

**О ЗДРАВОМ СМЫСЛЕ И ЗАДАЧАХ ОБРАЗОВАНИЯ:
УРОКИ БЕРГСОНА**

И.И. БЛАУБЕРГ

В последние десятилетия во Франции и других странах как Запада, так и Востока вновь оживился интерес к концепции Анри Бергсона – мыслителя, который столетие назад был самой яркой фигурой на философской сцене Франции и всего мира. Такая реактуализация, связанная с осознанием современного значения многих бергсоновских идей, в том числе представлений о времени, свободе, эволюции и др., нашла выражение и в интересе к деятельности Бергсона как педагога. С начала 90-х годов XX века во Франции опубликованы несколько томов лекционных курсов, прочитанных им в разных учебных заведениях, включая Коллеж де Франс, где он преподавал с 1897 г.¹ В ноябре 2010 года в Высшей нормальной школе в Париже прошла международная конференция на тему «Бергсон-профессор», где были рассмотрены многие как общие, так и конкретные проблемы, связанные, среди прочего, и с публикацией этих курсов². Уже довольно давно обсуждается вопрос о том, насколько могут быть отождествлены Бергсон-мыслитель и Бергсон-педагог, в какой мере отразились в лекциях философа его собственные теоретические взгляды.

Не вдаваясь здесь в эти специальные проблемы, отметим, что педагогическая деятельность с самого начала философской карьеры Бергсона играла в его жизни очень важную роль. Он отдал этой работе много лет, с того момента, когда, окончив Высшую нормальную школу в Париже, отправился в провинцию, где работал вначале в г. Анже, а затем в Клермон-Ферране. Преподавал он в общей сложности 34 года (1881 – 1914), причем почти половину этого времени – в лицеях, т.е. в системе среднего образования. Поэтому его непосредственно затронули дискуссии, проходившие в эти годы во Франции и посвященные вопросу о необходимости реформ в сфере образования. Суть проблемы состояла в пересмотре программы бакалавриата, т.е. в некоторой перестройке системы среднего образования. Вот краткая историческая справка. В конце XIV в. во Франции словом «baccalauréat» стали на-

зывать экзамен, на котором испытуемый должен был изложить и защитить свои тезисы на латыни. Учредив в 1808 году лицей, Наполеон I преобразовал его в экзамен по предметам, входившим в программу лицея, где в двух последних классах изучались соответственно риторика и философия³.

Традиционно во французской системе среднего образования, ориентированной преимущественно на гуманитарные науки, большое внимание уделялось изучению древних языков, сочинений греческих и латинских авторов. Но в XIX веке ситуация постепенно стала меняться: естественные науки, в связи с их усиленным развитием в этот период, приобретали все больший вес, а современные «живые» языки несколько потеснили древние. В 1891 году наряду с традиционным курсом обучения, который продолжался 7 лет и завершался экзаменом на степень бакалавра в области словесности (*ès lettres*), был введен аналогичный курс с естественнонаучным уклоном. Этот курс также заканчивался экзаменом на степень бакалавра (*ès sciences*), был на год короче и давал право поступать только на естественные факультеты университетов. Реформой 1902 г. оба эти курса были уравнены по времени, а оба типа экзамена получили одинаковую силу; тем самым новая, более специализированная система обучения официально приравнивалась к прежней, традиционной⁴. Главным рупором нововведений была Сорбонна, однако многие французские интеллектуалы, в том числе и Бергсон, не одобряли новые веяния, что и служило постоянным поводом для дискуссий.

На этом фоне разворачивалась преподавательская деятельность Бергсона, и эту ситуацию следует иметь в виду при чтении как многих его публичных выступлений, так и – порой – основных работ: в некоторых из них, как мы покажем, явно звучат полемические ноты. Уже в первых своих выступлениях на традиционных торжествах в лицеях, где награждались лучшие ученики, Бергсон сформулировал представления о том, каким должно быть образование, о его задачах и социальной роли. Эти представления, выраставшие из собственно теоретической позиции философа, из размышлений о проблемах сознания, его целостности и различных его уровнях, о свободе личности, оттачивались, уточнялись в педагогической практике. В речах, адресованных учащимся и педагогам, они выражались в ясной, порой афористической форме.

