

САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
САМАРСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
И ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ
ФАКУЛЬТЕТ «СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА»

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ

Хрестоматия

Самара 2003

Авторы-составители:

Пунынина Г.И., кандидат педагогических наук, доцент, Самарский государственный педагогический университет;

Воронова О.В., методист факультета «Социальная педагогика», Самарский государственный университет.

Рецензенты:

Бездухов В.П., доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор.

В хрестоматию включены тексты по философии, истории педагогики, психологии, педагогике, социальной педагогике, раскрывающие значение, содержание и специфику педагогической антропологии как науки, ее возникновение и развитие. Структура пособия отражает основные разделы курса «Педагогической антропологии», предусмотренные государственным образовательным стандартом.

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Самарского института повышения квалификации
и переподготовки работников образования

Известно, что термин «педагогическая антропология» восходит к середине XIX в. К.Д.Ушинский в своем фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1867 г.) поставил перед новой педагогикой задачу открыть средства «к образованию в человеке такого характера, который противостоял бы напору всех случайностей жизни, спасал бы человека от их вредного растлевающего влияния и давал бы ему возможность извлекать отовсюду только хорошие результаты».

Средства для такого влияния педагогика должны черпать из природы человека, т.е. исходить из объективных законов человеческого развития.

Но хотя сам термин «педагогическая антропология» появился сравнительно недавно, это не означает, что он возник внезапно как продукт социальных, социально-политических, экономических преобразований, происходящих в России в середине XIX в.. Сам термин «антропология» известен с античности, а проблема связи человека на разных этапах его развития с воспитанием являлась составной частью педагогических теорий и концепций. Антропологический поворот в педагогике выражается в стремлении обратиться к проблеме воспитания ребенка во всем его многоликости, обращая особое внимание на постижение его изнутри, постижения духовного, физического, эмоционального, того, что он наследует генетически, что отличает его от других, что делает его человеком. Рождаясь человеком, ребенок становится им благодаря воспитанию.

В данной хрестоматии помещены тексты зарубежных и отечественных педагогов, в которых отражаются проблемы взаимоотношения человека и природы, антропологические аспекты воспитания. Хрестоматия состав-

лена с учетом требований государственного образовательного стандарта, поэтому значительное место в ней занимают работы, в которых рассматривается категория развития человека, специфика взаимодействия человека с пространством его бытия.

Представляется невозможным рассмотрение антропологических проблем без знакомства с основными идеями о человеке, его сущности, принципиальной открытости и незавершенности. Составители сочли необходимым включить в хрестоматию фрагменты философской антропологии.

В работах виднейшего философа и педагога античности Аристотеля представленное учение о трех видах души соответствует идее связи человека и воспитания: растительная, проявляющаяся в питании и размножении, соответствует физическому воспитанию, животная, помимо питания и размножения, проявляющаяся в ощущениях и желаниях, соответствует нравственному воспитанию и разумная, характеризующаяся мышлением и познанием, - умственному воспитанию. Он утверждал, что жизнь есть процесс развития, который совершается не под влиянием внешних сил, а как внутреннее развитие. Аристотель обращается к природе человека. В воспитании, по его мнению, должно следовать за природой, тесно связывая физическое, нравственное и умственное воспитание.

Представитель педагогики нового времени Я.А.Коменский ставит вопрос о том, что есть человек и каковы возможности его развития и самосовершенствования в образовании. Антрополого-педагогическая концепция Я.А.Коменского строится на его религиозных взглядах и представлениях. Человек - существо тварное, но создано оно по образу и подобию Божию. Коменский создает гимн Человеку, он считает его высшей ценно-

стью, целью в себе. Но достигнуть этого образца можно только в результате воспитания.

Человек, по мнению Коменского, - сложный мир, «микрокосм». Воспитание человека должно учитывать и законы природы, и законы природы человека, и законы природы самого воспитания. Искусство воспитания в развитии того, что имеет человек, «заложеным в зародыше», развить изнутри, не толкать природу туда, куда она не стремится, следовать общему правилу: «Пусть все течет свободно, прочь насилие в делах». У Коменского педагогический процесс обращен к личности ученика. Он считает, что школа создается для ребенка, учитывает его возрастные особенности и возможности, а не ребенок для школы. Результат педагогического процесса, достигнутый воспитанником, - уровень его личностного индивидуального развития, включая самосознание, самоопределение и способности к дальнейшему саморазвитию, самообразованию, самовоспитанию.

В эпоху Просвещения защитником детства выступает Ж.Ж.Руссо, утверждающий самоценность каждого периода в жизни ребенка, соответствие воспитания каждому периоду развития. Для Руссо природа ребенка священна, уникальна, и воспитание должно стремиться к тому, чтобы ребенок сохранил «свой оригинальный вид», чтобы «беречь этот вид с той минуты, как ребенок появился на свет».

Антропологическая концепция И.Г.Песталотти построена на признании божественной, священной основы «хода развития человеческого рода». Воспитание, по мнению И.Г.Песталотти, призвано «подчинить притязания нашей животной природы нашему духу». Истинно человеческое, отличающее его от других живых существ, вызревают в борении с «животным началом». Для успеха воспитания необходимо знание законов природы челове-

ка, если не четкое знание, то «живое внутреннее ощущение того пути, по которому идет сама природа, развивая и формируя наши силы». По Песталоцци наиболее общими законами развития природных сил является непреодолимое стремление каждой силы к собственному развитию и совершенствованию, закон равновесия, взаимосвязанности и гармонии. Природосообразное воспитание есть стимулирование саморазвития.

В отечественной педагогике антропологические идеи составляют основу в педагогических теориях М.В.Ломоносова, И.И.Бецкого, Н.И.Новикова, А.Н.Радищева, В.Г.Белинского, Н.И.Пирогова, К.Д.Ушинского, П.Ф.Каптерева и др. В XVIII в. И.И.Бецкой, выступая с идеями гуманного воспитания, считал необходимым образовывать дитя сообразно с его склонностями, приноравливаться к природе ребенка, не насилловать ее, представлять свободу действий.

В философско-антропологических взглядах А.Н.Радищева человек предстает частью природы, развивается по единым законам с другими природными существами.

Проблема соотношения биологического и социального, общественная среда и всестороннее развитие ребенка рассматривались В.Г.Белинским как в философском, так и в педагогическом смысле. Вопросы антропологического подхода в воспитании в его педагогических взглядах занимают едва ли не центральное место. Он признает, что человек не только часть живой природы, он «есть мир в малом», разница человека с животным в том и состоит, что человек «только начинается там, где животные уже оканчиваются». Кроме обязанностей к себе, он имеет еще обязанности к ближним.

Основоположник отечественной педагогики К.Д.Ушинский убедительно доказал, что для тех, кто ре-

шил посвятить себя педагогической деятельности, нельзя ограничиваться знанием только педагогики, в смысле собрании правил воспитания, что всякая односторонность в деле воспитания влечёт за собой практические ошибки. По мнению К.Д.Ушинского, педагогика должна стремиться к усовершенствованию самой человеческой природы - его души и тела. Искусство воспитания должно опираться на данные антропологических наук, на комплексное знание о человеке, который живет в семье, обществе, среди народа. Педагогическая теория К.Д.Ушинского учитывает психологические особенности ребенка, особенности развития его внимания, памяти, наблюдательности, воображения, воли и т.д.

В фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», первый том которого вышел в 1868г., а второй - в 1869, изложены взгляды К.Д.Ушинского на воспитание с позиций философа - антрополога, физиолога, психолога и педагога. И если в трудах предшествующих педагогов можно отмечать антропологическую направленность, то К.Д.Ушинский по праву может считаться основателем нового теоретически обоснованного направления в педагогике.

Идеи педагогической антропологии, заложенные в трудах отечественных и зарубежных педагогов и получившие развитие в творчестве К.Д.Ушинского, активно и творчески продолжали развивать выдающиеся педагоги и психологи XX века. Однако в XX в. основные принципиальные положения педагогической антропологии принимают вид педологических идей, идей развивающего обучения и пр. Большую роль в развитии антропологической педагогики сыграли труды З.Фрейда, Э.Эриксона, Л.С.Выготского.

Среди современных педагогов, обозначивших

объект, предмет и содержание педагогической антропологии значительное место занимает работа Б.М.Бим - Бада «Педагогическая антропология», появилось учебное пособие В.И.Максаковой. Философско-антропологическое обоснование истории развития педагогической мысли дано в работе Л.А.Степашко «Философия и история образования».

В данной хрестоматии представлены фрагменты педагогических произведений, в которых антропологические идеи выражены наиболее ярко.

РАЗДЕЛ I ВВЕДЕНИЕ В КУРС «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ»

В.Б. КУЛИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ

Педагогическая антропология, направление в теоретической педагогике и человекознании, возникшее в Западной Европе после 2-й мировой войны. Наибольшее развитие получило в Германии, что было обусловлено поиском выхода из кризиса системы социальных и воспитательных ценностей и необходимостью соответствующего осмысления педагогических реальностей. Философские основания в понимании человека педагогическая антропология нашла в философской антропологии.

Тенденция к антропологическому обоснованию учебно-воспитательного процесса проявилась ещё во 2-й пол. XIX в. в Германии и России. Впервые понятие «педагогическая антропология» употреблено в 1867 К.Д. Ушинским в качестве особой точки рассмотрения человеческого воспитания. Данный опыт - одно из проявлений характерного для тех лет в России педагогического энтузиазма и оригинального переосмысления европейских, особенно германских, философско-педагогических достижений.

Педагогическая антропология предполагала критическую оценку метафизических схем, абстрактного философствования и резкое неприятие практики бюрократического вмешательства в учебно-воспитательный процесс. Согласно Ушинскому, педагогика поддерживается только такими науками, которые нацелены на познание человека.

Антропологическая ориентация в трактовке вос-

питательной и образовательной проблематики исходит из восприятия человека как универсальной, свободной ответственной сущности. Педагогические действия могут и должны соизмеряться с духовной целостностью человека, его основополагающей способностью быть субъектом образования и воспитания.

Исторически первый опыт педагогической антропологии, в котором человек рассматривался как предмет воспитания, не завершился, но им была выражена тенденция, во 2-й пол. XX в. сформировавшаяся во влиятельное направление.

Появлению педагогической антропологии способствовало творчество таких теоретиков, как М.Фришайзен-Келер, А.Буссеман, А.Фишер, А.Хут, П.Петерсен. Но непосредственное воздействие на становление педагогической антропологии оказала концепция «педагогического человекознания» Г.Ноля, в 1928, тогда же, когда были опубликованы основополагающие произведения по философской антропологии «Место человека в космосе» М.Шелера и «Ступени органической жизни» Г.Плесснера.

Ноль исходил из возможности педагогики вырабатывать представление о человеке, концентрируя в себе все необходимые знания, адаптируя их к педагогическим задачам. Целью педагогического человекознания рассматривалось формирование ученика в соответствии с его видимыми и скрытыми способностями, задатками, одаренностью, пластичностью. Человек изначально, от природы предназначен к раскрытию и совершенствованию всей гаммы своих задатков в образовательном процессе.

Способности ребёнка развиваются благодаря взрослому воспитателю, который, по существу, занимается идеальным планированием. Поэтому важен инстру-

ментарий, предоставляемый ему комплексом наук, исследующих человека. Существование в человеке реального и идеального измерений служит импульсом к его самосовершенствованию. Воспитатель делает для ребёнка различными эти пласты индивидуальности и стимулирует его к духовному внутреннему росту. Педагогическое видение оказывается определяющим в толковании законов и категорий индивидуального бытия.

Попытку осмыслить воспитание, исходя из природы человека, предпринял Г. Депп-Форвальд в книге «Наука о воспитании и философия воспитания» (1941). В ней общество и культура, которые целенаправленно воздействуют на человека, рассмотрены как субъекты воспитания. Ребёнок реализует свои внутренние возможности, включаясь в общественные, культурные отношения. Цели человеческого развития даны в качестве «открытого будущего», которое стимулирует принятие решений, осуществляет духовное становление личности. Но признание силы воспитательного воздействия общества на личность не позволяет однозначно оценить оригинальность антропологического подхода.

Основополагающие идеи педагогической антропологии как направления в человекознании выработал О.Ф.Большов.

Для педагогической теории после 1945 оказались существенными поднятые Большовым вопросы нравственных ценностей (честность, добропорядочность, ответственность и др.) и воспитательное значение экзистенциальных форм человеческого бытия (кризис, встреча, доверие и др.). Воспитание наполнено смысловыми и эмоциональными отношениями, возникающими между ребёнком и взрослым, пронизано определенным душевным настроением, который можно охарактеризовать как педагогическую атмосферу. Чаще всего в первые годы жизни, в

условиях материнской заботы, бытие ребенка гарантировано и безопасно, но по мере взросления такая изначальная защищенность истощается. Подростающий человек вынужден реализовать своё стремление к безопасности и надёжности, создавая своеобразный собственный «дом» как новую гарантию существования в мире. Антропологическая функция дома обнаруживается через опыт бездомности. Важнейшей экзистенциальной формой, имеющей значение для воспитания, оказывается личностный кризис, когда нарушение привычного образа жизни высвечивает ее неблагоприятные стороны. Но благодаря этому совершается очищение и обновление жизненных перспектив. Задача воспитателя состоит в осознании разрушающей и обновляющей силы кризиса и в оказании соответствующей помощи воспитаннику. В этом процессе открывается способность личности критически взглянуть на себя, оценить собственный потенциал. Кризис - это ступень человеческого становления, связанная с концентрацией скрытых творческих сил. Специфическим воспитательным регуляторами выступают доверительное участие, совет, побуждение к активному действию по своим возможностям. Педагогически содержательна такая экзистенциальная категория, как встреча. Её качество характеризуется внезапным поворотом в самовосприятии мира и окружающих людей, и учитель предуготовляет ученика к такому повороту. Воспитательные смыслы таких экзистенциальных категорий, как риск или неудача, также соотносятся с повседневностью педагогического поиска. Учитель испытывает на прочность своё доверие к ученикам и доверие учеников к себе, но только в атмосфере взаимного доверия возможно самооткрытие личности. Непосредственно личностные формы жизненного чувства связаны с эмоционально окрашенными отношениями ребёнка (послу-

шание, уважение, благодарность, любовь), но которые не предполагают какие-либо планируемости, поскольку существуют в зоне принципиальной неопределённости. В столь же неустойчивых воспитательных формах растворяются педагогические значения пространства, времени, языка. С точки зрения педагогической антропологии нельзя научить терпению, надежде, спокойствию, самостоятельности. Педагог вникает не в технологию воспитания, но в жизненную ситуацию, интерпретирует и разъясняет педагогическую реальность. Педагогу предоставляется точка обзора, с которой возможно преодоление сугубо технологического подхода к воспитанию. В функциональном аспекте учебно-воспитательный процесс рассматривается как планируемый, но следует осознавать границы и возможности технологического потока. Феноменологическое описание позволяет охватить педагогический акт в целостности всеобщего движения человеческой сущности. Замкнутая картина человека характерна для авторитарной педагогики, для педагогической антропологии свободное, терминологически не устанавливаемое значение сущности всякий раз неожиданно проявляется в изменяющейся ситуации воспитания.

К середине 60-х гг. в рамках педагогической антропологии наметилось несколько течений. Герменевтико-феноменологический подход к воспитанию особенно проявился в «антропологической педагогике», выразителями которой стали Больнов, В. Лох, К. Гиль, Ф. Кюммель, Г. Бройер. В дискуссионной работе «Антропологическое измерение в педагогике» (1963) Лох предложил развести понятия «антропологическая педагогика» и педагогическая антропология. Цель антропологической педагогики - рассмотрение человека с точки зрения воспитания, в то время как педагогическая рассматривает воспитание с точки зрения категории человека. Воспитание в педаго-

гической антропологии становится «открытым вопросом» для всякого человеческого проявления. В случае с антропологической педагогикой речь идёт об антропологическом измерении педагогики, в случае с педагогической антропологии - о педагогическом измерении антропологии; первое - это ответвление от философской антропологии в сторону педагогики, второе - от педагогики в сторону философской антропологии. Антропологическая педагогика как способ рассмотрения не предполагает какой-либо системообразующей функции и не претендует на новую схему организации воспитания. Исходя из фило-софско-антропологических постулатов, она выявляет воспитательное значение бесконечного ряда экзистенциальных ситуаций человека. Антропологический подход оказался педагогически достаточно эффективным в условиях восстановления человеческих ценностей и расширения мировоззренческого горизонта педагога. Но по мере стабилизации социальной жизни, повышения обществ, интереса к воспитанию развивающиеся прикладные педагогические исследования требовали более определённого антропологического сценария в педагогике.

В ходе дискуссий в начале 60-х гг. уверенно заявило о себе в рамках педагогической антропологии интегративно-эмпирическое течение. Оно учитывало растущую дифференциацию наук о человеке и самого педагогического знания и попыталось создать модель учебно-воспитательного процесса. Учитывалась и практическая потребность учителя в педагогически значимом научном материале о человеке.

Интегративное течение в педагогической антропологии развивалось теоретиками, тяготевшими к психологии, биологии, этологии и др. отраслям знания. Одним из первых в 50-х гг. сформулировал взгляд на педагогиче-

скую антропологию как систематическое знание И.Дерболав. В рамках развивавшейся в Германии науки о воспитании педагогическая антропология занимала место, определенное пониманием педагогического процесса как взаимодействия воспитанника и воспитателя. Как теория педагогического действия она занимается проблемами формирования индивидуальности, следовательно, нацелена на личностный генезис. Педагогическая антропология обобщает, рассматривает его ступени с позиций самовозрастающей рефлексии личности к собственному целостному восприятию. Педагогическое осмысление биологического, психологического, социального развития, фиксируемое соответственно направлениям антропологического анализа, диалектически снимается и концентрируется в завершающем уровне педагогической антропологии.

