

Д.Л.Сапрыкин

**ЗНАЧЕНИЕ И СМЫСЛ ПОНЯТИЯ «ОБРАЗОВАНИЯ» (НА ПРИМЕРЕ
НЕМЕЦКОЙ ФИЛОСОФИИ КОНЦА XVIII – НАЧАЛА XIX ВВ.)**

Впервые опубликовано в журнале **Вестник МГУ. Серия 7. Философия. №1. 2008**
г.

The paper is devoted to philosophical and methodological analysis of conception of “Bildung” in its genesis (from Herder to Hegel). The main conclusions are formulated so: “Bildung” is not only pedagogical, but fundamental philosophical, theological and political concept. Partly “Bildung” is not only formation and cultivation of man, but also of state and society.

Понятие Bildung у Гердера

Как отмечал Х.-Г.Гадамер «прежде всего Гердер превзошел перфекционизм Просвещения, благодаря новому идеалу «образования человека»... понятие образования (Bildung) в то время завладевшее умами, было, вероятно, величайшей мыслью XVIII века, и именно оно обозначило стихию, в которой существовали гуманитарные науки XIX века» [Гадамер 1988, 50].

Весь исторический процесс причем не только в рамках человеческой истории, но и дочеловеческого генезиса органического и неорганического мира был понят лютеранским суперинтендантом города Веймара Иоганном-Готфридом Гердером как «школа» в которой идет образование человечности (Bildung der Menschheit), «бутона будущего цветка» преображенной реальности. Этот взгляд может показаться очень оригинальным. Но, он, очевидно, не является новым. Многие древнехристианские авторы, в том числе Климент Александрийский и св.Иоанн Златоуст видели в истории именно «образовательный» процесс, руководимый Христом и заканчивающийся всеобщим воскресением и преображением.

Образование (Bildung) по Гердеру есть прежде всего генезис (Genesis) – становление сотворенного Богом и направляемого Им тварного мира, осуществляемого посредством разворачивания «внутренних сил». Слово Genesis ассоциируется с греческим названием первой книги Ветхого Завета, в которой идет речь о творении мира Богом. В предисловии к «Идеям к философии истории человечества», отмечая возможное обвинение в пантеизме и обожествлении Природы, Гердер подчеркивает, что когда он говорит о Природе или «действии внутренних сил» имеется в виду ничто иное как «всемогущество, благость и мудрость» Творца. «Природа творила как орган

божественного всемогущества, как обращенная в действие вечная идея, замысел творения» [Гердер 1977, 122-123]. Соответственно во многих случаях глагольные формы от Bild означают просто созданность, сотворенность и творение Богом. При этом Гердер, конечно, в полной мере пользуется той «таинственной двусторонностью, с которой «образ» (Bild) включает в себя одновременно значение отображения, слепка (Nachbild) и образца (Vorbild)» [Гадамер 1989, 52]

Процесс становления «земного царства» есть прежде всего морфообразование, формирование облика (Gestalt) живых существ и человека. Человек есть вершина и цель органического развития животных земли. «Цель нашего земного существования заключается в образовании гуманности (Bildung der Humanität), а все низшие жизненные потребности только служат ей и должны вести к ней» (гл. 5 кн. 5 – ср. [Гердер 1977, 131]).

«Гуманность» выражается в целостном облике (Gestalt) человека – не только внутреннем, духовном, но и внешнем, в морфологическом строении, с которым Гердер, как бывший медик был хорошо знаком, в красоте и благородстве тела и лица. Но сутью «человечности» являются великие дары разума и свободы, а также свойственная человеку «общительность» и участие в жизни других людей, проявляющаяся в частности в создании семьи, в дружбе и любви к отечеству.

Существенно, что для Гердера речь идет о христианской форме «гуманизма». Также как у отцов Церкви для него способности Разума, Свободы и Любви в человеке являются знаками его «богоподобия». Человек несет в себе «образ Божий» и именно поэтому он является сыном Бога и царем (König) земли. Знаком этой «царственности» человека и его «устремленности к небу» во внешнем облике человека для Гердера, также как для св. Григория Нисского в IV веке является его прямохождение.

Не случайно у Гердера именно «религия есть высшая гуманность человека» (кн. 4, гл. 6). Высшая «человечность» образуется в подражании Богу, познании Бога и любви к Богу. Процесс образования «человечности» (даже в религиозной форме), однако, не имеет абсолютного значения – он лишь подготавливает человека к смерти, будущему Воскресению и Преображению, когда «Земли не будет, а ты будешь и в иных жилищах и иных органических строях, насладишься Богом и творением Его» [Гердер 1977, 138].

Итак, исходно Образование понимается как тотальный Бого-человеческий процесс, который, разумеется, не может быть сведен к целенаправленной «педагогической деятельности», искусственному «формированию» человека «системой образования».

Ключевой тезис трактата Лессинга «Воспитание рода человеческого» (Die Erziehung des Menschengeschlechts), опубликованного в 1780 году, гласит что «Erziehung ist Offenbarung». Откровение (Offenbarung) для человеческого рода тоже, что для

отдельного человека – воспитание (Erziehung). Сам по себе это утверждение не противоречит традиционному христианскому богословию. Нетрадиционным является здесь лишь «релятивизация» понятия Откровения. «Воспитание» необходимо ребенку пока он не повзрослел. Также и человечество по мере приближения к совершенству и господству Разума по Лессингу все менее нуждается в Откровении. Эта тенденция к критике абсолютного значения христианского Откровения еще больше проявляется в «Натане Мудром» (1779) и «Беседах для вольных каменщиков» (1778—1780).

В рамках неогуманизма (у Лессинга, Гумбольдта, Гете, Шиллера и других) изначально христианское значение понятия образования драпируется. «Природа» становится «самостоятельной». В образе человека все меньше просвечивает образ Божий. «Гуманность» в своем имманентном, «посюстороннем» аспекте абсолютизируется. Она перестает быть промежуточным достижением, «бутоном будущего цветка», связью миров.

Образование (Bildung) как «развитие задатков» (Кант и Фихте)

Выход первой части «Идей к философии человеческого рода» в 1784 году положил начало многолетней полемике Гердера и Канта. В том же году Иммануил Кант написал резко отрицательную анонимную рецензию на труд Гердера и программную работу «Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане», где одновременно использует идеи веймарского мыслителя и полемизирует с ним.

Само слово Bildung употребляется в этой статье Канта в двух значениях:

Во-первых, говорится об образовании государства и вообще новых общественных «тел». Например, об «образовании и разложении государственного устройства (Bildung und Mißbildung des Staatskörpers) римского народа» [Кант 1994, 102-105, 118-119].

Во-вторых, об «образовании своих граждан (Bildung seiner Bürger)» и «внутреннем образовании их образа мысли (Bildung der Denkungsart)». Оба эти выражения встречаются в одном и том же предложении, поясняющем основную мысль трактата. Величайшая проблема человеческой истории, ее цель – достижение всеобщего правового гражданского общества (Gesellschaft). Но решение этой проблемы существенно лишь потому, что оно создает условия для всестороннего «развития всех задатков людей» (die Entwicklung aller ihrer Anlagen). Именно этот процесс «развития природных задатков» составляет по Канту суть исторического процесса. К «развитию задатков» сводится у него «образование».