Несомненными установками в познании, выработку которых Бергсон считал одним из главных критериев эффективности образования, были для него приоритет целого по отношению к части,

преимущество целостного взгляда на мир. Уже в первой своей речи, посвященной специализации, он призывал юных слушателей не превращаться в узких специалистов, интересоваться многим, неустанно расширять кругозор, чтобы быть уже достаточно широко образованными к тому времени, когда профессиональные интересы возьмут верх и вынудят сосредоточиться на специальных знаниях. В этом Бергсон видел залог будущих творческих открытий: «Существование специальных наук, между которыми нужно выбирать, — тяжкая необходимость. Мы должны смириться с тем, что будем знать мало, — если не хотим не знать ничего. Но хорошо бы не смиряться с этим как можно дольше. Каждый из нас должен был бы начать, как это делало все человечество, с благородного и наивного стремления все знать»⁵. Эрудиция, разнообразие интересов, из которого вырастает и разнообразие умений, развитие способностей в разных областях деятельности — именно это, по Бергсону, закладывает тот фундамент, на котором строится способность по-иному взглянуть на какую-то проблему, предложить неожиданное решение, — ведь это часто дает импульс к открытиям. Многоплановость интересов и приобретаемых знаний создает необходимый общий фон, контекст, расширяет само поле видения, и наоборот, отказ от целостного взгляда обрекает науку на бесплодие, резко сужая ее горизонты: «...если вы вначале не бросите взгляд на целое, если сразу перейдете к частям и станете рассматривать только их, возможно, видеть вы будете очень хорошо; но вы не узнаете, на что именно смотрели»⁶. А вот если человек, овладев этим видением целого, потом углубится в изучение какой-то конкретной сферы, то знания и навыки, полученные им на этой территории, помогут и в освоении иного материала: он обретет умение ставить новые проблемы, предлагать иные, чем прежде, методы исследования.

Разумеется, подчеркнул Бергсон в другом выступлении, у человека всегда есть какие-то предпочтения, мышление его не универсально, «но вот что является чудом из чудес: чем непринужденнее чувствует себя наш интеллект на определенной территории (конечно, если она не слишком мала), тем вольнее бывает ему на всех остальных. Так уж все устроила природа: между самыми отдаленными интеллектуальными сферами она проложила подземные коммуникации и самые различные порядки вещей связала, словно невидимыми нитями, чудесными законами аналогии... Человек, постигший глубины своего искусства, своей науки или профессии, способен также довольно легко достичь успехов в совершенно

инных сферах»⁷. Такова, как мы сказали бы теперь, диалектика (сам Бергсон очень редко и, как правило, в ином значении употреблял это слово) общего и специального в усвоении знаний.

Еще одно качество, необходимое, по Бергсону, каждому человеку, — это здравый смысл. Мысль эта, конечно, вовсе не нова, но чтобы правильно понять, что имеет в виду Бергсон, необходимо уточнить, каким значением он наделяет данное понятие. Во французском языке существуют два термина, переводимые на русский как «здравый смысл»: «sens commun» и «bon sens». Бергсон толкует первый из них скорее как «обыденный рассудок», «общее мнение»; в отличие от этого, «bon sens» обозначает для него способность более высокую⁸, близкую к интуиции и позволяющую осуществить непосредственный контакт с реальностью, достичь гармонии в отношениях с самим собой и окружающими людьми. Здравый смысл, умеющий «следовать изгибам самой реальности» (это одно из выражений, которое Бергсон часто использовал и для характеристики интуиции), соединяет жизнь и материю, интеллект и волю, мысль и действие. Бергсон понимал «bon sens» как социальное чувство, лежащее в основе человеческого общежития, сосуществования, как общий исток действия и мысли, как внутреннюю энергию интеллекта, не позволяющую ему останавливаться на полпути, побуждающую все время продвигаться дальше. Косность, рутинность, интеллектуальная инерция, лень — все это, по Бергсону, худшие враги человеческого мышления. В речи «Здравый смысл и классическое образование» он четко сформулировал свое понимание: «...здравый смысл требует постоянной готовности действовать, быть начеку, вновь и вновь применяться к новым ситуациям. Он ничего так не боится, как вполне готовой идеи, — может быть и зрелого плода духа, но плода, снятого с дерева и вскоре высохшего... Здравый смысл — воплощение работы. По нему, всякая проблема нова и достойна усилия. Он требует, чтобы мы жертвовали, как бы трудно это иной раз ни было, сложившимися мнениями и готовыми решениями»⁹. Вот оно, ключевое слово, очень частое в творчестве Бергсона: усилие. Постоянное усилие, стремление подняться над собой, идти все выше и дальше, считал он, является для человека непременным условием самореализации. Вспомним Б. Пастернака: «Не позволяй душе лениться...». Эта мысль о необходимости внутренней работы рефреном звучит в творчестве Бергсона, которого совершенно напрасно в свое время винили в том, что его концепция интуиции означает призыв к отказу от интеллекта. Ничего подобного он

никогда не говорил, а смысл его известного противопоставления интуиции и интеллекта заключается совсем в другом — в разграничении (прежде всего с методологической целью) интуитивных и дискурсивных функций человеческого мышления.

