

*Смолинская О. Е.* Идея единства образования и культуры в трудах Ф. Ницше, В. Дильтея, А. Бергсона / *О. Е. Смолинская* // Научный диалог. – 2013. – № 8 (20) : Педагогика. – С. 36–50.

УДК 378.1+37.013.43:14

## **Идея единства образования и культуры в трудах Ф. Ницше, В. Дильтея, А. Бергсона**

О. Е. Смолинская

В статье рассмотрены методологические основания формирования современного смысла понятий культуры и образования и их взаимоотношений, заложенные в трудах представителей «философии жизни». Актуальность публикации обусловлена необходимостью осмысления составляющих понятия «культурно-образовательное пространство» в педагогике на рубеже эпох и в условиях смены ключевых общественных, культурных и образовательных парадигм.

Ключевые слова: культурно-образовательное пространство; философия жизни; Ницше; Дильтей; Бергсон; культура; образование; педагогика; университет.

Содержание цивилизационного дискурса, в зависимости от периода социального развития человечества и его [периода] гуманитарных черт, конкретизируется в позитивистически и антропологически ориентированных научных концепциях. Иррационализм и антиинтеллектуализм, противостоящие позитивизму, актуализируются во времена кризисов капитализма, один из которых наблюдали в конце XIX – начале XX века, а другой наблюдаем сейчас, на рубеже XX–XXI веков. В наших реалиях, на Украине, где, кроме мирового поворота к постиндустриальному обществу, наблюдается ещё и стремительный упадок материализма как господствующей мировоззренческой системы на фоне произошедшего разрушения Советского Союза, такие тенденции ощутимы чрезвычайно сильно ещё и потому, что новая мировоззренческая система формировалась

не только за счёт обесценивания исключительно коммунистических приоритетов, которые в 80-е годы нередко уже носили декларативный характер, но и «вплетённых» в них идеологами коммунизма общечеловеческих ценностей. Именно это в очередной раз вызвало к жизни как позитивные (возврат к гуманистическому дискурсу), так и негативные (невежество) стороны метафизического миропонимания. В информационном пространстве культуры и образования, посредством языка, эти явления конкретизируются не только в способе мышления, мироощущении индивидов, но и в коллективных мыслеформах, проявляясь в поведении, изменяющем систему общественных взаимоотношений, проникая во все её звенья, в том числе в образование, приобретая статус норм, правил, закрепляются в культуре. Таким образом, преобразования, происходившие на всех социокультурных уровнях, отобразились и в учебно-воспитательных взаимодействиях, сущностно перестроив их, изменив уклад жизни школы всех уровней, в том числе высшей. Кроме того, результаты НТР, связанные, в первую очередь, с информатизацией всех сфер жизнедеятельности человека, стиранием границ в коммуникациях, снятием технических преград в количественном накоплении информации, формируют новые подходы к работе с гипернасыщенными информационными потоками, поэтому без глубинных изменений в сфере философии отношений человека с новейшим миром нематериальной культуры, осмысления путей её ретрансляции образованием дальнейшее развитие общества обречено на переживание длительных и мощных стагнационных явлений.

Именно это и обусловило **необходимость выяснения природы культуры и образования** как детерминант развития цивилизации (в глобальном масштабе) и социума (в масштабах государства).

Проблема взаимосвязи и взаимопроникновения культуры и образования осмысливалась издавна, в том числе жившими на рубеже XIX–XX веков учёными – представителями «философии жизни», в частности Ф. Ницше, В. Дильтейем и А. Бергсоном.

Фридрих Вильгельм Ницше (1844–1900), один из основателей школы «философии жизни», по-особенному подходил к изучению проблем культуры (жизни), высказывая свои взгляды в специфической литературной манере, интерес к которой проявляют немало

современных авторов, как, впрочем, и классики (А. Макаренко, В. Сухомлинский). Так, например, любопытно, как высказывался Ф. Ницше по поводу преемственности и непрерывности культуры. В сочинении «Так сказал Заратустра» он сформулировал тезис о направленности культуры в будущее, представив его посредством символов изгнания (прошлое), смерти (настоящее) и любви к миру детей (будущее). Сущность человеческой деятельности (жизни) он видит в необходимости достижения человеком самодостаточности – «она справляется с собой, с другими, она умеет забывать» [Ницше, 1996б, с. 700]