Конечный замысел Природы Кант формулирует так: «Все природные задатки (Naturalagen) сотворенного существа предназначены к тому, чтобы когда-нибудь полно и

целесообразно развиваться (auszuwickeln)» [Кант 1994, 84-85]. Положение второе «Идеи...» гласит: «У человека... природные задатки, которые направлены на применение его разума, должны развиваться полностью только в роде, но не в индивидуе» [ibid., 85]. В соответствии с третьим положением, человек должен возвыситься до величайшей искусности и внутреннего совершенства образа мыслей исключительно благодаря собственной заслуге, чтобы быть обязанным исключительно самому себе [ibid., 86-87].

Этот пафос самоутверждения Кант продолжает в работе «Ответ на вопрос: Что такое Просвещение?», вышедшей в том же 1784 году. Здесь Просвещение определяется как «выход человека из состояния несовершеннолетия, в котором он находится по своей вине». Причем несовершеннолетие есть «неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-либо другого» [Кант 1994, 126-127].

Из последней, опубликованной при жизни работы Канта «Спор факультетов» видно, что он отвергал возможность помощи и руководства в процессе образования со стороны высших сил. В приложении к этому произведению - «Общем замечании о религиозных сектах» - Кант формулирует свое отношение к учению двух «религиозных сект» (пиетистов и гернгутеров), сыгравших исключительную роль в становлении немецкой культурно-философской традиции и немецкого понимания образования.

Кант, принимая задачу, поставленную представителями этих движений (моральная метаморфоза человека – *Metamorphose des Menschen*), отвергает их «мистическое» решение. Кант упрекает мистиков в том, что они оставляют надежду на «достижение совершенства с помощью лишь своих собственных сил», а полагаются на «сверхъестественную» помощь, «чудо».

При этом именно с представителями мистических движений философа объединяет не только общее понимание цели религии как «моральной метаморфозы» человека, но и отношение к заурядной «церковной вере». Кант, как и представители мистических сект, причисляет себя к «незримой Церкви», своего рода духовной «элите» Христианства. Тогда как «церковная вера» трактуется как «путеводитель народа», полезный лишь с прагматической точки зрения (в том числе для нужд государства). Это объясняет, почему Кант квалифицирует пиетистов и гернгутеров именно как «религиозные» (*Religionssecten*), а не «церковные» секты (*Kirchensekten*). На языке Канта это значит, что он относит соответствующие учения к более высокой сфере «чистой религии», основанной исключительно на Разуме и моральном долге, а не к необходимой для народа, но имеющей лишь условное значение области «церковной веры». Причисляя гернгутеров и пиетистов, как и себя самого к духовной «элите» Кант не согласен с одним – с квалификацией источника их «моральной метаморфозы» как «сверхъестественного».

Кантовская позиция настаивающая на «автономности» разума и его «образования», получила дальнейшее развитие у Фихте.

В работе 1794 года «Несколько лекций о назначении ученого» Фихте активнее чем Кант употребляет термин *Bildung* и соответствующие глаголы. Через этот термин Фихте определяет цель своей собственной деятельности: «работать над образованием (*Bildung*)» молодежи и тем самым работать над «образами» (*Bild*) миллионов еще не родившихся людей (конец первой лекции «О назначении ученого»). Назначение ученого и знания как такового также определяется через образование, поскольку «наука (*Wissenschaft*) сама есть отрасль человеческого образования (*Bildung*)» [Fichte 1846, 329].

Однако «образование» у Фихте, как и у Канта понимается прежде всего как «развитие задатков» человеческого рода. *Bildung* выступает как синоним *Entwicklung*. При этом в отличие от Канта Фихте избегает говорить о «развитии *природных* задатков (*Naturanlagen*)» человечества, но просто о «развитии задатков (*Anlagen*)». Дело в том, что у Канта понятие природы остается двойственным. С одной стороны выдвигается антиномия Разума и Природы. Разум противопоставлен Природе и призван ее преодолеть. С другой стороны Природа «дарует» человеку разум и свободу и именно она «замысливает» их развитие в истории. Поэтому также как у Гердера «образование» человека и общества продолжает «образование» Природы на предыдущих ступенях (животного мира). У Фихте напротив Разум полностью противопоставлен Природе (как Я и не-Я, единство и многообразие) и ведет жесткую борьбу за господство: «Цель всякого образования (*Bildung*) заключается в том, чтобы подчинить природу ... разуму» [Фихте 1993-2, 34].

По Канту полное развитие задатков осуществляется не в индивидуе, а только в роде. Фихте идет дальше. Если для Канта развитие - это свободный процесс, осуществляемый личностью. Гражданское общество и государство, как и сам суверен, просвещенный монарх, лишь обеспечивают условия для такого развития. У Фихте общество в большей степени чем индивид является носителем Разума.

Соприкасаясь с природой индивид получает лишь одностороннее развитие (*einseitige Ausbildung*). Природа способствует образованию только одной склонности в индивидууме. Разум и Свобода исправляют «ошибку, сделанную Природой» через Общество (*Gesellschaft*), понятое как целесообразная общность (*Gemeinschaft*) [Фихте 1993-2, 32-34]. Полное образование (*vollständige Bildung*) достигается лишь родом, а индивид получает его из рук Общества.

Замечу, что Общество здесь не есть государство. Государство есть лишь средство для образования совершенного общества, то есть такого, которое осуществляет многостороннее и целесообразное развитие задатков человека [Фихте 1993, 24-25]. Это также и не простая совокупность всех человеческих индивидуумов в их «природном» эмпирическом многообразии, так как Фихте специально оговаривает, что общество есть «взаимодействие по понятиям, целесообразная общность» с целью многостороннего развития. Что же такое Общество? В перспективе это человечество и нация. Но на практике имеется в виду то, в чем Фихте видел их зародыш – нечто вроде тайного общества, описанного в романах Гете о Вильгельме Мейстере.

Целостное образование (Шиллер, Шлейермахер, Гегель)

Можно согласиться с Биллом Ридингсом [Риддингс 2003] отдававшим центральную роль в становлении немецкой концепции образования Фридриху Шиллеру и его сочинению «Письма об эстетическом воспитании», опубликованному в 1795 году в первом и втором номерах «Die Horen». В этом произведении уже проявляется изменение отношения к революционным идеям, отрезвление, наступившее после ужасов Террора.

Целью сочинения является решение политической проблемы: как образовать «государство разума» (основанное на образовании нового «морального» человека) не уничтожая при этом существующего в действительности «физического человека», живущего в «естественном государстве» (Naturstaat), «государстве нужды» (Nothstaat), возникшем исторически? Опасность (вполне проявившаяся во французских событиях) состоит в том, что «уничтожая естественное государство...разум рискует физическим и действительным человеком ради проблематичного нравственного, рискует существованием общества ради возможного... идеала общества». «Великое затруднение состоит в том, что во времени (in der Zeit) общество в физическом значении слова не должно прекращаться ни на один момент, между тем как в нравственном значении слова, в идее (in der Idee), оно только образуется (bildet)» [Шиллер 1957, 256]. В «государстве нужды» невозможно образование нового свободного и морального человека. А для образования «государства разума» новый он уже должен быть образован (bildet).