Другой вариант интегративной модели педагогической антропологии был представлен в середине 60-х гг. фундаментальной работой Г.Рота. Согласно ему педагогическая антропология не выступает специальной дисциплиной в структуре наук о воспитании; она пронизывает отрасли человекознания под педагогическим углом зрения. Педагогическая антропология составляет своеобразное ядро общей педагогики, которое концентрирует в себе педагогически значимые результаты различных научных подходов к человеку. Свой вариант Рот называет также эмпирической педагогической антропологией. Эмпиризм в данном случае не замыкается на анализе фактического материала, но критически осмысляет методологию и принципы естественнонаучных теоретических исследований человека.

Содержательно педагогическая антропология рассматривает воспитание с позиций взаимоотношений, в которых проявляется природа человека.

Способность к изменчивости в процессе воспитания сочетается с противоположным, но взаимосвязанным качеством - тяготением к определённости, устойчивости своего положения. Замысел представить взаимоотношение пластичности и способности человека к воспитанию и определённой завершённости человека или представить взаимосвязь естественного развития с воспитанием реализуется педагогической антропологией преимущественно в психологическом русле. Привлечение значительного гуманитарного и естественно-научного материала отчасти выравнивало ситуацию, скрывало явную психологизацию педагогики. Позднее Рот подчёркивал, что педагогическая антропология сочетает в себе в равной мере «реальную» и «идеальную» антропологию. Педагогическая антропология не преследует цель разъяснить человеческое воспитание, но предполагает постоянный пересмотр и коррекцию воспитательного процесса в изменяющемся потоке знания о человеке. Обобщающие интегративные замыслы педагогической антропологии делают излишним вопрос о специфике педагогики как науки.

Свой интегративный вариант педагогической антропологии предложил А.Флитнер. Педагогика, заимствуя различные частнонаучные представления о человеке, выполняет универсальную миссию, концентрируя в себе некий «интегральный образ». Основная тема педагогической антропологии - изучение педагогических действий и ситуаций воспитания для понимания сущности человека. В центре внимания оказываются конкретные стадии (детство, юность, зрелость) и способы воспитания. Интеграция включала в себя не только ориентацию аспектов изучения человека в направлении воспитания, но и конвергенцию этого знания в педагогической антропологии.

Австрийский исследователь К.Динельт конкретизировал задачи педагогической антропологии, полагая,

что она должна обосновывать педагогические планы и действия на основе обзора эмпирического материала, характеризующего конкретного человека в определённом возрасте.

Интегративное течение педагогической антропологии было порождено поиском устойчивых научных оснований для воспитания в условиях нарастающей дифференциации знания о человеке и его образовании.

К середине 70-х гг. опыт педагогико-антропологического направления подвергся критической оценке. Общее состояние педагогической антропологии определялось как кризисное, в то же время эта оценка предполагала видение перспективы дальнейшего развития педагогической антропологии.

Кризис педагогической антропологии объяснялся как сменой воспитательной парадигмы, так и определённой «усталостью», которая обозначилась после бурного обсуждения антропологических проблем в педагогике. Под сомнение ставились методология философско-антропологического подхода с её неопределённым пониманием человека, полезность антропологической модели для педагогической практики. Интегративный подход критиковался как ограниченный, замкнутый на «кооперацию», а не на педагогическую переработку эмпирических исследований. Функция педагогической антропологии сводилась к «описанию операционального процесса» (И.Блас).

Г.Купфер, И.Блас, В.Брецинка и др. критиковали неразвитость педагогической постановки вопроса, прева-лирование философии над педагогикой, отсутствие у педагогической антропологии собственной предметной области и достаточного категориального аппарата.

Предлагалось провести «логико-систематическую» чистку педагогической антропологии

с целью придания чёткого места и статуса в структуре наук о воспитании. Выход из кризиса соотносился с развитием «метатеории воспитания» (Брецинка).

Более умеренную позицию в сочетании эмпирического и философского подходов выразил Г.Цдарцил. В его описании педагогическая антропология, с одной стороны, часть науки о воспитании, с другой, содержит в себе фундаментальные положения о сущности человека, т.е. выступает единой областью педагогического знания и одновременно антропологией с педагогическим уклоном. Категориальная система педагогической антропологии строится на понятиях «рефлексивность», «самоопределение», «самообразование», «самопредставление».

Интегративный подход нашёл своих сторонников среди представителей биологической науки (У.Асельмайер, М.Лидтке, Б.Хасенштейн). Воспитание рассматривается ими, исходя из эволюции человека и биологической интерпретации склонностей, потребностей, способностей и др. Перспективной для педагогической антропологии оказалась попытка некоторых теоретиков воспитания (М.Лангефельд, Р.Зюсмут, Динельт, М.Ранг) использовать антропологический подход к анализу конкретных возрастных стадий человека. Детство, юношество, зрелость рассматриваются как самостоятельные миры человеческого самоопределения. Воспитание выступает ситуационно обусловленной сущностной деятельностью. В ребёнке, как полагает Лангефельд, обнаруживается целостный мир человека, единство отношений к окружающей его ситуации. Основными категориями «антропологии ребёнка» выступают «воспитание», «самостояние». В такой ситуации воспитателю отведено необходимое и обязательное место. В становлении, в отличие от ограниченного воздействия воспитания, происходит созидательное, творческое формирование

ребёнка именно как целостного человека. В то же время воспитание представляет собой принципиально открытую ситуацию, встречу ребёнка с миром и другим человеком. Взросление как антропологический факт не есть статичная, зафиксированная фаза, но такая смысловая связанность, в которой происходит отношение «Я» ребёнка с собственной телесной реальностью. В этом сущностном отношении открывается не столько изменение физических пропорций тела, сколько собственная значимость, признание и подтверждение себя со стороны других людей.

Болезнь, которая часто сопровождает физическое и физиологическое изменение ребёнка, представляется не как медицинское явление, а как кризис «смысловой связанности», «экзистенциальная опасность» для его самоопределённости. Предметное освоение мира рассматривается так же, как определение смысла в деятельном отношении. Антропологическое значение «сотворения» затрагивает и наиболее глубокий аспект, выраженный в целостном восприятии собственного «Я» и в объективированности самооценки. Педагогическая антропология обнаруживает тенденцию к сближению с различными антропологическими концепциями, в частности с исторической, политической, экологической антропологиями. Педагогическая антропология ищет для себя новые возможности в тесном взаимодействии философии, социологии, этики.

Педагогическая антропология как направление человекознания оказала воздействие на развитие методологии педагогического исследования, теории воспитания, философии образования.

*Куликов В.Б. Педагогическая антропология
/Российская педагогическая энциклопедия. -
М., 1999. - С. 121-123.*

РАЗДЕЛ 2

ФИЛОСОФСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ О ПРОИСХОЖДЕНИИ И СУЩНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Аристотель

Что человек есть существо общественное в большей степени, нежели пчелы и всякого рода стадные животные, ясно из следующего: природа, согласно нашему утверждению, ничего не делает напрасно, между тем один только человек из всех живых существ одарен речью. Голос выражает печаль и радость, поэтому он свойственен и остальным живым существам. Но речь способна выражать и то, что полезно и то, что вредно, равно как и то, что справедливо и что несправедливо. Это свойство людей отличает их от остальных живых существ, только человек способен к восприятию таких понятий, как добро и зло, справедливость и несправедливость.

Аристотель. Политика / Мир философии. - М., 1991.

И. КАНТ АНТРОПОЛОГИЯ

ПРЕДИСЛОВИЕ

Цель всех успехов в области культуры, которые служат школой человеку, - применять полученные знания и навыки к миру; но наиболее важный предмет в мире, к которому эти знания могут быть применены, - это человек, поскольку он есть собственная последняя цель. Следовательно, хотя он и составляет лишь часть земных существ, знание его родовых признаков как одаренного разумом земного существа заслуживает прежде всего наименования *знания мира*. Систематически изложенное учение, предлагающее знание о человеке (антропология),

может быть построено с *физиологической* или с *прагматической* точки зрения. Физиологическое знание о человеке исследует то, что *природа* делает из человека, прагматическая - то, что *он* в качестве свободно действующего существа делает или может и должен сделать из себя сам. Тот, кто размышляет о природных причинах, например, о том, на чем основана способность памяти, может, конечно (вслед за Декартом), предаваться умствованию об остающихся в мозгу следах впечатлений, оставленных ощущениями, но при этом должен сознаться, что в этой игре своих представлений он не более, чем зритель, и вынужден предоставить все природе, ибо ему неизвестны нервы и волокна мозга и неведомо, как пользоваться ими для осуществления своего намерения. Тем самым всякое теоретическое умствование такого рода просто пустая трата времени. Если же он использует восприятие того, что препятствует или способствует памяти, чтобы расширить ее или сделать более гибкой, и применяет для этого знание о человеке, то это уже составит часть антропологии с *прагматической* точки зрения, т.е. именно той, которой мы здесь занимаемся.

Такая антропология, рассматриваемая как *знание мира*, - она должна следовать за окончанием школьного обучения - еще не может быть названа *прагматической*, если в ней содержится только развернутое знание о *вещах* мира, например, о животных, растениях и минералах в различных странах и климатических поясах; она может быть названа таковой только в том случае, если в ней содержится знание о человеке как *гражданине мира*. Поэтому даже знание о человеческих расах в качестве продуктов игры природы относят не к прагматическому, а лишь к теоретическому знанию о мире.

Выражения *знать мир* и *владеть миром* значительно отличаются друг от друга по своему смыслу: в од

ном случае человек лишь *понимает*, в чем заключается игра, за которой он наблюдает, в другом он в ней *участвует*. Что касается суждения о так называемом *высшем свете*, о сословии знатных, то здесь положение антропологии затруднительно, ибо представители этого сословия слишком близки друг к другу и слишком далеки от всех остальных.

К средствам расширения границ антропологии относятся *путешествия*, даже если это только чтение *описаний путешествий*. Однако предварительно следует обрести знание людей дома посредством общения с согражданами и земляками, чтобы знать, что надлежит искать в чужих краях, стремясь увеличить свое знание о людях. Без такого плана (который уже предполагает знание людей) гражданин мира остается очень ограниченным в своих антропологических наблюдениях. *Общее знание* всегда должно здесь предшествовать *локальному*, если первое систематизировано и соответственным образом направлено философией; без этого приобретенное знание не более, чем разрозненные сведения и не составляет науки.

Однако все попытки достигнуть основательности в такой науке наталкиваются на серьезные трудности, связанные с самой природой человека.

1. Человек, который замечает, что за ним наблюдают и хотят его изучить, либо испытывает замешательство (стесняется) и поэтому *не может* предстать таким, каков он есть, либо *притворяется* и тогда *не хочет*, чтобы узнали, каков он есть.

2. Даже если он хочет произвести наблюдение только над самим собой, он оказывается, особенно если речь идет о состоянии аффекта, которое обычно не допускает *притворства*, в критическом положении, так как пока действуют побуждения к этому состоянию он не на-

блюдают за собой, а когда он начинает наблюдать за собой, эти побуждения не действуют.

3. Обстоятельства места и времени, если они продолжительны, создают *привычки*, как говорят, вторую натуру; они затрудняют человеку суждение о самом себе, суждение о том, каким ему следует считать себя, и еще в большей степени, - какое понятие *ему* следует составить о человеке, с которым он общается; дело в том, что изменение положения, которое создает для человека его судьба, или которое он, в качестве искателя приключений, совершает с ним, очень мешает антропологии достигнуть уровня настоящей науки.

Наконец, следует сказать, что существуют если не источники, то вспомогательные средства антропологии, - такие, как всемирная история, биографии, даже пьесы и романы. Ибо хотя пьесы и романы основаны, по существу, не на опыте и истине, а на вымысле, и здесь разрешено, подобно тому как это происходит в сновидениях, преувеличивать черты характеров и ситуации, в которых оказываются люди, следовательно, эти вспомогательные средства как будто не дают никаких сведений о человеке, тем не менее характеры, обрисованные, например, Ричардсоном или Мольером, взяты по своим *основным чертам* из наблюдения над действительным поведением людей, и хотя они по своей степени преувеличены, по качеству они все-таки соответствуют человеческой природе.

Систематически изложенная и одновременно популярная (благодаря примерам, пополнить которые может любой читатель) антропология с прагматической точки зрения обладает для читающей публики следующим преимуществом: благодаря полноте рубрик, под которые может быть подведено то или иное наблюдаемое человеческое свойство, находящее свое выражение в

сфере практического, она дает множество поводов и оснований, позволяющих превратить каждое отдельное свойство в самостоятельную тему и поместить его в надлежащий раздел; таким образом работы здесь сами собой распределяются между любителями такого исследования и соединяются единством плана в некое целое, что способствует росту этой полезной всем науки и ускоряет исследование в ее рамках.

*И. Кант. Антропология /Соч. В 8 т.
Т. 7: Чоро, 1994. С. 138-141.*

К. ЛЕВИ-СТРОС

ПРОБЛЕМА ФИЗИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Прежде всего возникает вопрос о ее правомочности. Является ли антропология, появление которой столь глубоко потрясло социальные науки, сама по себе социальной наукой? Разумеется, да, поскольку она занимается человеческими общностями. Однако не смешивается ли она, будучи по существу «наукой о человеке», с так называемыми гуманитарными науками? В то же время не обнаруживает ли одно из ее ответвлений, известное почти повсюду под названием «физическая антропология» (а во многих европейских странах просто «антропология»), свою причастность к естественным наукам? Никто не будет оспаривать того, что антропология имеет эти три аспекта. В США, где особенно развита тройственность в организации наук, антропологические общества признавали за собой право примкнуть к трем крупным научным советам, каждый из которых управляет одной из вышеуказанных областей науки. Однако теперь, по-видимому, можно уточнить характер этой тройственной взаимосвязи.

Рассмотрим сначала физическую антропологию. Она занимается такими проблемами, как эволюция человека

начиная от животных форм, а также современным распределением людей по расовым группам, различающимся по анатомическим или физиологическим признакам. Можно ли тем не менее определять ее как *естественнонаучное* изучение человека? Это значило бы позабыть, о том, что по крайней мере последние фазы человеческого развития (те, которые дифференцировали расы *Homo sapiens*, а быть может, даже предшествовавшие ему этапы) развертывались в условиях резко отличавшихся от тех, которые управляли развитием других живых видов: как только человек овладел языком (а очень сложные орудия труда с очень правильными формами, которые характеризуют доисторические формы производства, свидетельствуют о существовавшем в ту пору языке как средстве обучения и передачи опыта), он сам определил особенности своей биологической эволюции, причем сам он не должен был обязательно это сознавать. Действительно, любое человеческое общество изменяет условия своего физического существования посредством сложного комплекса таких правил, как запрет инцеста, эндогамия, экзогамия, предпочтительный брак между определенными типами родственников, полигамия или моногамия, или просто путем более или менее систематического применения моральных, социальных, экономических и эстетических норм. В соответствии с подобными правилами общество поощряет одни типы брачных связей и исключает другие. Антрополог, который попытался бы истолковать эволюцию человеческих рас или подрас, как если бы она была лишь результатом естественных условий, оказался бы в таком тупике, как и зоолог, пытающийся объяснить существующую дифференциацию собак чисто биологическими или экологическими причинами без учета вмешательства человека; это, разумеется, привело бы его к абсолютно фантастическим гипотезам

или, вернее, к хаосу. Однако люди не в меньшей мере *сделали* самих себя, чем они создали расы своих домашних животных, с той лишь разницей, что в первом случае процесс был менее сознательным и произвольным, чем во втором. Вследствие этого сама физическая антропология, несмотря на ее обращение к сведениям и методам, полученным от естественных наук, поддерживает самую тесную связь с социальными науками. В самом широком смысле слова она сводится к изучению анатомических и психологических трансформаций, явившихся для определенного вида живых существ следствием возникновения социальной жизни, языка, системы ценностей и, если выразиться обобщенно, *культуры*.

Леви-Строс К. Структурная антропология. М., 1985. С. 311-313.

П. ТЕЙЯР ДЕ ШАРДЕН. ФЕНОМЕН ЧЕЛОВЕКА

С чисто позитивистской точки зрения человек самый таинственный и сбивающий с толку исследователей объект науки. И следует признать, что в своих изображениях универсума наука действительно еще не нашла ему места. Физике удалось временно очертить мир атома. Биология сумела навести некоторый порядок в конструкциях жизни. Опираясь на физику и биологию, антропология в свою очередь, кое-как объясняет структуру человеческого тела и некоторые механизмы его физиологии. Но полученный при объединении всех этих черт портрет явно не соответствует действительности. Человек в том виде, каким его удастся воспроизвести сегодняшней науке, - животное, подобное другим. По своей анатомии он так мало отличается от человекообразных обезьян, что совре-

менные классификации зоологии, возвращаясь к позициям Линнея, помещают его вместе с ними, в одно и то же семейство гоминоидных. Но если судить по биологическим результатам его появления, то не представляет ли он собой как раз нечто совершенно иное?

Ничтожный морфологический скачок и вместе с тем невероятное потрясение сфер жизни - в этом весь парадокс человека. Поэтому совершенно очевидно, что в своих реконструкциях мира нынешняя наука пренебрегает существенным фактором, или, лучше сказать, целым измерением универсума.

Согласно общей гипотезе, направляющей нас с первых страниц данной книги к цельному и выразительному истолкованию нынешнего внешнего облика Земли, в этой новой части, посвященной мысли, я хотел бы показать, что для выявления *естественного* положения человека в мире, каким он нам дан в опыте, необходимо и достаточно принять во внимание как внешнюю, так и внутреннюю стороны вещей. Этот метод уже позволил нам оценить величие и смысл развития жизни. Этот же метод согласует в нашем представлении ничтожность и высшее значение феномена человека в ряду, гармонически нисходящем к жизни и материи.