Три превращения духа [Ницше, 1996б, с. 18] – верблюд, лев и ребёнок, – характеризующие этапы формирования, разрушения и переосмысления ценностей, обозначают этапность развития культуры в жизни. При этом, достигая дионистического начала (чувственного) и интегрируя его с аполлоническим (рациональным), человек творит искусство, культуру. Согласно концепции Ф. Ницше, средством познания путей возникновения первобытной культуры является сон (сонное мышление) как «фантастическая и дешёвая форма объяснения всего любой выдумкой» [Ницше, 1996а, с. 246], что, вместе с тем, отвечая природе человеческой культуры, может способствовать её пониманию. Пытаясь объяснить суть культуры, философ описывает её как сложный и нереальный феномен – «кентавр, полужверь, получеловек, и притом ещё с крыльями ангела на голове» [Ницше, 1996а, с. 368].

В то же время заданиями педагогики Ф. Ницше видит решение таких вопросов: «во-первых, сколько энергии унаследовано; во-вторых, как может быть зажжена новая энергия; в-третьих, как личность может быть приспособлена к чрезвычайно разнообразным запросам культуры, чтобы они её не беспокоили и не раздробляли её своеобразие, – словом, как личность может быть включена в контрапункт частной и общественной жизни, как она может одновременно и вести мелодию, и, будучи мелодией, оставаться аккомпанементом?» [Ницше, 1996а, с. 369]. То есть задания педагогики, в понимании философа, направлены на культуру как созданное человеком чудо. Ф. Ницше осмысливает проблему науки как высшего требования культуры, обуславливающей, по мнению Ф. Ницше, 2 типа мыш-

ления – для восприятия науки («наука познающая, источник силы») и не-науки («иллюзии, страсти её нагревающие, регулятор силы») [Ницше, 1996а, с. 374]), – которые, действуя одновременно, предотвращают новейшее варварство, упадок наук. Философ подытоживает, что эти же силы призваны укрепить осознание процесса познания как радостного, тем более что сама наука, согласно его концепции, укрепляет не знания, а специфическое умение «целесообразно достигать целей», потому и «для всяческих позднейших занятий очень ценно какое-то время быть человеком науки» [Ницше, 1996а, с. 376]. Этот вывод философа чрезвычайно актуален относительно **культурно-образовательной миссии университета**, где, благодаря единству науки и образования, творится пространство бытия в науке, впоследствии открывающее перед молодёжью новые горизонты познания. В том, что время «бытия в науке» отведено именно студенческому периоду, можно убедиться, проанализировав эволюцию взглядов Ф. Ницше на разные ступени образования. В частности, о школе он категорически высказывался как о месте обучения непременно «строгому мышлению», аргументируя, что дальше жизнь и человеческая сущность «ослабит слишком туго натянутый лук мышления» [Ницше, 1996а, с. 381], подчёркивая, что именно «школьная дисциплина ума сделала Европу Европой» [Ницше, 1996а, с. 381]. Далее, исследуя влияние гимназического преподавания, назвав его неопределимым, философ видит его сущность не в знаниях, а, высказываясь современно, в компетентностях, в частности, в приобщении к «абстрактному языку высшей культуры <...>, что, несмотря на свою весомость и сложность для понимания, является высокой гимнастикой головы» [Ницше, 1996а, с. 382]. Продолжая эту мысль, можно предположить, что чем выше уровень образования, тем легче, по Ф. Ницше, ноша знаний, но выше планка культуры, которая должна быть взята. Кроме того, у Ф. Ницше встречаем прогноз современного ускорения образовательно-культурных циклов («годовые кольца индивидуальной культуры» [Ницше, 1996а, с. 384]), что должно произойти в связи с перечисленными выше тремя заданиями педагогики, поскольку энергия, полученная от родителей, позволяет усвоить их опыт с меньшими усилиями, чем приложенные ими, поэтому, при

наличии большей «силы напряжения», пополняющейся за счёт результативности педагогической деятельности, следующее поколение будет двигаться дальше и тем быстрее, чем эта сила мощнее.