Мыслительное, духовное усилие — это самопреодоление, позволяющее человеку превзойти себя и более того — отчасти превзойти саму человеческую природу. Эта тема — одна из важнейших во всей бергсоновской философии. Человек, «каким его создала природа», существует в довольно узких рамках, обусловленных его биологическими особенностями и характером его эволюционного развития и определивших, в свою очередь, формы его восприятия и познания, свойственный ему тип социальности. Но, как писал Бергсон в «Творческой эволюции», развитие могло пойти другим путем и привести к иному человечеству, более «интуитивному», более совершенному и близкому к реальности, а не отгороженному от нее потребностями практики и социальной жизни¹⁰. Это представление об ином человечестве — фон многих работ Бергсона, своего рода идеал, недостижимый, как и всякий идеал, но очерчивающий направление, в котором следует идти. Хотя человек не может полностью вырваться из рамок, определенных природой, он способен их раздвинуть, расширить. А это как раз и требует от него постоянной работы над собой, продвижения к новым горизонтам. Вот почему Бергсон неустанно призывал своих учеников тренировать волю, являющуюся, как он считал, подлинным источником интеллектуальной энергии, учиться концентрировать внимание, совершать усилие, поскольку именно эти качества отличают подлинного творца от посредственности. Сам философ, кстати, был образцом подобных качеств и упорно работал, не щадя сил, всю жизнь, даже когда болезнь и возраст сильно ограничили его физические возможности.

Если бергсоновское понятие интуиции отсылает к понятию симпатии у Плотина и еще дальше в глубь веков — к древнему учению о космической симпатии, то понятие здравого смысла явно созвучно у Бергсона аристотелевской идее о золотой середине. Здравый смысл как социальное чувство — это золотая середина между двумя крайностями: попытками трактовать общество в детерминистском плане, открывая в нем действие неотвратимых законов и не учитывая творческой силы свободы, и представлениями мечтателей-утопистов, не видящих того, что свобода человека всегда ограничена условиями человеческой природы и социальной жизни. Задача здравого смысла как инструмента со-

циальной регуляции и орудия прогресса общества – постоянно проводить своего рода «подгонку», согласование индивидуальных стремлений и общественных интересов. Поэтому Бергсон и считал воспитание здравого смысла одной из главных задач образования и посвятил ему специальную речь. Особо он подчеркивал связь здравого смысла с *классическим* образованием. Сам Бергсон получил именно такое образование, предполагавшее хорошее знание древних языков и соответствующей литературы, и впоследствии не устал подчеркивать пользу этих знаний. Именно из чтения классиков, особенно античных авторов, утверждал он, можно вынести ценнейшие нравственные и философские уроки. Античная философия сыграла важнейшую роль в теоретическом становлении самого Бергсона. Он многое почерпнул у Гераклита и стоиков, стал наследником идей неоплатонизма, переосмыслив их и применив к новому материалу; сама античная тема меры, гармонии была для него одной из основных.

Классическое образование Бергсон считал наилучшей школой для мысли, для развития творческих способностей. Еще в ранних работах он сформулировал концепцию языка, к которой часто возвращался впоследствии. Он утверждал, что язык, связанный с потребностями практики и социальной жизни, необходимый человеку для общения с ему подобными, неизбежно искажает, «замораживает» глубинный поток сознания, заменяет непрерывное прерывным, живое, изменчивое, становящееся – готовым, неизменным, ставшим. Противоречие между прерывным и непрерывным, становящимся и ставшим не может быть полностью разрешено, коль скоро человек – существо социальное. Но это не значит, что усилия по преодолению противоречия тщетны: напротив, нужно постоянно стремиться смягчить его. «Одна из главных преград свободе духа – идеи, в готовом виде доставляемые нам посредством языка, которые мы как бы впитываем из окружающей среды. Они никогда не усваиваются нашим существом: неспособные участвовать в духовной жизни, эти поистине мертвые идеи упорствуют в своей твердости и неподвижности»¹¹. Снять или по крайней мере попытаться преодолеть эту преграду может помочь классическое образование, в котором Бергсон видит прежде всего «попытку разбивать лед слов и обнаруживать под ним свободное течение мысли. Тренируя вас... в переводе идей с одного языка на другой, оно приучит как бы кристаллизовать их в разнообразные системы; тем самым они будут отделены от какой-то одной вербальной формы, и это заставит вас мыслить, независимо от слов,

сами идеи. ... А, кроме того, кто может сравниться с древними греками в их усилиях придать слову текучесть мысли? Но и все великие писатели, на каком бы языке они ни творили, могут оказать ту же помощь интеллекту; ибо если мы видим вещи лишь условно, через свои привычки и символы, то они стремятся передать присущее им непосредственное видение реального»¹².

Вот почему так важно, полагал Бергсон, изучение в лицах гуманитарных наук, особенно литературы. Под последней он понимал всю классическую литературу, включающую в себя художественные, исторические и философские произведения. Именно литература учит применять навыки, приобретенные благодаря изучению естественных наук, — способность к точному мышлению, к анализу — в области познания человека: «Философы, историки или поэты, все создатели нетленных творений не имели иной цели, кроме изображения человека — мыслящего, чувствующего и действующего... Уроки литературы суть уроки в высшей степени практические: они лучше всего учат нас понимать окружающих людей, оценивать их, выяснять, стоит ли завоевывать их расположение и как этого можно достичь. А среди писателей наиболее достойны изучения те, кто никогда не жертвовал идеей ради фразы и кто скорее стремится представить нам верную картину жизни, чем вызвать у нас восхищение: поэтому их называют классиками. Среди же самих классиков мы предпочитаем тех писателей, которые, пренебрегая внешними деталями, наблюдали самого человека и изображали его наиболее точно, старательно и реалистически: писателей древности»¹³.

