

Л. Е. Шапошников

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ С. И. ГЕССЕНА

В статье анализируются взгляды видного представителя русской философии и педагогики первой половины XX в., приват-доцента Санкт-Петербургского университета С. И. Гессена.

Он стремится синтезировать философию и педагогику и обосновать, что последняя есть не что иное, как «прикладная философия». В работе рассматривается аргументация философа, призванная доказать это положение, а также его тезис о том, что «каждой философской дисциплине соответствует особый раздел педагогики». Подобные установки, как показано в статье, слишком категоричны, да и сам мыслитель все-таки признавал несводимость педагогики к философии.

Много внимания в публикации уделяется оценке позиции С. И. Гессена по вопросу о соотношении свободы и принуждения в образовательной сфере. Он выделяет характерные признаки свободных действий, связывая их с творчеством, «развитием индивидуальности в человеке». Воспитание, по его мнению, должно «отменить» принуждение, которому подвержен ребенок. В то же время в работе отмечается, что философ допускает определенную антиномичность во взглядах, признавая, что образование и воспитание невозможны без дисциплины, то есть определенного принуждения. С целью снятия этого противоречия он пытается выделить в принуждении элементы, которые сочетаются со свободой, и те его установки, которые элиминируют свободу. В этой связи возрастает роль учителя, который не должен силой навязывать ученикам свое мировоззрение и в то же время которому необходимо давать взвешенные, убедительные оценки обсуждаемых тем.

В статье также анализируются взгляды С. И. Гессена на проблемы национального образования. В заключение делается вывод об актуальности его философско-педагогического наследия и необходимости его изучения. Библиогр. 4 назв.

Ключевые слова: образование, воспитание, цивилизация, культурные ценности, прикладная философия, личность, свобода, учитель, национальные традиции.

L. E. Schaposchnikov

S. GESSEN: PHILOSOPHO-PEDAGOGIC IDEAS

The paper analyses philosophical and pedagogical ideas of the renowned scholar of the 1st half of the 20th century — S. Gessen, privat-docent of St-Petersburg University.

Gessen attempted to synthesise philosophy and pedagogics, claiming that the latter is in fact “applied philosophy”. The present paper assesses Gessen’s arguments to support this claim together with the proposition that each area in pedagogics fits a certain philosophical field. It is found that Gessen’s views are rather categorical.

An important emphasis is made on evaluating Gessen’s position concerning correlation between freedom and compulsion in the educational process. On the one hand, the scholar identifies characteristics of free actions and relates them to a person’s creativity and individuality enhancement, suggesting that the child’s upbringing should eliminate any compulsion. On the other hand, Gessen acknowledges that any educational process inevitably deals with discipline — which is, in a way, a form of compulsion. To resolve this contradiction, the scholar identifies elements of compulsion that do not run counter to freedom and elements that eliminate freedom. In this respect the personality of the teacher who is able to balance freedom and compulsion begins to play the key role.

Шапошников Лев Евгеньевич — президент НГПУ им. К. Минина, доктор философских наук, профессор, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, Российская Федерация, 603005, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, д. 1; shapnnsru@rambler.ru

Schaposchnikov L. E. — President NSPU K. Minin, Doctor of Philosophy, Professor, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, 1, ul. Ulyanova, Nizhny Novgorod, 603005, Russian Federation; shapnnsru@rambler.ru

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2016

In the end, the paper overviews Gessen's ideas on national education and makes a conclusion about the scholar's significant contribution to the development of the modern philosophy and pedagogics. Refs 4.

Keywords: education, upbringing, civilisation, cultural values, applied philosophy, personality, freedom, mentor, national traditions.