Обращаясь к сформулированным Ф. Ницше понятиям, близким понятию культурно-образовательного пространства, следует вспомнить о микро- и макрокосме культуры, первый из которых объяснён им как открытие человеком господства в нём же разнородных сил, а второй – то же, но в масштабе эпох. При этом заданием воспитания человечества (как и отдельного индивида) является построение в себе такого просторного здания культуры, в разных концах которого смогут жить эти разнородные силы, а между ними – гораздо более мощные примирительные промежуточные силы (можно предположить, что ими могут быть обретённые в процессе образования мыслительные «силы напряжения»), одновременно, по мнению Ф. Ницше, такое здание будет аналогичным зданию культуры исторических эпох и послужит «постоянным уроком для понимания последней по аналогии» [Ницше, 1996а, с. 387], не будет ограничивать первичных, дионистической и аполлонической, сил. Усматривая приметы высокой культуры в овладении человеком необходимыми силой и гибкостью (чистотой и строгостью в познании и способностью ощущать силу и красоту поэзии, религии и метафизики), философ сравнивает её [культуру] с танцем: вялым и шатким по отношению к разным влияниям или смелым, каковым его делает образование. При этом учёный, как и другие представители «философии жизни», выступает против исключительно узких эмпирических научных специализаций, сравнивая их с двухструнными инструментами и инкриминируя людям, их представляющим, осквернение свободного разума: ученые «в его способе рассматривать вещи не находят своей обстоятельности и муравьиной старательности, поэтому <...> охотно загнали бы его в отдельный уголочек науки» [Ницше, 1996а, с. 390]. Похожего мнения он и о ценности профессий: «Профессия рассеивает мысли; в этом её самое большое благословение. Ведь она является прикрытием, за какое можно отступить каждый раз, когда на человека нападают сомнения и хлопоты общего характера» [Ницше, 1996а, с. 461]. Это вновь подводит к идее необходимости становления универсальной образованности и мировоззренчески-научной широты как «мно-

гострунности» культуры в образовании и способа реализации индивидуального назначения стать цепью звеньев культуры, вклиниться в общее культурное развитие.

Обобщая сказанное, заметим, что не все выводы Ф. Ницше вполне применимы к исследуемой теме (культурно-образовательное пространство университета), но собственно понятие культурного пространства, выразителем, творцом которого является человек, а средством – образование, с учетом его прогрессирующего, динамического характера, направленности в будущее является методологически обоснованным. Кроме того, изучение мифов, зародившихся в культурном пространстве и циркулирующих в нём как эффекты «сонного мышления», может дать представление о глубинных, первичных культурных пластах. Помимо прочего, ценность концепции Ф. Ницше как методологического основания изучения организации культурно-образовательного пространства состоит в несомненном признании культуротворческой сущности учебно-воспитательного процесса и науки, а также органического единства индивидуальной и общей культуры, вовлечённости образования в их построение.

Вильгельм Дильтей (1833–1911), поставив человека в центр философии и истории, считал педагогику целью любой действительной философии [Андрущенко, 2005, с. 383]. Понимая культуру как дух, соответственно, науку о культуре – как науку о духе и отмежёвывая её от науки о природе, при этом придерживаясь тезиса о трансцендентности философии, значит, о «целостности человека», «тотальности человеческой природы», он тем самым открыл перед следующими исследователями возможности применения научно-исторических подходов к изучению гуманитарных вопросов. В отличие от науки о природе, наука о духе не может пользоваться объяснением как методом, считал В. Дильтей, поэтому понимание, описание, родственное интуитивному проникновению в жизнь, – это единственный метод достижения определённой духовной целостности (целостного переживания), таким образом, любое культурно-историческое познание должно базироваться на проникновении в переживание. Выводы философа, являющегося представителем «школы жизни», историком культуры, основателем «понимающей психологии» и школы «истории духа» в культурологии XX века, в рамках теоретико-методологи-