Текучесть, гибкость, пластичность — все эти качества, которыми славится настоящая литература, должны быть, по Бергсону, присущи языку, чтобы он, пусть не полностью, но хоть в какой-то мере передавал, при всей своей дискретности, богатство и непрерывность мышления. А гибкость и пластичность объединяются для него в более общем понятии, о котором он тоже говорил в одной из речей в лицее, посвященной вежливости. Это понятие — грация (*grâce*), имеющее долгую историю и интересную судьбу в истории философии¹⁴. *Grâce* — многозначное слово, обозначающее не только грацию в привычном нам смысле, но и «благосклонность», «милость», «благодать». Рассуждая о вежливости и разных ее значениях, Бергсон отличал ее от чисто внешнего соблюдения правил приличия и сравнивал ее с грацией: вежливость в одном из своих проявлений представляет собой духовную пластичность, грацию духа. «Как и грация, — писал он, — вежливость

вызывает у нас представление о бесконечной гибкости; как и грация, она внушает нам, что эта гибкость подвластна нам, что мы можем на нее рассчитывать. [Для нее необходимы] такт, тонкость, а превыше всего уважение к себе и к своему ближнему»¹⁵. Но существует и вежливость более высокого порядка — вежливость сердца, предполагающая любовь к ближнему, милосердие, способность сопереживания, сочувствия. В основе ее лежит доброта, которая, сопрягаясь с гибкостью и глубоким знанием человеческой души, тем самым обретает действенность, необходимую для жизни в обществе. Бергсон делает здесь оговорку: нельзя сказать, что такая доброта усваивается в процессе образования; это скорее природный дар. Но человек постоянно развивается, и жизненный опыт, получаемый, среди прочего, и в юном возрасте, многому его учит, в том числе и великодушию, доброжелательности, сочувствию. Такое умение слушать других, стараться, даже в дискуссиях, понимать их взгляды, обуздывать в себе нетерпимость, являющуюся нашим «природным инстинктом», как раз и прививается классическим образованием, в котором большое место отводится гуманитарной, в том числе философской, культуре. Оно позволяет, по Бергсону, развить все способности мышления, придать ему гибкость, необходимую и для научных исследований, и для жизни в обществе, познания людей, общения с себе подобными. Для подлинного понимания недостаточно накопления знаний, умения рассуждать. Гибкость мышления, воспитываемая классическим образованием, выражается в безупречном приспособлении ума к изучаемому объекту, в совершенной настройке внимания, концентрации, сосредоточении.

Одной из важнейших задач системы образования Бергсон считал формирование гражданских качеств, воспитание человека, осознающего свою ответственность перед страной и согражданами. Очень часто в публичных выступлениях он подводит именно к этой мысли, и понятия вежливости, здравого смысла и др. обретают тем самым общественно-политическое звучание. Так, терпимость и широта взглядов — неперменные черты высшей формы вежливости — «вежливости убеждения, лежащей в основе гражданского согласия и величия отечества»¹⁶, здравый смысл — добродетель гражданина в свободных странах, а Франция — классическая страна здравого смысла, запечатлевшая принцип терпимости в своем своде законов и учащая этому другие народы. «Все согласны, — говорил Бергсон в речи о здоровом смысле, — что классическое образование развивает ум наилучшим образом и

что надлежит воспитывать таких граждан, которые сознавали бы свой долг и готовы были бы его исполнить; ведь общество хочет вернуть себе в мудрости то, что отдало оно в образовании»¹⁷.

Особенно важно то, что сами эти необходимые качества передаются не путем специального внушения, «натаскивания», а путем усвоения образцов соответствующего мышления и поведения — образцов, закрепленных в сочинениях классиков литературы и философии, а также сообщаемых живым примером самих воспитателей. Не случайно Бергсон советовал одному из своих молодых последователей, готовившемуся вступить на преподавательскую стезю, как можно больше времени оставлять для развития собственной духовной жизни, для чтения и размышлений¹⁸. Именно из этого запаса смогут черпать ученики, свободная беседа с которыми куда важнее многих наставлений. Сам Бергсон не был «прирожденным» педагогом: погруженный в свою внутреннюю жизнь, в постоянную мыслительную работу, он восхищал учеников именно этими качествами, а не навыками опытного воспитателя. По словам одного из учеников, «он был не из тех энергичных и простых в общении учителей, которые оказывают на учеников непосредственное личное воздействие. Он витал высоко над нами. Но мы просто разевали рты от восхищения»¹⁹. Вместе с тем, как можно судить по воспоминаниям близких Бергсону людей, когда-то учившихся у него, он в большой мере обладал умением беседовать с учениками не свысока, «как профессор», а как старший товарищ, делящийся с ними собственным опытом. Так, один из его бывших учеников вспоминал, что Бергсон нередко обсуждал с ним, безо всякой определенной программы, разные темы из области психологии и философии. Но после каждой беседы — шла ли речь о теории эмоций Джеймса и Ланге, о критическом методе Тэна или о поэме Лукреция «О природе вещей» — оставалось впечатление, что Бергсон незаметно направлял его, вел к какой-то цели, пока еще неведомой его юному собеседнику, открывал путь к философии²⁰.