Сергей Иосифович Гессен (1887–1950) — один из интереснейших отечественных мыслителей. Получив прекрасное образование на юридическом факультете Санкт-Петербургского университета, он затем увлекся философией и изучал ее в Гейдельбергском и Фрейбургском университетах. Учеба завершилась защитой в Германии докторской диссертации «Об индивидуальной причинности», написанной в духе неокантианства, развивающей идеи Г.Риккерта. Активно сотрудничал с журналом «Логос», пропагандируя на его страницах, по оценке А. Белого, «неозападнический идеал», привлекательный для определенного интеллигентского круга [1, с. 2]. В 1914 г. С. И. Гессен избирается на должность приват-доцента Санкт-Петербургского университета, в 1917 г. становится профессором Томского университета, в 1921 г. — снова в Петрограде, а с 1923 г. — в эмиграции, работает преподавателем в различных учебных заведениях.

Анализируя специфику образовательной и воспитательной деятельности, С. И. Гессен стремится рассмотреть эти проблемы «поставить на прочную методологическую основу». Именно такой подход, по его мнению, позволит раскрыть «понятия и сущность образования», а эта задача имеет не частный, а «общий интерес». Все дело в том, хотя люди этого или не хотят, но «все мы участники всеохватывающей деятельности образования», однако большинство индивидов занимается образованием и воспитанием «безотчетно, стихийно». Только наука вносит в эти сферы «сознательность и критическое отношение», и «наукой этой является педагогика» [2, с. 38].

Все науки, как считает мыслитель, разделяются на теоретические и практические: первые исследуют бытие как «оно существует независимо от наших целей и желаний» — их задачей является установление закономерностей или выявление «причины и следствия»; вторые устанавливают правила или нормы нашей деятельности, они выступают как «науки не о сущем, а о должном, исследующие не то, что есть, а то, как мы должны поступать» [2, с. 38]. Педагогика относится именно к этим практическим наукам. Однако непроходимой границы между этими видами знания не существует, так как теоретические положения в конечном итоге могут найти практическое применение и, напротив, у практических наук существуют «часто теоретические предпосылки». Так, теоретическими основаниями педагогики выступают психология и физиология. Мы не будем останавливаться на анализе этих теоретических предпосылок, поскольку эти проблемы выходят за пределы нашего предмета исследования.

Для правильного понимания образовательного процесса принципиальное значение имеет определение целей, которых он стремится достигнуть. С. И. Гессен, на наш взгляд, справедливо отмечает, что «цели образования тесно связаны с целями жизни данного общества». Более того, по его мнению, «понять систему образования данного общества — значит понять строй его жизни» [2, с. 41]. У современного человека целью жизни является не только самосохранение, но и превращение ее

«в достойное, то есть культурное, существование». Хотя само понятие культуры имеет множество определений, для Гессена важно соотнести этот феномен с понятиями «цивилизация» и «образованность». С его точки зрения, цивилизация — это «внешний слой культуры», к которому «относятся хозяйство и техника». Напротив, образованность характеризует внутреннее, или духовное, содержание культурной жизни, «включающее в себя науку, искусство, нравственность и религию» [2, с. 42]. Между цивилизацией и культурой существует взаимодействие, так как обычно «развитие цивилизации влечет за собой и развитие образованности». Однако такое взаимодействие не является обязательным, и могут быть такие исторические обстоятельства, когда «образованность не измеряется цивилизацией». К тому же между образованностью и цивилизацией имеется «еще один промежуточный слой культуры: это — право». За правом закрепляются прежде всего характеристики, которые относятся к гражданственности, то есть те внешние условия, «при наличии которых только и может развиваться образованность».

Итак, С. И. Гессен «в составе жизни» современного человека выделяет «три слоя: образованность, гражданственность и цивилизация»; и все они в совокупности определяются словом «культура» [2, с. 43].

Культура связана с ценностной ориентацией личности, но ценности не возникают все время заново, они «передаются из поколения к поколению, как неотъемлемое достояние». Иными словами, культура связана с традицией, или преданием, то есть с «чудом истории». При этом сохраняется не весь массив прошлого, а лишь то, что «имеет отношение к культурным ценностям», — в этой связи «всякая история есть поэтому история культуры» [2, с. 50].