В четвертом письме Шиллер пишет: «...во всякой человеческой личности, по предрасположению и назначению (der Anlage und Bestimmung), живет чистый идеальный человек, и великая задача бытия человека в том, чтобы при всех переменах согласоваться с неизменным единством. Этот чистый человек, более или менее ясно проявляющийся в каждом субъекте, представлен в государстве». Здесь имеются в виду воззрения Фихте,

выраженные в лекциях «О назначении ученого». Очень характерно использование терминов *Anlage* и *Bestimmung* играющих ключевую роль в фихтеанской трактовке образования, понятого как «развитие задатков (*Anlagen*)» для исполнения «назначения» (*Bestimmung*) человека. Шиллер используя понятия Фихте тут же показывает их ограниченность: «Но можно себе представить два различных способа согласования человека во времени и человека в идее, а следовательно, и столько же способов осуществления государства в индивидах, а именно: или чистый человек подавит эмпирического, государство уничтожит индивидов, или же индивид станет государством, человек во времени облагородится и станет идеальным человеком» [Шиллер 1957, 258-259]. Критическая философия недостаточно раскрывает последнюю возможность, по-прежнему принося природу в жертву разуму, тем самым раскалывая целостность личности, что свидетельствует о недостаточности образования (*Bildung*). Шиллер призывает уважать не только объективный и родовый характер человека, но и специфический и индивидуальный характер.

Итак, задача состоит в том, что «государство должно быть организацией, которая образуется (*bildet*) сама по себе и сама для себя». Для этого должен быть найден особый способ образования индивида (*Individuum*) в его становлении как личности (*Person*) в ее целостности и полноте. Такую возможность по Шиллеру представляет только эстетическое воспитание, через красоту (*Shönheit*) и игру (*Spiel*) во времени приобщающее к вечности и сохраняющее динамическое равновесие между природой и разумом, чувственностью и разумом, индивидом и родом.

Чтобы обосновать такую возможность Шиллер предпринял анализ ключевого для Фихте понятия *Bestimmung*, означающего одновременно «назначение» (например, «назначение человека» или «назначение ученого») и «определение» (прежде всего сословное или профессиональное определение). Наряду с «определением» (*Bestimmung*) Шиллер говорит о «определимости» (*Bestimmbarkeit*). Причем наряду с двумя видами пассивной и активной «определенности» (природной и исходящей из разума) существует два вида пассивной и активной «определимости». Первый – «пустая» определимость, предшествующая всякому определению, вторая – «эстетическая» определимость, напротив, заключающая полноту реальности и творческой силы. Это есть среднее состояние неопределенности (*Bestimmungslosigkeit*) в котором разум и чувственность одновременно действительны, но уравниваются друг друга, находясь в своего рода динамическом равновесии. Это состояние к которому человек приобщается через красоту, «живой образ» (*lebendes Bild*), раскрывающийся в игре (*Spiel*), когда дух не испытывает

ни физического, ни морального принуждения и оказывается свободен. Поэтому только «через красоту можно прийти к свободе» и только эстетическое воспитание ведет к целостному, полному и свободному образованию [Шиллер 1957, 318].

Именно эта целостность образования создает тип личности, способный по Шиллеру к свободному творчеству, обладающего как знанием, так и «энергией в мужестве». Приобщенный к высшим образцам красоты (практически данным в греческой классике) он духовно свободен как от низших потребностей рынка, так и от господства «естественного государства», «государства нужды».

В отличие от Гердера, Шиллер, хотя и говорит иногда о Божестве и Абсолюте, использует эти выражения в расплывчатом смысле, мало связанном с конкретными догматическими представлениями Христианства. Он избегает говорить и об «образе Божиим» в человеке.

У Шиллера (вслед за Фихте) сохраняется понимание свободы как самостоятельного бытия, но «самостоятельность» исключает включенность в иерархию (в отличие от $\alpha\upsilon\tau\epsilon\lambda\omicron\upsilon\sigma\iota\alpha$ греческих Отцов Церкви). Несмотря на более «онтологическое» понимание свободы у Шиллера и Фихте, чем, например, у Локка, свобода, по прежнему понимается как эмансипация – выход «из под опеки». Человек с их точки зрения не может быть свободен, подчиняясь внешней воле, даже если это воля Бога. Образование понимается как самообожествление, а не как обожение (соединение с самосущим Богом-личностью). Образование из «Богочеловеческого процесса» превращается в имманентное развитие изначальных задатков.

Отказ от понятийного ряда христианского богословия объясняет, почему Шиллер вынужден вернуться к платоновскому пониманию образования, как «лепки человека» (глагол $pl\ddot{a}tten$ – ср. Государство 377В, Законы 671 С). В четвертом письме у Шиллера появляется ключевое сравнение «художника-педагога» и «политика» ($p\ddot{a}dagogischen$ und $politischen$ $K\ddot{u}nstler$) с ремесленником или скульптором, формирующим облик своего изделия из бесформенного материала в соответствии со своими целями. Остроумно избегая тоталитаризма, он замечает, что «материал» педагога и политика отличается от «материала» художника тем, что «к нему возвращается цель», а следовательно – свобода и уважение. Политик и педагог должен «щадить своеобразие и индивидуальность материала объективно и ради внутреннего существа, а не только субъективно и ради обманчивого впечатления чувства» [Шиллер 1957, 257-258].

Таким образом, возвращается уважение к свободе «народа». Тем не менее, внутри человеческого общества вновь появляется фигура «демиурга», претендующего на то,

чтобы формировать человека в соответствии со своими представлениями и целями. С социологической точки зрения это означает защиту прав жестко очерченной «интеллектуальной элиты», определяющей образовательную политику государства. Неслучайно «Письма об эстетическом воспитании» заканчиваются указанием на то, что «эстетическое государство», подобно «чистой церкви» и «чистой республике» можно найти лишь в «немногочисленных кружках» интеллектуальной элиты.

«Образование» у Шиллера относится к сфере духа. В этом смысле его понятия «игры» и «эстетического воспитания» в своем истоке относятся к религиозному по сути пространству праздника. Указывая на греческий опыт, в том числе опыт греческой драмы (трагедии) и Олимпийских игр Шиллер обращается к исходному контексту образования, имеющему в широком смысле «религиозный» смысл.

Обратная эволюция «эстетического» мировоззрения к «мифологическому» и к «философии Откровения» позже имела место у Шеллинга. Однако, уже в середине 90-ых годов эта связь была вполне очевидной. Например, у Гете в романе «Годы учения Вильгельма Мейстера» эстетическое стремление к целостному образованию через театр, представленное в пятой книге явно сопоставлено с религиозным пониманием шестой книги произведения («Признания прекрасной души»). Неслучайно у Фридриха Шлейермахера в «Речах о религии» (1799) и «Монологам» (1800) понятие религии занимает место аналогичное понятию эстетического в концепции образования у Шиллера.