Передача образцов мысли и действия стала для Бергсона и более общей проблемой, к которой он обращался и в ранних, и в поздних работах. Так, он считал, что здравый смысл, принципом которого является дух справедливости, воплощается не в готовых формулировках, часто не имеющих соприкосновения с реальностью, а в справедливом человеке. «Реализуясь в человеке — носителе добра, справедливость становится тонким чувством, видением или даже осязанием практической истины. Она дает

точную меру того, что он должен требовать от себя и чего ему ждать от других. Она ведет его прямо к желаемому и достижимому, как самый верный инстинкт. Она показывает ему, как исправить несправедливость, делая добро, как соблюсти осторожность, чтобы избежать несправедливости. Искренностью суждений, исходящей из душевной прямоты, она предохраняет его от ошибок и оплошностей»²¹. С этой идеей явным образом перекликается концепция открытого общества, изложенная Бергсоном в «Двух источниках морали и религии»: представителями такого типа социальности, основанного на принципах любви и милосердия, являются избранные личности, моральные герои, собственной жизнью доказывающие действенность этих принципов (среди них философ выделял, как известно, христианских мистиков, носителей высшего типа сознания). Главную роль здесь играет, стало быть, духовная элита, ведущая за собой остальных сограждан, поднимающая их на более высокий уровень нравственности.

Для Бергсона эта идея была одной из ключевых. Ратуя за развитие здорового смысла, находящего высшее выражение в мудрости, в философской культуре, он хорошо понимал, что мудрость — качество весьма редкое: ведь «мудрость процветает на ниве духовной культуры, этой неизменной привилегии немногих»²². И дело здесь не только в неравенстве социальных условий; имеются и более глубокие причины, заключающиеся в существенных физиологических и психологических различиях между людьми. Тонкий психолог, создатель одной из интереснейших в XX веке версий философской психологии, Бергсон заложил основы характерологии, базирующейся на идее о разных уровнях сознания. Так, руководящей идеей своего труда «Материя и память» он считал мысль о том, что «существуют, в конечном итоге, различные тональности ментальной жизни, и наша психологическая жизнь может разыгрываться в различных регистрах, то ближе, то дальше от действия, в соответствии с уровнем нашей *обращенности к жизни*»²³, т.е., в данном контексте, к жизни во внешнем мире со всеми ее практическими требованиями. Путь от мечтателя, т.е. человека наиболее оторванного от жизни, пребывающего в мире грез, до человека импульсивного, живущего исключительно настоящим моментом и непосредственно реагирующего на него, пролегает через многие уровни, и золотая середина здесь — «хорошо уравновешенный ум», в совершенстве приспособленный к жизни. Именно такой человек обладает сознанием достаточно пластичным, чтобы не уклоняться от реальности, и вместе с тем

достаточно энергичен, приспособлен к действию: в таком сочетании, как мы видели, и состоит, по Бергсону, здравый смысл²⁴. Нередко, особенно в поздний период, он писал о том, что наилучшим образом жизни, в том числе для философа, является следующий: «...мыслить, как человек действия, и действовать, как человек мысли». В такой личности наиболее полно воплощается та гармония между мышлением и действием, о которой Бергсон, наследник идей Античности, говорил в речи о здравом смысле. Но в жизни такая гармония встречается очень редко, а потому эти «различные регистры» сознания должны, по Бергсону, учитываться в системе образования. Хотя какие-то различия между детьми могут в процессе воспитания сглаживаться, все же одни из них всегда будут больше приспособлены к познанию, к работе мысли, а другие — нацелены на практику.

