в контексте установления собственного понимания трансцендентального идеализма.

Тем самым мы продемонстрировали, что представления Гессена хотя и не оформились в систему философии, но могут претендовать на системность с позиции методологии исследования. Все наиболее значимые социальные и общественных процессы, в том числе вопросы культуры, политики, динамики социальных отношений и прикладной социологии были обозначены как естественное продолжение философии. Поскольку философия выстраивает мировоззренческие ориентиры и критически переосмысливает уже достигнутые результаты в областях науки, искусства и религии, то она и формирует целеполагание для будущего развития истории человечества. Русский философ обозначил основы для философской рефлексии во всех наиболее значимых отраслях социального гуманитарного знания, однако, к сожалению, не заполнил содержание оформившийся проект. Для объективности приведенной рецепции следует указать на тот факт, что большая часть письменного наследия Гессена была уничтожена еще при его жизни из-за трагической случайности.

Дальнейшее исследование может пойти по пути расширения трансцендентальной методологии и сосредоточиться на ее использовании именно в социальной философии, фактически представляя современную реконструкцию идей С.И. Гессена в призме смыслов и ценностей.

Исследование трансцендентальной методологии Гессена может привести к формированию новых аналитических инструментов для изучения социальных процессов и явлений. В том числе целесообразным видится разработка методологических подходов к анализу социальных взаимодействий и институтов через призму трансцендентального подхода, а также исследование влияния трансцендентальных категорий на формирование социальных норм и ценностей, культурной идентичности в условиях современных вызовов, таких как глобализация и цифровизация.

Другим путем является анализ проблемы аксиологической универсальности в социальной философии с точки зрения наследия неокантианства. Может быть проведен анализ аксиологических основ, лежащих в основе социальных практик, с акцентом на универсальность ценностей, что будет способствовать более глубокому пониманию социальной справедливости и этики в контексте современного мира. Исследование влияния русской интерпретации неокантианства на формирование новых аксиологических подходов в социальной философии может привести к созданию теоретических основ для практической реализации этих идей в социальных и образовательных контекстах на уровне институтов.

Таким образом, открывается множество перспектив для дальнейшего исследования, позволяя не только углубить понимание наследия С.И. Гессена и неокантианства, но и применить эти философские идеи для решения актуальных социальных, этических и педагогических задач в современном обществе.

Список литературы

1. Акиндинова, Т. А. Эстетика неокантианства в Германии и в России (сравнительный анализ) / Т. А. Акиндинова // Кант между Западом и Востоком. К 200-летию со дня смерти и 280-летию со дня рождения Иммануила Канта: Труды международного семинара и международной конференции. В 2 ч. Ч. 1 / под ред. В. Н. Брюшинкина. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, – 2005. – С. 134-141.
2. Безродный, М. В. Из истории русского неокантианства (журнал «Логос» и его редакторы) / М. В. Безродный // Лица: биографический альманах / Биографический институт. – СПб.; М.: Феникс, – 1992. – С. 319-371.
3. Беленцов, С. И. К вопросу о социально-педагогическом учении Пауля Наторпа / С. И. Беленцов // Ученые записки. – 2018. – № 1 (45). – С. 110-117.
4. Белов, В. Н. Русский европеец Б.В. Яковенко / В. Н. Белов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. – 2019. – Т. 23. – № 2. – С. 133-144.
5. Белов, В. Н. Русское неокантианство: история и особенности развития / В. Н. Белов // Кантовский сборник. – 2012. – № 1 (39). – С. 27-39.
6. Белов, В. Н. С.И. Гессен в истории русского неокантианства / В. Н. Белов // Кантовский сборник. – 2014. – № 1. – С. 59-65.
7. Белов, В. Н. Симпозиум когеновского общества. Цюрих, 6-8 июня / В.Н. Белов // Кантовский сборник. – 2013. – № 3. – С. 122-124.
8. Белов, В. Н., Панкова, Т. Ю. [Рецензия] / В. Н. Белов // Кантовский сборник. 2011. № 4. С. 113-115. Рец. на кн.: Кронер, Р., Бубнов, Н., Мелис, Г., Гессен, С., Степун, Ф. О мессии. Эссе по философии культуры / Р. Кронер, Н. Бубнов, Г. Мелис, С. Гессен, Ф. Степун; сост., послесл., примеч. А. А. Ермичев; пер. с нем. А.А. Ермичева [и др.]. – СПб.: Изд-во христианской гуманитарной академии, – 2010. – 192 с.
9. Белозерцев, Е. П. Образ и смысл русской школы / Е. П. Белозерцев. Волгоград: Перемена, – 2000. – 459 с.