Что же случилось между последними слоями плиоцена, где еще нет человека, и следующим уровнем, где ошеломленный геолог находит первые обтесанные кварциты? И какова истинная величина скачка?

Как среди биологов до сих пор господствует неуверенность относительно наличия направления и тем более определенной оси эволюции, так по сходным причинам между психологами все еще имеют место самые серьезные разногласия по вопросу о том, отличается ли специфически (по «природе») человеческая психика от психики существ, появившихся до него. Действительно,

большинство ученых скорее отрицает наличие подобного разрыва. Чего только не писали и не пишут сегодня о разуме животных!

Для окончательного решения вопроса о «превосходстве» человека над животными (его необходимо решить в интересах этики жизни, так же как в интересах чистого знания...) я вижу только одно средство - решительно устранить из совокупности человеческих поступков все второстепенные и двусмысленные проявления внутренней активности и рассмотреть центральный феномен - рефлексию.

С точки зрения, которой мы придерживаемся, рефлексия - это приобретенная сознанием способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как *предметом*, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением, - способность уже не просто познавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь. Путем этой индивидуализации самого себя внутри себя живой элемент, до того распыленный и разделенный в смутном кругу восприятия и действий, впервые превратился в точечный *центр*, в котором все представления и опыт связываются и скрепляются в единое целое, осознающее свою организацию.

Каковы же последствия подобного превращения? Они необъятны, и мы их так же ясно видим в природе, как любой из фактов, зарегистрированных физикой или астрономией. Рефлектирующее существо в силу самого сосредоточивания на самом себе внезапно становится способным развиваться в новой сфере. В действительности это возникновение нового мира. Абстракция, логика, обдуманый выбор и изобретательность, математика, искусство, рассчитанное восприятие пространства и длительности, тревоги и мечтания любви... Вся эта деятель-

ность *внутренней жизни* не что иное, как возбуждение вновь образованного центра, воспламеняющегося в самом себе.

Установив это, я спрашиваю: если действительно «разумное» существо характеризуется «рефлектирующей способностью», как это вытекает из предшествующего изложения, то можно ли серьезно сомневаться, что разум - эволюционное достояние только человека? И следовательно, можем ли мы из какой-то ложной скромности колебаться и не признавать, что обладание разумом дает человеку коренной перевес над всей предшествующей ему жизнью? Разумеется, животное знает. Но, безусловно, *оно не знает о своем знании* - иначе оно бы давным-давно умножило изобретательность и развило бы систему внутренних построений, которая не ускользнула бы от наших наблюдений. Следовательно, перед животным закрыта одна область реальности, в которой мы развиваемся, но куда оно не может вступить. Нас разделяет ров или порог, непреодолимый для него. Будучи рефлектирующими, мы не только отличаемся от животного, но мы иные по сравнению с ним. Мы не простое изменение степени, а изменение природы, как результат изменения состояния...

Если история жизни, как мы сказали, есть, по существу, развитие сознания, завуалированное морфологией, то неизбежно у вершины ряда, по соседству с человеком формы психики должны доходить до *уровня разума*. Это как раз и происходит.

И тогда проясняется сам «парадокс человека». Смущенные тем, как мало «антропос», несмотря на свое неоспоримое умственное превосходство, отличается анатомически от других антропоидов, мы - по крайней мере у точки возникновения - чуть ли не отказываемся их разделять. Но это удивительное сходство - не это ли в точ-

ности должно было случиться?

Когда вода при нормальном давлении достигает 100° , то при дальнейшем нагревании сразу наступает беспорядочная экспансия высвобождающихся и испаряющихся молекул без изменения температуры. Если по восходящей оси конуса производить друг за другом сечения, площадь которых постоянно уменьшается, то наступает момент, когда при еще одном бесконечно малом перемещении поверхность исчезает и становится *точкой*. Так, посредством этих отдаленных сравнений мы можем представить себе механизм критической ступени мышления.

С конца третичного периода на протяжении более 500 миллионов лет в клеточном мире поднималась психическая температура. От ветви к ветви, от пласта к пласту, как мы видели, нервные системы, рап раззи, все более усложнялись и концентрировались. В конечном счете у приматов сформировалось столь замечательно гибкое и богатое орудие, что непосредственно следующая за ним ступень могла образоваться лишь при условии полной переплавки и консолидации в самой себе всей животной психики. Но развитие не остановилось, ибо ничто в структуре организма этому не препятствовало. Антропоиду, «по уму» доведенному до 100° , было добавлено несколько калорий. В антропоиде, почти достигнувшем вершины конуса, свершилось последнее усилие по оси. Этого было достаточно, чтобы опрокинулось внутреннее равновесие. То, что было лишь центрированной поверхностью, стало центром. В результате ничтожно малого «тангенциального» прироста «радиальное» преобразовалось и как бы сделало скачок вперед, в бесконечность. Внешне почти никакого изменения в органах. Но внутри - великая революция: сознание забурлило и брызнуло в пространство сверхчув-

ственных отношений и представлений, и в компактной простоте своих способностей оно обрело способность замечать самое себя. И все это впервые.

Спиритуалисты правы, когда они так настойчиво защищают некоторую трансцендентность человека по отношению к остальной природе. Но и материалисты также не ошибаются, когда утверждают, что человек — это лишь еще один член в ряду животных форм. В этом случае, как и во многих других, два очевидных антитезиса разрешаются в развитии, если только в этом развитии существенное место было отведено совершенно естественному явлению «изменения состояния». Да, от клетки до мыслящего животного так же, как от атома до клетки, непрерывно продолжается все в том же направлении один и тот же процесс (возбуждения, или психической концентрации). Но в силу самого этого постоянства действия с точки зрения физики неизбежно некоторые скачки внезапно преобразуют субъект, подверженный операции.

Перерыв непрерывности. Так теоретически определяется и представляется нам механизм возникновения мысли, точно так же как и первого появления жизни.

Каким же образом этот механизм действовал в конкретной действительности? Какие внешние проявления метаморфозы заметил бы наблюдатель, предполагаемый свидетель кризиса?..

Вероятно, наш рассудок никогда не получит об этом желанного представления, так же как не сможет нарисовать картину возникновения жизни по причинам, которые я вскоре изложу, рассматривая «первоначальные человеческие проявления». Самое большое, чем мы можем руководствоваться в данном случае, — это представить себе пробуждение сознания ребенка в ходе онтогенеза. Однако следует сделать два замечания — одно из них

ограничивает, а другое делает еще более глубокой тайну, которой окутана для нашего воображения эта единственная точка.

Во-первых, чтобы достигнуть в человеке ступени рефлексии, жизнь должна была исподволь и одновременно подготовить пучок факторов, на «провиденциальную» связь которых на первый взгляд ничто не указывало.

Верно, что с органической точки зрения вся гоминизантная метаморфоза в конечном счете сводится к вопросу о лучшем мозге. Но как произошло бы это мозговое усовершенствование, как бы оно функционировало, если бы не был одновременно найден и в совокупности реализован целый ряд других условий?.. Если бы существо, от которого произошел человек, не было двуногим, его руки не освободились бы своевременно и не освободили челюсти от хватательной функции, и, следовательно, плотная повязка челюстных мускулов, сдавливавшая череп, не была бы ослаблена. Мозг смог увеличиться лишь благодаря прямой походке, освободившей руки, и вместе с тем благодаря ей глаза, приблизившись друг к другу на уменьшившемся лице, смогли смотреть в одну точку и фиксировать то, что брали, приближали и показывали во всех направлениях руки - внешне выраженный жест самой рефлексии!.. Само по себе это чудесное сочетание не должно нас удивлять. Не является ли все, что образуется в мире, продуктом поразительного совпадения - узлом волокон, всегда идущих из четырех сторон пространства? Жизнь не действует по одной изолированной линии или отдельными приемами. Она движет вперед одновременно всю свою сеть. Так формируется зародыш в несущем его чреве. Мы должны были это знать. Но нам доставляет особенное удовлетворение признание того, что возникновение человека происходило на основе действия того же самого материнского закона. Мы рады

признать, что возникновение разума связано с развитием не только нервной системы, но и всего существа. Однако на первый взгляд нас пугает констатация того, что этот шаг должен был *совершиться сразу*.

Ибо таково должно быть мое второе замечание, которого я не могу избежать. Рассматривая онтогенез человека, мы можем и не обратить внимание на то, в какой момент можно сказать, что новорожденный достигает разумного состояния, становится мыслящим. Ведь от яйца до взрослого здесь непрерывный ряд *состояний*, следующие друг за другом у одного и того же индивида. Какое значение имеет место разрыва или даже само его наличие? Совсем другое дело в случае филетического эмбриогенеза, где каждая стадия, каждое состояние представлены *различными существами*. Здесь совершенно невозможно (по крайней мере при наших нынешних методах мышления) уйти от проблемы прерывности... Если переход к рефлексии действительно, как того требует его физическая природа и как мы это допустили, есть критическая трансформация, мутация от нуля ко всему, то невозможно представить себе на этом точном уровне промежуточного индивида. Или это существо еще по эту сторону изменения состояния, или оно уже по ту сторону. Можно как угодно переворачивать проблему. Или надо сделать мысль невообразимой, отрицая ее психическую трансцендентность относительно инстинкта. Или надо решиться допустить, что ее появление произошло *между* двумя индивидами.

Предложение, безусловно, ошеломляющее, но оно оказывается совсем не таким уж странным, если учесть, что ничто не мешает нам предположить, оставаясь в рамках строго научного подхода, что у своих филетических истоков разум мог (или даже должен был) быть так же мало заметен внешне, как мало он нам еще заметен на

онтогенетической стадии у каждого новорожденного. В таком случае всякий ощутимый предмет спора между наблюдателем и теоретиком исчезает.

Не пытаясь представить невообразимое, запомним только, что возникновение мысли представляет собой порог, который должен быть перейден одним шагом «Трансопытный» интервал, о котором с научных позиций сказать нечего, но за которым мы переходим на совершенно новый биологический уровень.

И только здесь до конца раскрывается природа ступени рефлексии. Во-первых, изменение состояния. Во-вторых, вследствие этого изменения начало жизни другого рода - той внутренней жизни, которую я определил выше. Только что простоту мыслящего духа мы сравнили с простотой геометрической точки. Но скорее следовало говорить о линии или оси. В самом деле, для разума «быть положенным» не означает «быть завершенным». Едва родившись, ребенок должен дышать — иначе он умрет...

Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М., 1987. С. 135-141. 189-191.

Л.ФЕЙЕРБАХ

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ФИЛОСОФИИ БУДУЩЕГО

В чем заключается... существенное отличие человека от животных? Самый простой, самый общий и вместе с тем самый обычный ответ на этот вопрос: в сознании в строгом смысле этого слова... Сознание в самом строгом смысле имеется лишь там, где субъект способен понять свой род, свою сущность.

Человек мыслит, т.е. беседует, говорит с самим собой. Человек одновременно Я и ТЫ, ибо он может стать на место другого человека, именно потому, что

объектом его сознания служит не только его индивидуальность, но и его род, его сущность.

Человек отличается от животного вовсе не одним только мышлением скорее все его существо отлично от животного. Разумеется, тот, кто не мыслит, не есть человек, однако не потому, что причина лежит в мышлении, но потому, что мышление есть неизбежный результат и свойство человеческого существа.

Л. Фейербах. Основные положения философии будущего Мир философии. - М. 1991.

М. ШЕЛЕР

ПОЛОЖЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА В КОСМОСЕ

Если спросить образованного европейца, о чем он думает при слове «человек», то почти всегда в его сознании начнут сталкиваться три несовместимых между собой круга идей. Во-первых, это круг представлений иудейско-христианской традиции об Адаме и Еве, о творении, рае и грехопадении. Во-вторых, это греко-античный круг представлений, в котором самосознание человека впервые в мире возвысилось до понятия о его особом положении, о чем говорит тезис, что человек является человеком благодаря тому, что у него есть разум, логос, фронесис¹, mens, ratio² и т. д. (логос означает здесь и речь, и способность к постижению «частности» всех вещей) С этим воззрением тесно связано учение о том, что и в основе всего универсума находится надчеловеческий разум, которому причастен и человек, и только он один из всех существ. Третий круг представлений - это тоже дав-

¹ фронесис – разумность (греч.)

² mens, ratio – мышление, разум (лат.)

но ставший традиционным круг представлений современного естествознания и генетической психологии, согласно которому человек есть достаточно поздний итог развития Земли, существо, которое отличается от форм, предшествующих ему в животном мире, только степенью сложности соединения энергий и способностей, которые сами по себе уже встречаются в низшей по сравнению с человеческой природе. Между этими тремя кругами идей нет *никакого* единства. Таким образом, существуют естественнонаучная, философская и теологическая антропологии, которые не интересуются друг другом, *единой идеи человека у нас нет*. Специальные науки, занимающиеся человеком и все возрастающие в своем числе, скорее *скрывают* сущность человека, чем *раскрывают* ее. И если принять во внимание, что названные три традиционных круга идей ныне повсюду подорваны, в особенности совершенно подорвано дарвинистское решение проблемы происхождения человека, то можно сказать, что еще никогда в истории *человек не становился настолько проблематичным для себя*, как в настоящее время.

Поэтому я взялся за то, чтобы на самой широкой основе дать новый опыт философской антропологии. Ниже излагаются лишь некоторые моменты, касающиеся *сущности человека в сравнении с животным и растением и особого метафизического положения человека*, и сообщается небольшая часть результатов, к которым я пришел.

Уже слово и понятие «человек» содержит коварную двусмысленность, без понимания которой даже нельзя подойти к вопросу об особом положении человека. Слово это должно, во-первых, указывать на особые морфологические признаки, которыми человек обладает как подгруппа рода позвоночных и млекопитающих. Само собой разумеется, что, как бы ни выглядел результат та-

кого образования понятия, живое существо, названное человеком, не только остается *подчиненным* понятию животного, но и составляет сравнительную малую область животного царства. Такое положение вещей сохраняется и тогда, когда, вместе с Линнеем, человека называют «вершиной ряда позвоночных млекопитающих» - что, впрочем, весьма спорно и с точки зрения реальности, и с точки зрения понятия, - ибо ведь и эта вершина, как всякая вершина какой-то вещи, относится еще к самой вещи, вершиной которой она является. Но совершенно независимо от такого понятия, фиксирующего в качестве единства человека прямохождение, преобразование позвоночника, уравнивание черепа, мощное развитие человеческого мозга и преобразование органов как следствие прямохождения (например, кисть с противопоставленным большим пальцем, уменьшение челюсти и зубов и т. д.), *то же самое* слово «человек» обозначает в обыденном языке *всех* культурных народов нечто столь совершенно иное, что едва ли найдется другое слово человеческого языка, обладающее аналогичной двусмысленностью. А именно слово «человек» должно означать совокупность вещей, предельно противоположную понятию «животного вообще», в том числе всем млекопитающим и позвоночным, и противоположную им *в том же самом* смысле, что, например, и инфузории stentor, хотя едва ли можно спорить, что живое существо, называемое человеком, морфологически, физиологически и психологически несравненно больше похоже на шимпанзе, чем человек и шимпанзе похожи на инфузорию.

Ясно, что это второе понятие человека должно иметь совершенно иной смысл, совершенно иное происхождение, чем первое понятие, означающее лишь малую область рода позвоночных животных. Я хочу назвать это второе понятие *сущностным понятием человека*, в про-

тивоположность первому понятию, относящемуся к *естественной систематике*.

Возникает *вопрос*, имеющий *решающее* значение для всей нашей проблемы: если животному присущ интеллект, то отличается ли вообще человек от животного *более*, чем только по степени? Есть ли еще тогда *сущностное* различие? Или же помимо до сих пор рассматривавшихся сущностных ступеней в человеке есть еще что-то совершенно *иное*, *специфически* ему присущее, что вообще не затрагивается и не исчерпывается *выбором* и *интеллектом*?

Я утверждаю: сущность человека и то, что можно назвать его *особым* положением, *возвышается* над тем, что называют интеллектом и способностью к выбору, и не может быть достигнуто, даже если предположить, что интеллект и избирательная способность произвольно возросли до бесконечности. Но неправильно было бы и мыслить себе то новое, что делает человека человеком, только как новую сущностную ступень психических функций и способностей, добавляющуюся к прежним психическим ступеням, - чувственному порыву, инстинкту, ассоциативной памяти, интеллекту и выбору, так что познание этих психических функций и способностей, принадлежащих к *витальной* сфере, находилось бы еще в компетенции *психологии*. *Новый принцип*, делающий человека человеком, *лежит вне* всего того, что в самом широком смысле, с внутренне-психической или внешне-витальной стороны мы можем назвать жизнью. То, что делает человека человеком, есть *принцип*, *противоположный* всей жизни вообще, он, как таковой, вообще не сводим к «естественной эволюции жизни», и если его к чему-то и можно возвести, то *только* к высшей основе самих вещей - к той основе, частной манифестацией которой является и «жизнь». Уже греки отстаивали такой

принцип и называли его «разумом». Мы хотели бы употребить для обозначения этого *X* более широкое по смыслу слово, слово, которое включает в себе и понятие разума, но наряду с мышлением в идеях охватывает и определенный род созерцания, созерцание первофеноменов или сущностных содержаний, далее определенный класс эмоциональных и волевых актов, которые еще предстоит охарактеризовать, например доброту, любовь, раскаяние, почитание и т. д., - слово *дух*. *Деятельный же центр*, в котором дух является внутри конечных сфер бытия, мы будем называть *личностью*, в отличие от всех функциональных «жизненных» центров, которые, при рассмотрении их с внутренней стороны, называются также «*душевыми*» центрами.

