

УДК 1(091):374.72:(430)

ТЕОРИЯ
СОЦИАЛЬНОЙ
ПЕДАГОГИКИ
ПАУЛЯ НАТОРПА
И ЕЕ АКТУАЛЬНОСТЬ
ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО
РОССИЙСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ¹

М. В. Воробьев*

Рассматривается теория «социальной педагогики» немецкого философа Пауля Наторпа с точки зрения актуальности ее содержания для современных дискуссий, посвященных вопросам образования.

Перед своей педагогической теорией Наторп ставил практическую задачу преодоления кризисных тенденций современного ему германского общества. Теоретический контекст «социальной педагогики» был задан как обращением Наторпа к наследию Платона, Песталоцци и Канта, так и критикой фундаментальных оснований господствующей концепции педагогики. Особую критику со стороны Наторпа вызвало выделение психологии в качестве главной науки в деле обоснования педагогической теории. По сути, эта критика являлась продолжением противостояния неокантианства и позитивизма на новой, на этот раз философско-педагогической почве. Наторп предлагает расширить обоснование педагогической теории за счет добавления к этике и психологии «чистых нормативных наук» логики и эстетики.

В центр своей педагогики Наторп ставил понятие «воли», с ней связаны три уровня активности сознания, которым соответствовали три ступени воспитания — домашняя, школьная и свободного самообразования взрослых. Последняя ступень представляет собой процесс «длинною в жизнь» и в идеале не должна быть ограничена никакими внешними факторами. В качестве базы для реализации этого идеала Наторп предлагал использовать зарождавшуюся в Германии систему «народных академий». Дело народного образования должен взять на себя «светский клир», который составят все люди, способные к участию в деле образования народа, но особую роль Наторп отводит людям, имеющим научную подготовку. Таким образом актуализируется общественная функция университетов как института воспроизводства научно-педагогических кадров. В этом смысле позиция Наторпа созвучна расширенному пониманию «третьей миссии» (общественной) университета.

Ключевые слова: Пауль Наторп, «социальная педагогика», образование для взрослых, «третья миссия» университета, гражданское общество, народная академия.

¹ Статья подготовлена в рамках исследовательского проекта «Современная философия образования: экзистенциально-антропологический поворот» при финансовой поддержке гранта РГНФ (№15-03-00760а).

* Московский педагогический государственный университет, 119991, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1.

Поступила в редакцию: 30.03.2016 г.

doi: 10.5922/0207-6918-2013-2-6

© Воробьев М. В., 2016

Среди философов начала XX века, исследовавших вопросы образования, особое место принадлежит Паулю Наторпу (1854—1924). Хотя сегодня это положение не подвергается сомнению, исследовательский интерес к его педагогической теории по-прежнему носит эпизодический характер и редко выходит за рамки обзорного упоминания в ходе описания истории социально-педагогических идей. Практически нет исследований, посвященных вопросам актуальности идей наторповской педагогики для современного образования. Таким образом, ситуацию можно в целом охарактеризовать фразой: «социальная педагогика»² Наторпа в хорошо оформленном переплете уже давно отправлена на полку истории педагогических идей. Такое положение вещей обусловлено рядом факторов. Так, необходимо учесть контекст исторических процессов, в ходе которых происходила рецепция главного текста Наторпа — «Социальной педагогики». Этот текст был опубликован по-немецки в 1899 году, то есть за 18 лет до начала Первой мировой войны, еще более усугубившей начавшийся в конце XIX века социокультурный кризис, преодоление которого стало главной и долгосрочной задачей новой педагогической теории. Неблагоприятная социально-политическая ситуация также повысила популярность «коротких решений», этим обусловлен тот исторический факт, что в соревновании за практическую реализацию педагогика Наторпа уступила главенство концепции Г. Кершенштейнера как прагматически более приемлемой (Булдаков, 2014, с. 136). Кроме того, вероятно, сыграло свою роль представление об излишней абстрактности теоретического базиса наторповской педагогики, подтверждаемое, в частности, упреком в перегруженности «философско-педагогическими конструктами», высказанным Г.Г. Шпетом³ (Фараджев, 2010, с. 413). Наконец, дальнейшая эволюция в понимании содержания самого термина «социальная педагогика» привела к вымыванию из него части смысла, который закладывал сам Наторп. Как отмечает С.К. Булдаков, предмет социальной педагогики «переместился с поиска приемов преодоления причин социальных противоречий к деятельности, направленной на устранение следствий этих причин, на оказание конкретной социальной помощи, социальной защиты нуждающимся и бедствующим людям» (Булдаков, 2014, с. 129). Очевидно, что первые два фактора не связаны напрямую с конкретным содержанием идей педагогики немецкого неокантианца и имеют ситуативный характер. Упрек в излишней абстрактности можно легко обернуть если не в достоинство, то в оценочно нейтральную отличительную особенность, вспомнив, что это был первый опыт последовательно проведенного построения педагогической теории на фундаменте неокантианской философии. Четвертый фактор скорее сам является следствием хронологически предшествующих факторов и так же, как первые два, ничего не поясняет о действительном соответствии или несоответствии теории Наторпа реалиям современного образования. Таким образом, в связи с возобновлением общего интереса к наследию неокантианской философии представляется необходимым провести исследование теории «социальной педагогики» Наторпа на предмет актуальности ее