ческого изучения понятия культурно-образовательного пространства важны тем, что обосновывают возможность применения таких методов, как психодинамический и этнографический (их модификации – кейсов), результатами которых являются именно «понимающие» описания, причём, согласно В. Дильтейю, это единственно возможные пути изучения, поскольку субъект познания духа (культуры) и всей гуманитарной проблематики – это «целостный человек <...> во всей полноте его жизни» [Дильтей, 2000, с. 273], которого философ, по его же утверждению, берёт за основу «даже при объяснении познания и его понятий (таких, как “внешний мир”, “время”, “субстанция”, “причина”)): «Таким образом, оказывается, что важнейшие составляющие нашего образа действительности и нашего познания её, а именно: живое единство личности, внешний мир, индивиды вне его, их жизнь во времени, их взаимодействие – всё может быть объяснено исходя из этой целостности человеческой природы, которая в воле, чувствах, представлениях только разворачивает разные свои стороны» [Дильтей, 2000, с. 273]. Кроме того, этот философско-культурологический подход является фундаментальным по отношению к возможности введения понятия индигенной личности как «золотого сечения» человека и культуры [Мацумото, 2002, с. 317]. Размышляя о природе наук о духе, В. Дильтей отмечает, что они выросли в практике самой жизни, подчеркивая, что их развитие происходило «под влиянием требований специального образования» и что «система университетских факультетов, служащих обучению профессиям, является естественно сформированной формой их взаимосвязи» [Дильтей, 2000, с. 297]. Этот тезис вводит исследования культуры и образования в поле деятельности университета.

Возвращаясь к методологическим подходам, которые могут быть использованы при изучении культурно-образовательного пространства университета, следует обратиться к пониманию Дильтеем понятий первого и второго порядка в науках о духе. В частности, изучая науки о системах культуры как отдельных случаях наук о духе, философ утверждал, что «явления, образующие системы культуры, могут быть изучены только через явления, с которыми имеет дело психологический анализ» [Дильтей, 2000, с. 321]. Что касается соотношения культурно-единичного и культурно-целостного, то В. Дильтей, ана-

лизируя природу возникновения организаций (на примере организации-государства), отмечал, что противоестественным является представление, согласно которому люди, будучи «наделёнными сознанием атомами», не могут «сцепливаться» только в рамках одной или многих систем, приспосабливаясь к одной или нескольким целевым совокупностям, поддерживая исключительно интеллектуальные связи, не генерируя «живого ощущения общности». Зато вполне природоответствующим является то, что во «взаимодействии психических атомов к уже имеющимся добавляются и другие стойкие связи»: «Неудержимый напор страстей вместе с чрезвычайно глубокой потребностью и чувством общности превращают человека как структурный элемент этих систем в звено внешней организации человечества» [Дильтей, 2000, с. 322]. Таким образом, выделяются две системы организационно-культурного типа: первая – внутренняя, возникшая и функционирующая как система взаимосвязей психических элементов, вторая – внешняя, что возникает вследствие слияния волевого единства и может быть охарактеризована «как все человеческие сообщества, объединения и образования, возникающие в отношениях господства и подчинения внешней связи воле» [Дильтей, 2000, с. 323]; «эта, другая, форма устойчивых отношений взаимодействия имеет такое же глубокое основание, как и та, что вызывает к жизни системы культуры» [Там же]. При этом, по мнению В. Дильтея, «природа и объём наук, возникающих таким образом, полнее проявляются только в рассмотрении систем культуры и наук о них» [Там же]. Обращаясь к толкованию философом сущности любых социальных систем, в том числе образования, следует заметить, что их объяснение как опирающихся на определённый элемент человеческой природы и способных реализовываться в разных способах деятельности, удовлетворяющих в рамках общественного целого определённой цели, располагающих сотворёнными во внешнем мире стойкими, самовоспроизводящимися средствами, соответствующими цели [Дильтей, 2000, с. 326], как и вывод о том, что «индивид является точкой сечения большого количества систем, которые, в меру развития культуры, всё больше специализируются» [Дильтей, 2000, с. 326], приводит к заключению, что, согласно В. Дильтею, во-первых, главным критерием анализа для социально-гуманитарных наук, в том числе

для педагогики, является личность; во-вторых, системные педагогические исследования могут проводиться только в связи с культурологическими, поскольку «изолированные отдельные науки о духе обязательно подпадают под власть мёртвой абстракции» [Дильтей, 2000, с. 392]; в-третьих, любые организации, в том числе образовательные, сложно устроены как внутренне, так и внешне, обусловлены действиями индивидов и волевыми факторами, «очерчивающими и обеспечивающими пространство для самостоятельной и последовательной деятельности индивидов» [Дильтей, 2000, с. 329], а также они [организации] характеризуются как генерируемые системами культуры, приметами которых является «единство проявлений во всех индивидуумах, входящих в систему культуры, связанность индивидуумов, в которых это проявление осуществляется», и «если такая связанность принимает крепкие формы, то в системе культуры возникают организации» [Дильтей, 2001, с. 139].