Следовательно, культура является осуществлением определенных ценностей, или «безусловных целей знаний». Исходя из этого понятно соотношение целей культуры и образования: между ними «имеется точное соответствие». И если культура не может достигнуть финальных целей, то и образование «по отношению к индивиду есть неисчерпаемое задание». Можно согласиться с С. И. Гессеном, что «только необразованный человек может утверждать, что он сполна разрешил для себя проблему образования» [2, с. 51].

Соответствие целей культуры и образования приводит, по мнению мыслителя, и к тому, что «видов образования должно быть столько же, сколько имеется отдельных ценностей культуры». Отсюда классификация образования на нравственное, научное (или теоретическое), художественное, правовое, религиозное, наконец, вполне возможно и самостоятельное «хозяйственное образование». В то же время С. И. Гессен высказывает весьма спорную мысль о том, что «физического и национального образования, как особых видов образования... нет и не может быть, ибо им не соответствует никаких культурных ценностей» [2, с. 52]. История педагогики и современная педагогическая мысль, напротив, подчеркивают специфику и важность упоминаемых выше видов образования — о необходимости национального компонента в образовательном процессе мы будем говорить специально.

Виды образования составляют основу теории образования, которая подразделяется на обозначенные направления. Эта теория также опирается на цели образования, в основе которых лежат, как мы уже отмечали, по мнению Гессена, культурные ценности. Но есть только одна наука «о самих этих ценностях, их смысле, составе и законах» — это философия. Более того, по мере развития человеческого

мышления происходит дифференциация философского знания, и со временем для каждой культурной ценности определяется соответствующий философский раздел: логика соответствует науке, этика — «смыслу и составу нравственности», эстетика — художественному творчеству и т. д.

С. И. Гессен, на наш взгляд, делает слишком категоричный вывод о том, что каждой философской дисциплине соответствует особый раздел педагогики. Так, логика есть теория научного образования, или дидактика, но последняя гораздо шире чисто логических построений. Да и сам исследователь вынужден признать: «...нормы, установленные педагогией, конечно, не могут основываться на одних этих философских дисциплинах, но предполагают также привлечение психологического и физиологического материала» [2, с. 53]. Однако для Гессена ясно, что существует тесная связь между философией и педагогией, и последняя для него есть «прикладная философия». Более того, «история педагогики есть часть или, если угодно, отражение истории философии» [2, с. 53]. С этим выводом мы согласны лишь частично: конечно, педагогика черпает из философии «руководящие принципы», ибо последняя является методологией частных наук, однако методологические основания никогда не исчерпывают предмет науки, и поэтому история педагогики не может сводиться к истории философии. Уже само отнесение мыслителем педагогики к практическим наукам показывает ее отличие от философии, которая является наукой теоретической.

Рассуждения о целях образования неизбежно приводят С. И. Гессена к проблеме личности, так как именно через воздействие на нее реализуются «общественные задачи». Личность в отличие от темперамента не является «природным даром», она «непрерывно растет или вырождается в своих действиях, усложняется или беднеет качеством тех целей, которые человек последовательно ставит себе в жизни, и тех задач, которые он в своей деятельности разрешает» [2, с. 62].

Цель же и задачи, которыми живет личность, с одной стороны, зависят от самого индивида, они в какой-то мере «продукт его самовоспитания». Однако самовоспитание нельзя понимать индивидуалистически: своеобразие личности «достигается лишь через обретение своего места в совокупном действии, направленном на разрешение сверхиндивидуальной задачи» [2, с. 65]. Но для Гессена «сверхиндивидуальные задачи» неразрывно связаны с культурой и — более точно — с «культурным слоем образованности», поэтому и целью образования является формирование «индивидуума как члена социальной группы». Это формирование предполагает выработку у личности определенных аксиологических установок, но сложность состоит в том, что ценности действуют не принудительно, они лишь требуют от человека определенного «решения, при этом он свободен принять его или отвергнуть» [2, с. 66].