² В российском педагогическом тезаурусе за понятием «социальная педагогика» закрепилось вполне определенное значение: наука, исследующая влияние социальной среды на формирование личности. Поэтому здесь и далее название теории Наторпа приводится в кавычках.

³ Шпету вторит С.И. Гессен, указывая на «чрезмерную конструктивность» педагогической системы Наторпа (Гессен, 2013, с. 93).

принципов в условиях современного российского образования. С учетом всеохватного характера теории немецкого философа внимание в статье будет сфокусировано на том комплексе идей, которые касаются вопросов «образования для взрослых», так как здесь содержится несколько тем, созвучных современным реалиям в образовании. Таковыми, например, являются идеи гражданского воспитания, которые могут быть рассмотрены с точки зрения формирования «гражданского общества», идеи Наторпа в отношении всеобщего образования на научной основе в форме «народных академий», сопоставимые с идеей «третьей миссии» (общественной) университета, и ряд других.

Стоит указать, что Наторп не является автором самой идеи «народных академий» как проекта демократизации высшего образования. Так, с середины XIX века в Англии в противовес чартистским начинаниям в деле народного образования (У. Ловетт, Э. Джонс) оформилось движение за «расширение университетов» (Т. Арнолд, Дж. Морис, Дж. Рескин и др.). Первые «народные университеты» открылись по инициативе теолога и поэта Н. Грундтвига в Дании, впоследствии их опыт распространился на все скандинавские страны. Наторп был осведомлен об успехах этих проектов, но полагал, что нет необходимости в простом переносе какого-либо из них на немецкую почву, поскольку в других странах «все-таки условия в некоторых отношениях совершенно иные, чем у нас» (Наторп, 2006, с. 229). Можно утверждать, что Наторп придерживался той точки зрения, в соответствии с которой образовательные новшества должны разрабатываться исходя из условий существования и требований конкретного общества. Поэтому в духе самого Наторпа необходимо в деле актуализации идей его педагогической теории ориентироваться на ее базовые принципы, а не на содержание конкретных образовательных программ, например специфику преподавания истории или математики в школе, хотя об этом в «социальной педагогике» Наторпа также идет речь.

Итак, конечная цель настоящего исследования — обосновать актуальность «социальной педагогике» Наторпа для дискуссий о вопросах, касающихся современного российского образования. Для достижения поставленной цели необходимо последовательно решить две задачи: дать общее представление о «социальной педагогике» Наторпа с акцентом на тех ее идеях и принципах, которые относятся к образованию для взрослых, и проанализировать полученные результаты на предмет их возможной актуализации.

Принципиальное значение для Наторпа имели задачи разрешения противостояния между априоризмом и психологизмом, критицизмом и позитивизмом⁴, представленными в интеллектуальной биографии Наторпа прежде всего персонами Э. Лааса, чьи семинары он посещал, и И. Канта, чья грандиозная работа по созданию философии с единым методологическим фундаментом его вдохновляла (Фохт, 2003, с. 266–267). Обе названные задачи нашли свое отражение в его теории «социальной педагогике».

⁴ Узловым теоретическим моментом, обусловившим противостояние позитивизма и неокантианства, была проблема соотношения «всеобщего и единичного» при рассмотрении вопроса об обосновании научного знания (Дмитриева, 2010, с. 147).