В начале первой «Речи о религии» Шлейермахер вводит аналогичное шиллеровскому различие двух противоположных «стремлений» (Triebe). Первое направлено на то, чтобы растворить человека в многообразии обособленных вещей, второе, напротив, чтобы через мышление и действие подчинить внешнее многообразие абстрактному единству разума и свободы. Полнота и совершенство (Vollkommenheit), однако, не в окончательном преобладании этих двух стремлений, но в их активном равновесии. Первое стремление, добившись полной победы ведет к развитию «ненасытной чувственности», второе – к потере своеобразного развития (Bildung), способности творчески влиять на жизнь и создавать что-то своеобразное (zu gestalten und zu bilden), к «парению вокруг пустого идеала» [Schleiermacher 1999, 191-192]. Те в ком два стремления сочетаются плодотворным образом, крайне редки. Появление таких людей, которых Шлейермахер характеризует как «высшее священство» есть одновременно «результат упорного завершеного самовоспитания (Selbstbildung)» [ibid., 192-194] и «дар свыше». В конце третьей речи («Über die Bildung zur Religion»), где говорится собственно об «образовании» Шлейермахер говорит, что «величайшее художественное произведение

(Kunstwerk) есть то, материалом которого служит само человечество, и которое непосредственно творит (bildet) Божество» [Шлейермахер 1994, 150].

Истоком и движущей силой целостного образования, для Шлейермахера является религиозный опыт (Anschauung) и религиозное чувство или смысл (Sinn). Как у Шиллера понятие «эстетического», понятие «религиозного» у Шлейермахера основывается на представлении об исходном состоянии, активной «определимости», предшествующем как познанию, так и действию. Именно в этом исходном состоянии возникает опыт и чувство бесконечного, по Шлейермахеру составляющее основу религии.

Как отмечает С.Л.Франк «основная мысль всего этического мировоззрения Шлейермахера состоит в понимании нравственности, как требования личного внутреннего саморазвития и самовоспитания» [Шлейермахер 1994, 32]. Терминами «саморазвитие» и «самовоспитание» Франк в его переводе «Монологов», главного этического произведения Шлейермахера, как правило, передает именно Bildung.

В своей основе шлейермахеровское понятие об «образовании» зиждется на двух «откровениях»:

Первое, основанное на самосознании и рефлексии есть откровение внутренне свободного, автономного я, имеющего родовой характер, и являющееся поэтому «сознанием человечности». Самосознание делает человека свободным, вырванным из внешней детерминации и в каждый момент приобщенным к вечности. «Посвященный», обладающий самосознанием, навсегда отличается от «других», профанов, не ведающих «ничего, кроме своего бытия во времени (Dasein in der Zeit) и скользящего падения с солнечной высоты наслаждения в страшную ночь уничтожения» [ibid., 280]. Этот процесс имеет «внутренний» характер, в отличие от «внешнего» овладения природой [ibid., 304-306], достигаемого через естественные науки и технику. Это первое «откровение» Шлейермахера по сути тождественно кантианскому «коперникианскому перевороту», основной мысли трансцендентального идеализма Канта, Фихте и Шеллинга.

Второе «откровение» Шлейермахера отличает его концепцию образования от кантовской и фихтевской. Это откровение *своеобразного* образования личности.

Шлейермахер сначала считал, что «человечность имеет различные обнаружения лишь в многообразии внешних действий; внутренний человек не должен быть своеобразно образованным существом (eigenthümlich gebildet wesen), а всюду каждый сам по себе должен быть равен другому». Но затем он открыл, что кроме осознания общечеловечности и необходимости подчинения себя долгу, следует подняться к «высшему своеобразию духовного образования (Eigenheit der Bildung) и нравственности»

[Шлейермахер 1994, 29; Schleiermacher 1914, 29]. Как пишет Шлейермахер «преимущественно эта мысль возвысила меня и отделила от низшей и менее развитой (ungebildeten) окружающей среды; в силу ее я сознаю себя лично желанным и, следовательно избранным творением Божества, - творением, которому дана особая форма и особое развитие (Gestalt und Bildung)» [Шлейермахер 1994, 292; Schleiermacher 1914, 30-31]. Именно в достижении этого максимально полного и своеобразного личного образования (Bildung) и совершенства (Vollkommenheit) Шлейермахер [Шлейермахер 1994, 293-297] видит свое назначение (Bestimmung).

Замечательно, что почти одновременно с «Монологами» написано аналогичное по тематике произведение Фихте «Назначение человека». Причем основное отличие позиций Шлейермахера и Фихте проявляется в отношении к проблеме индивидуальности. Как отмечал С.Л.Франк существенно, во-первых, что Шлейермахер, в отличие от Фихте, «исходит из анализа не «трансцендентального», а реально данного «я»». Во-вторых, Шлейермахер утверждает, что «principium individui есть самое мистическое в области философии», в отличие от Фихте, для которого «единичная личность... лишь средство реализации разума» [Шлейермахер 1994, 31-32].

Акцент на своеобразии личности, принципе индивидуации у Шлейермахера, однако, не означает «индивидуализма», а напротив является основанием образования «духовной общности» (geistiger Gemeinschaft).

По Шлейермахеру условием совершенствования является allgemeiner Sinn – «общая восприимчивость», «общее чувство», не существующие без любви. Любовь является «притягательной силой мира», без нее невозможны самобытность и образование [Шлейермахер 1994, 105, 296-297]. «Вне любви нет образования, вне самобытного образования нет совершенства в любви (keine Bildung ohne Liebe; und ohne eigne Bildung keine Vollendung in der Liebe)» [Schleiermacher 1914, 38].]

Высшие ступени образования связаны с восполнением отдельной человеческой личности в «духовной общности» (geistiger Gemeinschaft), конкретно проявляющейся в браке, дружеском и религиозном общении, государстве и нации [Шлейермахер 1994, 105-106, 306, 308-309, 318, 319-321]. При этом «духовная общность» противопоставлена обычной склонности к «внешнему общению», «общению чувственного мира» в котором человек хочет «продолжить и расширить свое тело внешним владением... умножить внешнее обладание при помощи имущества и знания», но не ищет взаимного обогащения внутренней жизнью и взаимной помощи в деле внутреннего образования [Шлейермахер 1994, 307-310].

Это понятие о «духовной общности» намечает переход к «органическому» пониманию образования семьи, нации и государства. Причем особое место у Шлейермахера занимает понятие о браке, как «слиянии в единое существо», взаимном сущностном восполнении членов семьи.

Характерный для Шлейермахера, как и для Канта, Шиллера и Фихте «элитаризм» образовательной концепции проявляется в понимании церкви и религиозного общения в контексте «образования». Также как и у Канта у Шлейермахера истинное «религиозное общение», религиозное «общество (Gesellschaft) благочестивых» отличается от «церкви» в обычном понимании. Только члены этого «общества благочестивых» (которое также называется «истинной церковью» [Шлейермахер 1994, 164]) являются в подлинном смысле людьми «имеющими религию» и «посвященными» в ее таинства. Эта «истинная церковь», где реализуется подлинное «религиозное общение», не связанное конкретными догматами, обрядами или государственными установлениями есть «народ священников (priesterliches Volk), совершенная республика (vollkommne Republik), где каждый поочередно есть вождь и народ (Vührer und Volk)» [Шлейермахер 1994, 157]. Члены этого общества уже достигли «религии» и «самопознания» и в этом смысле являются «посвященными», «совершенными» и «святыми». Напротив церковь в обычном смысле по Шлейермахеру «далеко не есть общество религиозных людей, а есть скорее союз людей, которые лишь ищут религии» [ibid., 161]. Церковь по своей сути оказывается школой религиозного опыта, «посредствующим учреждением», обеспечивающем связь «общества благочестивых» и «непосвященного», «профанического» мира. Именно отсюда возникает необходимость разделения на «священство» и «мирян», «вождей» и «ведомых», которое по сути есть разделение на учителей и учеников в религии.