10. Библиография трудов С.И. Гессена / сост. В. В. Сапов // Сергей Иосифович Гессен / под ред. В. В. Сапова, Т. Г. Щедриной. – М.: Политическая энциклопедия, – 2020. – С. 398-418.

11. Валлерстайн, И. После либерализма / И. Валлерстайн; под ред. Б. Ю. Кагарлицкого; пер. с англ. М. М. Гурвица, П. М. Кудюкина, Л. В. Феденко. – М.: Едиториал УРСС, – 2003. – 256 с.

12. Васильевне, Н. Трансформация практической философии Канта в современной деловой этике, или как возможен «постметафизический Кант» / Н. Васильевне // Кант между Западом и Востоком: к 200-летию со дня смерти и 280-летию со дня рождения Иммануила Канта: труды международного семинара и международной конференции (Калининград, 12 февраля 24 апреля 2004 г.). В 2 ч. Ч. 2 / под ред. В. Н. Брюшинкина. – Калининград: Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, – 2005. – С. 164-168.

13. Введенский, А. И. Логика как часть теории познания / А. И. Введенский. 3-е, вновь перераб. изд. Пг.: Тип. М.М. Стасюлевича, – 1917. – 430 с.

14. Введенский, А. И. Опыт построения теории материи на принципах критической философии. Часть 1 / А. И. Введенский. – СПб.: Тип. В. Безобразова и К°, 1888. – 340 с.

15. Введенский, А. И. Философские очерки / А. И. Введенский. – Прага: Пламя, – 1924. – 238 с.

16. Введенский, А. И. Что такое философский критицизм? / А. И. Введенский // Новое слово. 1909. – № 1. – С. 22-27.

17. Виндельбанд, В. Избранное. Дух и история / В. Виндельбанд. – М.: Юрист, – 1995. – 687 с. (Лики культуры).

18. Виндельбанд, В. История новой философии: В ее связи с общей культурой и отдельными науками. В 2 т. Т. 2: От Канта до Ницше / В. Виндельбанд; пер. с нем. под ред. А. Введенского. М.: Гиперборея, Кучково поле, – 2007. – 512 с.

19. Виндельбанд, В. Прелюдии. Философские статьи и речи / В. Виндельбанд; пер. с нем. С. Франка. – СПб.: Изд-е Д.Е. Жуковского, – 1904. – 374 с.
20. Владимиров, П. А. К истокам формирования русского неокантианства: методологические основания философии А.И. Введенского / П. А. Владимиров // Вестник РУДН. Серия: Философия. – 2020. – № 2 (24). – С. 219-227.
21. Владимиров, П. А., Лебедева, А. В. Нравственные основания теории обучения и воспитания в русском неокантианстве / П. А. Владимиров, А. В. Лебедева // Высшее образование в России. – 2022. – № 3. – С. 96-107.
22. Воробьев, М. В. Проблема правосознания на раннем этапе развития личности в философии педагогики русских неокантианцев / М. В. Воробьев // Кантовский сборник. – 2018. – № 2 (18). – С. 46-57.
23. Воробьев, М. В. Теория социальной педагогики Пауля Наторпа и ее актуальность для современного российского образования / М. В. Воробьев // Кантовский сборник. – 2016. – № 2. – С. 94-105.
24. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. – Екатеринбург: Изд-во УГТУ-УПИ, – 2006. – 135 с.
25. Гаджиев, К. С. Кризис или закат либерализма? / К. С. Гаджиев // Власть. 2017. – Т. 25. – № 3. – С. 7-17.
26. Гапоненков, А. А. Н.Г. Чернышевский и веховцы / А. А. Гапоненков // Тетради по консерватизму. – 2017. – № 4. – С. 162-169.
27. Гессен, С. И. Избранное / С.И. Гессен; сост., автор вступ. ст. Е.Л. Петренко; авторы коммент. М. И. Иванов, Т. В. Иванова. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), – 2010. – 960 с. (Библиотека общественной политической мысли с древнейших времен до начала XX века).
28. Гессен, С.И. Избранные сочинения / С. И. Гессен. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), – 1999. – 812 с.