Наторп полагал целью воспитания «гармоническое развитие всего человеческого существа» (Наторп, 2006, с. 318). Эта цель в соответствии с трансцендентальным методом, применяемым в неокантианской философии, требует найти и указать общезначимое обоснование для педагогики. Возможностью выполнить это требование обладает только философия, понятая как функциональное триединство чистых нормативных наук — логики, эстетики и этики⁵. При таком подходе Наторп не мог принять господствующий способ фундирования педагогических систем исключительно на этике и психологии. Он не отрицает необходимость психологии, но подчеркивает ее вспомогательное значение, с одной стороны, как науки, «которая должна указывать путь воспитания» (Там же, с. 310), а с другой — как средства «индивидуализирования педагогического дела» (Там же, 2006, с. 333). Психологию своего времени Наторп расценивал как дескриптивную науку, область которой «размещается в границах естественных наук» (Белов, 2003, с. 8–9). Насколько психология соотносима с естественными науками, настолько верны принципиальные позитивистские положения в отношении ее. Наторп убежден, что позитивистская установка на рассмотрение фактов, данных в ощущении как первичных и на принятие их как отправного пункта для обоснования познания несостоятельна, в том числе и в области педагогики. Субъективная первоначальность ощущений не способна служить посылкой полагания их как первоначальных для самого познания (Фохт, 2003, с. 273). Хронологически они действительно могут быть первыми, но их содержание фиксируется и устанавливается посредством суждения-понятия, а эта процедура выходит уже далеко за рамки ощущений. В позитивистской трактовке понятия имеют только описательное значение, их функции в познании ограничены «практическим эффектом», что, с неокантианской точки зрения, приводит к релятивизации научного знания и инструменталистской «вульгаризации» понятия научной истины (Дмитриева, 2010, 153). Ощущения — не элементы познания, но его стимулы. Даже будучи зафиксированными в своем содержании, то есть став понятиями, ощущения не могут рассматриваться в качестве элементарных понятий, так как выражают сложные отношения (пространственные, числовые, отношения движения, обладания свойствами). Психологическая и логическая первоначальность не совпадают друг с другом (Фохт, 2003, с. 274). Только факты сознания непосредственно даны, потому что первичны и могут быть использованы при обосновании познания. Распространяя этот вывод на область психологической проблематики, Наторп предпринимает попытку сформулировать собственный вариант философской психологии. Однако, по замечанию Б. А. Фохта, система психологии Наторпа,

⁵ В деле обоснования цели педагогики ведущую роль Наторп отводит этике, но при этом постоянно подчеркивает необходимость мыслить все три чистые науки в единстве, обусловленном пересечением их предметных областей, которое становится особенно очевидным тогда, когда мы стремимся решить какие-либо педагогические задачи. Несмотря на такую расстановку акцентов, как отметил русский неокантианец С. И. Гессен, собственная педагогическая концепция которого возникла не без влияния Наторпа, в «социальной педагогике» Наторпа «при фактическом развитии системы логика и эстетика отступают на задний план, и вся педагогика основывается преимущественно на этике, в силу чего педагогика Наторпа сводится главным образом к теории нравственного образования» (Гессен, 1995, с. 39).

проникнутая духом единства метода, оказалась «не вполне законченной» (Фохт, 2003, с. 268–269) — ее разработке Наторп планировал посвятить два тома, но дело ограничилось только одним.

Воля — основное понятие наторповской «социальной педагогики» — есть «*стремление*, понятое как выбирание направления к определенному месту опыта» (Дмитриева, 2007, с. 87). Понятие «воспитание», по мысли Наторпа, играет уточняющую роль при раскрытии содержания более широкого понятия «образование», которому иначе не достаёт конкретности. Всякое воспитание есть воспитание воли. Таким образом, и образование человека должно быть делом воли. Воля подразумевает стремление, стремление подразумевает активность сознания. Эта активность представлена тремя ступенями-уровнями, которые отличаются по степени осознанности; ее высшая ступень является необходимой посылкой к высшей свободе — свободе воли. Влечение, низший уровень активности сознания, характерно тем, что «желаемый объект непосредственно представляется» (Лапшин, 1911, с. 212). Однако несмотря на то, что здесь нет еще «свободы выбора», было бы неверно отделять чувственное влечение от высших форм духовной деятельности. Второй уровень активности отличается от первого «наличностью обдумывания способов действия и целей» (Там же, с. 212). На этом уровне влечения концентрируются в сознательно заданном направлении. Наконец, третий уровень — уровень разумной воли, которая «выдвигает перед нами долженствование, направленное на лежащий в бесконечности идеал», причем «идеал разумной воли достижим лишь гармонической *соборной* деятельностью человеческих сознаний» (Там же, с. 213).