Однако сразу возникает проблема, связанная с пониманием свободы, с выделением ее характерных признаков. Действительно, данная тема является для мыслителя одной из главных. С его точки зрения, во-первых, свободные действия отличаются от произвольных: последние характеризуются неустойчивостью, зависимостью от внешних воздействий, случайностью и т. д. В силу этого свобода, понятая как произвол, «есть в сущности иллюзия». В действительности же свободные действия «носят устойчивый характер, кроют в себе некоторую внутреннюю последовательность и неуклонность», то есть им «присуща внутренняя закономерность».

Во-вторых, свободный поступок «есть не столько факт нашей жизни, сколько встающий перед нами долг, задание, которое разрешить сполна мы, быть может, никогда не в состоянии, но к которому можем более или менее приближаться» [2, с.59].

В-третьих, свободное действие выступает необходимой основой выработки нового «особого пути», более того, «свобода и есть творчество». В этой связи понятно, что она служит «развитию индивидуальности» человека.

Итак, воспитательная сторона образования связана с «развитием в человеке свободы», а значит, и с выработкой чувства ответственности за свои поступки, которое является основой нравственного поведения. Однако общим местом педагогических систем является тезис о необходимости принуждения в воспитательном процессе. С этим положением С. И. Гессен не согласен, он даже считает, что «задача нравственного воспитания состоит в том, чтобы отменить это принуждение, которому подвержен ребенок» [2, с. 73]. Однако, противореча самому себе, философ вынужден признать, что для получения эффекта в любой деятельности требуется «согласование усилий», а это в свою очередь «необходимо требует дисциплины». Но с этой точки зрения, принуждение при определенных условиях выступает как антагонист свободы, а дисциплина сочетается с ней, и если принуждение трансформируется в дисциплину, то тогда оценка его роли в воспитательном процессе изменяется.

Все дело в том, что такой сложный феномен, как принуждение, может включать в свой состав и дрессировку, которая «уничтожает в человеке его личность», имеющую «собственную волю и разум». В этом случае у индивида отсутствует «простор для самостоятельного, по собственному почину выполняемого действия», и на него воздействуют «посредством физической силы и страха». Если же принуждение сопрягается с дисциплиной, то тогда оно «обращается к собственным воле и разуму подвластных: требует действий, не предусмотренных в своем мелочном однообразии. И оставляет место для личной инициативы» [2, с. 55]. Следовательно, в таком понимании принуждение не исключает «ответственности исполнителя», он остается лицом, то есть обладает свободой, хотя и в «меньшей степени», но это обстоятельство не отменяет «выбор средств и путей» достижения им общей цели, поставленной властью. Поэтому принуждение только тогда враждебно нравственности, когда элиминирует свободу, дисциплина же обладает «высшей целью», которой «служат равно и власть и подвластные» [2, с. 56].

Исходя из изложенного понимания свободы и дисциплины, Гессен рассматривает взаимоотношения «учитель и ученик». Мыслитель отстаивает тезис о том, что образование индивида не должно быть «просто воспроизведением модели», которая директивно навязывается извне. В то же время образование, являясь «процессом формирования личности», не может обойтись без «принципа авторитета», к которому «присоединяется реакция послушания со стороны ученика» [2, с. 77]. Эта антиномичность иногда приводит к трактовке отношений между учителем и учеником как аналогичным отношениям «между начальником и подчиненным». Последнее взаимодействие формализовано, и низший по должности человек должен в силу инструкций, регламента выполнять предписания высшего — начальника. При правильной постановке образовательного процесса «отношения между учителем и учеником превосходят отношения начальника и подчиненного», так как они «составляют духовную общность, единство взаимного стремления к выс-

шим сверхиндивидуальным ценностям и прилагают общие усилия для их реализации» [2, с. 81]. Иными словами, формальное взаимодействие заменяется содержательным общением, и в результате появляется способность не только усваивать воздействие извне, но и самому стремиться к выработке «собственных суждений и способов их обоснования», то есть в ученике рождается стремление к самообразованию.