Но что же такое этот «дух», этот новый и столь решающий принцип? Редко с каким словом обходились так безобразно, и лишь немногие понимают под этим словом что-то определенное. Если главным в понятии духа сделать особую познавательную функцию, род знания, которое может дать только он, то тогда основным определением «духовного» существа станет его - или его бытийственного центра - *экзистенциальная независимость от органического, свобода, отрешенность от принуждения и давления*, от «жизни» и всего, что относится к «жизни», то есть в том числе его собственного, связанного с влечениями интеллекта. Такое «духовное» существо больше не привязано к влечениям и окружающему миру, но «свободно от окружающего мира» и, как мы будем это называть, «открыто миру». У такого существа есть «мир». Изначально данные и ему центры «сопротивления» и реакции окружающего мира, в котором *экзистенциально* растворяется животное, оно способно возвыситься до «предметов», способно в принципе постигать само так - бытие этих «предметов», без тех ограничений,

которые испытывает этот предметный мир или его данность из-за витальной системы влечений и ее чувственных функций и органов чувств.,

... У животного, в отличие от растения, имеется, пожалуй, сознание, но у него, как заметил уже Лейбниц, нет самосознания. Оно *не владеет собой, а потому* и не сознает себя. Сосредоточение, самосознание и способность и возможность опредмечивания изначального сопротивления влечению образуют, таким образом, *одну единственную неразрывную структуру*, которая, как таковая, свойственна лишь человеку. Вместе с этим самосознанием, этим *новым* отклонением и центрированием человеческого существования, возможными благодаря духу, дан тотчас же и *второй* сущностный признак человека: человек способен не только распространить окружающий мир в измерение *«мирового» бытия* и сделать сопротивления предметными, но также, и это самое примечательное, вновь *опредметить собственное физиологическое и психическое состояние* и даже каждое отдельное психическое переживание. Лишь поэтому он может также *свободно* отвергнуть жизнь. Животное и слышит и видит - не зная, что оно слышит и видит; чтобы отчасти погрузиться в нормальное состояние животного, надо вспомнить о весьма редких экстатических состояниях человека - мы встречаемся с ними при спадающем гипнозе, при приеме определенных наркотиков, далее при наличии известной техники активизации духа, например во всякого рода оргиастических культах. Импульсы своих влечений животное переживает не как свои влечения, но как динамическую тягу и отталкивание, исходящие от самих вещей окружающего мира. Даже примитивный человек, который в ряде черт еще близок животному, не говорит: «я» испытываю отвращение к этой вещи, - но говорит: эта вещь - «табу». У животного нет «воли», ко-

торая существовала бы независимо от импульсов меняющихся влечений, сохраняя непрерывность при изменении психофизических состояний. Животное, так сказать, всегда попадает в какое-то другое место, чем оно первоначально «хотело». Глубоко и правильно говорит Ницше: «Человек - это животное, способное обещать»...

Только человек - поскольку он личность - может возвыситься *над собой* как живым существом и, исходя из одного центра как бы *по ту сторону* пространственно-временного мира, сделать предметом своего познания все, в том числе и себя самого.

Но этот *центр* человеческих актов опредмечивания мира, своего тела не может быть сам «частью» именно этого мира, то есть не может иметь никакого определенного «где» или «когда», - он может находиться *только в высшем основании самого бытия*. Таким образом, человек - это существо, превосходящее само себя и мир. В качестве такового оно способно на иронию и юмор, которые всегда включают в себя возвышение над собственным существованием. Уже И.Кант в существенных чертах прояснил в своем глубоком учении о трансцендентальной апперцепции это новое *единство* - «условие всего возможного опыта и потому также всех предметов опыта» - не только внешнего, но и того внутреннего опыта, благодаря которому нам становится доступна наша собственная внутренняя жизнь...

Способность к разделению существования и сущности составляет основной признак человеческого духа, который только и фундирует все остальные признаки. Для человека существенно не то, что он обладает знанием, как говорил уже Лейбниц, но то, что он обладает сущностью или способен овладеть ею. При этом не существует «постоянной» организации разума, как ее предполагал Кант; напротив, она принципиально подвержена

историческому изменению. Постоянен только *сам разум* как способность образовывать и формировать - посредством функционализации таких *сущностных* усмотрений - все новые *формы* мышления и созерцания, любви и оценки.

Если мы захотим глубже проникнуть отсюда в сущность человека, то нужно представить себе *строение актов*, ведущих к *акту идеации*. Сознательно и бессознательно, человек пользуется техникой, которую можно назвать пробным *устранением характера действительности*. Животное целиком живет в конкретном и в действительности. Со всякой действительностью каждый раз связано место в пространстве и положение во времени, «теперь» и «здесь», а во-вторых, случайное так бытие (Завет), даваемое в каком-нибудь «аспекте» чувственным восприятием. Быть человеком - значит бросить мощное «нет» *этому* виду действительности. Это знал Будда, говоря: прекрасно *созерцать* всякую вещь, но страшно *быть* ею. Это знал Платон, связывавший созерцание идей с отвращением души от чувственного содержания вещей и обращением ее в себя самое, чтобы найти «источки» вещей. И то же самое имеет в виду Э.Гуссерль, связывающий познание идей с «*феноменологической редукцией*», т.е. «зачеркиванием» или «заклЮчением в скобки» (случайного) коэффициента существования вещей в мире. Правда, в частности я *не* могу согласиться с теорией этой редукции у Гуссерля, но должен признать, что в ней имеется в виду тот самый акт, который, собственно, и определяет человеческий дух...

Таким образом, человек есть то живое существо, которое *может* (подавляя и вытесняя импульсы собственных влечений, *отказывая* им в питании образами восприятия и представлениями) относиться *принципиально аскетически* к своей жизни, вселяющей в него ужас., По

сравнению с животным, которое всегда говорит «да» действительному бытию, даже если пугается и бежит, человек - это *«тот, кто может сказать нет»*, *«аскет жизни»*, вечный *протестант* против всякой *только* действительности. Одновременно, по сравнению с животным, существование которого *есть* воплощенное филистерство, человек - это вечный *«Фауст»*, никогда не успокаивающийся на окружающей действительности, всегда стремящийся *прорвать пределы* своего здесь и теперь так бытия и «окружающего мира», в том числе и наличную действительность собственного Я. В этом смысле и Э. Фрейд в книге «По ту сторону принципа удовольствия» усматривает в человеке «вытеснителя влечений». И лишь *потому, что* он таков, человек может *надстроить* над миром своего восприятия идеальное царство мыслей, а с другой стороны, именно благодаря этому во все большей мере доставлять живущему в нем духу дремлющую в вытесненных влечениях *энергию*, т.е. может *сублимировать* энергию своих влечений в духовную деятельность...

Задача философской антропологии - точно показать, как из основной структуры человеческого бытия, кратко обрисованной в нашем предшествующем изложении, вытекают *все* специфические монополии, свершения и дела человека: язык, совесть, инструменты, оружие, идеи праведного и неправедного, государство, руководство, изобразительные функции искусства, миф, религия, наука, историчность и общественность.

Шелер М. Положение человека в Космосе /Проблема человека в западной философии. М., 1988. С. 31-33, 51-54, 55-56. 60, 63-64, 65. 90.

РАЗДЕЛ 3

ЧЕЛОВЕК КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

В. Г. БЕЛИНСКИЙ

*0 ДЕТСКИХ КНИГАХ

Подарок на Новый год. Две сказки Гофмана для больших и маленьких детей. СПб, 1840. Детские сказки дедушки Ирины. Две части. СПб, 1840.

Воспитание! Оно везде, куда ни посмотрите, и его нет нигде, куда ни посмотрите. Конечно, вы его можете увидеть даже во всех слоях общества, от самого высшего до самого низшего, но как редкость, как исключение из общего правила. Отчего же это? Да оттого, что на свете бездна родителей, множество *paras et mamans*, но мало отцов и матерей. «Вот прекрасно!» - восклицаете вы. - «Какая же разница между родителями и отцом и матерью?» - Как какая? Взгляните летом на мух: какая бездна родителей, но где же отцы и матери? Грибоедов давно уже сказал:

Чтоб иметь детей, Кому ума не доставало!

Право рождения - священное право на священное имя отца и матери - против этого никто не спорит; но не этим еще все оканчивается: тут человек еще не выше животного; есть высшее право - родительской любви. «Да какой же отец или какая мать не любит своих детей?» - говорите вы. Так, но позвольте вас спросить, что вы называете любовью? Как вы понимаете любовь? - Ведь и овца любит своего ягненка: она кормит его своим молоком и облизывает языком; но как скоро он меняет ее молоко на злак полей - их родственные отношения оканчиваются. Ведь и г-жа Простакова любила своего Митро-

фанушку: она нещадно била по щекам старую Еремеевну и за то, что дитя много кушало, и за то, что дитя мало кушало; она любила его так, что если бы он вздумал ее бить по щекам, она стала бы горько плакать, что милое, ненаглядное детище больно обколотит об нее свои ручонки. Итак, разве чувство овцы, которая кормит своим молоком ягненка, чувство г-жи Простаковой, которая, бывши и овцою и коровою, готова еще сделаться и лошадкою, чтобы возить в колясочке свое двадцатилетнее дитя, - разве все это не любовь? - Да, любовь, но какая? Любовь чувственная, животная, которая в овце, как в животном, отличающемся и животною фигурой, имеет свою нетинную, разумную, прекрасную и восхищающую сторону, но которая в г-же Простаковой, как в животном, отличающемся человеческою фигурой, вместо овечьей, - бессмысленна, безобразна и отвратительна. Далее: ведь и Павел Афанасьевич Фамусов любил свою дочь, Софью Павловну: посмотрите, как он хлопочет, чтобы по выгоднее сбыть ее с рук, подороже продать... Продать? - какое ужасное слово!.. Отец продает свою дочь, торгует ею, конечно не по-мелочи, но один раз навсегда, и не больше, как для одного человека, который будет называться ее мужем!.. Но ведь это он делает не для себя, а для ее же счастья! - скажут многие. Прекрасно! Но после этого и разбойник, который для приданого дочери зарежет перед свадьбою нескольких человек, будет прав, потому что делает это из любви к дочери? После этого, и иная ма-гунка, которая, не желая видеть в нищете свою нежно любимую дочь, научит или принудит ее сделать выгодный промысел из своей красоты, - тоже будет права, потому что поступит так из любви к дочери?.. И разве этого не бывает в самом деле? Разве старый подьячий, закореневший в лихоимстве и казнокрадстве, не поставлял пер-вым и священным долгом своего родительского "звания

передать свое подлое ремесло нежно любимому сынку? Мы опять соглашаемся, что источник всего этого любовь, но *какая* - вот вопрос! Откуда она проистекает, куда она стремится, к кому обращается? Зачем зверь рвет и губит подобных себе, а в голоде пожирает собственных детей? - Затем, что он любит себя, а любовь к себе есть условие всякой индивидуальности, которая, в свою очередь, есть условие всякого бытия, основа и закон жизни. Зачем собака грызется с другою из-за брошенной кости? - Опять затем, что любит себя. И нас не оскорбляет это у животных; по крайней мере, мы не виним их за это и не считаем злодеями и преступниками, потому что они живут и действуют под невольным, рабским влиянием животного инстинкта и, кроме сохранения и возрождения своей индивидуальности, не имеют никаких обязанностей. И человек, подобно животному, замкнут в своей индивидуальности и бессознательно следует данному ему природою инстинкту самосохранения и стремлению к улучшению своего положения; но неужели этим все и должно в нем оканчиваться? - Нет, разница человека с животными именно в том и состоит, что он только начинается там, где животные уже оканчиваются. Кроме обязанностей к себе, он имеет еще обязанности к ближним, кроме инстинкта, который есть у животных, он имеет еще чувство, рассудок и разум, которых нет у животных. Будучи существом и растительным и животным, будучи плотским организмом, он есть еще и дух - искра и облик духа божия. Следовательно, и его любовь должна быть высшею ступенью той любви, которую мы видим во всей природе, - от сродства стихий, - от их безмолвного организовывания в минерал, заключенный в недрах земли, от прозябания дольной лозы, возникающей из зерна, - до животного, которое добровольно лишается жизни, с яростью защищая своих детей. Человек есть мир в малом ви-

де в его организме все стихии природы, первосущные ее силы, вся минеральная природа - металлы и земли; в жизни его организма все процессы природы - и минеральное сращение извне, и прозябаемая растительность, и животное развитие изнутри. Он является на свет животным, которое кричит, спит, ест и инстинктивно хватается за грудь, и инстинктивно сердится, когда его от нее отнимают. Но уже с того мгновения, как язык его, от безразличных междометий, начинает постепенно переходить к членораздельным звукам и лепетать первые слова, - в нем уже оканчивается животное и начинается человек, вся жизнь которого, до поры полного мужества, есть не что иное, как непрерывное формирование, делание, становление (das Wergden) полным человеком, для полного наслаждения и обладания силами своего духа, как средствами к разумному счастью. Еще младенец, припав к источнику любви - к груди своей матери, он останавливает на ней бессмысленный взгляд молодого животного, но горящий светом разума, хотя и бессознательного; он улыбается своей матери - и в его улыбке светится луч божественной мысли. Во всех проявлениях его любви просветливает не простое, инстинктивное, но уже нечуждое смысла и разумности чувство: еще ноги его слабы, он не может сделать ими шага для вступления в жизнь, но уже любовь его выше любви животной. Так неужели, после этого, любовь родителей, - существ вполне развившихся, должна оставаться при своей естественности и животности, неспособных отделиться от самих себя и перейти за околдованную черту замкнутой в себе индивидуальности? Нет, всякая человеческая любовь должна быть чувством, просветленным разумною мыслью, чувством одухотворенным. Но что же такое любовь? - Это жизнь, это дух, свет луча: без нее все - смерть, при самой жизни все - материя, при самом органическом развитии,

все - мрак, при самом зрении. Любовь есть высшая и единая действительность, вне которой все - призраки, обманывающие зрение, формы без содержания, пустота в кажущихся границах. Как огонь есть вместе и свет и теплота, так и любовь есть осуществившийся, явленный разум, осуществившаяся, явленная истина. Ею все держится, и весь мир - ее явление. В природе она разлита как электричество: в духе является разумною мыслью, в самой себе носящей силу своего проявления в благом действии.

Истина выше человека, как личности: чтоб быть достойным имени человека, он должен сделаться сосудом истины. Но истина не дается человеку вдруг, как его законное обладание: он должен достигать ее трудом, борьбою, лишениями и страданием, - и вся жизнь его должна быть стремлением к истине. Личность человеческая есть частность и ограниченность: только истина может сделать ее общим и бесконечным. Поэтому первое и основное условие достижения истины есть для человека отлучение от самого себя в пользу истины». Отсюда происходят добровольные лишения, борьба с желаниями и страстями, неумолимая строгость к своему самолюбию, готовность к самообвинению пред истиною, самоотвержение и самопожертвование: кто не знал и не испытал в своей жизни ничего этого, - то не жил в истине, не жил в любви. Теперь взглянем с этой точки на любовь родительскую.

Отец и мать любят свое дитя, потому что оно их рождение. Родство крови есть первая и в то же время священная основа любви, ее исходный пункт, от которого движется ее развитие. Восставать против этого могут только или отвлеченные умы, рассудочные люди, не способные проникнуть ни в какую живую, явленную истину, или сердца холодные, сухие, мертвые, если не порочные.

и не развратные. Но, повторяем, естественная любовь, основывающаяся на одном родстве крови, еще далеко не составляет того, чем должна быть человеческая любовь. Из родства крови и плоти должно развиться родство духа, которое одно прочно, крепко, одно истинно и действительно, одно достойно высокой и благородной человеческой природы. Посмотрите: сколько на свете дурных детей, которые теряют к родителям всякую любовь, но оказывают к ним только внешнее, формальное уважение, как скоро избавляются, годами и обеспечением своего состояния, от их власти и влияния, и к тому же не ждут себе никакого наследства после их смерти. Сколько бывает в свете ужасных примеров детей, не оказывающих родителям даже и внешнего уважения, требуемого общественными приличиями, - даже детей, оскорбляющих своих родителей, если те не решаются прибегнуть к гражданскому закону... Страшное, возмущающее душу зрелище! Бедные родители, несчастные дети! Да, несчастные, - и, жалея о первых, не спешите проклинать последних, но подумайте о том, природа ли создает извергов или воспитание и жизнь делают их такими.

С.И.ГЕССЕН ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Глава 2. Дисциплина, свобода, личность.

Цель нравственного образования.

Чтобы подойти ближе к искомому нами существу личности, мы должны *прежде всего отграничить личность от того, что психологи называют темпераментом человека*. Темперамент в широком смысле слова есть совокупность наследственных, от рождения полученных свойств: сюда относятся большая или меньшая

восприимчивость к впечатлениям, быстрая или медленная реакция на них, как мы это имеем в традиционном учении о четырех темпераментах, тип восприятия и памяти (зрительный, слуховой, двигательный) и т.д. Темперамент - это дар природы и внешних условий существования, антропологических, климатических, географических и других, поскольку природа человека есть, в сущности, только часть природы вообще, с которой она неразрывно связана. Невинновный в своем темпераменте, которым наделяет его природа, человек не властен также его существенно изменить: тип и быстрота восприимчивости, скорость реакции на впечатления мало изменяются в течение всей его жизни. Совсем иное, однако, *личность человека*. Она есть дело рук самого человека, продукт его самовоспитания. Она непрерывно растет или вырождается в своих действиях, усложняется или беднеет качеством тех целей, которые он своей деятельностью разрешает. Постольку *личность никогда не дана готовой, но всегда создается, она есть не пассивная вещь, но творческий процесс: чтобы познать личность, надо подсмотреть ее в напряжении ее волевого устремления*, в том, как она притаилась перед совершением свободного акта, перед самым тем моментом, когда этот акт готов от нее отделиться. *Один и тот же темперамент, отданный волею судьбы и самого человека на служение разным целям и жизненным задачам, чеканится в различные по своему качеству и степени личности*. Справедливо мы называем, поэтому личность также характером, что по-гречески означает «чекан», ибо мягкая и расплывчатая материя темперамента должна отчеканиться в резкую и откристаллизованную форму некоего определенного жизненного пути, дабы превратиться в личность человека.