Опираясь на приведенную классификацию уровней активности сознания Наторп выстраивает ступени воспитания: домашнее, школьное и свободное самообразование взрослых. Соответственно ставятся и задачи на этих ступенях. На первой «важную роль играет упорядочение эмоциональной и инстинктивной стороны душевной жизни» (Наторп, 2006, с. 225). Нравственное воспитание на этой ступени осуществляется на основе конкретных примеров, которые должна поставлять история. Для характеристики второй ступени воспитания показательно дополнение уже указанной интерпретации истории как рассказа — поставщика поведенческих образцов пониманием истории как процесса становления человечества. Преподавание истории на этой ступени дополняется социологическими и политическими фактами, тем самым учебный процесс выходит за рамки узко нравственного воспитания и вводит воспитуемого в более широкий культурный контекст. Главным мотивом третьей ступени воспитания является стремление к познанию. Задача самоосознания добродетели решается в процессе перехода от стадии, на которой преобладало гетерономное предписание, к автономному выяснению предпосылок добродетели, то есть формируется способность самостоятельно определять содержание своих конечных целей. При этом господствует «безусловная внутренняя честность» (Наторп, 1911, с. 269). Особую роль на рассматриваемой ступени немецкий неокантианец отводит философии, а точнее, двум ее разделам — логике и этике. «Для нас во всяком случае несомненно, — пишет Наторп, — что последнее обоснование нравственного способна дать только философия, и притом только настоящая философия, которая принадлежит лишь третьей ступени умственного и нравственного образования» (Там же, с. 314). Лишь немногим меньше здесь значимость эстетического воспитания, а ре-

лигиозное воспитание уже «ценно постольку, поскольку оно заключает в себе нравственный и эстетический элемент» (Дмитриева, 2007, с. 229). С каждой ступенью воспитания у Наторпа соотнесено свое нравственное учение. На первой ступени нравственный идеал заключается в чистоте как мере, на второй это самодисциплина, третья требует: «Будь хорошим только ради истины» (Наторп, 1911, с. 311).

В деле актуализации идей педагогики Наторпа в практическом направлении необходимо обратиться к той их части, где «социальная педагогика» из строго теоретической области переходит в практическую и тем самым, как отмечает В. А. Куренной, становится проектом «реконструкции социальных связей и нормализации социального климата в обществе, которое испытывает разрушающее воздействие социальной атомизации в капиталистическом обществе» (Куренной, 2006, с. 19).

Наторп описывает проблемы современного ему общества следующим образом. В процессе интенсивного и экстенсивного развития капитализма была утрачена автономность различных «миров» — сообществ, в рамках которых прежде осуществлялась солидарность. Взгляд на сообщество граждан как на семью семей, как на «мир», вмещающий в себя частные «миры», в современных условиях, когда человек стремится выйти за пределы своей «семейственности», проблематичен и нуждается в переосмыслении (Наторп, 2006, с. 202). В этом смысле общество перестало быть обществом, атомизировалось, и в нем нет места чувству солидарности в прежнем смысле. Авторитет даже самых простых моральных принципов подорван самой жизнью, отличительной характеристикой которой стала ее лихорадочность (Там же, с. 208). Для устранения указанных негативных последствий Наторп кроме реформы школы предлагает создать общественные образовательные организации по принципу «народных академий», допуск в которые не будет ограничен ни возрастом, ни достатком.

По мысли Наторпа, «вершиною человеческого образования является не некоторая наивысшая степень образованности, а наиболее свободная способность к образованию, неограниченная возможность самообразования» (Наторп, 1911, с. 222). Это условие в своей полноте раскрывается на третьей ступени воспитания. Именно на ней гетерономный характер организации образовательной деятельности в значительной степени теряет свою значимость. Однако это не означает, что в деле свободного образования вообще нет места организации и институционализации. Примером возможности организованной свободной образовательной деятельности для Наторпа является высшая школа. Философ убежден, что образование, которое она дает, должно утратить свою привилегированность и стать образованием «для всех». Эта идея актуальна и сейчас, более того, сегодня «высшее образование для всех» представляет собой не только идею, но и социальную практику во многих развитых странах. Примечательно, что ответственность за реализацию своего проекта Наторп возлагает на новый «светский клир», осуществляющий свободную образовательную работу. Принадлежность к этому «клиру» не имеет формальных признаков, кроме наличия образованности и желания передать ее другим. Последнее при этом мыслится Наторпом как само собой разумеющийся признак первого. Знание не может быть основанием для сегрегации: если кто-то в силу своего положения или профессии обладает возможностью участия в образовании народа, то его нравственный долг сделать это. Другой отличительной чертой «свет-