При нормальном положении дел именно члены «истинной церкви» должны быть священниками, «художниками и учителями религии» в более широкой церкви (включающей «ищущих религии»). Но вмешательство необразованного, профанического государства извращает этот идеальный порядок, в результате чего священниками становятся «несвятые» люди, руководствующиеся не религией, а чисто конъюнктурными соображениями. Также и членами церкви становятся не только те, кто «ищет религии», но и те, кто ищет материальных благ от государства. Подлинно «образованными» на самом деле оказываются лишь члены «истинной церкви», которая также как у Канта и Фихте оказывается моделью для самосознания «образованной элиты» Германии.

В большинстве русских изданий произведений Гегеля слова с корнем Bild и сам термин Bildung не переводится систематически. Исключение составляет известный перевод «Феноменологии духа» Густавом Шпетом [Гегель 1992], но и здесь перевод Bildung как «Образование» не проводится последовательно. Более того, часто Bildung в одном и том же издании передается весьма различными терминами («культура», «развитие», «формирование», «совершенствование») в зависимости от контекста. Это говорит о том, что понятие «Образования» как правило, не являлось объектом специфической рефлексии философов-переводчиков. Хотя «на практике Гегель тончайшим образом разработал понятие о том, что же такое образование» [Гадамер 1988]. С чисто языковой точки зрения можно выделить несколько «уровней» его значений:

Во-первых, речь идет об образовании отдельного человека (здесь Bildung используется как синоним «воспитания» - Erziehung). В этом смысле образование делится на «формальное» и «материальное», «теоретическое» и «практическое», может институализироваться в гимназиях и университетах. С другой стороны «образование» отдельного человека может пониматься в онтологическом или даже чисто биологическом смысле, как образование органического существа (как у Гердера). Так в «Феноменологии духа», например, Гегель говорит об «образующемся духе» (bildende Geist) ребенка в процессе беременности, родов и роста [Гегель 1992, 6].

Со значением «образования» человека как индивида непосредственно корреспондирует значение Bildung как «образованности» нации или эпохи, зависящей в свою очередь от «образованности» индивидов и определяющая последнюю. Это значение широко представлено, например, в «Лекциях по философии истории». Речь может при этом идти [Hegel 1969-12,14] об «общей и национальной образованности» или об [ibid. 30], «образовательной работе» нации и т.д. В этом значении Bildung в русскоязычных переводах часто переводится как «культура», хотя иногда используется и широко распространенный в XIX веке термин «образованность».

Во-вторых, речь идет о глобальном духовном, историческом и метаисторическом процессе «образования». Мировой процесс осмысливается Гегелем как «образование мирового духа (Weltgeist)». Содержание и смысл диалектического процесса развития (Entwicklung) именно в образовании (Bildung), в частности «образовании форм» или «формообразовании» (die Ausbildung der Form) духа. В переводах советского периода это значение Bildung почти всегда передавалось как «развитие», что мешает пониманию довольно тонкого различия между Bildung и Entwicklung: «Раз-витие» есть собственно «раз-вертывание» исходных принципов или задатков. В этом смысле оно соотносимо например с понятием «прогресса», как пошагового движения вперед, «развитие» отражает

скорее внешнюю структуру процесса, например, его стадии или этапы, тогда как «образование» больше обращено на смысл самого «образа» (Bild) в его совершенстве.

В-третьих, речь идет об «образовании» различных институтов, языка, образовании права как такового или государственного устройства. Особое значение имеет для Гегеля «образование науки» являющееся содержанием «научного образования» (wissenschaftliche Bildung).

Наконец, речь идет об «образовании государства» (Staatbildung в «Философии истории» и в «Философии права») и «образовании нации» (например, [Hegel 1969-12, 68]). Также Bildung и Ausbildung употребляется Гегелем по отношению к семье, например, в выражении «die Ausbildung innerhalb ihrer selbst, in Ansehung der Kinder» - «образование в среде их самих (то есть членов семьи, родителей) в смотрении за детьми» [Hegel 1969-12, 59].

В рамках диалектического процесса между всеми этими значениями у Гегеля устанавливаются тончайшие «органические» связи.

Например, в «Феноменологии духа» Гегель устанавливает связь между образованием отдельного индивида и мирового духа: «Отдельный индивид должен и по содержанию пройти ступени образования всеобщего духа (die Bildungsstufen des allgemeinen Geistes), но как формы, уже оставленные духом, как этапы пути, уже разработанного и выравненного... в педагогических успехах мы узнаем набросанную как бы в сжатом очерке историю образованности всего мира (Geschichte der Bildung der Welt) ... Наука (Wissenschaft) воспроизводит это образовательное движение (bildende Bewegung) в его полноте и необходимости, а также то, что уже низведено до момента и достижения духа в процессе формирования последнего».

Образование индивида (традиционно воспринимаемое в «педагогическом» контексте) и образование семьи, нации и государства также оказываются тесно связаны.

«Образование» (Bildung) у Гегеля, также как у Гердера продолжает сохранять связь с «образом» (Bild). Причем этот «образ» по прежнему продолжает пониматься прежде всего как «образ Божий».

В заключительном тезисе «Философии права» итогом исторического процесса «образования государства» (Staatbildung) является развертывание «государства в образ и действительность Разума» [Hegel 1969-7, 511]. Разум для Гегеля здесь вполне тождественен с Божеством, что подтверждается многочисленными фрагментами, где философ говорит о «божественности» государства.

Спецификой философской позиции Гегеля, отличающей его от традиционно-христианской точки зрения, является по выражению И.А.Ильина ее «спекулятивный

пантеизм» [Ильин 1994, 252]. Гегель сводит процесс откровения, «самороскрытия» Бога и его самопознание к чисто логическому процессу «самодвижения Понятия». Научное мышление поэтому становится неотделимо от своего рода мистической медитации, в которой личность забывает себя, отдавая себя самодвижению Понятия, силлогистическому процессу, в котором Бог открывает себя.

Таким образом, диалектика, логический процесс (понятый, однако, как преодоление обычной «формальной» логики Рассудка) оказывается тем самым центром, обеспечивающим целостность образования, которым для Шиллера было «эстетическое», а для Шлейермахера «религиозное» (в смысле опыта бесконечного). Так завершается круг развития немецкой концепции образования. Вновь провозглашается, что «истинной формой, в которой существует истина, может быть лишь научная система ее» [Гегель 1992, 11]. «Научное» развитие у Канта и раннего Фихте претендовало на ведущую роль в образовании личности и государства. Затем (Шиллером, Шлейермахером и романтиками) была показана его ограниченность, неспособность дать подлинно целостное образование. У Гегеля и позднего Фихте наука, в форме спекулятивной философии, соединившись со своего рода мистическим опытом стала претендовать на роль «нового евангелия». Как отмечал И.А.Ильин «Гегель понял, что «природа» каждого «предмета» есть тоже самое, что «его Понятие»... «логика» его возникла в результате слияния двух законов: евангельского закона *любви* и логического закона *противоречия*; оба закона видоизменились, второй подчинился первому, а первый переместился в царство второго» [Ильин 1994, 475-476].