Что же превращает темперамент в личность, отче-

канивает ее в форму характера? Из сказанного уже ясно, что этим оформляющим началом в личности является действие человека, и притом не всякое действие, а действие непрерывное и устойчивое. В самом деле, если я сегодня осуществляю одно, а завтра совсем другое, если у меня нет определенного жизненного пути, но каждый раз я как бы начинаю жить сызнова, то нет и почвы для образования личности человека. Личность есть рост, а для роста необходимо сохранение старого в новом: действие, однажды совершенное, не должно исчезнуть, оно должно продолжаться в последующем действии, последующее должно исходить из предыдущего, продолжать его собою. Но для этого необходимо, чтобы действия человека были пронизаны единством направления, общностью превышающей каждое из них в отдельности задачи, последовательными этапами в разрешении которой они являются. Это значит, что *личность обретается только через работу над сверхличными задачами. Она создается лишь творчеством, направленным на осуществление сверхличных целей науки, искусства, права, религии, хозяйства, и измеряется совокупностью сотворенного человеком в направлении этих заданий культуры.* Без пронизанности наших действий сверхличными целями они не продолжались бы одно в другом, но чисто механически примыкали бы друг к другу, не образуя целостного и непрерывного единства. Только потому, что я сейчас, совсем по-новому, быть может, продолжаю работать над той же задачей, которая светила мне много лет тому назад, это мое давнишнее действие могло не исчезнуть бесследно, но сохранилось как этап моих нынешних достижений, в которых оно и продолжает жить как преодоленная уже ступень. Мало того: мое нынешнее действие может быть именно новым по сравнению с давно прошедшим потому, что оно прибавило что-то свое к

этому последнему, а для этого оно должно в чем-то продолжать его, т.е. быть объединенным с ним общностью пронизывающей их обеих задачи. Если бы личность не содержала в себе этих сверхличных задач как предмета своего действия, то отдельные поступки, лишь чисто механически примыкая друг к другу, представляли бы собою калейдоскоп сменяющих друг друга событий, в котором последующее событие не содержит ничего нового по сравнению с предыдущим, но все представляется одинаковыми в своем бессвязном бессмысленном безразличии. Это было бы простое нагромождение отдельных поступков, лишенное целостности и внутреннего закона, однообразное топтание на месте, без какого бы то ни было развития и органического роста, столь существенного для понятия личности. Особенно ясно выступит правота развитого нами понятия личности, когда мы приложим сказанное выше к вопросу об истории личности, т.е. биографии. Не о всяком человеке возможна биография, и не все факты прошлого могут быть предметом биографического изложения. Как мы выше установили уже относительно истории вообще, так и в биографии сохраняются только те факты прошлого, которые имеют отношение к сверхличным заданиям, бывшим предметом творчества данной личности, и которые явились этапами в осуществлении личностью ее призвания, служения ее сверхличным ценностям. Это не значит непременно, что биография возможна только о выдающихся лицах - героях науки, искусства, политической и хозяйственной жизни. Биография возможна и о невидных, простых людях, лишь бы только жизнь этих людей представляла - пусть скромный, но единый в своем направлении - путь последовательного достижения все большей свободы в осуществлении ими выдвигаемых в виде предстоящего им долга нравственных задач. Это не значит также, что «вер-

ность личности себе самой» означает верность ее в течение всей жизни какому-нибудь одному делу (науке, искусству, политике, не говоря уже о той или иной программе или школе). Нет, сплошь и рядом, чтобы остаться верным самому себе, надлежит отказаться от школы, программы, задачи, убеждений, которым следовал. Но в самом этом отказе от старых задач и целей должно сохраниться единство направления жизненного пути, единство того последнего задания, которое личность осуществляет в течение всей жизни, последовательно находя это задание воплощенным для себя в тех или иных конкретных целях и задачах. Идея личности, ее призвание справедливо было названо поэтом «индивидуальным законом», невыразимым в общем понятии, неисчерпываемым общей формулой какой-нибудь профессии или программы, но от того не менее законом, свидетельствующим о сверхличном начале, через устремление к которому и формируется личность человека. Бессмысленность биографии, понятой как простое изложение всех фактов прошлого, невозможность ее о каждом человеке прекрасно была показана Стерном в его некогда известном романе «Жизнь и мнения Тристрама Шанди», герой которого, решив написать свою автобиографию, употребил два года только на то, чтобы написать историю двух первых дней своей жизни, так что подлежащий изложению материал парадоксальным образом накапливался гораздо быстрее, чем шло время, потребное для его исчерпания.

Укорененность личности в сверхличном объяснит нам также еще одну замечательную черту личности, именно ее индивидуальный характер. Только не думая о своей индивидуальности, а работая над сверхиндивидуальными заданиями, становимся мы индивидуальностями. Индивидуальность не может быть предметом заботы,

она есть естественный плод устремления к сверхиндивидуальному. Человек, который поставил бы единственной целью своего существования быть индивидуальностью и ради этого отверг бы все превышающие его личность задачи, неизбежно оказался бы тем же банальным человеком навыворот: заботясь единственно о том, чтобы не быть похожим на других, он естественно будет следовать поступкам этих других, с тем только отличием, что, если банальный человек поступает так, как поступают другие, оригинальничающий человек поступает прямо противоположно поступкам других, т.е., в сущности, тоже повторяет их с обратным знаком. Это личина индивидуальности. Подлинно индивидуальное есть прежде всего незаменимое, т.е. единственное в своем роде, не могущее стать меновой ценностью. Но незаменимость достигается лишь через обретение своего места в совокупном действии, направленном на разрешение сверхиндивидуальной задачи. Я тем индивидуальнее, чем больше приблизил своим действием совокупность действующих к разрешению общей им всем задачи и тем самым сделал себя незаменимее. Лишь на фоне объединенной общностью задания целостности выступает индивидуальность. И не только личность в целом индивидуальна в меру своей устремленности к сверхличному. Отдельное действие личности тем более индивидуально, чем менее заменимо оно в ряду всего созданного личностью, т.е. чем более выражает оно личность, или, что то же самое, чем более оно свободно. Всякий человек, в меру своих природных данных и своей судьбы, может силою своего волевого напряжения сделать себя на своем месте незаменимым и тем самым выковать из своего темперамента растущую в своей тяге к сверхличному индивидуальность.

Глубже других, на наш взгляд, мыслителей и поэтов эту тему обретения человеком и утрату им своей ин

индивидуальности затронул Ибсен в своих драмах «Пер Гюнт» и «Борьба за престол». Пер Гюнт еще юношей ставит себе целью жизни «стать королем, царем». Он мечтает о том, как шумно встретят его друзья возгласами: «Ты из великого рода, быть же великим тебе». Поддавшись чарам роллов, он затем окончательно подменяет человеческий долг «будь самим собою» правилом троллов «живи для себя», или «будь доволен самим собою». И вот в замечательных образах Ибсен показывает нам, как Пер Гюнт, вместо того чтобы обрести свою личность, стать самим собою, утрачивает свое собственное Я. Вытравив из своей души сверхличные начала, он мечется из страны в страну: мы его видим то на берегу Марокко, то в оазисе пустыни, то в Египте, он был и в Америке, всюду сызнова начиная свою рассыпающуюся жизнь. Выше всего ставивший свое Я, он, в душе которого «ничего другого, кроме Пера и только Пера, не найдешь», вернувшись на родину, сознает в конце концов горькую истину, что он так и «никогда не был самим собою», что, быв половинчатым, а не цельным человеком, он должен разделить в конце концов судьбу всех половинчатых людей, — попасть в плаvilную ложку пугачика, расплавиться в массе других столь же безличных существ, для того чтобы быть перелитым в нечто новое из этой общей массы. И если что его, быть может, спасет от этой «туманной пустоты», так это заступничество Сольвейг, исполненной «веры, надежды и любви» к сверхличному началу, которому она посвятила свою жизнь, и в служении которому обретает только человек свой «солнечный путь». В «Борьбе за престол» Ибсен, напротив, выводит образ короля Гокона, являющегося истинным королем именно потому, что он не ставит себе целью быть королем. Королевская власть есть для него лишь средство чего-то более высокого. «Я, — говорит

Гокон герцогу Скуле, своему сопернику, - хочу принести ей это освящение. Норвегия была Королевством, она должна стать народом. Трондер шел против викверинга, агдеверинг против гардалендинга, гологалэндинг против согндоля; отныне все должны объединиться и знать и сознавать, что все они составляют одно целое, один народ! Вот дело, возложенное на меня Господом, вот дело, предстоящее ныне королю Норвегии» - «Герцог Скуле (пораженный). Собрать?.. Объединить трейдеров и виквсрингов - всю Норвегию? (Недоверчиво). Это несбыточное дело! Ни о чем таком не вещает сага Норвегии до сего дня! Гокон: Для вас несбыточное. Вам только повторять старую сагу; а для меня это легко, как легко соколу прорезать облака. Скуле (взволнованно): Объединить... Создать единый народ, пробудить в нем сознание, что он одно целое! Откуда у вас такая диковинная мысль?.. Гокон: Мысль эта от бога, и я не откажусь от нее, пока ношу на челе обруч святого короля Олафа». Так срысывается личина с герцога Скуле, прежде всего желавшего «быть первым человеком в стране», и оправдывается королевское призвание Гокона, подчинившего свою личность «великому королевскому заданию».

То, что было сказано нами относительно личности отдельного человека, вполне может быть применено также и к коллективной личности народа. Племенные свойства народа - это то, что соответствует темпераменту отдельного человека. И как не всякий темперамент отчеканивается в личность, так и не всякое племя выковывается в нацию. Подобно тому, как личность создается через работу над сверхличными целями, так и племя становится нацией лишь через работу над сверхнациональными заданиями. «Народ есть население не только совместно живущее, - говорит Ключевский, - но и совокупно действующее», и притом, прибавим мы в духе нашего

историка, действующее в направлении общечеловеческих целей культуры. Нация тем более нация, чем больший вклад внесла она усилиями своих сынов в сокровищницу человеческой культуры. Английская нация - это то, что создано строителями Вестминстерского аббатства, Шекспиром, Ньютоном, судьями и политическими деятелями, мореплавателями, предпринимателями и рабочими Англии, что продолжается в самом направлении современного творчества английского народа, так далеко отошедшего сейчас от своего прошлого. Эти именно усилия сделали английский народ незаменимым членом общечеловеческой культурной семьи, на фоне целокупного творчества которой только и могла оттениться с такой завидной самобытностью индивидуальность английского народа. И русскую нацию создавали Петр Великий, Пушкин, Тургенев, Толстой и Достоевский, Ломоносов и Менделеев, Сергей Радонежский и безымянные толпы волонтеров, меньше всего старавшиеся быть национальными, думавшие только об утверждении и распространении культуры и своими трудами над общечеловеческими деланиями включившие русский народ в целостность исторического человечества. *Подобно личности, и нация не может быть предметом заботы, но является естественным плодом усилий, направленных на осуществление сверхнациональных ценностей.* Не входя сейчас подробно в обсуждение этого вопроса, который мы глубже затронем в одной из дальнейших глав, укажем только, что национализм, отвлекающий народ от творчества над сверхнациональными задачами и главной целью национального бытия ставящий самоутверждение и господство (аналогично Пер Гюнттовскому «будь доволен самим собой»), в корне разрушает основу самого национального бытия, приводит нацию к саморазрушению и распаду. Художник, который поставит своей задачей не воплоще-

ние узренной им красоты, а создание непременно национального искусства, ученый и философ, которые поставят своей целью не решение научного вопроса, а создание во что бы то ни стало русской науки, дадут тенденциозное и ложное искусство и науку и, значит, не подвинут своего народа вперед в его национальном бытии. Таким и были искусство Загоскина и наука Данилевского, давно забытые и не сохранившиеся в усилиях современных русских художников и ученых. И, напротив, творчество Пушкина и Ломоносова, думавших о красоте и об истине, а не о нации, бравших темы для своего творчества отовсюду и не суживавших своего творчества нарочитостью национального идеала, создали образцы подлинно национального искусства и науки, к которым всегда будут обращаться чувство и мысль русского человека. Национальное, оторванное от общечеловеческого, перестает быть самим собою, перестает быть национальным, превращается в тот персидский костюм, в который по свидетельству Герцена, щеголял желавший быть русским А.К.Аксаков. Это - то наше «живи для самого себя», о котором Ибсен в Пер Гюнте, касаясь и проблемы национализма, язвительно говорит, что «оно придает печаль тролля человеку».

Как личность отдельного человека, так и коллективная личность народа представляют собою не данную вещь, готовую «душу» или «народный дух» с неизменными и присущими им извечно качествами, но процесс кроющийся в себе лишь единство творческого направления и живущий устремлением к сверхличному началу. Они перестают быть самими собою, утрачивают свое Я, распадаются на части, превращаются в простой материал для переплавки, если, оторвавшись от сверхличного и сверхнационального начала, допускают иссякнуть в себе оживлявшему их творческому порыву. *Как дисциплина*

возможна через свободу, а свобода - через закон долга, так и индивидуальность возможна через сверхиндивидуальное начало. И потому, если «будь свободен» означало для нас «будь самим собою», то и подлинный смысл «будь самим собою» есть - «стремись к высшему, чем ты».

С помощью законченного нами анализа понятий дисциплины, свободы и личности мы сможем теперь оглянуться назад, чтобы уяснить себе еще глубже правоту и ошибочность рассмотренных нами выше теорий свободного воспитания, связанных, как мы знаем, с отрицанием культуры, и тем самым установить точнее задачу нравственного образования. Если понятие свободы в существенном совпадает с понятием личности, то перед нами встает вопрос: *каково взаимоотношение личности и внешней, окружающей ее культуры? Каковы внешние условия культуры, наиболее благоприятствующие развитию внутренней свободы человека?* Представим себе человека, помещенного в простую и несложную культурную среду, хотя бы человека эпохи средних веков. Его окружает небогатая впечатлениями, малоподвижная, хотя и монументальная, обстановка. У него есть две-три книги, которые он читает, не торопясь, вновь и вновь обращаясь к изложенным в них образам мыслей, с которыми он беседует, как с верными друзьями. Искусство для него все воплощено в городском соборе: приходя в него несколько раз в неделю на богослужение, он уже с детства сживается с заключенной в нем энциклопедией искусства. Каждая деталь храмовой скульптуры, храмовой живописи, церковной музыки ему хорошо известна, есть нечто родное ему, знакомое. В общественной жизни его окружает ограниченный круг лиц, два-три основных политических течения, между которыми ему надлежит сделать выбор и которые отчетливо и последовательно

выражают понятные и хорошо знакомые ему интересы. Сравните с этим человека современной культуры, у которого уже в детстве имеется целая библиотека, который еле успевает прочесть один раз даже классическую книгу, - так велик книжный поток, его обступающий. В области искусства он подавлен массой того, что накоплено в музеях, что ставится в театрах и исполняется в концертах, не говоря уже о гравюрах и фотографиях с произведений искусства всего мира. В общественной жизни его обступают самые разнообразные политические течения, множество враждующих между собою интересов, ничего прочного, установленного, бесспорного. Очевидно, что при этих условиях усложненной, количественно столь разросшейся внешней культуры человеку гораздо труднее сохранить свое я, быть самим собою, обступающие его чужие взгляды, мысли и чувства, из которых каждое тянет его в свою сторону, сделать своими взглядами, мыслями и чувствами, в полной мере усвоить их и занять по отношению к ним свою самостоятельную позицию. Возвращаясь к ранее употребленному нами сравнению, мы можем первый случай внешне бедной культуры уподобить периферии небольшого диаметра, окружающей, центр помещенной внутри ее личности человека. Длиной радиуса этой окружности измеряется как бы сила тех центробежных влияний, которые, противостоя внутренней свободе личности, устремляют действия прочь от нее по касательной. Если в данных условиях мы имеем цельную личность, проявляющую себя в индивидуальных, свободных действиях, то можно сказать, что центростремительная сила личности, сосредоточенная в центре, успешно противостоит центробежным силам, развиваемым внешними культурными содержаниями. Вместо того, чтобы оторваться от личности и вести самостоятельное существование, эти последние принуждают

центростремительной силой личности вращаться вокруг нее. Это - гармоничное отношение между личностью и внешней культурой: человек справляется с обступающими ее внешними содержаниями культуры, перерабатывает их в «свои», развивая при этом определенную силу личности и свободы. Но вот, в силу тех или иных исторических условий наступает вдруг решительный перелом во внешней культуре: появляются новые взгляды, новые мысли и чувства, усложняется борьба общественных интересов; в застоявшуюся культурную среду врываются иностранные влияния. Все это сопровождается быстрым ростом литературы, внезапным расцветом искусства, сразу надвигающимся вихрем политической борьбы, наконец, просто приходом массы новых людей, разрушающих старые навыки, предрассудки, обычаи. И в этот поразительный рост внешней культуры совершается большая часть в сравнительно небольшой промежуток времени, не позволяющий личности одновременно развить центростремительную силу своей свободы. Что получается тогда с личностью при этом внезапном расширении периферии внешней культуры, при этом необычайном удлинении радиуса последней, которым нарушается, как мы условились, сила центробежных влияний? Прежнему уровню свободы, прежней центростремительной силе личности, достаточной для того, чтобы противостоять прежней сравнительно ограниченной внешней культуре, противостоит теперь чрезвычайно расширившаяся периферия, сразу во много раз возросшая сила внешних центробежных влияний. Гармоничное некогда отношение между личностью и внешней ее обступающей культурой нарушается. Наступает эпоха кризиса, расхождения личности, ее свободы и нравов. Не поспевая в своем внутреннем развитии за быстрым бегом внешней культуры личность теряется в массе сразу ее

обступивших новых впечатлений. Центробежные силы внешних культурных содержаний превозмогают центростремительные силы личности, и личность как бы разрывается на части, разламывается под бременем человеком же порожденных механизмов. Наступает господство формы над духом, буквы над содержанием, механизм над свободой. Человек теряет сам себя, начинает мыслить чужими мыслями, чувствовать чужими чувствами, действовать по чужому. Самобытная личность уступает место тем бездушным автоматам, которые, по слову Руссо, не смеют «быть самими собою» и мудрость которых сводится к правилу «надо поступать так, как другие». Внешне этот распад личности проявляется в утрате устойчивости ее по отношению к соблазнам среды и связанном с этим разложением нравов. За распадом личности в конце концов следует и упадок культурного творчества вообще, т. е. разложение и самой внешней культуры, чрезвычайно расширяющейся во вне, но иссякающей в своих собственных глубинах. Так возникают характерные для всякого «просвещения» черты: подмена науки схоластикой, искусства академическим эстетизмом, в которых вместо исследователя господствует энциклопедист и вместо артиста - художественный критик.