ского клира» является его демократизм и ориентация на научное знание, что, собственно, и отделяет его от «старого клира», которому был свойствен религиозный догматизм (божественное для человека при нынешнем развитии, полагает Наторп, не может уже мыслиться как откровение) и авторитарность. Если разница между «светским клиром» и «старым» столь разительна, может возникнуть вопрос: почему Наторп прибегает к религиозно окрашенному понятию «клир», устанавливая тем самым некоторую аналогию? Ответ обнаруживается в концепции религии немецкого неокантианца. Ее своеобразие задано синтезом подходов И. Канта и Ф. Шлейермахера. Кантовское понимание субъективности происхождения религии дополняется у Наторпа редуцированным понятием «чувства»⁶, позаимствованным у Шлейермахера, а также выделением в качестве основного смысла религии социального аспекта, заключающегося в проблеме соотношения общего и отдельного как соотношения человечества и индивида (Дмитриева, 2008, с. 269–270). Таким образом, религия в представлении Наторпа — это утратившая трансцендентность «религия в границах человечности», где «человечность» — понятие, «объединяющее все области культуры, в основе которых находятся возможности человека как конечного существа, формы его сознания» (Дмитриева, 2007, с. 84). Человек же, осуществляющий воспитательную работу, творит «человеколюбивое дело», которое, более того, есть «религия работы» (Наторп, 2006, с. 268) — «религия» (и новый «клир» — все-таки клир, хоть и «светский») постольку, поскольку воспитательную работу с религией роднит «нравственное», чьим ядром является «единство цели человечества» — «возможность и действительность человеческого сообщества вообще» (Там же, с. 265). В отношении же частного содержания религии новый «клир» должен, не отвергая это содержание, «предоставлять ее [религию] всецело совести каждого отдельного человека» (Наторп, 1911, с. 224).

Необходимо отметить, что Наторпу чужд какой-либо патернализм в вопросах народного образования — дело «социальной педагогики» не состоится, если общество поделится на тех, кто учит, и тех, кто пассивно воспринимает. Таким образом, свободная образовательная работа может быть только демократической, но она «не будет вмешиваться в экономическую и политическую борьбу классов». Платоновская тотальность воспитательного проекта Наторпа заключается в том, что «воспитание должно служить интересам общности, а жизнь общности в разнообразных своих направлениях должна всецело служить интересам воспитания, при этом все... должно содействовать достижению одной и той же цели: чистой общности в познании и хотении единого, вечного добра...» (Там же, с. 227). При этом Наторп признает конфликтность общественных отношений, по крайней мере настолько, насколько они оказываются затронутыми сферой политики. Более того, он утверждает, что борьба — важный элемент гражданского воспитания, потому как развивает способности участников крупных социальных сил, которые, чтобы избежать ослабления и увядания, должны бороться

⁶ У Наторпа кантовская «мысль о вечном», объединившая «идеи бесконечного, вне-временного и сверхчувственного», под влиянием Шлейермахера преобразовалась в понятие «чувства», которое приобрело «значение *самого* первого основания любой жизненной активности, любого творческого, в том числе познавательного, акта» (Дмитриева, 2008, с. 269).

ся друг с другом (Наторп, 2006, с. 216). Так как существующее гражданское воспитание по факту партийно, оно и его последствия представляют собой неоднозначное явление, но в конечном итоге, отмечает Наторп, плюсы такой формы организации перевешивают минусы. В общем процессе гражданского воспитания партийное выступает в качестве неизбежного субъективного фактора. Чтобы нивелировать негативные последствия такой субъективности, Наторп подчеркивает необходимость социального и политического самовоспитания и самообучения как устремленности к объективности, которой мы никогда не достигаем, но стремиться к которой можем и должны. Эта объективность — истина, «которую должна беспартийно признавать воля как на той, так и на другой стороне» (Там же, с. 217). Мысль о каком-либо формальном ограждении университетской среды от участия в общественных делах Наторпу совершенно не близка, напротив, он настаивает на расширении роли преподавательского потенциала университетской профессуры в системе «народного образования». Ведь университетское, научное преподавание, коль скоро «является в известной мере воспитанием», по своим характеристикам подпадает под требование, предъявляемое Наторпом к свободному самовоспитанию, и представляет собой нравственную работу, целью которой является воспитание «первой из всех добродетелей, добродетели истины» (Наторп, 1911, с. 225). Следует отметить, что в своем рассуждении Наторп выходит за рамки «существующего» и обращается к тому, «что должно быть». Он убежден, что «состояние вражды не должно продолжаться вечно, если оно не будет преодолено, то в заключение и нация, и человечество должны будут раствориться» (Наторп, 2006, с. 216–217). Примирение, основанием которого должна стать истина, неизбежно, и хотя состояться оно может очень не скоро, но сама перспектива такого примирения обнадеживает Наторпа.