Таким образом, применяя философскую концепцию В. Дильтея по отношению к культурно-образовательному пространству университета, можем утверждать, что его природой является культура как система, способом существования – исторически-образовательный процесс как процесс воплощения культуры во времени, а структурой – личности как психические атомы. Кроме того, университет как образовательная организация, по В. Дильтею, является естественной формой самоорганизации культуры, в свою очередь организованной смысловым коммуникативным единством индивидуумов как искусственное пространство их бытия.

Анри Бергсон (1859–1941) – один из выдающихся философов – представителей «философии жизни», исследуя природу интеллекта и инстинкта, в труде «Творческая эволюция» анализирует понятие культуры как включённое в понятие жизненного порыва – целостного органического процесса, охватывающего весь мир, в том числе человека и общество, в качестве необходимости творчества [Бергсон, 2001, с. 246]. Задание человека при этом философ видит в том, чтобы развивать и продолжать в бесконечность движение этого порыва, совершенствуя предыдущие формы культуры и создавая новые [Бергсон, 2001].

Что же касается особенностей исследования разных эволюционных групп, то А. Бергсон, указывая на имеющиеся общие черты,

подчёркивает невозможность размежевать их иначе как через определение пропорциональности проявлений признаков, замечая, что «каждая группа в меру своей эволюции стремится всё больше усилить свои специальные признаки, поэтому и будет определяться не тем, что она владеет определёнными признаками, а тенденциями к их усилению» [Бергсон, 2001, с. 126]. Продолжая эту мысль по отношению к обществу, в труде «Два источника морали и религии» философ утверждает, что «чем ближе общество к природе, тем более важное место в нём занимают случайное и несвязное. У первобытных людей существует огромное количество запретов и предписаний, объясняющихся туманными ассоциациями идей, предрассудками, автоматизмом. Они не напрасны, потому что подчинение всех людей правилам, даже абсурдным, обеспечивает обществу большую сплочённость» [Бергсон, 1994, с. 22–23]. Поскольку современное Бергсону общество и наш социум культурно достаточно отдалены от первобытного, можно было бы игнорировать эти выводы, если бы не убеждённости философа в том, что каждая следующая группа содержит в себе признаки предыдущей. Эта мысль, касающаяся общества и моральной обязанности, сформулирована следующим образом: «Но сколько бы человеческое общество не прогрессировало, осложнялось и одухотворялось, его фундаментальная основа или, точнее, намерение природы, останется» [Бергсон, 1994, с. 26]. Кстати, у современной украинской поэтессы Лины Костенко есть созвучное стихотворение:

Мабуть, ще людство дуже молоде,  
 Бо скільки б ми не загинали пальці, –  
 ХХ вік! – а й досі де-не-де  
 трапляються іще неандертальці.

Подивися: і що воно таке?  
 Не допоможе й двоопукла лінза.  
 Здається ж, люди, все у них людське,  
 але душа ще з дерева не злізла.

[Костенко, 1989, с. 64]

Для исследования проблем организации культурно-образовательного пространства университетов с позиций развития этот вывод важен в том смысле, что социально-культурные группы, как и естественные, эволюционируют, значит, согласно А. Бергсону, со временем направлены приобретают специфичность как на уровне конкретного заведения, так и на институциональном уровне, сохраняя первопричину единства в мифологической форме.