29. Гессен, С. И. О понятии и цели нравственного образования / С. И. Гессен // Жизнь и смерть: сборник памяти д-ра Николая Евграфовича Осипова. В 2 ч. Ч. 2 / под ред. А. Л. Бема, Ф. Н. Досужкова, Н. О. Лосского. Прага: Б.м., – 1936. – С. 60-78.
30. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, – 1995. – 448 с.
31. Гребешев, И. В. Философия воспитания и образования М. М. Рубинштейна / И. В. Гребешев // Вестник РУДН. Сер. Философия. – 2014. – № 3. – С. 88-92.
32. Гребешев, И. В., Сербиенко, В. В. Русская метафизика XIX-XX веков / И. В. Гребешев, В. В. Сербиенко. – М.: Руниверс, – 2016. – 800 с.
33. Денильханов, А. Х. Судьбы современного либерализма (к проблеме формирования принципов этического либерализма) / А. Х. Денильханов // Ценности и смыслы. – 2013. – № 1 (23). – С. 9-19.
34. Диянов, К. С. А.С. Лаппо-Данилевский о борьбе восточников с западниками / К. С. Диянов // Вестник Омского университета. – 2011. – № 3 (61). – С. 81-85.
35. Длугач, Т. Б. Проблема единства теории и практики в немецкой классической философии (Кант и Фихте) / Т. Б. Длугач. – М.: Наука, – 1980. – 152 с.
36. Дмитриева, Н.А. Русское неокантианство: «Марбург» в России. Историко-философские очерки / Н. А. Дмитриева. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), – 2007. – 512 с. (Humanitas).
37. Дмитриева, Н. А. Неокантианство немецкое и русское в прошлом, настоящем и будущем / Н. А. Дмитриева // Вопросы философии. – 2009. – № 3. – С. 165-175.
38. Дмитриева, Н. А. Философия гуманизма и Просвещения: критерии, специфика, проблематика русского неокантианства / Н. А. Дмитриева // Философские науки. – 2007. – № 1. – С. 101-120.

39. Дорошенко, Н. М. Методология истории А.С. Лаппо-Данилевского в системе российской философии истории / Н. М. Дорошенко // Клио. – 2013. – № 12 (84). – С. 13-16.
40. Дудышкин, В. А. Логические исследования русских неокантианцев (А.И. Введенский и Б.А. Фохт) / В. А. Дудышкин // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2011. – № 6. – В 3 ч. Ч. 2. – С. 47-52.
41. Евлампиев, И. И. История русской метафизики в XIX-XX веках. Русская философия в поисках абсолюта. В 2 ч. Ч. 1 / И. И. Евлампиев. – СПб.: Алетейя, – 2000. – 415 с.
42. Загирняк, М. Ю. Демократические аспекты понятия «общей воли» в социальной философии Ж.-Ж. Руссо, И. Канта и С.И. Гессена / М. Ю. Загирняк // Вестник БФУ имени И. Канта. – 2010. – № 6. – С. 41-50.
43. Загирняк, М. Ю. Проблема нации в философии С.И. Гессена / М. Ю. Загирняк // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2022. – № 70. – С. 91-99.
44. Замалеев, А. Ф. Философская мысль в России XI-XX веков / А. Ф. Замалеев. – СПб.: ИД Петрополис, – 2015. – 480 с.
45. Зеньковский, В. В. Педагогика / В. В. Зеньковский. Клио: Фонд «Христианский жизнь», – 2002. – 222 с.
46. Иванова, С. В., Кларин, М. В., Черноглазкин, С. Ю. Инновационное развитие образовательных программ непрерывного образования. Методология и практика / С. В. Иванова, М. В. Кларин, С. Ю. Черноглазкин; под ред. В. А. Ермоленко. – М.: Институт эффективных технологий, – 2013. – 188 с.
47. Калинин, Л. А. Кант в русской философской культуре / Л. А. Калинин. – Калининград: РГУ им. И. Канта, – 2005. – 311 с.
48. Кант, И. Критика чистого разума // Сочинения. В 8 т. Т. 3 / И. Кант; под общ. ред. А. В. Гулыги. М.: Чоро, – 1994. – С. 5-622.
49. Кант, И. Собрание сочинений. В 8 т. Т. 8 / И. Кант; под общ. ред. А. В. Гулыги. – М.: Чоро, – 1994. – 718 с.