Истина как объективная ценность в педагогике Наторпа распространяется на все образование, даже математика и математическое естествознание оказываются способны на нравственное воздействие — они воспитывают совесть истины (Наторп, 1911, с. 288). Но и в политике истина должна быть признана абсолютной ценностью. В вопросе ценностной нейтральности научного знания, столь актуальном во времена Наторпа, философ выступает против «нейтральности, которая бы состояла в отказе вообще от рассмотрения вопросов, стоящих как раз в центре жизни» (Наторп, 2006, с. 235). В противном случае наука и ее образовательная функция становятся как раз партийно ангажированными, несамостоятельными. Такая оскотиненная наука «не только оставляет без *ответа*, но у [нее] вообще не хватает мужества *спрашивать* и дать спросить себя как раз в таких вещах, которые в конце концов все-таки глубже и интимнее касаются человека... чем естественные науки, техника» (Там же, с. 217). Если конкретным вопросам соответствуют определенные науки, отказ поднимать эти вопросы свидетельствует не о нейтральности ученого-преподавателя, а, напротив, об его партийной ангажированности. По убеждению Наторпа, настоящий ученый обязательно придерживается объективной ценности научной истины, он должен быть «непредвзятым» и «нейтральным» и потому не склонен навязывать свои личные убеждения в виде «готовых решений» и «догм» учащимся. В такой перспективе позиция Наторпа согласуется с нравственным посылом «ценностной нейтральности» в ставшей классической трак-

товке М. Вебера, но, в отличие от последнего, Наторп расширяет сферу применимости ценностного качества научной профессии за ее пределами. «Должное», по Наторпу, общество нуждается для осуществления себя в «участии людей, стоящих вне борьбы хозяйственных классов или религиозных партий, во всяком случае ученых, стоящих в своей работе вне борьбы...» (Наторп, 2006, с. 247). Университет, благодаря которому воспроизводятся люди с такой уникальной общественной функцией, сам становится ее носителем, но как место реализации этой функции недостаточен по причине своего привилегированного статуса. «Народные академии», по Наторпу, как раз и являются местом, «площадкой», где общественная функция ученого может успешно реализовываться для блага всех.

Мысль Наторпа об участии науки и ученых в деле широкого общественного образования сохраняет актуальность в наши дни и созвучна расширенной трактовке «третьей миссии» университета, суть которой заключается в признании за университетом его главной общественно значимой функции — «научить мыслить самостоятельно и показать важность рационального критического рассуждения» (Головкин, 2014, с. 92). На практике реализация этой функции должна привести к росту доверия в обществе к науке, лучшему пониманию, что представляет собой наука и чем она может помочь в делах и жизни. В условиях современного понимания образования как непрерывного процесса «народные академии», по замыслу Наторпа усиленные научно-преподавательскими кадрами, способны удовлетворить максимально широкие потребности в образовании и социализации взрослых людей. Кроме того, что они обеспечат потребность в дополнительном профессиональном образовании и повышении квалификации, на их базе также возможно организовать курсы, способствующие развитию экономической и информационно-технической грамотности. Особую роль «народные академии» могли бы сыграть в формировании «гражданского общества» за счет культурно-политического просвещения и установления социальных связей. Здесь возможно возражение, что задачей удовлетворения большей части упомянутых потребностей уже занимается первый уровень высшего образования и нет насущной потребности в создании дополнительных или альтернативных структур. Действительно, современный российский университет осуществляет функции, выходящие за пределы подготовки специалистов и производства научного знания. Так, подготовка бакалавров, как и вообще вся система высшего образования, сегодня выполняет, как отмечает А. А. Аузан, институциональную роль «социального сейфа» для молодежи, альтернативой которому в условиях российской ресурсной экономики может быть только армия или тюрьма (Аузан, 2013). В ответ на приведенное возражение полезно вспомнить опыт реформ высшей школы В. фон Гумбольдта в одном из важных, но часто упускаемых аспектов. Если понимать под реформой процесс адаптации существующих институтов под «требование дня», то, как утверждает Г. Шельски, «так называемые реформаторы университета отнюдь не собирались реформировать университет, но основать новый тип научного учреждения» (Шельски, 2013, с. 71), а тот факт, что новаторское научное образовательное учреждение было в конечном счете названо университетом, обоснован соображениями политического удобства. В условиях бюрократизированности институтов высшего образования создание альтернативных или дополнительных образовательных институтов может способствовать общему про-

грессу системы образования, так как новое, лишенное недостатков старого, действительно лучше всего произрастает на свежей почве, представляя собой в чем-то альтернативу существующим институтам, а в чем-то дополняя их. Таким образом, настойчивые наторповские требования децентрализации и создания новаторских образовательных структур не просто выражают принципы успешной практики преобразования высшей школы, но, возможно, указывают те способы, с помощью которых в условиях современной России удастся преодолеть пагубное воздействие некоторых системных и структурных изъянов университетской среды.