Итак, развитие личности ученика невозможно без его субъективного участия в этом процессе. Но образование также неразрывно связано с «объективным аспектом», основанным на том, что «культура личности обеспечивает непрерывность культурного сознания в различных областях искусства, науки, техники, так же как и творчество в области морали» [2, с. 84]. Эти объективные обстоятельства могут способствовать реализации внутренних потенций ученика, а могут их сдерживать и даже подавлять. Особенно это заметно в период господства в обществе какой-либо одной идеологии. Последняя «ревниво замыкается», отвергая всю ту проблематику, которая не подходит к ее «готовым формулам». В результате вместо раскрытия личности учащегося идеология ориентирует его на механическую внешнюю активность, отвращая воспитуемого от «внутренней работы над собой». Следовательно, для процесса образования идеологический авторитаризм «является гибельным». Его следствием выступает навязывание учителем воспитуемым своего мировоззрения как «истины в последней инстанции», по отношению к которой недопустима никакая дискуссия, ибо она носит «характер непогрешимой догмы». Однако есть и другая крайность, которой также «заражены» некоторые педагоги, — это «безразличный нейтралитет», предоставление молодежи исключительного права самостоятельно разбираться в сложных проблемах. Но практика образования показывает, что если учитель воздерживается от ответа на вопросы, которые ощущаются юношеством как жизненно важные, то он теряет свой авторитет. Успешный педагог воспринимается как «живой носитель научного предания», он выступает как личность, имеющая свои убеждения, важные для учащихся.

Данный анализ взаимоотношений учителя и ученика дает возможность С.И. Гессену сделать следующий вывод: «Ни воздержание от мировоззрения, ни владычество мировоззрения, вылившегося в идеологию, одинаково не способны быть факторами подлинного образования» [2, с. 214]. Эффективным средством формирования личности воспитуемых педагогом является, с одной стороны, «существенное исповедование своего мировоззрения», с другой стороны, умение избегать «навязывания его». Только в этом случае юношество сможет ощутить «мировоззрение как форму выражения личного бытия».

В связи с высокими требованиями к профессии учителя возникает важнейший вопрос о его подготовке. Прежде всего, по мысли Гессена, необходимо выяснить, есть ли у будущего педагога задатки для образовательной деятельности, то есть «любовь к ребенку и любовь к ценностям науки и искусства». Без этого базиса успешная работа в школе, общение с детьми просто невозможны. Все соглашались с тем, что учителю необходима серьезная теоретическая подготовка, дающая возможность квалифицированно разбираться в предмете преподавания. Даже учителя начальных классов, от которых часто не требуется наличие высшего образования, в связи с прогрессом школьного дела должны будут иметь «законченное университетское образование».

В обществе существует определенная недооценка собственно педагогического образования, однако в действительности оно очень важно, так как позволяет «защитить принятые решения и предупреждает от упрощенного и независимого «открытия Америки»». Учитель не может также игнорировать методiku преподавания своей дисциплины и «психотехнику»: это «помогает ему реализоваться». В то же время педагог должен понимать, что «не существует универсальной панацеи», которая решает все образовательные задачи. Подобная «наивная вера» часто «ломает жизнь и наносит тяжкий ущерб, поскольку всегда несет разочарование» [2, с. 93]. В силу этого опытный преподаватель, понявший, что «нашел свое призвание», может чаще «осмеливаться на эксперименты», то есть на реализацию своего творческого потенциала. При этом изучение предшествующего педагогического опыта помогает ему избежать «ненужных экспериментов и разочарований».

Наконец, у учителя возникает необходимость в периодическом повышении квалификации (так остро эта проблема ощущается еще только в одной — врачебной профессии). При этом сама переподготовка должна осуществляться в двух формах: каждые пять лет учителю необходимо проходить кратковременные курсы, а раз в десять лет получать «годовой оплачиваемый отпуск, чтобы освежить свой ум в атмосфере академической учебы» [2, с. 92].