Философия Гегеля таким образом стала знаменем укрепившегося научного образования (*wissenschaftliche Bildung*), на время оттеснив своих конкурентов (в виде религиозного и эстетического образования). «Научное образование», однако, «сняло» ряд принципиальных моментов иных типов образования, претендуя на то, чтобы быть «образованием духа» в данную историческую эпоху. Поэтому именно Гегель (вместе с Кантом) был в XIX, а во многом и в XX веках своего рода «философским знаменем» исследовательского университета, превратившего все более и более специализирующееся научное исследование в квазирелигиозную самоценность. А позднейшие попытки «преодолеть» философию Гегеля как правило носили внеакадемический характер.

Образование государства и нации

Термин *Bildung*, соответствующий глагол и его производные в философской литературе конца XVIII – начала XIX вв. столь же часто относится к «образованию» отдельного человека, как и к «образованию» государства, общества и нации.

Речь идет не только и не столько о поддержке и защите системы образования со стороны государства, но об образовании самого государства и государствообразующей нации. Подобное понимание образовательной политики сложилось не сразу.

У Канта «всестороннее развитие природных задатков» есть свободное дело индивидуумов, являющих «мужество» самостоятельно пользоваться своим разумом. «Автономные» индивидуумы в этом отношении не нуждаются ни в каком внешнем авторитете, в «опекунах» – «книге, думающей за меня, духовнике, чья совесть заменяет мою, враче, предписывающем диету» и т.д. [Кант 1994, 126-127]. Но не нуждаясь в опекунах (Vormünder), человек нуждается в господине (Herrn). В частности речь идет о государстве и более конкретно – о короле, ответственных за поддержание гражданских порядков и законов. Всестороннее и свободное развитие природных задатков человеческого рода возможно лишь при условии установления правового гражданского общества. На государство возлагается важная функция, но оно остается внешним по отношению к процессу образования, обеспечивая лишь его необходимые условия в виде порядка, безопасности и т.д.

Кант настаивает на полной «свободе научного исследования», но независимость науки от государства не является абсолютной. В работах 1784 года он приводит в пример Фридриха II с его максимой «рассуждайте сколько угодно и о чем угодно, только повинуйтесь!». Повиновение, в частности, должно касаться «частного применения разума», например, священником, поставленным в качестве учителя народа и обязанного следовать официальному вероучению.

В развернутой форме взгляды Канта по этому вопросу представлены в его работе 1798 года «Спор факультетов». Здесь он излагает свое понимание университета и, шире, цели и структуры научной и образовательной деятельности. Характерно, что обсуждение ведется в контексте политического дискурса для которого категории власти, закона, свободы и авторитета являются ведущими. Фактически все основные понятийные конструкции этого трактата построены по схемам «юридического мышления». «Спор» факультетов идет собственно о господстве в вопросах истины. Университет при этом уподобляется парламенту. Причем «высшие факультеты» (теологический, юридический и медицинский) сравниваются с «правым крылом парламента», защищающим правительственные установления. Правительство поэтому «санкционирует» учения высших факультетов. Напротив, философский факультет играет роль «левого крыла» - оппозиции, подвергающей эти установления критическому исследованию. Он «должен иметь свободу не отдавать распоряжения, а обсуждать все распоряжения, касающиеся интересов науки, т.е. истины» [Кант 1994, 60-61, 78-79]. Философский факультет

воплощает провозглашенное Протестантизмом абсолютное «право свободного суждения», присваивает себе компетенцию суждения в вопросах истины, которая ранее (в Римокатоличестве) приписывалась особо уполномоченным авторитетам (прежде всего Папе). Это поясняет, почему философия Канта приобретает специфическую форму «критик».

Политико-юридическая аналогия проводится весьма последовательно: Кант говорит [Кант 1994, 59], что факультеты обладают если не законодательной, то «направляющей властью» (die richtende Gewalt).

Особый интерес представляет десятый вопрос второго раздела трактата («Спор философского факультета с юридическим») об отношении государства к системе образования. Кант утверждает: «Ждать, что наставляя юношество в домашних условиях (daß durch **Bildung** der Jugend in häuslicher Unterweisung), затем в школах, начиная с низших и кончая высшими, ведя их к пониманию духовной и моральной, поддерживаемой религиозным учением культуры (Cultur), удастся в конце концов не только воспитать хороших граждан государства, но и направить их к добру, постоянно прогрессирующему и сохраняющему свое действие, - план, который едва ли позволяет надеяться на желанный успех. Ведь дело не только в том, что, по мнению народа, расходы по воспитанию (Erziehung) юношества должен нести не он, а государство ... , но также и в том, что вся система образования (Maschinenwesen dieser **Bildung**) будет лишена связи, если в ее основу не положен план, разработанный высшей государственной властью в соответствии с ее намерениями, и сохранен ею в таком виде; с этим могло бы быть связано происходящее время от времени реформирование государства, - пытаюсь заменить революцию эволюцией, оно постоянно двигалось бы к лучшему. Но так как те, кто должен осуществить воспитание юношества, также только люди, которые и сами должны быть воспитаны для этой деятельности, то при слабости человеческой природы и случайности обстоятельств, которые могут способствовать такому результату, надежду на прогресс можно связывать только с мудростью свыше (если она невидима, мы назовем ее Провидением)...» [Кант 1994, 110-111].

Здесь, характерна, во-первых, типичная для немецких интеллектуалов той эпохи постановка задачи: «заменить революцию эволюцией» и концентрация этой задачи в сфере образования. Во-вторых, Кант останавливается на той же проблеме "образовательного круга", которая была в центре внимания Шиллера в "Письмах об эстетическом воспитании". Чтобы призванные "воспитатели" образовали нацию, они сами прежде должны быть образованы. Наконец, в-третьих, Кант противопоставляет процесс образования «снизу» - от семей, процессу образования «сверху» - со стороны государства и отдает предпочтение последнему.

Позиция Канта включает в себе две тенденции. Первая – к возможно полной «эмансипации» ученой элиты от государства. Вторая – к тому, чтобы «чистый идеальный человек», представленный в роде и государстве подавил природу и индивидуум.

Первая, «либеральная» установка, развита в работе Вильгельма фон Гумбольдта 1792 года «О границах деятельности государства». В этом сочинении Гумбольдт утверждал, что истинная цель человеческого существования, предписываемая разумом, - «есть высшее и пропорциональное образование (Bildung) сил для образования одного целого» [Гумбольдт 1898, 8]. Первым и необходимым условием этого образования является свобода. Государство заботиться об «отрицательных благах» (безопасности, защите от внешних врагов, обеспечении мира и т.д.). Но оно не должно вмешиваться в образовательную сферу, которая должна оставаться абсолютно свободной от опеки государства. Именно эта работа Гумбольдта, переведенная в середине девятнадцатого века на английский язык, оказалась созвучной идеологии британского либерализма, предполагавшей политику *laissez-faire*, невмешательства правительства в образование, вплоть до 60-70 годов девятнадцатого века господствовавшей в Англии и США.