50. Канта, И. Сочинения в шести томах. Т.4. Ч. 1 / И. Канта; под общ. ред. В. Ф. Асмус, А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана. – М.: Мысль, – 1965. – 544 с.
51. Катречко, С. Л. Трансцендентализм Канта как трансцендентальная парадигма философствования / С. Л. Катречко // Кантовский сборник. – 2014. – № 2. – С. 10-25.
52. Кларин, В. М., Петров, В. М. Идеалы и пути воспитания в творениях русских религиозных философов XIX-XX вв. / В. М. Кларин, В. М. Петров. – М.: Б.и., – 1996. – 124 с.
53. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта / М. В. Кларин. – М.: Луч, – 2016. – 640 с.
54. Клемме, Х. Понятие антропологии в философии И. Канта / Х. Клемме // Кантовский сборник. – 2010. – № 3 (33). – С. 24-32.
55. Коджаспирова, Г. М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты / Г. М. Коджаспирова. – М.: Владос-Пресс, – 2003. – 224 с.
56. Круглов, А. Н. Философия Канта в России в конце XVIII – первой половине XIX веков. – М., – 2009. – 568 с.
57. Куликов, В. Б. Закат либерализма (русская версия Сергея Гессена) / В. Б. Куликов // Антиномии. – 2003. – № 4. – С. 187-202.
58. Лаппо-Данилевский, А. С. О теории ценности (фрагменты) / А. С. Лаппо-Данилевский // Вопросы философии. – 2017. – № 4. – С. 181-189.
59. Лапшин, И. Е. Этическое восприятие идей Ницше в русской философии рубежа XIX-XX вв. / И. Е. Лапшин // История, политика и философия в эпоху глобализации. – М.: Изд-во РУДН, – 2016. – С. 52-61.
60. Левицкий, С. А. Свобода и ответственность: «Основы органического мировоззрения» и статьи о солидаризме / под ред. Б. С. Пушкарева, В. А. Сендерова. – М.: Посев, – 2003. – 464 с.
61. Лопатин, Л. М. Аксиомы философии. Избранные статьи / Л. М. Лопатин; сост., вступ. ст. и примеч. И. В. Борисовой. – М.: РОССПЭН, – 1996. – 560 с.

62. Лосский, Н. О. Новая форма философского критицизма (По поводу книги проф. А.И. Введенского «Логика, как часть теории познания») / Н. О. Лосский // Вопросы философии и психологии. – 1912. Кн. 111 (I). – С. 118-167.
63. Лосский, Н. О. Основные учения психологии с точки зрения волюнтаризма / Н. О. Лосский // Вопросы философии и психологии. – 1902. Кн. 64 (IV). – С. 779-823.
64. Луговой, С. В. Влияние кантовской философии на становление марксистской концепции практики / С. В. Луговой // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2011. – № 12. – С. 100-108.
65. Малинов, А. В., Погодин, С. Н. Александр Лаппо-Данилевский: историк и философ / А. В. Малинов, С. Н. Погодин. – СПб.: Искусство-СПб, – 2001. – 285 с.
66. Малинов, А. В., Ащеулова Н. А. Научное наследие А.С. Лаппо-Данилевского в отечественной истории социальных наук / А. В. Малинов, Н. А. Ащеулова // Социология науки и технологий. – 2019. – № 4 (10). – С. 193-199.
67. Матье, Б. Кризис ценностей, кризис демократии / Б. Матье // Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения. – 2020. – № 1 (80). – С. 7-9.
68. Мелих, Ю. Б. Построение понятия личности на основе трансцендентализма. Философия С.И. Гессена / Ю. Б. Мелих // Сергей Иосифович Гессен / под ред. В. В. Сапова, Т. Г. Щедринной. – М.: Политическая энциклопедия, – 2020. – С. 33-88.
69. Мелих, Ю. Б. Формы причинности в трансцендентальной философии С.И. Гессена / Ю. Б. Мелих // Вестник РХГА. – 2013. – № 4. – С. 182-194.
70. Милютина, Т. Н., Шалунова, М. Г. Практикум по педагогическим технологиям / Т. Н. Милютина, М. Г. Шалунова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, – 2002. – 68 с.