Итак, подготовка учителя — это сложный и трудоемкий процесс, и она не может обойтись без университетских педагогических факультетов или специальных учебных заведений, в которых осуществляется данный вид образования. В этих учебных подразделениях, по мнению С. И. Гессена, необходимо иметь следующие кафедры: 1) педагогической физиологии, физического воспитания и школьной гигиены; 2) педагогической психологии, психопатологии ребенка и специальной педагогики; 3) педагогической социологии и социальной педагогики; 4) педагогики в узком смысле слова (как прикладной философии), дидактики различных учебных дисциплин, как научных, так и творческих; 5) истории педагогики, которая включает в себя историю образовательных институтов и педагогических учений; 6) организации школьной системы и администрирования, финансов и школьной статистики [2, с. 90].

Перечисленные дисциплины составляют «общий минимум», являются базисными для педагогической деятельности; в то же время «возможно углубленное изучение того или иного раздела педагогики сверх названного перечня», когда речь идет о той или иной специализации.

Предложенные к изучению будущими учителями дисциплины дают не только психолого-педагогическую подготовку, но и содержат другие необходимые знания. В этой связи призывы ряда современных чиновников к закрытию педагогических университетов, так как якобы любой человек, окончивший вуз, после кратковременной подготовки может работать учителем, выглядят как проявление некомпетентности в образовательной сфере. Напротив, по убеждению С. И. Гессена (а он писал свои труды в первой половине XX в.), технический и научный прогресс потребует совершенствования как теоретической, так и практической подготовки педагога, а для этого необходимы специальные учебные заведения.

Наконец, еще одна проблема, которую С. И. Гессен активно обсуждает, — это вопрос о «национальном образовании». Он отмечает, что эта тема обычно связывается с консервативными кругами и приводит имена М. Н. Каткова и Д. А. Толстого,

которые «боролись за придание среднему образованию национального характера посредством... классических языков» [2, с. 105]. Однако в действительности названные деятели насаждали западную систему образования: по меткому замечанию В. В. Розанова, в гимназиях вводится «не столько классицизм, сколько германизм». Поэтому, хотя и декларировалась «самобытность русского народа», в то же время не давалось «никакого конкретно-самостоятельного историко-активного задания русскому государству» [3, с. 210].

О необходимости национального образования писали А. С. Хомяков, К. С. Аксаков, К. Д. Ушинский, В. В. Розанов и др. Однако для С. И. Гессена рассуждения «славянофильской метафизики о самобытной душевной субстанции, составляющей характер народа», являются несостоятельными. С его точки зрения, выявление специфики того или иного национально-образовательного процесса всегда носит поверхностный характер, оно исходит «из одностороннего, исключительно на прошлое направленного взгляда». В реальной же жизни развитие нации есть «не простое выявление какого-то готового начала, но непрерывное развитие», которое не может «быть выражено каким-нибудь одним “принципом”. Нация никогда не закончена, но всегда творится» [2, с. 108]. Одним из элементов этого творчества является приобщение нации к образованию, опирающемуся на универсальные ценности и общечеловеческие начала. Конечно, С. И. Гессен не отрицает необходимости «организации школ для национальных меньшинств в государстве», преподавание в которых осуществляется на родном языке, но это не отменяет его главного вывода о том, что «народность не является высшей целью образования, она лишь следствие и естественная форма хорошего образования» [2, с. 126].

Итак, согласно изложенной концепции усвоение человеком ценностей мировой культуры автоматически делает его и укорененным в национальные традиции, то есть процесс образования идет от общего к частному. В действительности, на наш взгляд, просвещение должно начинаться с приобщения к национальным традициям, к отечественной культуре. Н. А. Бердяев прав, когда подчеркивает, что общечеловеческие ценности можно усвоить лишь «через национальную индивидуальность», ибо «культура никогда не была и никогда не будет отвлеченно-человеческой, она всегда конкретно-человеческая, то есть национальная» [4, с. 95–96]. Более того, общечеловеческими ценностями становятся не какие-либо абстракции — они являются «вершиной национального творчества».