Далее, осмысливая методологически труд А. Бергсона «Творческая эволюция» относительно педагогической проблематики, важно отметить, что философ предостерегал исследователей по поводу применения исключительно интеллектуальных способов осмысления в этой сфере, а одновременно и в медицинской, поскольку считал, что когда речь идёт «о стремлении сохранять наши тела и воспитывать души, о тех особых возможностях, данных тут каждому, чтобы постоянно проводить опыты над самим собой и над другими, об ощущении вреда, причиняемых и оплачиваемых недостатках медицинской и педагогической практики, то <...> нетрудно отыскать их источник в настойчивом стремлении рассматривать живое как мёртвое и мыслить всякую реальность, какой бы преходящей она ни была, в форме завершённого твердого тела» [Бергсон, 2001, с. 175]. Таким образом, позитивистские подходы в осмыслении педагогических проблем, хотя и предусматривают параллели с естественными науками, в концепции А. Бергсона приобретают ряд особенностей, обуславливающих невозможность постижения способом смысловой или временной фиксации их динамичности, а значит, непригодность естественнонаучных методик к целостному осмыслению социокультурных явлений. Именно здесь на помощь интеллекту приходит интуиция как противоположное направление сознательного труда: «Интуиция движется по ходу самой жизни, интеллект идёт в обратном направлении, поэтому и совершенно естественно следует движением материи» [Бергсон, 2001, с. 259]. Этот тезис развивается автором и дальше, потому что заданием философии он видит овладение этими рассеянными интуитивными озарениями, поскольку они и являются духом, в определённом смысле – самой жизнью [Бергсон, 2001, с. 260]. Таким образом, А. Бергсоном сформулирован тезис о возможности единства рассмотрения человека и культуры в системе всей реальности, не только материальной.

Формулируя в начале труда «Два источника морали и религии» проблему моральной обязанности и её источников, А. Бергсон отмечает, что невидимая нематериальная преграда – запрет, идущий от воспитателей, опирается на что-то «огромное, безграничное, их посредством давящее на нас» [Бергсон, 1994, с. 5]. Этим неизвестным и всемогущим, согласно А. Бергсону, является некая обществен-

но-культурная парадигма, определяющая источник обязанности, способы её реализации. Учёным впервые были выделены 2 типа таких парадигм: закрытое и открытое общество. Хотя А. Бергсон и различал их именно в философско-культурологическом смысле, позднее, благодаря К. Попперу, эти понятия стали широко применяться в обществоведении, политологии, социологии и т. д. Возвращаясь к первичному толкованию, стоит заметить, что, следуя той же логике, ни одна организация не может быть сформирована лишь по одному из образцов, потому что в таком случае нарушается логика их эволюции. Таким образом, закрытое общество (организация, культура) может быть сведено к безличным общим формулировкам и подчинено правилам благодаря принуждению или давлению, что вместе с тем является проявлением естественной обязанности, существует во всех общественных жизненных формах в качестве их основания (по В. Дильтею – «намерение природы»); открытое же общество (организация, культура) должно воплощаться в исключительной личности, что становится примером и действует благодаря подражанию определённому образцу [Бергсон, 1994, с. 34–35]. То есть университет, о культурно-образовательном пространстве которого идет речь, является феноменом, с одной стороны, закрытого сообщества, потому что субъекты деятельности в рамках университета (его руководители, преподаватели, студенты) не выходят за рамки общепринятых моральных, профессиональных, общественных правил, с другой – открытого, из-за того, что любое обучение или воспитание базируется на механизме подражания, который, ввиду его специфики, усиливается именно благодаря нацеленности на педагогическую деятельность, ориентированности на определённые образцы педагогического опыта, их распространению и приумножению через профессиональную деятельность преподавателей, выпускников. При этом высокая концентрация в культурно-образовательном пространстве ценностей общественно-профессионального порядка «закрывает» его, тогда как в случае личностно-альтруистических – приближает к открытому, что А. Бергсоном также характеризруется как «открытая и закрытая душа» [Бергсон, 1994, с. 37–40]. На основе сказанного становится понятным вывод о том, что у педагогики есть два пути: первый – «путь дрессуры, если слово понимать в приподнятом смысле; второй – это

путь мистичности, причём здесь этот термин, наоборот, имеет самое скромное значение» [Бергсон, 1994, с. 104], при этом дрессура обеспечивает принятие обычаев группы, а мистика – гармонизацию с ней, а одновременно и с обществом. Таким образом, функционально культурно-образовательное пространство обеспечивает две интеграционные системы – внутреннюю и внешнюю по отношению к университету, профессии, коллективу.