В такие переходные, критические эпохи перед раздумчивым мыслителем неизбежно встает вопрос: *как восстановить нарушенное равновесие между центростремительной силой личности и центробежными силами внешней культуры?* Каким путем человек может вновь обрести утраченную свободу? Первый ответ, естественно напрашивающийся сам собою, следующий: равновесие нарушено потому, что чрезмерно разрослась периферия окружающих личность внешних культурных содержаний. Значит, чтобы восстановить нарушенное равновесие, надо вернуть личность назад - к старой, простой

культуре, когда личность была целостной и свободной. Сначала эта мысль выражается в виде идеализирующего прошлое консервативного учения, но затем она идет глубже, затрагивает проблему культуры вообще и завершается знакомым нам уже отрицающим всякую культуру вообще лозунгом «назад к природе». От культуры центр тяжести переносится на личность, на эту как бы «нулевую точку культуры», интенсивная сила которой только теряется в экстенсивной периферии культурных содержаниях. В истории нашей европейской культуры мы можем указать на несколько таких критических эпох сознания, заканчивавшихся лозунгом опрощения. Пятый век в истории Греции, особенно Афин, представляет собою классический образец такой бурной критической эпохи. Он завершился, как мы знаем, проповедью Сократа, остроумно и вдумчиво поставившего проблему взаимоотношения между личностью и культурой, как проблему внутренней свободы человека. Самому Сократу, однако, труден был идеал опрощения; и возврата назад к природе. Но его ученики, односторонне развившие некоторые наклонности его учения в этом направлении, дали нам классические образцы теории опрощения; сюда прежде всего относятся яркая проповедь основателя кинической школы Антисфена, идущая до конца в отрицании культуры и высказывании жизни, «согласной с природой», на лоне которой личность только может вновь обрести утраченную свободу, целостность и самобытность. Развитие внешней культуры виновато в распаде личности. Значит, надо отвергнуть культуру, вернуться назад к природе, понятие которой совпадает, таким образом, с понятием свободы. Если у известного Диогена эта жизнь в природе в значительной степени выродилась в грубое оригинальничанье, то у массы киников, образовавших нечто вроде настоящей религиозно-социальной секты, она преврати-

лась в последовательную практику опрощения и аскетизма. В XII веке католическая Европа опять переживает аналогичный кризис сознания, вызванный крестовыми походами, возникновением городской культуры, сношениями с Востоком, обострившейся религиозно-церковной борьбой. И вновь с еще большей силой раздается известный нам лозунг возврата «назад к природе». Он раздается опять-таки в центре культуры того времени, в Северной Италии, в виде проповеди нищеты св. Франциска Ассизского. Мы, люди, сейчас, - говорит св. Франциск, - «*multi habentes, nihil possidentes*», «мы все имеем, но ничем не владеем». Нас обступают сокровища культуры, но мы рабы этого нами же созданного богатства. Оно над нами господствует, мы не можем овладеть им, сделать его своим. Чтобы обрести вновь свою целостность и свободу, надо отказаться от всего этого богатства, сбросить с себя его мишурные покровы, дать обет нищеты. Тогда, ничего не имея, мы будем всем владеть, *мы будем прежде всего владеть самими собою*. Душа должна сбросить с себя эту окружающую ее и разрывающую на части оболочку культуры, и, нищая, но зато сосредоточенная в себе, она вновь обретет и свободу, и покой, и духовное богатство. - Не восстановление ли этого идеала бедности и свободы означает прозвучавшая в рафинированном XVIII веке уже известная нам проповедь идеала природы Руссо? Не тот же ли вечный мотив человеческой мысли обновил и в недавнем прошлом Толстой своей проповедью опрощения? - Да, это все то же бремя нравственного идеала личности и свободы с другими временно превозмогшими сторонами культуры. Только всегда поверхностный и самоуверенный Вольтер мог сказать про Руссо, что «он хочет всех нас заставить опять ходить на четвереньках». Сколь правее был сам Руссо, сказавший про себя: «на науку я порицаю, я защищаю добродетель». Теперь на

нено, что отрицание культуры есть не столько отрицание культуры, сколько борьба за нравственный идеал свободной и целостной личности, и постольку означает даже являющееся утверждение культуры, разлагающейся, как мы видели, в результате распада личности. Во имя нравственной культуры человека отвергается более «внешняя» интеллектуальная, художественная и правовая культура. Отрицание культуры есть, понимаем мы теперь, - маска, за которой скрывается морализм. Поэтому «природа» как киников, так и Руссо и Толстого означает не первобытное звериное существование, но свободу человека. Правда, этот глубокий положительный мотив утверждения нравственной свободы человека рядится в форму анархического, отрицательного понимания свободы. Свобода как положительный идеал целостной личности, выступает под маской природы, т. е. не связанной внешними законами существования. Мы знаем теперь причины этого маскарада, и нами показана недостаточность этого отрицательного понятия свободы.

Теперь нам легче будет уяснить себе также, в чем состоит развитие нравственности, а, следовательно, и нравственное развитие отдельного человека. *Развивается ли вообще нравственность?* Имеет ли она свою историю? Можно ли, например, сказать, что кому-нибудь из нас удалось достичь той ступени свободы и личности, которой около двух с половиной тысяч лет тому назад достиг афинянин Сократ, и что мы в отношении нравственности пошли далее древних греков, как можно, по-видимому, сказать, что Ньютон в физике пошел дальше Аристотеля, а Лагранж - дальше Архимеда? Если прогрессивное развитие науки не вызывает большинства сомнений, то прогресс нравственности, напротив, или решительно отвергается, как это мы видели, например, у Руссо, или усматривается в чисто внешней стороне смягчения нравов, или, наконец, высказывается мысль,

что нравственность не подлежит развитию ни в положительном, ни в отрицательном смысле, но находится как бы вне истории, есть нечто статическое, так что можно сравнивать только уровень нравственности отдельных лиц, а не эпох или поколений. В этом отношении к нравственности ближе всего стоит искусство, в котором тоже бессмысленно сравнивать в отношении прогресса Данте и Гомера, Шекспира и Софокла, Бетховена и Баха, особенно если отвлечься от развития чисто внешних, технических средств выражения. И все-таки если и верно, что уровень свободы и личности, достигнутый некогда Сократом, не превзойден нашим поколением и что каждое поколение состоит из людей самого разнообразного нравственного уровня, то, с другой стороны, нетрудно показать, что в известной мере нравственность все же развивается, что она в этом отношении не так уже резко отличается от науки, в которой тоже, наряду с несомненным развитием, может быть подмечен и статический, не подлежащий развитию момент. В самом деле, степень достигнутой личностью свободы и постольку ее нравственный уровень зависит, как мы видели, от двух моментов: от степени ее волевого напряжения (центростремительной силы личности) и от объема окружающих личность культурных содержаний (центробежных сил внешней культуры), которые предстоит личности усвоить и заставить вращаться вокруг себя. Чем больше радиус окружающей личность внешней культуры, тем интенсивнее должна быть центростремительная сила личности для того, чтобы внешне, на поверхности, дать тот же результат: равный уровень нравственности и свободного действия. И если мы не можем сказать, что уровень свободы действия и устойчивости жизненного пути отдельных лиц с течением истории повышается, то мы безусловно можем сказать, что противостоящий личности материал внешних культурных содержаний имеет явную тенденцию к возрастанию.

танию, и, следовательно, достижение в наше время того же уровня нравственной свободы требует гораздо больше волевого напряжения, гораздо большей центростремительной силы личности, чем две с половиной тысячи лет назад. Говоря грубо, нас обступает сейчас гораздо больше соблазнов внешней культуры, и потому нам сейчас труднее быть свободными личностями, чем нашим предкам. Поэтому в смысле достигаемого отдельными людьми результата мы действительно имеем иллюзию постоянного, как бы на месте стоящего борения, напоминающего подъем и падение волны вечно волнующегося океана. Но в глубине, под этим вечным и однообразным волнением, философ по праву видит непрерывно ширящееся в своей силе и объеме течение, рост свободы - усиление центростремительной силы в человеке, проявляющееся в усложнении встающего перед личностью долга, тех задач, которые ей предстоит решить своими свободными действиями. Возвращаясь опять к нашему сравнению, мы можем сказать, что, если степень отклонения нашего фактического поведения, уподобленного нами пунктиру, от той непрерывной идеальной линии, которую вычерчивает нам долг нашей личности, то увеличивается, то уменьшается, то остается себе равной, - сама эта идеальная линия нашего долга усложняется с течением времени, принимает все более сложные и труднее поддающиеся рациональной формулировке очертания. В этом усложнении «индивидуального закона» личности, непрерывно совершающегося в глубине, тогда как на поверхности мы видим вечное волнение тех же се подъемов и падений, и заключается рост человеческой свободы и личности, т.е. развитие нравственности. И в этом отношении развитие нравственности не так уже сильно отличается от развития науки. Но в последней, наряду с моментом роста и развития, нетрудно усмотреть также и статический момент вечного волнения, если только под наукой понимать не простое нагро-

мождение фактов, но своеобразное отношение между понятием и данными опыта, непрерывное напряжение между методом, стремящимся усвоить накопленный опыт, и фактами, противостоящими этому притязанию метода. Конечно, физика Аристотеля ниже физики Ньютона, и биология Аристотеля ниже биологии Дарвина в отношении объема разнообразия тех опытных данных, на которых те и другие покоятся. Но можно ли сказать то же самое в отношении равновесия между единством метода и данными опыта упомянутых научных системах; можно ли сказать, что физика Аристотеля ниже физики Ньютона в отношении внутренней непротиворечивости, систематической закругленности, законченности, точного соответствия теории находящимся в распоряжении ученого данным опыта? Всякий изучавший обе научные системы, скажет, что самый вопрос неправильно поставлен, что он также бессмыслен, как вопрос о том, кто выше - Шекспир или Софокл. Подобно тому, как низший уровень достигнутой свободы может иметь место при большей усложненности предстоявшего личности ее не осилению долженствованию, точно так же пошедшая в объяснении явлений природы дальше своей предшественницы научная система может быть ниже этой последней в отношении своей логической структуры. То, что сказано нами о развитии нравственности в целом, вполне применимо, как мы увидим ниже, и к нравственному развитию отдельного человека. Представляя с виду вечно волнующееся море, в котором подъем сменяется падением и торжество личности ее поражением, нравственная жизнь человека кроет в своих глубинах непрерывность развития, выражающуюся в усложнении вздымающегося перед личностью долженствованию, как результате расширения содержания внешней культуры, которое растущей личностью человека, предстоит одолеть и усвоить.

Пораженный зрелищем вечно волнующегося океана

подъемов и падений, философ опрощения, отрицающий внешнюю культуру, не замечает этого роста долженствования: он отрицает развитие нравственности, склонен даже готовиться на ее вырождение. Отрицательно мысля свободу, он понимает ее статически, как не имеющую степеней, а сразу осуществляемую готовую сущность. Но кроме пути опрощения и аскетизма еще второй путь — *путь положительного нравственного образования, синтезирующего принуждение со свободой*. Если разложение личности и утрата человеком его свободы объясняются нарушением существовавшего ранее равновесия между центростремительной силой личности и центробежными силами внешних культурных содержаний, то очевидно, что, кроме пути возвращения назад к «нулевой точке» культуры, *может быть еще один путь к восстановлению нарушенного равновесия: путь систематического и последовательного усиления центростремительной силы личности, постепенного роста ее внутренней свободы*. Этим путем в древности пошел Платон, глубже киников схвативший основные мотивы Сократова учения. Этим же путем в новое время пошел Кант, глубоко прочувствовавший поставленную Руссо проблему и в известной мере понявший Руссо глубже его самого. В дальнейшем нашем изложении основ педагогической теории мы попытаемся пойти этим же испытанным путем.

Но прежде чем перейти к детальному изложению основных ступеней нравственного образования, попробуем вывести из сказанного выше один общий педагогический вывод. Прежде всего мы можем теперь *определить задачу нравственного образования*. Она сводится к развитию в человеке свободы. Нравственное образование завершается формированием личности в человеке, или, что то же, развитием его индивидуальности. Но так как свобода и личность представляют собою не готовые данности, а

сполна никогда не реализуемые задания, то и нравственное образование не может кончиться в определенный период жизни человека, но, длясь всю жизнь, может только насильственно оборваться с его смертью. От рождения ребенок обладает только темпераментом и не имеет еще характера и личности. Его можно уподобить намагниченной стрелке, помещенной в электромагнитное поле и своим непрерывными колебаниями покорно отзывающейся на малейшее возмущение окружающей среды. В его собственной неустойчивости, в его внутренней несвободе, в его природной безличности - основание того принуждения, которому он неизбежно от природы подвержен и которое в раннем возрасте проявляется особенно резко в его склонности к раздражению. Задача нравственного образования состоит в том, чтобы отменить это принуждение, которому подвержен ребенок. В этом глубокая правда идеала свободного воспитания. Но отменить принуждение невозможно путем его чисто внешнего упразднения. Отменить принуждение - это, прежде всего, отчеканить темперамент ребенка в личность, воспитать в нем внутреннюю силу свободы. А сделать это возможно, как мы знаем, только через наставление личности сверхличных целей, в творческом устремлении к которым растет ее устойчивая сила. Тогда намагниченная стрелка человеческого темперамента, удерживаемая в определенном направлении великим магнитом сверхличного начала, уже не будет отзываться на обыкновенные возмущения среды. Тогда в меру природного таланта будет выковываться человеческая индивидуальность, на вершинах своих именуемая гением человека.

Как этого достигнуть? Это должна показать теория нравственного образования. Теперь же, в заключение, мы можем только указать, что достигнуть этого возможно, лишь избегая двух естественных крайностей. Мы знаем, что свобода человека возможна лишь там, где центробеж-

ные силы обступающих человека внешних культурных содержаний уравниваются подчиняющей их себе центристской силой личности. Ошибка преждевременного воспитания состоит в том, что ребенка окружает чрезмерно широкая периферия культурных впечатлений, разлагающая еще только зарождающуюся в нем центристскую силу личности. Поэтому *преждевременное воспитание, в котором предлагаемый ребенку внешний материал превосходит способность его усвоения, неизбежно воспитывает надломленных, безличных людей*. В этом состоит правота педагогической критики Руссо. Но и путь отрицательного воспитания, путь изолирования ребенка от культуры означает обратное нарушение текущего равновесия: *центристская сила усвоения, превосходя предлагаемый ей нарочито бедный материал, истощается. Личность, не питаемая извне культурным содержанием, останавливается в своем росте, беднеет или теряется в бесплодных попытках элементарной самореализации. Самобытность подлинной индивидуальности замещается самобытностью некультурного в своей самоуверенности самоучки. Мудрое воспитание должно избежать того и другого: предлагаемый ребенку внешний материал должен быть строго соразмерен с его внутренней способностью переработать этот материал, делать его своим*. Давление внешней среды должно соответствовать внутренней силе сопротивления растущей личности ребенка. Центристская сила в человеке должна всегда превышать центробежные силы внешней культуры, но и непрерывно ощущать их возрастающий напор. Между этими крайностями - надломленной и бедной личности - должно осторожно провести своего воспитанника трудное искусство воспитателя.

С.И.Гессен. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. - М., 1995. - С. 73-85.

П.Ф.КАПТЕРЕВ
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОЧЕРКИ.
ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Глава. Образовательный процесс как выражение
внутренней самостоятельности человеческого организма*

Необходимость такого процесса ясна. Культура — дело слишком сложное и слишком важное, чтобы не позаботиться о постепенном введении в нее новых поколений, о приобщении к ней. Забросить культуру нельзя, потому что это значило бы отказаться от наиболее ценного, что создало человечество. Нужно сделать юнейшие поколения настоящими наследниками их предшественников, т. е. готовить молодежь к самому широкому пользованию благами культуры. Такой цели и служат образование, учение, наставление, — словом, образовательный процесс. Отсюда становятся понятными взгляды некоторых, что образование имеет своей целью удовлетворение потребности в равенстве знаний. Учатся затем, чтобы усвоить себе знания более сведущих, сравниваться с ними. Как скоро ученик сравнился в знаниях с учителем, цель достигнута и учение прекращается. Хорошее или дурное образование всегда и везде, во всем роде человеческом, определяется только тем, медленно или скоро достигается равенство между учащим и учащимся: чем медленнее, тем хуже, чем скорее, тем лучше (Л.Н.Толстой).