Приведенные соображения демонстрируют, что теория «социальной педагогики» Наторпа при должном критическом отношении может стать одним из теоретических «кирпичиков» в фундаменте необходимых образовательных новаций на российской почве.

Список литературы

1. Аузан А. А. Миссия университета: взгляд экономиста : публичная лекция, Москва, 18 апр. 2013 г. // Полит.ру : [информ.-аналит. портал]. URL: <http://www.polit.ru/article/2013/05/07/auzan/> (дата обращения: 05.11.2015).
2. Булдаков С. К. Философские основания образовательных идей и теорий на рубеже XIX–XX веков // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2014. Т. 20, №3. С. 128–131.
3. Белов В. Н. Неокантианство. Ч. 2 : Пауль Наторп. Саратов, 2002.
4. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.
5. Гессен С. И. Пауль Наторп // Кантовский сборник. 2014. №1 (47). С. 87–102.
6. Головкин Н. В., Зиневич О. В., Рузанкина Е. А. «Третья миссия» университета и проект общественного понимания науки: Доклад Бодмера // Философия образования. 2014. №6. С. 77–93.
7. Дмитриева Н. А. Идея науки в русском неокантианстве: неокантианство vs. позитивизм // Историко-философский альманах. Вып. 3. М., 2010. С. 140–166.
8. Дмитриева Н. А. Религия в пределах человечности: к истории проблемы религии в философии Пауля Наторпа // Вера и знание: соотношение понятий в классической немецкой философии. СПб., 2008. С. 260–270.
9. Дмитриева Н. А. Русское неокантианство: «Марбург» в России. Историко-философские очерки. М., 2007.
10. Куренной В. А. Философия и педагогика Пауля Наторпа // Наторп П. Избр. раб. М., 2006. С. 7–25.
11. Лапшин И. И. Социальная педагогика Наторпа // Очерки по истории педагогических учений. М., 1911. С. 209–229.
12. Наторп П. Избр. раб. / сост. В. А. Куренной. М., 2006.
13. Наторп П. Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности. СПб., 1911.
14. Шельски Г. Уединение и свобода. К социальной идее немецкого университета // Логос. 2013. №1. С. 65–86.
15. Фараджев К. В. Несостоявшаяся альтернатива: неокантианская педагогика в России в начале XX века // Неокантианство немецкое и русское: между теорией познания и критикой культуры. М., 2010. С. 400–413.
16. Фохт Б. А. Избранное (из философского наследия). М., 2003.

Об авторе

Максим Викторович **Воробьев** — аспирант кафедры философии, Институт социально-гуманитарного образования, Московский педагогический государственный университет, maxim22176@yandex.ru

PAUL NATORP'S SOCIAL PEDAGOGIC THEORY
AND ITS RELEVANCE TO MODERN RUSSIAN EDUCATION

M. Vorobiev

The paper discusses Paul Natorp's social pedagogy theory from the point of its relevance to the modern educational discussions.

Natorp sees practical task of his pedagogic theory in negation of German society's crisis tendencies. The theoretical context of social pedagogy was defined by several key factors. The first one is Natorp's dependency on legacy of Plato, J. Pestalozzi and I. Kant, while second deals with his critic of fundamental grounds of dominant contemporary pedagogical system. The major Natorp's objection was directed against positioning psychology at the basis of a pedagogical theory. In principle this point of critique was matter of continuation of much broader debate between Neo-Kantianism and Positivism which for this time took place on pedagogical "territory". In addition to ethics and psychology Natorp proposes to broaden theoretical ground of pedagogy by adding "pure normative sciences" such as logic and aesthetics to psychology and ethics which are already in use.

In the center of his pedagogy Natorp places the concept of "will". It is directly connected to the three levels of activity of consciousness which are associated with the three stages of education – family education, school and stage of free adult self-education. The last stage represents a "lifelong" process and ideally shouldn't be bounded by any external factors. Natorp expects that developing German system of "folk academies" becomes a basis for implementation of this ideal in practice. He specifies that matter of people's education should be responsibility of "secular clergy" – a class composed of all persons who are willing and able to contribute to the cause of people's education. In this endeavor Natorp especially stresses the uniqueness of position of persons with scientific background. Thus the social function of the universities as institutions where persons of such quality are being cultivated is actualized. This notion makes Natorp's standpoint resemble in many ways the extended reading of university's "third mission".

Key words: Paul Natorp, social pedagogy, adult education, university's third mission, civil society, "folk academy".