Суммируя идеи представителей «философии жизни» по поводу единства культуры и образования, способов их связи, можно выделить следующие методологические основания организации культурно-образовательного пространства университета:

– культура и образование являются феноменами, созданными естественным ходом развития человека, продуктами его творческой эволюции;

– личность и её деятельность определяют причинно-следственные связи в культуре и образовании, формируя единое культурно-образовательное пространство;

– исследования в культурно-образовательном пространстве должны быть личностно-центрированными и осуществляться способами, предусматривающими учет динамизма как личности, так и пространства («понимающее описание», «интуитивное наблюдение»);

– педагогика, оперирующая «энергетическими потенциалами», уравнивающая и стимулирующая их, обуславливает динамическую структуру внешней и внутренней организации как личности, так и пространства культуры и образования (соответственно, открывает или закрывает «душу человека» или культуру как «душу организации»). Именно педагогической сфере деятельности отведена роль своеобразного регулятора скорости развития человека, общества, культуры, в связи с чем вполне понятной, хотя и оцениваемой преимущественно как регрессивная, становится тормозящая роль обучения и воспитания;

– заданием университетского образования является постижение культуры человеком (в отличие от школьного, ориентированного на формирование «дисциплины ума»), формирование пространства бытия в науке, увеличение естественного отрыва человека и культуры от первобытных «генов», нивелирование их влияния.

## Литература

1. *Андрущенко В. П.* Вступ до філософії. Великі філософи: навчальний посібник / В. П. Андрущенко. – Харків : СПДФЛ, 2005. – 512 с.
2. *Бергсон А.* Два источника морали и религии / А. Бергсон [пер. с фр., послесловие и примечания А. Б. Гофмана]. – Москва : Канон, 1994. – 384 с.
3. *Бергсон А.* Творческая эволюция / А. Бергсон [пер. с фр. В. Флерова] ; вступ. ст. И. Блауберг. – Москва : ТЕРРА-Книжный клуб ; КАНОН-пресс-Ц, 2001. – 384 с.
4. *Дильтей В.* Собрание сочинений : в 6 томах / В. Дильтей [под ред. А. В. Михайлова и Н. С. Плотникова]. – Т. 1 : Введение в науки о духе : [пер. с нем. под ред. В. С. Малахова]. – Москва : Дом интеллектуальной книги, 2000. – 762 с.
5. *Дильтей В.* Сущность философии / В. Дильтей [пер. с нем. под ред. М. Е. Цельтера]. – Москва : Интрада, 2001. – 155 с.
6. *Костенко Л. В.* Выбране / Л. В. Костенко. – Київ : Дніпро, 1989. – 559 с.
7. *Мацумото Д.* Психология и культура / Д. Мацумото. – Санкт-Петербург : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 416 с.
8. *Ницше Ф.* Сочинения : в 2 томах / Ф. Ницше. – Москва : Мысль, 1996. – Т. 1. – 829 с.
9. *Ницше Ф.* Сочинения : в 2 томах / Ф. Ницше. – Москва : Мысль, 1996. – Т. 2. – 829 с.

© Смолинская О. Е., 2013

## **Idea of Education and Culture Unity in Works by Friedrich Nietzsche, Wilhelm Dilthey, Henri-Louis Bergson**

О. Smolinskaya

The article covers methodological grounds for formation of the contemporary meaning of the culture and education concepts and their relationships described in the life philosophy representatives' works. The study relevance is determined by the necessity of understanding constituents of the "cultural-educational space" notion in pedagogy at the turn of centuries and in conditions of the key social, cultural and educational paradigms change.

Key words: cultural-educational space; life philosophy; Nietzsche; Dilthey; Bergson; culture; education; pedagogy; university.

---

**Смолинская Олеся Евгеньевна**, кандидат педагогических наук, докторант кафедры общей педагогики и дошкольного образования, Дрогобычский государственный педагогический университет им. И. Я. Франко (г. Дрогобыч, Украина), smolinskao@gmail.com.

**Smolinskaya, O.**, PhD in Pedagogic Sciences, Doctoral degree seeker, Department of General Pedagogy and Preschool Education, Ivan Franko State Pedagogical University of Drogobych (Drogobych, Ukraine), smolinskao@gmail.com.