71. Минюкова, С. А. Проблема принципов воспитания в отечественной педагогике второй половины XIX начала XX вв.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Минюкова Светлана Алексеевна. – М., 1999. – 218 с.
72. Мокшина, Н. Г. Педагогическое наследие С.И. Гессена / Н. Г. Мокшина // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 4 (30). В 3 ч. Ч. 3. – С. 120-123.
73. Мюллер-Фрейенфельс, Р. Философия XX столетия в ее главных течениях / Р. Мюллер-Фрейенфельс; пер. с нем., под ред. В.Э. Сеземана; с предисл. автора к рус. изд. – Берлин: Идея, – 1923. – 157 с.
74. Наторп, П. Избранные работы / П. Наторп; сост. В. А. Куренной. – М.: ИД Территория будущего, – 2006. – 384 с.
75. Наумов, Н. Д. Философско-психологический аспект становления отечественной педагогики / Н. Д. Наумов. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского ун-та, – 2013. – 117 с.
76. Нижников, С. А., Гребешев, И. В. Генезис и развитие метафизической мысли в России / С. А. Нижников, И. В. Гребешев. – М.: Руниверс, – 2016. – 504 с.
77. Огнёв, А. И. Обоснование морали по Виндельбанду / А. И. Огнёв // Кантовский сборник. – 2012. – № 3 (41). – С. 96-103.
78. Олешков, М. Ю. Интенциональность как психолингвистическая основа моделирования процесса дидактической коммуникации / М. Ю. Олешков // Альма-матер. Вестник высшей школы. – 2005. № 3. – С. 56-57.
79. Орлова, М. А. Становление ценностного подхода в философии культуры В. Виндельбанда / М. А. Орлова // Гуманитарные и социальные науки. – 2009. – № 3. – С. 15-22.
80. Орт, Э. В. Алоиз Риль и культура знания в неокантианстве / Э. В. Орт // Неокантианство немецкое и русское: между теорией познания и критикой культуры / под ред. И. Н. Грифцовой, Н. А. Дмитриевой. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), – 2010. – С. 153-164.

81. Пидкасистый, П. И., Воробьева, Н. А. Подготовка студентов к творческой педагогической деятельности / П. И. Пидкасистый, Н. А. Воробьева. – М.: Педагогическое общество России, – 2007. – 191 с.
82. Плотников, Н. Allgemeingültigkeit. К истории перевода / Н. Плотников // Исследования по истории русской мысли: ежегодник за 2003 г. / под ред. М. А. Колерова. – М.: Модест Колеров, – 2004. – С. 11-18.
83. Повилайтис, В. И. Основные понятия философии истории Ф.А. Степуна / В. И. Повилайтис // Кантовский сборник. – 2011. – № 1 (35). – С. 55-60.
84. Поздняков, А. Н. Образовательная реформа Александра II: оценки в исторических сочинениях конца XIX – начала XX века / А.Н. Поздняков // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. – 2012. – Т. 12. – № 1. – С. 16-22.
85. Пома, А. Критический идеализм в эпоху различия / А. Пома // Неокантианство немецкое и русское: между теорией познания и критикой культуры / под ред. И.Н. Грифцовой, Н.А. Дмитриевой. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), – 2010. – С. 521-532.
86. Попова, В. С. Культурные основания стиля философствования (на материале творчества Н. О. Лосского в сравнении с антропологией И. Канта) / В. С. Попова // Кантовский сборник. 2011. – № 4. – С. 75-85.
87. Ратушина, Д. В. Сергей Гессен о Ф.М. Достоевском: эволюция философского пути / Д. В. Ратушина // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2015. – № 4 (34). – С. 114-118.
88. Риккерт, Г. Философия жизни / Г. Риккерт; пер. с нем. – Киев: Ника-Центр, – 1996. – 512 с.
89. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, – 2012. – 288 с.
90. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, – 2006. – 713 с.