Конечно, достижения естественных наук, технические изобретения легко усваиваются всеми народами, так как носят «отвлеченно-человеческий характер», но это не отменяет того факта, что существуют «коренные мировоззренческие начала», определяющие и ценностную ориентацию личности, и образ ее жизни. Они неразрывно связаны с органическим развитием нации, генезисом национального самосознания и сохранением исторической памяти. Без усвоения этих начал нельзя считать человека ни образованным, ни воспитанным. Более того, с важностью формирования национального самосознания соглашается и С. И. Гессен. Противореча в определенной мере своим собственным тезисам, он утверждает, что творчество, в том числе и в образовательной сфере, плодотворно лишь тогда, когда оно «субстанционально», то есть «вытекает из народного духа». Мыслитель соглашается с тем, что «искусство, право, религия в величайших своих достижениях глубоко национальны» [2, с. 114]. Отсюда все-таки более логичным является рас-

смотрение национальной формы просвещения как элемента не только необходимого, но и первичного по отношению к глобальному процессу образования. В то же время можно поддержать позицию философа, осуждающего «последовательно проведенный национализм». Такая политика в образовательной сфере приводит к изоляционизму, к «господству великодержавия» и утверждению «своей исключительности за счет других». Понятно, что подобный подход был чужд главным представителям отечественной философской традиции, они называли его «ложным национализмом», противоречащим русскому призванию, так как Россия — многонациональное и поликонфессиональное государство.

Итак, даже краткое знакомство с философско-педагогическим наследием С. И. Гессена дает возможность сделать вывод о его актуальности. Действительно, и сегодня важно решение педагогических проблем «поставить на прочную методологическую основу». И в этой связи необходимость разработки философии образования, вопрос о целях образования, понимание его как непрерывного процесса в течение всей жизни человека, особое значение самообразования и самовоспитания также находятся в центре внимания философской и педагогической мысли. Наконец, проблема соотношения свободы и принуждения в ходе социализации личности также сейчас становится все более важной темой как в педагогике, так и в философии.

Литература

1. Бельй А. Неославянофильство и западничество в современной русской философской мысли // Утро России. 1910. № 28. С. 2.
2. Гессен С. И. Педагогические сочинения. Саранск: Красный Октябрь, 2001. 566 с.
3. Сувчинский П. П. К преодолению революции // Русский узел евразийства. Восток в русской мысли. Сборник трудов евразийцев. М.: Беловодье, 1997. С. 205–223.
4. Бердяев Н. А. Судьба России. М.: Философское общество СССР, 1990. 246 с.

References

1. Belyj A. Neoslavjanofil'stvo i zapadnichestvo v sovremennoj russkoj filosofskoj mysli [Neoslavophilism and Westernism in the modern Russian philosophy]. *Utro Rossii [Morning of Russia]*, 1910, no. 28, pp. 2. (In Russian)
2. Gessen S. I. *Pedagogicheskie sochinenija [Pedagogic writings]*. Saransk, Red October Publ., 2001. 566 p. (In Russian)
3. Suvchinskij P. P. K preodoleniju revoljucii [Overcoming the revolution]. *Russkij uzul evrazijstva. Vostok v russkoj mysli. Sbornik trudov evrazijcev [The Russian hub of Eurasianism. The East in the Russian thought. Collection of eurosianists' papers]*. Moscow, Belovode Publ., 1997, pp. 205–223. (In Russian)
4. Berdjaev N. A. *Sud'ba Rossii [The destiny of Russia]*. Moscow, USSR Philosophical society Publ., 1990. 246 p. (In Russian)

Статья поступила в редакцию 10 сентября 2015 г.