Размышляя о разных типах людей, Бергсон писал в одной из работ 1920-х годов: «...мы высоко ставим как научное знание и техническую компетентность, так и интуитивное видение. Мы полагаем, что человеку по природе свойственно творить материально и духовно, фабриковать вещи и самого себя. *Homo faber* — так мы предлагаем его определить. *Homo sapiens*, возникший из рефлексии *Homo faber* по поводу собственной фабрикации, кажется нам всецело достойным уважения, пока он разрешает с помощью чистого интеллекта проблемы, зависящие только от последнего: в выборе этих проблем один философ может ошибаться, другой его поправит; оба они поработают на славу; оба заслужат наше признание и восхищение. *Homo faber*, *Homo sapiens*: перед тем и другим — впрочем, они стремятся слиться воедино — мы склоняем голову. Единственный, кто нам антипатичен, это *Homo loquax*, чья мысль, когда он думает, представляет собой всего лишь рефлексию над его словами»²⁵. *Homo loquax* — пустослов, демагог — такой тип «умного человека», готового высказывать суждения обо всем на свете без подлинных знаний, вызывал у Бергсона протест, и он предупреждал об опасности формирования такого типа в образовании. Здесь как раз и «прорвались» на страницы одной из его общетеоретических поздних работ сомнения и беспокойство, связанные с опытом педагогической работы. Правда, он полагал, что французская система образования в этом отношении лучше других, поскольку ее методы нацелены на пробуждение инициативы у школьников и студентов. Но в целом образование остается еще чересчур вербальным, далеко не все его возможности используются в полной мере. К примеру, недостаточно используется

ручной труд, к которому с малых лет следует приучать ребенка, поскольку такая форма деятельности тесно связана с мышлением и влияет на его развитие: «Рука ребенка естественно пытается конструировать. Помогая ей, предоставляя ей такие возможности, мы добились бы позже от взрослого человека наивысших результатов в труде; тем самым в мире возросла бы способность к изобретениям. Знание сугубо книжное угнетает и подавляет формы активности, которые должны были бы развиваться... Ведь ребенок — это исследователь и изобретатель, всегда стремящийся к новому, не терпящий правил, наконец, более близкий к природе, чем взрослый человек»²⁶. Сколь бы полной ни была программа занятий, ребенок не в состоянии усвоить всю эту «готовую науку», да и то, что заучивает, нередко быстро забывает. А потому в его образовании ведущую роль должно играть обучение методам познания, а не результатам, — обучение тому, как нужно наблюдать, экспериментировать, изобретать.

Вопрос о реформе среднего образования, обсуждавшийся во Франции в начале XX века, но отступивший на задний план в годы Первой мировой войны, вновь оказался в центре внимания в послевоенный период. В это время Бергсон был избран членом Высшего совета народного образования (где он работал в 1919 — 1925 гг.) и активно включился в обсуждение, которое приобрело очень оживленный характер и выплеснулось на страницы прессы. Вскоре он стал лидером радикальных сторонников возврата к прежней системе классического образования, правда, все же с учетом новых тенденций. Этим темам было посвящено выступление Бергсона в Академии моральных и политических наук 5 ноября 1922 г., опубликованное потом в «Revue de Paris» и вызвавшее большой интерес и отклики, как сочувственные, так и негативные. Это выступление — настоящая ода классическому образованию, опирающемуся на греко-латинское наследие и сформировавшему качества французской культуры, «французского духа», высоко ценимые во всем мире. Качества эти, по Бергсону, — упорядоченность, соразмерность, которые выражаются в стремлении к точности, не терпящем приблизительности: «...классический дух есть не что иное, как реакция против приблизительного»²⁷. Без точности, конечно, немислима наука; но точность играет большую роль и в литературе, в писательском деле, в переводах, где часто бывает необходим точный подбор слов с учетом их оригинальных значений, их этимологии, восходящей к греко-латинским корням.

Сохранение отличительных черт французской культуры Бергсон считал невозможным вне системы классического образования. Он предлагал ввести две основные формы среднего образования: классические лицеи, готовящие к поступлению в университеты, в высшие школы, к получению свободных профессий, и просто лицеи, или коллежи, где учащиеся овладевали бы профессиями, необходимыми в промышленности, торговле, сельском хозяйстве. Между двумя этими формами образования не должно существовать непреодолимых границ: нельзя закрывать доступ к высшему образованию тому, кто проявит, пусть не сразу, должные качества; однако принцип разделения среднего образования должен сохраняться, поскольку далеко не все имеют способности и интерес к классическому образованию. Но тот, кто не способен, скажем, к долгому умственному сосредоточению, может замечательно проявить себя на иной стезе — в сфере конкретной практической деятельности: «Все мы знали в лицее посредственных учеников, лодырей, которые впоследствии становились деятельными и умными. Просто жизнь сделала для них то, чего не смог сделать лицей: она обеспечила им предмет, способный их заинтересовать, т.е. завладеть их вниманием. Здравый смысл говорит, что если у нас будет две категории образовательных учреждений, то дети распределятся между ними в соответствии со своими вкусами»²⁸.