91. Румянцева, Т. Г. И. Кант и его наследие в белорусской философии советского и постсоветского периодов / Т. Г. Румянцева // Кантовский сборник. – 2021. – №3 (40). – С. 127-149.
92. Рындина, А. С. Истоки теории ценностей в социологии и направления ее развития / А. С. Рындина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2021. – Т. 21. – № 3. – С. 590-609.
93. Савкин, Н. С. Возможности прикладной философии / Н. С. Савкин // Философия и общество. – 2015. – № 3-4 (77). – С. 155-165.
94. Савкин, Н. С. Прикладная философия: предмет, структура, функции / Н. С. Савкин // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2010. – № 1 (9). – С. 2-8.
95. Седова, Е. Е. Педагогика российского зарубежья: философско-педагогическая деятельность С.И. Гессена в эмиграции / Е. Е. Седова // Гаудеамус. – 2006. – № 9. – С. 148-155.
96. Синельников, Д. П. Повторение непройденного: уроки русских историков-неокантианцев / Д. П. Синельников // КЛИО. – 2013. – № 12 (84). – С. 158-160.
97. Соболева, М. Е. Как читать Канта, или Кант в контексте современных эпистемологических дискуссий в западном аналитическом кантоведении / М. Е. Соболева // Вопросы философии. – 2018. – № 3. – С. 129-140.
98. Сокулер, З. А. Витгенштейн и Кант (нюансы отношения к синтетическому априори) / З. А. Сокулер // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – 2019. – № 6. – С. 20-36.
99. Соломатина, Е. Д. История эволюция российского либерального политического сознания в начале XX века (1905-1914): дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Соломатина Елена Дмитриевна. – Воронеж, 2003. – 178 с.
100. Степанов, А. А. Время и «прикладная философия»: к вопросу о теоретических и социокультурных предпосылках философско-педагогической концепции С.И. Гессена / А. А. Степанов // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 9 (137). – С. 222-228.

101. Степун, Ф.А. Памяти С.И. Гессена / Ф. А. Степун // С.И. Гессен. Педагогические сочинения / сост. Е. Г. Осовский (вступ. ст. и общ. ред.), М. В. Богуславский, О. Е. Осовский. – Саранск: Красный Октябрь, – 2001. – С. 511-514.

102. Сторчеус, Н. В. В. Виндельбанд: философия как общее исследование высших ценностей / Н.В. Сторчеус // Трансцендентальный поворот в современной философии (4): трансцендентальная метафизика, эпистемология и философия науки, теология и философия сознания: сборник тезисов международного научного семинара (Москва, 18-20 апреля 2019 г.) / отв. ред. С. Л. Катречко, А. А. Шиян. – М.: Изд-во ГАУГН-Пресс, Фонд ЦГИ, – 2019. – С. 299-301.

103. Тихонова, Э. В. А.И. Введенский о психологической природе и видах веры / Э.В. Тихонова // Перспективы психологической науки и практики: сборник статей Международной научно-практической конференции (Москва, 16 июня 2017 г.). – М.: Московский государственный университет дизайна и технологии, – 2017. – С. 154-157.

104. Тихонова, Э. В. А.И. Введенский об основных принципах построения психологической науки / Э. В. Тихонова // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М.: Институт психологии РАН, – 2017. – С. 348-356.

105. Уваров, В. М., Олешков, М. Ю. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / В. М. Уваров, М. Ю. Олешков. – М.: Спутник+, – 2006. – 143 с.

106. Философское наследие С.Л. Рубинштейн. В 3 томах, Т. 1: С.Л. Рубинштейн. Человек и мир / авт.-сост. К. А. Абульханова-Славская, В. Н. Белов, Ю. В. Колесниченко, В. А. Лекторский. – М.: РУДН, – 2024. – 423 с.

107. Франк, С. Л. Душа человека. Опыт введения в философскую психологию // Реальность и человек / С. Л. Франк; сост. П. В. Алексеев. – М.: Республика, – 1997. – 479 с.