Вторая тенденция, к тому, чтобы «чистый идеальный человек», представленный в государстве, подавил эмпирического, получила развитие у Фихте. Уже в лекциях для широкой образованной публики «Основные черты современной эпохи», он настаивает на полном подчинении индивида государству. Государство Фихте определяет как «искусственное учреждение, задача которого – направить все индивидуальные силы на жизнь рода и растворить их в последней» [Фихте 1994-2, 504].

Казалось бы подобная «тоталитарная» установка позднего Фихте противоречит исходно «либеральной» установке Канта. Но при более внимательном чтении обнаруживается, что эти две установки не противоречат, а скорее вытекают друг из друга (Фихте и сам это подчеркивает). Кант просит об «эмансипации» ученой «элиты» от опеки государства и церкви, Фихте настаивает на необходимости диктатуры этой «элиты». Но по сути эти требования являются этапами одного и того же процесса. Во многих отношениях Фихте доводит линию, намеченную Кантом до логического завершения. Это касается, в частности, важного вопроса о роли государства и семьи в образовании.

Исходя из общего принципа о превосходстве рода над индивидуумом Фихте воздает должное семье. Но при этом он последовательно отвергает «естественное» право родителей на образование своих детей. В трактате "Учение о государстве, или Об отношении первоначального государства к царству разума", написанном в самом конце жизни, Фихте утверждает: «Каждый ли родитель имеет естественное право быть

воспитателем, право снискать любовь и преданность, без которых невозможно воспитание? Это право должно было бы лежать в управлении природой, ведь дети суть сама природа. И разве это не нелепо - не отдавать детей в руки тех, кто в наибольшей степени обучен такому управлению? Следует отвергнуть поэтому право любого и каждого на воспитание только на одном том основании, что он - отец. Обязательное образование есть формирование понимания нравственного достоинства. Государство со всеми его принудительными мерами должно рассматривать себя как образовательно-воспитательный институт, призванный сделать принуждение и обязательность ненужными. При определенных условиях и известных обстоятельствах семейное воспитание может быть вполне достаточным и благоприятным, но у нас нет права оставлять случаю воспитание - этот самый важный из всех государственных институтов» (пер. Б.М.Бим-Бада в его статье «Педагогическая антропология Фихте» по изд.: Fichte J.G. *Samtliche Werke*. VII. Bd. Berlin, 1846. S. 574-575.). Аналогичная постановка вопроса - в «Речах к немецкой нации», где Фихте говорит об образовании немецкой нации через новое воспитание в отрыве от родителей, в закрытых пансионатах, тем самым развивая идеи якобинцев и предвосхищая радикальные опыты немецких и советских экспериментаторов XX века, предполагавших осуществить подлинное «общественное воспитание» и тем самым воспитать «нового человека».

Однако, ни «тоталитаризм» Фихте, ни «индивидуализм» раннего Гумбольдта в конечном счете не оказались наиболее продуктивными. Зрелые «концепции образования» личности, общества и государства связаны с именами Шлейермахера и Гегеля.

Для Шлейермахера, семья и государство не являются совокупностью индивидов, заключающих между собой «контракт», но остающихся исключительно во внешней связи. В дружеском и религиозном общении, в семье, а затем и в любви к отечеству и государю индивиды выходят из ограниченности своего отдельного существования и соединяются в «единое существо». Именно любовь является первым условием всякой самобытной жизни и образования, «вне любви нет образования» [Schleiermacher 1914, 38]. Взаимное общение в любви направленное на совершенство собственно и составляют суть образования. Оба эти положения одинаково принимаются как Шлейермахером, так и Фихте (а потом и Гегелем). Однако, Шлейермахер говорит к тому же о *своеобразном* образовании личности, которая вовсе не должна растворяться в жизни рода без остатка. Соответственно и любовь и дружба должны относиться не только к роду и человечеству в целом, но и конкретной личности [ibid., 105-106, 306, 308-309, 318, 319-321].

Именно в этом контексте возникает новое понимание образования немецкой нации, как сверхиндивидуального сущностного единства, находящегося в неразрывном сочетании с образованием своеобразной индивидуальности. Нация уподобляется «концерту» индивидуальных и непохожих друг на друга музыкальных инструментов, соединяющихся в едином симфоническом звучании. Эти два аспекта классического культурного национализма девятнадцатого века не исключают, а напротив дополняют друг друга, что резко отличает его от более позднего «тоталитарного» национализма, победившего в национал-социалистической Германии, в котором тотальность нации (или расы) подавляет своеобразие индивидуальных членов.

Переход от космополитизма Просвещения к новому культурному национализму, происходит под влиянием вполне определенных религиозных установок. Выработка «мистического идеала Отечества (Faterland)» у Шлейермахера (как и у Гердера, Новалиса, Штеффанса) осуществляется под влиянием специфических духовных установок пиетизма и гернгутерства с их углубленным интересом к личному духовному развитию и одновременно острое чувство религиозного братства [Bruford 1975, 84-87].

Гегель, также как Фихте и иначе Шлейермахер рассматривает семью и государство в контексте развития «Идеи» и видит в них сверхиндивидуальные общности, в которых индивидуум преодолевает свою обособленность и приобщается к высшему сущностному единству, что является важнейшим моментом «Образования».

В «Философской пропедевтике» (1809-1813 гг.) Гегель дает весьма разработанную концепцию, связывающую его понимание образования (в узком смысле), семьи, гражданского общества и государства, к которой возвращается в «Философии права» (1820-1821 гг.).

Отправным пунктом здесь являются понятия лица (Person) и личности (Persönlichkeit). Непосредственно эти понятия восходят к юридическому контексту, понятию Persona в римском гражданском праве. В тоже время они несут серьезную философскую и теологическую проблематику. В рамках «абстрактного права» (которое есть собственно гражданское право в обычном смысле) определяющим являются отношения «лица» и «вещи» (persona и res римского права). Лица здесь соотносятся друг с другом прежде всего как собственники в рамках отношений *договора*.

Однако, семья и государство не могут рассматриваться только в рамках договорных отношений. Гегель последовательно преодолевает контрактную теорию семьи и государства, преобладавшую в философии Просвещения и сохранявшую свое значение даже у Канта.

Семья и государство понимаются Гегелем как органическое целое, где индивиды преодолевают свою ограниченность, приобщаясь к новой «субстанциональности нравственности».

В семье Я составляет с другим Я некоторое субстанциональное единство. Части семьи – «это, собственно говоря, не части, а члены, которые имеют свою субстанцию только в этом целом и отдельно от этого целого самостоятельностью не обладают. Доверие, питаемое членами семьи друг к другу, состоит в том, что каждый интересуется не собой, а только целым». С правовой точки зрения семья представляет собой «одно лицо» [Гегель 1971, 48]. То же самое в значительной мере можно сказать и о государстве. Отличие семьи и государства прежде всего в том, что семья - это «естественное общество». Потому что, во-первых, «членом семьи являются не в силу своей воли, а в силу своего естества», а во-вторых, семья основывается на любви, которую Гегель понимает как «чувство», а не как например бытийное отношение.