По мысли Бергсона, классические лицеи должны были давать единое среднее образование, без дробления на разные секции. Он предлагал объединить разные существовавшие к тому времени секции среднего образования (они различались соответственно наличию, минимизации или отсутствию в них греко-латинской составляющей), сведя их в одну — одновременно греко-латинскую и естественнонаучную, чтобы образование в целом было ориентировано в прежнем гуманитарно-классическом духе, но давало и солидную научную подготовку. Только в последнем классе предполагалось разделение на философию и математику. В согласии со своими взглядами на специализацию, Бергсон утверждал, что более раннее разделение на секции, установленное реформой 1902 г., ошибочно, поскольку дети 10 — 12 лет, при должной внимательности и усидчивости, вполне способны достичь успеха как в математике, так и в гуманитарной сфере. Специализация должна начаться позже, уже на дальнейших этапах обучения, готовящих к получению высшего образования. Именно выпускники классических лицеев, по Бергсону, должны были получить классическое образование в полном объеме и сдать экзамен на степень бакалав-

ра, а остальные ученики могли продолжать образование в других учебных заведениях, не дававших, однако, права на такой экзамен. (Между тем, успешная сдача такого экзамена была и является до сих пор во Франции непременным условием для получения высшего образования.) В этих предложениях отразилась очень важная для Бергсона мысль о необходимости формирования из наиболее одаренных и способных учеников национальной элиты, по которой впоследствии мир будет судить обо всей Франции. Но сама эта элита не должна быть оторвана от остального населения; напротив, она постепенно, сверху вниз, будет передавать менее образованной части общества те качества, привычки, интеллектуальные потребности, которые выражаются в «классическом духе» и свидетельствуют о достоинстве и величии нации.

«Беда в том, — говорил Бергсон, — что чаще всего, намечая программу в сфере образования, забывают о главном вопросе: “Какова наша цель? Чего мы хотим добиться? Какого человека мы хотим воспитать?” Конечно, этот вопрос содержит и ответ, один и тот же везде и во все времена: “Мы хотим воспитать человека с открытым мышлением, способного развиваться в разных направлениях. Мы хотим, чтобы он был вооружен необходимыми знаниями и мог достичь других, которые он был бы научен усваивать”»²⁹. Этот общий ответ конкретизируется в соответствии с обстоятельствами, ведь в зависимости от эпох и мест бывают нужны разные знания. Для Франции 1922 года, ослабленной войной и еще далеко не оправившейся от всех потрясений, Бергсон считал необходимым использовать все интеллектуальные силы таким образом, чтобы добиться максимальной отдачи, поднять на высший уровень продуктивные способности страны. А для этого, в его понимании, следовало реформировать прежнюю систему среднего образования с учетом требований времени, упростить ее, сделать более гибкой, но сохранить лучшее в ней, именно то, что ее отличало многие десятилетия и позволяло добиваться подлинных, глубоких знаний, высокой общей культуры.

Биограф Бергсона и исследовательница его философии Р.М. Моссе-Бастид писала в 1955 г., что эти идеи остались актуальными и для тогдашней Франции. Представляется, что многие идеи Бергсона-педагога, если отвлечься от конкретного контекста, интересны и поучительны и сегодня³⁰, в том числе для нашей страны, где тоже ведутся постоянные дискуссии о реформе образования, ее смысле и целях. Воспитывать не узких специалистов, а людей всесторонне образованных; не просто давать ученикам

совокупность готовых знаний, но помогать им усваивать методы их получения, которые могут пригодиться им и в дальнейшей жизни; формировать здравый смысл как «социальное чувство», верно направляющее человека в его общении с другими людьми, позволяющее избегать конфликтов и находить общий язык с окружающими; наконец, воспитывать высококультурную национальную элиту, способную вести за собой сограждан и достойно представлять страну в мире, – все эти задачи отнюдь не утратили значения, а, напротив, становятся все более насущными в той ситуации, в какой сегодня оказалась Россия.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Bergson H. Cours I. Leçons de psychologie et de métaphysique. Clermont-Ferrand, 1887 – 1888. – Paris, 1990; Cours II. Leçons d'esthétique à Clermont-Ferrand. Leçons de morale, psychologie et métaphysique au lycée Henri-IV. – Paris, 1992; Cours III. Leçons d'histoire de la philosophie moderne. Théories de l'âme. – Paris, 1995; Cours IV. Cours sur la philosophie grecque. – Paris, 2000.* Это издание положило начало публикации лекционных курсов Бергсона, которая продолжается и сейчас; см.: *Bergson H. Cours de psychologie de 1892 – 1893 au lycée Henri-IV. – Paris, 2008.*

² Программу конференции см. на сайте www.amisdebergson.fr.

³ В начале XX века Энциклопедический словарь Гранат давал такие сведения: «Бакалавр (средневеков. лат. *baccalauleus*, франц. *bachelier*, англ. *bachelor*), слово... введено в употребление в XIII в. в Парижском университете для обозначения лица, получившего низшую ученую степень и имевшего право читать лекции, но еще не допущенного в корпорацию докторов и магистров в качестве самостоятельного члена. Ныне это название сохранилось в старых английских университетах и во Франции, где степень Б. соответствует приблизительно нашему аттестату зрелости (*Bachelier ès lettres*) или свидетельству об окончании реального училища (*B. ès sciences*)» (Т. 4. 7-е изд. – С. 450 – 451).