108. Франк, С. Л. Сочинения / С. Л. Франк; вступ. ст. и примеч. Ю. П. Сенокосова. – М.: Изд-во Правда, – 1990. – 608 с.
109. Франк, С. Л. Этика нигилизма (К характеристике нравственного мировоззрения русской интеллигенции) // Сочинения. – Минск: Харвест, – 2000. – С. 97-144.
110. Фукуяма, Ф. Конец истории и последний человек / Ф. Фукуяма. – М.: Ермак; АСТ, – 2004. – 592 с.
111. Чалый, В. А. Иммануил Кант – расист и колониалист? / В. А. Чалый // Кантовский сборник. – 2020. – № 2. – С. 94-98.
112. Чардыбон, Б. Философия Василия Сеземана и марбургское неокантианство / Б. Чардыбон // Кантовский сборник. – 2015. – № 3. – С. 67-85.
113. Чернышева, А. В. Особенности философии культуры русского неакадемического неокантианства: Ф. А. Степун и С. И. Гессен / А. В. Чернышева // Гуманитарный вестник. – 2014. – № 10 (24). – С. 2-11.
114. Шиян, А. А. Кантовский проект дескриптивной метафизики и трансцендентальная феноменология Гуссерля / А. А. Шиян // Трансцендентальный журнал. – 2020. – Т. 1. Вып. 1. URL: <https://transcendental.su/s123456780009002-3-1>
115. Эдель, Г. Неокантианство сегодня: нерешенные вопросы / Г. Эдель // Неокантианство немецкое и русское: между теорией познания и критикой культуры / под ред. И. Н. Грифцовой, Н. А. Дмитриевой. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), – 2010. – С. 532-539.
116. Якоби, Ф. Г. О трансцендентальном идеализме / Ф. Г. Якоби // Новые идеи в философии. – 1914. – № 12. – С. 1-14.
117. Яковенко, Б. В. Обзор немецкой философии / Б. В. Яковенко // Логос. – 1910. – Кн. 1. – С. 250-267.
118. Яковенко, Б. В. Очерки русской философии // Мощь философии / Б. В. Яковенко. – СПб.: Наука, – 2000. – С. 740-843.
119. Яковенко, Б. В. Сущность плюрализма // Мощь философии / Б. В. Яковенко. – СПб.: Наука, – 2000. – С. 282-295.

120. Czardybon, B. Siemiona L. Franka rozumienie psychologii filozoficznej // Przegląd Filozoficzny Nowa Seria R. 26. – 2017. – Nr 3 (103). – S. 101-115;
121. Hanna, R. The New Conflict of the Faculties: Kant, Radical Enlightenment, and the Deep(er) State / R. Hanna // XII Kant-Readings. Kant and the Ethics of Enlightenment: Historical Roots and Contemporary Relevance. – Kaliningrad: BFU af. I. Kant, – 2019. – P. 28-30.
122. Hessen, S. I. Individuelle Kausalität. Studien zum transzendentalen Empirismus / S. I. Hessen. – Berlin: Reuther & Reichard, – 1909. – 174 s.
123. Hessen, S. O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej / S. Hessen. – Warszawa: Zak, – 1997. – 271 s.
124. Holzhey, H. Cohen und Natorp. Bd. 1. Ursprung und Einheit / H. Holzhey. – Basel-Stuttgart: Schwabe Verlag, – 1986. – 419 s.
125. Kant, I. Über Pädagogik / I. Kant. Königsberg: Friedrich Nicolovius, – 1803. – 102 s.
126. Klemme, H. F. Kant und die Paradoxien der Kritischen Philosophie / H. F. Klemme // Kant-Studien. – 2007. – № 1 (98). – S. 40-56.
127. Krijnen, Ch. Neukantianismus-Forschung heute. Ein Literaturbericht / Ch. Krijnen // Kantian journal. – 2015. – № 3 (34). – S. 105-112.
128. Stolzenberg, J. «Ursprung» und System. Probleme der Begründung systematischer Philosophie im Werk Hermann Cohens, Paul Natorp und beim frühen Martin Heidegger / J. Stolzenberg. – Gottingen, – 1995. – 324 s.