Государство, напротив, связано не с чувствами и естественными склонностями индивидов, а с «субстанциональной разумной волей». Если принципом семьи является любовь (как чувство), то принципом государства является разумная воля. «Гегель не мог сохранить первенствующее значение за началом любви по многим основаниям» [Ильин 1994, 474]. Однако в отличие от Фихте, но подобно Шлейермахеру, Гегель стремится сохранить «органическую связь» индивидуума, семьи и государства. «Если семья, разрастаясь, превратилась в нацию и государство составляет с нацией одно целое, то — большое счастье» [Гегель 1971, 49]. Гегелевское государство не подавляет «личную единичность и особенные интересы», напротив они получают в нем «полное развитие и признание своего права для себя» (в системе семьи и гражданского общества) [Гегель 1990, 286].

Образование, прежде всего является обязанностью человека как индивида перед самим собой. Эта обязанность заключается в том, «чтобы поднять свое отдельное существо до своей всеобщей природы — образовать себя». В этом смысле образование делится на теоретическое и практическое. В теоретическое образование входит кроме многообразия и определенности знаний, приобретение всеобщности точек зрения, позволяющих судить о вещах, «умение воспринимать объекты в их свободной самостоятельности, без субъективного интереса». Для этого необходим «бескорыстный интерес», направленный на изучение наук, «культивируемых ради них самих». Практическое образование предполагает, во-первых, свободу от естественных наклонностей и господство над ними (умеренность), во-вторых, углубленность в свое

призвание (Beruf) и, в-третьих, выработку способности пожертвовать удовлетворением естественного, ради более высоких обязанностей [Гегель 1971, 60-63].

Однако, в целом образование индивида (как теоретическое, так и практическое) оказывается обязанностью «скорее формальной природы» [ibid., 66]. «Образование» в более высоком смысле, начинается только тогда, когда индивид вступает в «субстанциональные» отношения, сначала в семье, а потом и в государстве.

Образование индивида переходит в образование семьи и государства и оказывается переплетено с ними многообразными связями. Например, важнейшей обязанностью родителей по отношению к детям является их воспитание, но именно в процессе этого воспитания семья «образуется». «Народ связан в одно языком, нравами и обычаями, а также образованием» [Гегель 1971, 49]. Субстанциональность самого государства определяется как «прошедший через форму образования знающий и волящий себя дух» [Гегель 1990, 294]. В тоже время «государство не только скрепляет общество правовыми отношениями, но и, будучи в моральном отношении действительно более высокой всеобщей сущностью, способствует единству в нравах, образовании и во всеобщем образе мыслей и действий» [Гегель 1971, 68].

Поскольку речь идет о *профессиональном* образовании особую роль начинает играть «гражданское общество», включающее по Гегелю отправление правосудия, рыночные институты и корпорации. Здесь, как и в других вопросах, он стремится занять «среднюю» позицию между крайним либерализмом (Адам Смит или Вильгельм фон Гумбольдт в работе 1792 г.) и крайним этатизмом как в вопросе о корпорациях, свободных ценах (см. §236 «Философии права»), так и в вопросе об образовании.

Тут возникает важнейший вопрос о границах прав и ответственности родителей, гражданского общества и государства. Если Фихте (и многие представители французского Просвещения), отдавали полное предпочтение в этом вопросе государству и обществу, ни ставя ни во что «права родителей», то Гегель отмечает всю сложность проблемы. В §239 «Философии права» он замечает, что в вопросах воспитания «провести границу между правами родителей и гражданского общества очень трудно» [Гегель 1990, 269]. Исходя из общефилософской «рационалистической» установки, он отдает некоторое предпочтение обществу (как «всеобщей семье»). Тем не менее «естественные» права родителей подчеркиваются и ставятся под защиту государства и закона (именно такой подход отражен и в действующем Основном законе Федеративной республики Германия).

В «Речах директора гимназии», Гегель от имени преподавателей гимназии обращается к государству и родителям, как носителям окончательной ответственности в вопросах образования. Структура его дискурса выражается так: «Учебные учреждения

являются главным образом питомниками для слуг государства; эти учреждения ответственны перед правительством... и перед родителями» [Гегель 1972, 411].

Литература

В работе цитируются электронные тексты немецких изданий сочинений Гердера, Лессинга, Гегеля, Шиллера с сайта <http://gutenberg.spiegel.de/>

Также использовались следующие издания:

Bruford W.N. *The German Tradition of Self-Cultivation. 'Bildung' from Gumboldt to Thomas Mann*. Cambridge: Cambridge University Press, 1975

I.H. Fichte. *Johann Gottlieb Fichtes sämtliche Werke*. Berlin: Veit, 1845-46. Bd.4

Hegel G.W.F. *Werke in 20 Bänden. Auf der Grundlage der Werke von 1832-1845 neu ediert*.

Red. E. Moldenhauer und K. M. Michel. Frankfurt/M. 1969-1971. Bd.3, Bd.7, Bd.12

Reading Bill. *The University in Ruins*. Cambridge, Mass. & London: Harvard, 1996

Schleiermacher Friedrich. *Monologen nebst den Vorarbeiten*. Der Philosophischen Bibliothek.

Band 84. Leipzig. Verlag von Felix Meiner, 1914

Schleiermacher Friedrich. *Über die Religion: Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799)*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1999

Гадамер Х.-Г. *Истина и метод*. М.: «Прогресс», 1988

Гегель Г.В.Ф. *Работы разных лет*. Т.1. М.: «Мысль», 1972. (Философское наследие).

Гегель Г.В.Ф. *Работы разных лет*. М.: Мысль, 1971. (Философское наследие)

Гегель Г.В.Ф. *Лекции по истории философии*. Книга третья. Санкт-Петербург: «Наука», 1994

Гегель Г.В.Ф. *Лекции по философии истории*. СПб.: Наука, 1993

Гегель Г.В.Ф. *Феноменология духа*. Санкт-Петербург: «Наука», ф1992

Гегель Г.В.Ф. *Философия права*. М.: «Мысль», 1990

Гердер И.Г. *Идеи к философии истории человечества*. М. Наука 1977

Гумбольдт Вильгельм фон. *О границах деятельности государства* // Гайм Р. *Вильгельм фон Гумбольдт*. М.: Издание К.Т.Солдатенкова, 1898.

Ильин И.А. *Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека*. Санкт-Петербург: «Наука», 1994

Кант И. *Сочинения в 4-х томах на немецком и русском языке*. Т.1. М.: «Ками», 1994. Издательство «Чоро», 1994

Кант И. *Спор факультетов* // Собрание сочинений в восьми томах. Т.7.

Кант И. *Спор факультетов* // Кантовский сборник. Калининград: Калининградский государственный университет, 1999. с.207-258

Фихте И.Г. *О сущности ученого и ее явлениях в области свободы // Наставления к блаженной жизни.* М.: Канон, 1997

Фихте И.Г. *Сочинения в двух томах. Т.II.* СПб.: Мифрил, 1993

Шиллер Ф. *Письма об эстетическом воспитании человека // Собрание сочинений. Т.6. Статьи по эстетике.* Москва: Государственное издательство художественной литературы, 1957. С.251-358.

Шлейермахер Ф. *Речи о религии. Монологи.* Спб.: Алетейа, 1994