⁴ См. об этом подробнее: *Mossé-Bastide R.-M. Bergson éducateur. – Paris, 1955. – P. 151 – 156.*

⁵ *Бергсон А. Специализация // Бергсон А. Избранное: Сознание и жизнь. – М.: РОССПЭН, 2010. – С. 226.*

⁶ Там же. – С. 227.

⁷ *Бергсон А. Об интеллекте // Бергсон А. Избранное: Сознание и жизнь. – С. 267.* Нужно учесть, что в этом выступлении, как и в ряде других работ раннего периода, термин «интеллект» еще понимается Бергсоном более широко, чем позже, когда он по сути отождествляется им с дискурсивным рассудком.

⁸ В этом плане он продолжает французскую классическую традицию, например Декарта, сближавшего здравый смысл, здравомыслие с мудростью (см.: *Декарт Р. Правила для руководства ума // Декарт Р. Соч. в*

2 т. Т. 1. – М.: Мысль, 1989. – С. 78). Но если для Декарта здравомыслие есть «способность правильно рассуждать и отличать истину от заблуждения» (Декарт Р. Рассуждение о методе // Декарт Р. Соч. в 2 т. Т. 1. – С. 250), то у Бергсона «*bon sens*» занимает среднее положение между интуицией и интеллектом, совмещая в себе качества их обоих. Эта проблема подробно рассматривается в указанной выше книге Р.-М. Моссе-Бастид.

⁹ Бергсон А. Здравый смысл и классическое образование // Бергсон А. Избранное: Сознание и жизнь. – С. 247.

¹⁰ См. об этом: Бергсон А. Творческая эволюция. – М.: Канон-Пресс; Кучково поле, 1998. – С. 261.

¹¹ Бергсон А. Здравый смысл и классическое образование. – С. 250.

¹² Там же. – С. 251 – 252.

¹³ Бергсон А. Вежливость // Бергсон А. Избранное: Сознание и жизнь. – С. 236 – 237.

¹⁴ О связи бергсоновской трактовки грации с идеями его предшественника, французского спиритуалиста XIX в. Ф. Равессона, опиравшегося, в свою очередь, на Плотина, см.: Адо П. Плотин, или Простота взгляда. – М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1991. – С. 51 – 53.

¹⁵ Бергсон А. Вежливость. – С. 234.

¹⁶ Там же. – С. 238.

¹⁷ Бергсон А. Здравый смысл и классическое образование. – С. 245.

¹⁸ См.: Guittou J. La vocation de Bergson. – Paris, 1960. – P. 68.

¹⁹ Цит. по: Mossé-Bastide R.-M. Bergson éducateur. – P. 33.

²⁰ См.: Maire G. Bergson, mon maître. – Paris, 1935. – P. 101.

²¹ Бергсон А. Здравый смысл и классическое образование. – С. 249.

²² Там же. – С. 245.

²³ См.: Бергсон А. Материя и память // Бергсон А. Собр. соч. в 4 т. Т. 1. – М., 1992. – С. 163.

²⁴ См. там же. – С. 256. По словам одного из современных исследователей, эта бергсоновская идея о разных уровнях сознания имеет очень важные следствия: «...она предполагает, что различие между способностями “я” всецело вторично по отношению к различию уровней глубины, на которых мы разыгрываем свою жизнь. Так что, чем глубже состояние [сознания], тем меньше смысла имеет разграничение между интеллектом, волей, памятью и воображением. Это значит, что вся человеческая психология нуждается в переосмыслении» (Vieillard-Baron J.-L. Bergson. – Paris: PUF, 2007. – P. 45 – 46).

²⁵ Бергсон А. Введение к сборнику «Мысль и движущееся». Ч. 2 // Бергсон А. Избранное: Сознание и жизнь. – С. 145 – 146.

²⁶ Там же. – С. 146.

²⁷ Bergson H. Les études classiques et la réforme de l'enseignement // Bergson H. Ecrits et paroles. Vol. 3. – Paris: PUF, 1959. – P. 527.

²⁸ Ibid. – P. 530 – 531.

²⁹ Ibid. – P. 533.

³⁰ Это подчеркивается, например, в послесловии к сборнику речей Бергсона об образовании, недавно опубликованному в Польше: Zielińska-

Kostyło H., Kostyło P. Posłowie // Bergson H. Wykłady o wychowaniu. – Warszawa: IFiS PAN, 2004.

Аннотация

В статье кратко рассматриваются идеи А. Бергсона по проблемам образования, сформулированные им в сочинениях, а также высказанные в выступлениях. Эти идеи до сих пор не утратили своей актуальности, в том числе и для нашей страны.

Ключевые слова:

Бергсон, классическое образование, среднее образование, реформа образования, духовная элита, духовная жизнь, язык.

Summary

The article examines the ideas on education expressed by Henri Bergson in his works as well as in speeches. These ideas still have not lost their relevance, and they also keep their importance for our country.

Keywords:

Bergson, classical education, secondary education, education reform, spiritual life, moral elite, language.