Подобное рассуждение может быть применено и к воспитанию: последнее имеет целью передачу старшим поколением младшему убеждений, взглядов, мнений, навыков, всего строя и уклада жизни. Как скоро все это передано и младшее поколение в данном отношении сравнялось со старшим, воспитание кончено. Чем скорее совершится такая передача, тем лучше; чем медленнее, тем хуже. Получится, таким образом, стройный взгляд на воспитание

как на передатчика культуры от старших поколений к младшим, как на культурного посредника между жившим человечеством и живущим.

Изложенное понимание образовательного процесса правильно передает его внешний характер: при образовании постоянно заботятся о научении, сообщении, внушении, запоминании, убеждают, выговаривают, исправляют, все свое лучшее хотят передать образуемому. Многим все воспитание представляется просто весьма продолжительным обучением разным разностям. Но остановиться на таком понимании образовательного процесса невозможно, так как внутренняя сторона его остается при этом совершенно затронутой, все дело представляется лишь с внешней стороны, поверхностно, а потому и неправильно.

Образовательный процесс не есть лишь передача чего-то от одного другому, он не есть только посредник между поколениями; представлять его в виде трубки, по которой культура переливается от одного поколения к другому, неудобно. Подобный дидактический взгляд совершенно не отвечает громадному количеству фактов, не подтверждается ими и даже прямо опровергается. Громадное большинство людей суть люди самообразовавшиеся, саморазвившиеся, а не образованные и развитые кем-либо другим, воспринявшие от других культуру прежних поколений. Таковы дети крестьян, о воспитании и образовании которых родители мало заботятся; уход за ними настолько плох, что часто не обеспечивает им жизни, не предохраняет от увечья, поранения, сильных ожогов, ушибов и т. п.; духовное же их развитие остается в полном небрежении: в этом отношении дети предоставляются самим себе. Что они наблюдают, знают, умеют, все это они приобретают сами, собственной самостоятельностью, без всякого руководства; на учит природа внешняя, природа их собственного организма и весьма мало люди. То, чему их выучат родители

или что они узнают в школе, совершенно ничтожно по сравнению с тем, что они приобретут сами. Все их мировоззрение, весь их духовный склад созданы ими самими, а не взяты откуда-либо со стороны. Это - люди, сами себя сделавшие, в таком положении находилось и находится громадное большинство человечества. Образовательный процесс в нем совершается, но, очевидно, далеко не в форме внешней передачи, сообщения, научения.

При указании на такие факты само собой напрашивается замечание, что как они ни многочисленны, но все относится к людям малокультурным, почти чуждым воспитанию и образования в собственном смысле слова; между тем совершенно в другом положении находятся истинно воспитанные и образованные люди: в их образовании передача культуры, сообщение сведений, всякого рода примеров, напоминание играют весьма видную роль.

Прежде всего о сущности педагогического процесса мы должны судить по большинству явлений, им обнимаемых, а не по меньшинству. Нельзя утверждать, что дети крестьян совершенно лишены всякого педагогического воздействия; они его получают, но менее заботливое, в меньшем, так сказать, объеме, вследствие чего сущность образовательного процесса не затемняется посторонними наслоениями и влияниями, а обнаруживается перед нами в истинном своем виде. Потом, совершенно ошибочно думать, что будто бы у воспитанных и образованных людей сущность образовательного процесса изменяется и является чем-то другим, а не саморазвитием. Будем наблюдать развитие дитяти в образованной и достаточной семье, дающей своим юным членам полноту забот и попечений, самый тщательный физический и духовный уход: что какой процесс представляет развитие таких детей?

Каждое дитя, к какому кругу общества ни принадлежали бы его родители, само учится смотреть, слушать

поднимать голову, сидеть, стоять, ходить, схватывать и держать вещи, само приобретает искусство владения органами тела и совершения ими движений, отдельных и сложных. Родители и воспитатели, правда, иногда пытаются вмешаться в совершение этих процессов стремятся учить дитя стоять, ходить, переносить вещи; но это вмешательство более комично, чем действительно по существу. Нет никакого сомнения, что все аппараты и приспособления для более быстрого обучения детей хождению совершенно бесполезны: дитя само начнет пытаться ходить, когда будет чувствовать к этому достаточно сил, и непременно выучится этому искусству без всякой посторонней помощи. Побуждать его ходить слишком рано, прежде собственных попыток, вредно, может повлечь ослабление и искривление органа. Следовательно, вся помощь родителей и воспитателей детям при самостоятельном обучении детей этому искусству может состоять лишь в предупреждении ушибов при падении и в подобных ничтожных мелочах; сущность же дела будет сделана самими детьми. То же самое наблюдается во всех вышеуказанных процессах.

В духовном отношении у каждого дитяти замечается подобный же процесс саморазвития, что и в телесном. Дитя само учится говорить. Правда, оно учится говорить на том языке, который слышит около себя, но учится само: ему нет возможности объяснить, в какое положение должен быть поставлен голосовой аппарат, чтобы произнести тот или иной звук; да громадное большинство взрослых само не знает этого, а потому и объяснить не может. Точно так же чрезвычайно трудно объяснить ребенку смысл многих сложных слов с отвлеченным значением, например *хочу, понимаю, послезавтра, может быть, умно, глупо* и пр., и ребенку обыкновенно приходится самому доходить до правильного понимания таких слов. Таким образом, детский язык, с внешней стороны представляющийся простым

усвоением и подражанием языку взрослых, на самом деле по существу есть плод детской самостоятельности, без которой овладение языком совершенно невозможно. Самостоятельность детей в области языка простирается иногда так далеко, что дети сами создают свой особенный язык, непонятный взрослым, так что они говорят на двух языках: с взрослыми - на их языке, а между собой - на особенном, только им понятном, самодельном языке. И такой самодельный язык бывает нередко довольно богат, удовлетворяет детским нуждам в общении.

То же самое явление повторяется и во всех других областях духовной жизни: дитя само учится наблюдать окружающие явления, выводить заключения, мыслить, бороться с встречающимися препятствиями, осуществлять свои желания, быть сострадательным, любящим и т. п. Родители приходят к нему на помощь, но эта помощь в развитии названных процессов совершенно ничтожна по сравнению с тем, что дети делают сами. В духовном отношении они суть такие же саморазвивающиеся существа, как и в физическом.

Все перечисленные факты, как они ни важны и ни многочисленны, относятся, однако, к одному только образовательному периоду - семейному воспитанию, дошкольному. Но это такой период, когда дети наиболее предоставлены себе, особенно по части духовного развития, когда влиять на них, за их малым возрастом, бывает весьма затруднительно. Совсем иное положение начинается со времени школьного образования: это время формирования детей по шаблону, фабричным способом, когда они массами загоняются в учебные заведения и получают одинаковую духовную пищу, когда на них накладывается на всех одинаково и то же клеймо школьного образования. Какое же тут саморазвитие? Учи хорошенько уроки - и дело с концом. Школьный период образования есть именно время, когда господствуют передача элементов наук, усвоение глав-

нейших приобретений культуры. Школы суть трубки, проводящие да процеживающие детям знания. Но это только с виду, с внешней стороны.

Известны многочисленные факты значительной неуспешности в школах выдающихся позднее деятелей в науке, искусстве и практической деятельности, которым школа дала очень мало, а иногда противодействовала развитию их выдающихся способностей. Следовательно, все школьное учение по своему влиянию на формирование таких личностей равнялось почти нулю, такие личности почти всем обязаны лишь себе, а не школе. Далее, известно, что школа своим учением окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда она будет следовать природным расположениям учащихся, их вкусам, склонностям и способностям и будет предоставлять им возможно широкую свободу в занятиях любимыми предметами, т.е., другими словами, когда она образование поставит на почву самообразования и саморазвития и лишь будет по мере средств и возможности помогать этому процессу. Если же школа будет держаться противоположного образа действий и не принимать в соображение господствующие вкусы и способности своих учеников, требовать от них равного расположения и равных усилий по всем учебным предметам, то толку будет мало; тогда первые в школе окажутся последними в жизни, и наоборот, что обыкновенно и бывает с нашими школами при их однообразных учебных курсах и свойственной им принудительности занятий. Таким образом, опять школьное влияние будет равняться почти нулю.

К указанным фактам следует еще прибавить те многочисленные случаи, когда люди оказываются вполне развитыми и образованными, вовсе не побывав в школе или проведя в ней самое малое время, так что все их развитие и образование есть плод их саморазвития и самообразования; лишь с самой малой примесью школьного влияния и пере-

дачи знаний. Таковы все замечательные самоучки и само-
родки, заявившие себя чем-либо выдающимся в разных об-
ластях науки и искусства - механики, архитектуры, необы-
чайно быстрого счисления, в живописи, пении и пр. и пр.

Таким образом, не школа и образование суть основ-
ной и источник самовоспитания и самообразования, как прини-
то думать, а, наоборот, саморазвитие есть та необходимая
почва, на которой школа только и может существовать. Один
писатель говорит, что «о самовоспитании мы можем гово-
рить только по аналогии (*per analogiam*)»*. очевидно, о
воспитанием. Мы же держимся такого мнения, что вернее
было бы сказать наоборот, что о воспитании мы можем су-
дить лишь по аналогии с самовоспитанием, точнее с само-
развитием. Человек начинает с самообразования, с самора-
звития, а не с воспитания; последнее присоединяется к пер-
вому и может действовать только на его почве, по его обра-
зу в подобии. В частности, школа есть не что иное, как
применение к детям начал самообразования.

Еще до возникновения первой школы существовало
самообразование. Первоначально учились лишь взрослые
люди и учились сами так, как умели, без всяких методов и
приспособлений, на месте совершения ремесла и профес-
сии. Известные знания, привычки, умения, прежде всего
нужны были взрослым и ими приобретались путем само-
обучения. Великая польза таких знаний и навыков побуди-
ла взрослых учить тому же и детей. Возникли мало-помалу
школы, усвоившие на первых порах приемы самообучения
взрослых. И до сих пор разным ремеслам и мастерствам де-
ти часто обучаются простым подражанием действиям стар-
ших, простым копированием их движений. Только постепен-
но, в течение продолжительного времени, школа перерабо-
тала приемы самообучения взрослых для удобства детей,
применительно к их возрасту. С переработкой методов и
приемов применительно к новым условиям; т.е. к потребно-

ства детей, школа обособилась от семейного обучения, состоявшего главным образом в самообучении, получила особый вид и характер, никогда впрочем, не порывая своей первоначальной зависимости от самообразования. Каждый новый шаг в усовершенствовании школы был применением начал самообразования к школьному образованию юношества.

В чем заключается усовершенствование школы? Обыкновенно, в том, что вводится какой-либо прием, метод, правило, соответствующие требованиям саморазвития. В чем, например, заключается сущность наглядного обучения? В изгнании прежнего, отвлеченного способа обучения и в утверждении нового, начинающего дело с возбуждения органов внешних чувств и образования конкретных представлений. Но последним способом, т.е. наглядным, испокон века совершалось саморазвитие всех людей. Когда дитя или взрослый приступал к какому-либо новому предмету, занятию, то всегда начинал по естественному порядку с наглядного знакомства с ним. Дети давно учились по отвлеченным методам, туго понимали школьную мудрость, потому что основные приемы школьного обучения не соответствовали естественному ходу самообразования. Долгое время шла скрытая, глухая борьба между этими двумя способами обучения, пока школа не поняла, наконец, своей ошибки и не ввела у себя порядок самообразования - наглядное обучение. Этим она сделала большой шаг вперед, значительно усовершенствовала все обучение, а между тем суть дела заключалась в выяснении, усвоении и применении к школьному обучению одного из начал самообразования.

Другой пример. В настоящее время принят и совершенно разумно утвердился звуковой способ обучения грамоте. В чем его сущность? В устранении искусственности и применении более естественного метода. Изучение

названий букв, складов, продолжительное отсутствие чтения связной речи при обучении - все это признаки искусственного метода. Мы слышим вокруг себя звуки членораздельной человеческой речи, а не буквы и названия их; мы слышим связную осмысленную речь, а не бессмысленные склады и отдельные слова. Очевидно, такой метод, который применил к обучению грамоте естественные начала обучения живой речи, тот порядок, которого, следуя указаниям природы, держится каждое дитя, усваивая родной язык, будет более естественным, более соответствовать ходу самообразования, чем методы, построенные на других основаниях. А таков и есть звуковой способ: он начинается с живой связной речи, раздробляет ее на слова, слова на звуки, а потом эти элементы соединяет в слова и связную речь. Что делает дитя, учась родному языку? Сначала оно произносит отдельные звуки, выделяя их из связной речи взрослых, а потом соединяет их в слова и связную речь, которые произносит само.

Третий пример. Игры всегда составляли существенную сторону в детском саморазвитии: без игры не вырастало ни одно дитя. Между тем в прежнее время школьное обучение понималось как нечто чрезвычайно суровое, грозное, горькое, совершенно исключаящее игры и веселье. Игры долгое время не входили в учебные планы школ, а теперь входят, и в настоящее время школа, не дающая ни места, ни времени детским играм и забавам, признается плохой школой. В данном случае, как и во многих других, метод самообразования победил метод школьного обучения, вынудив школу включить в состав школьного образования эту, некогда столь презираемую, а на самом деле весьма важную сторону самообразования, т.е. игры.

Таким образом, основа школы и источник ее успехов и усовершенствования есть саморазвитие человека, применение к школьному обучению тех начал и методов,

которыми совершаются самовоспитание и самообразование. Иначе, конечно, и быть не может.

Вообще внимательный наблюдатель легко может убедиться многими частными фактами, что сущность школьного образования и воспитания заключается в самовоспитании и самовоспитании. Объясняйте учащемуся сколько угодно какое-либо правило, но если он сам не поймет, в чем дело, т.е. не проявит необходимой собственной умственной деятельности, то все объяснение будет напрасно, правило останется чуждым учащемуся, будет находиться вне его сознания, не войдет в него. Доказывайте воспитываемому на все лады справедливость своего убеждения, например, что надо выдать провинившегося товарища, но если дитя само рассуждает по-другому, то оно никогда не проникнется вашим убеждением, будет поступать по своему, а ваше убеждение признает ложью, ошибкой или обманом, выдумкой, сочиненной лишь для угнетения детей, для достижения подчинения их вашему произволу. Чтобы добиться от детей даже какого-либо внешнего успеха, например заставить выучить что-либо без смысла - таблицу умножения, молитву, стихотворение или внешним образом подчиниться требованию, необходимо возбудить и привлечь их внимание к форме, и последовательности цифр, слов, движений. Без внимания что-либо выполнить и запомнить невозможно, а внимание есть проявление самодетельности организма, требует от человека напряжения воли. Очевидно, воспитание и образование в целом и каждый отдельный момент их могут удасться только тогда, когда воспитатель при объяснении, внушении, доказательстве способен возбудить собственный самобытный процесс в сознании воспитываемого, который в известной степени был бы подобен процессу в голове воспитателя и имел бы такую же силу убедительности. Если этого не случится, то труды воспитателя не достигнут цели; тогда все самые

разумные доводы, самые убедительные внушения останутся вне сознания воспитываемого и нисколько не подействуют на него. Воспитатель будет твердить одно, а воспитанник будет поступать по-другому.

Такой неудовлетворительный результат трудов педагога при отсутствии параллельной самостоятельной работы учащихся решительно неизбежен, так как ввести душу или тело воспитываемого что-либо стороннее ему готовое невозможно. Воспитываемый есть организм, телесный и духовный. А организм - такое существо, которое живет и развивается по своим, присущим ему законам, и воспринимаемое изменяет и претворяет собственную деятельность в подобное себе, возникающее под влиянием внешних возбуждений. Внешняя природа, люди и вся жизнь дают организму лишь побуждения и материал для деятельности, но самая деятельность есть его собственная, своеобразная. Наблюдайте процесс питания организма, и вы заметите, что нельзя в организм прямо ввести кусок какой-либо пищи. Лишь только вы положили кусок в рот, как сейчас же начали измельчать его зубами и размягчать слюной; проглотив пережеванное, вы подвергаете его действию желудочного сока и работе других органов, так что принятая пища поступает в кровь в сильно измененном виде, соответственно законам и свойствам воспринявшего ее организма. Что организм не может переработать, то он извергает во внешнюю среду или иным путем; если не может извергнуть, то расстраивается и даже совсем погибает, разрушается.

Душа - такой же самобытный организм, как и тело, в душе нет окон, в которые могло бы войти в нее что-либо извне, стороннее ей. Все, что есть в душе, есть результат ее самостоятельности. Основное душевное явление есть ощущение; но ощущение, как известно, представляет собой совершенно оригинальное явление, не похожее на вызвавшее его внешнее впечатление. Ощущения - совершенно особен-

... свой своеобразный мир явлений, а из них развивается вся творческая деятельность.

Следовательно, получается такой основной вывод: процесс образовательного процесса с внутренней стороны заключается в саморазвитии организма; передача важнейших культурных приобретений и обучение старшим поколениям младшего есть только внешняя сторона этого процесса, закрывающая самое существо его. На внешней стороне образовательного процесса нельзя остановиться при анализе образования, а необходимо взять этот процесс глубже и основательнее рассмотреть, в чем он заключается по своему существу, по своей внутренней стороне.

П. Ф. Каптерев. Дидактические очерки. Теория образования: Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1982. - С.350-358.