References

1. Auzan, A. A., 2013, *Missiya universiteta: vzglyad ehkonomista* [University's mission: economist point of view], *Polit. ru: Publichnyye lektsii*. [Polit. ru: Public lectures]. Moscow, 18.04.2013. URL: <http://www.polit.ru/article/2013/05/07/auzan/> (accessed: 05 November 2015).
2. Buldakov, S. K., 2014, *Filosofskie osnovaniya obrazovatel'nyh idej i teorij na ru-bezhe XIX–XX vekov* [Philosophical foundations of ideas and theories of education at the turn of the 19th–20th centuries], *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova* [Vestnik of Kostroma State University named after N. A. Nekrasov], vol. 20, no. 3, p. 128–131.
3. Belov, V. N., 2003, *Neokantianstvo. Chast II. Paul Natorp* [Neo-Kantianism. Part II. Paul Natorp], Saratov.
4. Gessen, S. I., 1995, *Osnovy pedagogiki. Voedenie v prikladnuyu filosofiyu* [Foundations of pedagogy. Introduction to applied philosophy], Moscow.
5. Gessen, S. I., 2013, Paul Natorp [Paul Natorp], *Kantovskiy sbornik* [Kantian collection], no. 3 (45), p. 87–102.
6. Golovko, N. V., Zinevich, O. V., Ruzankina, E. A., 2014, «Tret'ya missiya» universiteta i proekt obshchestvennogo ponimaniya nauki: Doklad Bodmera ["Third mission" of the university and the project of public understanding of science: Bodmer Report], *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of Education], no. 6, p. 77–93.
7. Dmitrieva, N. A., 2010, *Ideya nauki v russkom neokantianstve: neokantianstvo vs. pozitivizm* [Idea of science in Russian Neo-Kantianism: Neo-Kantianism vs. Positivism] *Istoriiko-filosofskij al'manah: Vyp. 3* [History and Philosophy almanac: 3rd Issue], p. 140–166.

8. Dmitrieva, N. A., 2008, Religija v predelah chelovechnosti: k istorii problemy religii v filosofii Paulja Natorpa [Religion within the bounds of humanity]. In: D. N. Razejev, ed. 2008, *Vera i znanie: sootnoshenije ponjatij v klassicheskoj nemeckoj filosofii* [Faith and knowledge: correlation of the concepts in the classical German philosophy], St. Petersburg, p. 260–270.

9. Dmitrieva, N. A., 2007, *Russkoe neokantianstvo: «Marburg» v Rossii. Istoriko-filosofskie ocherki* [Russian Neo-Kantianism: “Marburg” in Russia. History and Philosophy essays], Moscow.

10. Kurennoj, V. A., 2006, Filosofiya i pedagogika Paulya Natorpa [Paul Natorp’s philosophy and pedagogics], *Izbrannye raboty* [Selected works], Moscow, p. 7–25.

11. Lapshin, I. I., 1911, Social'naya pedagogika Natorpa. [Natorp’s social pedagogy] *Ocherki po istorii pedagogicheskikh uchenij* [Essays in history of pedagogical studies], Moscow, p. 209–229.

12. Natorp, P., 2006, *Izbrannyye raboty* [Selected works], ed. by V. A. Kurennoj, Moscow.

13. Natorp, P., 1911, *Sozial'naya pedagogika. Teoriya vospitaniya voli na osnove obschnosti* [Social pedagogy. Theory of the upbringing of will on the basis of community]. Translated by A. A. Grombah after the 3rd added ed., St. Petersburg.

14. Schelsky, H., 2013, Uedinenie i svoboda. K social'noj idee nemeckogo universiteta [Solitude and Freedom. On to the social idea of German university] *Logos: Filosofsko-literaturnyj zhurnal* [Logos: Philosophical and Literary Journal], Moscow, no. 1, p. 65–86.

15. Faradzhev, K. V., 2010, Nesostoyavshayasya al'ternativa: neokantianskaya pedagogika v Rossii v nachale XX veka [Alternative cancelled: Neo-Kantian pedagogic in Russia at the dawn of 20th century], *Neokantianstvo nemeckoe i russkoe: mezhdru teoriej poznaniya i kritikoj kul'tury* [Russian and German Neo-Kantianism: between theory of knowledge and critic of culture], Moscow, p. 400–413.

16. Focht, B. A., 2003, *Izbrannoe (iz filosofskogo nasledija)* [Selected writings (from philosophical heritage)]. Publication, preface, commentaries by N. A. Dmitrieva, Moscow.

About the author

Maxim Vorobiev — PhD Student, Department of Philosophy, Moscow Pedagogical State University, Moscow, maxim22176@yandex.ru