Я.А.КОМЕНСКИЙ

ВЕЛИКАЯ ДИДАКТИКА, СОДЕРЖАЩАЯ УНИВЕРСАЛЬНОЕ ИСКУССТВО УЧИТЬ ВСЕХ ВСЕМУ

ГЛАВА VI

Человека, если он должен стать человеком, необходимо формировать

Семена не есть еще плод.

1. Семена знания, нравственности, благочестия дает, как мы видели, природа, но она не дает самого знания, добродетели, благочестия. Это приобретается с помощью молитвы, учения, деятельности. Весьма удачно поэтому кто-то определил человека как существо, способное к обучению, так как никто не может стать человеком, если его не обучать.

Человеку врождено предрасположение к знанию, но не само знание.

2. Если мы будем рассматривать истинное знание, то Богу свойственно знать все без начала, без преувеличения, без конца - одним простым проникновением. Человеку и ангелу этого дать было нельзя, как нельзя было дать и бесконечности и вечности, т.е. свойств божества. Ангелам и людям достаточно преимущества в том, что они облагают остротой ума, которым могут постигать дела божия и таким образом накапливать сокровищницу знания. Поэтому об ангелах известно, что они также учатся, созерцая (1 Петр. 1, 12; Еф. 3, 10; 1 Цар. 22, 20; Иов. 1, 6), и их знание так же, как и наше, есть опытное.

Чтобы человек стал человеком, он должен получить образование, что доказывается:

1. На примере прочих творений.

2. Итак, пусть никто не думает, что истинным человеком можно стать, не научившись действовать, как человек, т. е. не получивши наставления о том, что делает его человеком. Это ясно на примере всех созданий, которые хотя и предназначены быть полезными человеку, но становятся таковыми, только будучи приспособленными для этого рукой человека. Так, например, камни даны затем, чтобы служить для постройки домов, башен, стен, колонн и пр., но они служат для этой цели лишь в том случае, если они нами наломаны, отесаны, уложены. Так и жемчужины и драгоценные камни, предназначенные для украшения людей, обрабатываются, шлифуются, полируются людьми; металлы, созданные для важных нужд нашей жизни, нужно добывать, расплавлять, очищать, различным образом отливать и ковать. Без этого от них меньше пользы, чем от земляной грязи. Из растений мы имеем пищу, питье, лекарства, однако таким образом, что травы и хлеба нужно сеять, окапывать, косить, молотить, молоть, толочь, а деревья не

необходимо сажать, подрезывать, обкладывать навозом, снимать с них плоды, сушить и пр., но еще более их нужно обрабатывать самыми разнообразными способами, если что-либо из них должно быть использовано на лекарства или на постройку. Казалось бы, что животные, которые одарены жизнью и движением, должны сами по себе быть на все способны. Однако, если мы желаем пользоваться их работой, ради которой они нам даны, мы должны предварительно их упражнять в ней. Вот примеры: конь от природы пригоден для военного дела, вол - для упряжки, осел - для ношения тяжестей, собака - для охраны и охоты, сокол и востреб - для ловли птиц и пр. И все же, если каждое из этих животных мы не приучим к свойственному им делу упражнениями, то пользы от них будет мало.

3. На примере самого человека по отношению к его телесной стороне.

Человек со стороны тела создан для труда. Но мы видим, что вместе с ним рождается только способность к этому: человека нужно, постепенно учить и сидеть, и стоять, и ходить, и двигать руками для работы. Итак, откуда же у нашего духа было бы преимущество, чтобы без предварительной подготовки он сделался бы совершенным благодаря самому себе и через себя? Потому, что для всех созданий существует закон брать начало из ничего и постепенно возвышаться как в отношении сущности, так и в отношении действий. Ведь и относительно ангелов, по совершенству особенно близких к Богу, известно, что они знают не все, но постепенно совершенствуются, познавая живую божью премудрость, как мы это указали несколько раньше.

4. И так как даже до грехопадения человек должен был упражняться, то тем более это нужно теперь - после искупления.

5. Ясно также, что для человека уже до грехопаде-

ния в раю была открыта школа, в которой он постепенно мог бы совершенствоваться. Правда, у первозданных людей, как только они были произведены на свет, не было недостатка ни в способности ходить, ни в даре слова, ни в способности рассуждать. Однако из беседы Евы со змием очевидно, что им не хватало знания вещей, которое приобретается из опыта. Если бы у нее был больший опыт, она так просто не вступила бы с ним в разговор, так как знала бы, что это животное речью не обладает и, следовательно, здесь кроется обман. Теперь же в состоянии порченности тем более необходимо учиться, чтобы приобрести знания. Ведь действительно мы приносим с собою в мир чистый ум, точно гладкую доску, не умея что-либо делать, говорить и понимать, и все это нужно приобретать с основания. И мы действительно добиваемся теперь этого гораздо большим трудом, чем это должно было быть в состоянии совершенства, так как и вещи для нас затемнены, и языки смешаны. Тому, кто в интересах науки хотел бы использовать различные источники на живых и мертвых языках, вместо одного языка нужно изучать их уже несколько, мало того - и родные языки стали более запутанными, и ничто нам не врожденно.

И потому что примеры показывают, что человек без воспитания становится не чем иным, как только зверем.

6. Имеются примеры того, как некоторые примеры показывают, что человек без воспитания становится не чем иным, как только зверем. И потому что люди, похищенные в детстве дикими животными и выросшие среди них, знали несколько не больше зверей. Мало того, по речи, движениям рук и ног они ничем не отличались от зверей, если только снова через некоторое время не попадали в среду людей.

Приведу несколько примеров. Приблизительно в 1540 г. в одном из гессенских сел, расположенном среди

случилось, что по небрежности родителей пропал трехлетний мальчик. Несколько лет спустя крестьяне заметили, что среди волков находится какое-то животное, по виду не схожее с ними: четвероногое, а лицом похожее на человека. Когда об этом распространились слухи, начальник этой местности приказал поймать его живым. Животное было поймано, приведено к нему, а затем и к ландграфу Кассельскому. Когда его привели во двор князя, животное взрывалось, убежало и спряталось под скамьей, сердито выходящая оттуда и издавая отвратительный вой. Князь распорядился оставить его среди людей. После этого зверь начал постепенно становиться ручным, затем подниматься на задние ноги и ходить на двух ногах и, наконец, разумно говорить и становиться человеком. И тогда он, насколько мог припомнить, рассказал, что был похищен волками и вскармлен ими, а затем вместе с ними обыкновенно выходил на добычу. Описывает эту историю М. Дрессер в книге о новом и древнем воспитании.

Итак, верно то, что сказано в сочинениях Платона («О законах», кн. 6): «Человек есть существо самое кроткое и самое божественное, если он будет укрощен настоящим воспитанием; если же его не воспитывать или давать ему ложное воспитание, то он будет самым диким животным из всех, кого производит земля».

В воспитании нуждаются и тупые и даровитые.

7. Вот что следует сказать вообще о том, что *образование необходимо всем*. Если бы теперь мы обозрели различные качества людей, то мы нашли бы то же самое. Ведь кто усомнился бы в том, что воспитание необходимо людям *тупым*, чтобы освободить их от природной тупости? Но истине гораздо более нуждаются в воспитании люди *даровитые*, так как деятельный ум, не будучи занят чем-либо полезным, займется бесполезным, пустым и пагубным.

Чем плодороднее поле, тем обильнее оно произ-

водит терновник и чертополох. Так и выдающийся ум полон пустыми мечтаниями, если его не засеять семенами мудрости и добродетелей. Как действующая мельница, если в нее не подсыпать зерна, т. е. материала для перемалывания, стирает сама себя и, отрывая от жерновов куски и даже повреждая и разрывая отдельные части бесполезно с шумом и треском пылит, так и подвижному, лишенный серьезной работы, будет вообще наполняться ничтожным, пустым и вредным содержанием и станет причиной своей собственной гибели.

Богатые и бедные.

8. *Чем являются богатые без мудрости, как - от кормленными отрубями свиньями, оказываются бедные без разумения вещей, если не ослами, осужденными носить тяжести?*

Что такое красивый невежда, если не разукрашенный перьями попугай или, как сказал кто-то, золотые ножны, в которые вложен свинцовый меч? Начальствующие и подчиненные.

9. Что касается тех, кто когда-либо должен управлять другими, - царей, князей, магистратов, пастырей церкви и ученых, - то им прежде всего необходимо проникнуться мудростью, так же как проводнику нужно иметь глаза, переводчику - язык, трубе - звук, мечу - острие. Равным образом нужно просвещать подчиненных, чтобы они умели разумно повиноваться мудрым правителям не по принуждению, не по ослиной покорности, а добровольно, из любви к порядку. Ведь разумным творением нужно управлять не с помощью криков, тюрьмы, палок, но опираясь на разум. Если это происходит иначе, то бесчестие подчиненных падает на Бога, который одинаково вложил свой образ и в них, и человеческие дела будут полны насилиями и беспорядками, как это и есть теперь.

Итак, все без исключения.

10. Итак, пусть будет установлено: всем, рожденным людьми, безусловно, необходимо воспитание для того, чтобы они были людьми, а не дикими животными, не бессмысленными зверями, не неподвижными чурбанами. Отсюда следует и то, что каждый настолько превосходит других, насколько он более других упражнялся. Итак, эту главу мы заключим словами Премудрого: «Презиращий мудрость и наставление - несчастен, и суетна надежда его (именно достигнуть своей цели), и труды его бесплодны, и дела его бесполезны» (Притч. 3, 12).

ГЛАВА VII

Формирование человека легче всего происходит в раннем возрасте. Оно далее только в этом возрасте и может происходить.

Сходство человека с растением.

1. Из сказанного следует, что человек и дерево в этом отношении сходны. Ведь плодоносное дерево (яблоня, груша, смоковница, виноградная лоза) хотя и может произрастать предоставленное самому себе, но как дикое растение принесет и дикий плод; для того же, чтобы оно дало вкусные и сладкие плоды, необходимо, чтобы искусный садовник его посадил, поливал, подчищал. Хотя человек, как и всякое существо, сам приобретает свой образ, все же, без предварительной прививки черенков мудрости, нравственности и благочестия, он не может стать существом разумным, мудрым, нравственным и благочестивым. Теперь нужно показать, что такого рода прививка должна иметь место в то время, когда растение еще молодо.

2. Что касается человека, то для этого есть шесть оснований. Во-первых, ненадежность настоящей жизни; с ней придется расстаться, но неизвестно где и когда. Но уход из этой жизни неподготовленным - дело настолько

серьезное, что его нельзя исправить. Настоящая жизнь, несомненно, дана затем, чтобы человек или приобрел милость божию или утратил ее навеки. Во чреве матери тело человека образуется так, что если при рождении у кого-нибудь не достает какого-либо члена, то, следовательно, человек будет лишен его на всю жизнь. Пока мы живем, душа образуется для познания Бога и союза с ним, и если этого кто-нибудь не достигнет при жизни, то после смерти для этого не будет уже ни места, ни времени. Ввиду того, что здесь идет дело о предмете такой великой важности, нужно очень спешить, чтобы кто-нибудь не был застигнут врасплох.

2. Но если даже человеку не угрожала бы неожиданная смерть, и он был бы уверен в чрезмерной продолжительности жизни, все же формировать его необходимо начинать как можно раньше, так как живет он не для учения, а для деятельности. Следует поэтому готовиться к делам жизни как можно ранее, чтобы не пришлось нам пресечь образование раньше, чем научимся действовать. Мало того, если бы кто-либо решил посвятить всю жизнь учению, то бесконечное разнообразие вещей, которые создатель мира предоставил нашему приятному созерцанию, так велико, что, если бы кому-либо достался в удел век Нестора, все же у него не было бы недостатка в весьма полезных занятиях. Он находил бы повсюду сокрытые сокровища божественной мудрости и из них бы добывал себе средства для счастливой жизни. Итак, *рано нужно раскрывать у человека способности для созерцания вещей, так как в течение всей жизни ему многое придется познать, испытать и выполнить.*

4. *Природа всех рождающихся существ такова, что они являются гибкими и всего легче принимают форму, пока они в нежном возрасте; окрепнув, они не поддаются формированию.* Мягкий воск можно лепить, придавая ему новую форму, но если он затвердеет, то его легче обратит

и порошок. Молодое дерево можно сажать, пересаживать, подчищать, изгибать как угодно; но если оно выросло, это невозможно сделать. Так, если кто желает согнуть из дерева лук, ему нужно взять дерево зеленое и молодое; нельзя согнуть старое, сухое, суковатое дерево. Свежие яйца при насиживании легко согреваются и дают птенцов; от старых яиц напрасно будешь ждать этого. Желая приучить к работе барышник - коня, пахарь - вола, охотник - собаку и ястреба (как вожак - медведя к пляске, старуха - ворону, ворона, попугая к подражанию человеческому голосу), избирают молодых и юных животных и птиц; если же выберут старых, то их труды пропадут даром.

5. Все это, очевидно, в такой же мере относится и к самому человеку. У него мозг (как мы выше сказали), воспринимая попадающие в него через органы чувств образы вещей, похож на воск, в детском возрасте вообще влажен и мягок и способен воспринимать все встречающиеся предметы; затем понемногу он высыхает и твердеет, так что, по свидетельству опыта, вещи запечатлеваются и отображаются на нем с большой трудностью. Отсюда известное выражение Цицерона: «Дети быстро схватывают бесчисленное количество предметов». Таким образом, и руки, и все остальные члены только в детские годы могут приспособляться к ремеслам и работам, пока мускулы еще гибки. Кто должен стать хорошим писцом, художником, портным, кузнецом, музыкантом и пр. - должен заниматься этим с юных лет, когда воображение еще живое, а пальцы гибки, в противном случае он никогда не овладеет своим предметом. Точно так же и корни благочестия следует насаждать в сердце каждого, с ранних лет. В ком мы желаем гармонически развить изящный нрав, над тем нужно работать в нежном возрасте. Кому нужно сделать познание успехов в изучении мудрости, тому нужно раскрывать чувства ко всему впервые же годы жизни, пока он

может загореться воодушевлением, пока ум быстр, а память крепка. «Постыдное и смешное дело представляет из себя старик, изучающий начала; юноше нужно учиться, а старику этим пользоваться», - говорит Сенека (Письмо 36).

6. Чтобы человек мог сформироваться как человек, Бог даровал ему годы юности, чтобы он, будучи непригодным для других занятий, проявил бы прилежание только для формирования.

Ибо, в самом деле, конь, вол, слон и другие животные, как бы громадны они ни были, в течение одного-двух лет развиваются до настоящего роста; один только человек доходит до настоящего роста едва в двадцать или тридцать лет. Если бы кто-либо полагал, что это происходит случайно или зависит от каких-либо второстепенных причин, поистине тот выдавал бы свою тупость. Ужели Бог, отмерив, как известно, соответствующее время всем остальным тварям, только одному человеку, этому владыке мира, предоставил бесцельную растрату времени? Не проще ли предположить нам, что в этом была сделана уступка природе, чтобы она, медленно действуя, тем легче сформировала человека? Но она ведь без всяких усилий в несколько месяцев образует гораздо большие тела. Следовательно, мы должны прийти к заключению, что по обдуманному плану творец удостоил нас своим благоволением, дал нам более продолжительное время для упражнения в науках, чтобы, оставаясь более длительный период неспособными к хозяйственной и политической деятельности, мы стали зато более подготовленными для остального времени жизни (даже для вечности).

7. Только то в человеке прочно и устойчиво, что он впитывает в себя в юном возрасте. Это ясно из тех же примеров. Даже разбитый сосуд сохраняет запах, которым он пропитался при первом употреблении. Дерево как растение простерло свои ветви в нежном возрасте вверх, вниз,

стороны, так и сохраняет их в течение сотен лет, пока его не срубят. Шерсть так прочно удерживает краску, которой она была первоначально окрашена, что перекрасить ее нельзя. Деревянный обод колеса, затвердев, скорее разлетится на тысячу кусков, чем станет снова прямым. Таким же образом и в человеке первые впечатления настолько устойчивы, что было бы чудом, если бы они изменились. Поэтому чрезвычайно разумно, чтобы они внушались в юном возрасте согласно с требованиями истинной мудрости.

8. Наконец, дело чрезвычайно опасное, если человек не проникается здоровыми для жизни правилами еще в колыбели. Ибо, *как только начинают действовать внешние чувства, человеческий дух ни в коем случае не может оставаться в покое и даже не сможет воздержаться, чтобы не занять себя полезными делами*, если он не будет занят чем-либо самым пустым и (под влиянием дурных примеров испорченного века) даже вредным. Как мы уже указали, отвыкнуть от усвоенного в раннем возрасте впоследствии будет или невозможно, или чрезвычайно трудно. Мир полон ненормальных явлений, в борьбе с которыми оказываются бессильными и государственные власти, и служители церкви, оттого, что до сих пор не прилагаются серьезных усилий к прекращению первоисточников зла.

Заключение.

9. Итак, поскольку каждому близко к сердцу, благо или потопства, а руководителям человеческих дел в политическом и церковном управлении - благополучие человеческого рода, постольку пусть все своевременно примут меры, чтобы начинать насаждать, подрезывать, орошать и разумно формировать небесные растения для достижения вечных успехов в науке, нравственности и благочестии.

ЛЕБЕДИНАЯ ПЕСНЯ

ПРЕДИСЛОВИЕ

Идея элементарного образования, теоретическому и практическому разъяснению которой я отдал большую часть своих зрелых лет, идея, мне самому в большей или меньшей степени понятная во всем ее объеме, есть не что иное, как идея природосообразного развития и формирования задатков и сил человеческого рода.

Но чтобы хоть отдаленно предугадать сущность и масштабы требований, предъявляемых этой природосообразностью, мы должны прежде всего спросить: что такое человеческая природа? В чем подлинная сущность, каковы отличительные признаки человеческой природы как таковой? И я не могу даже на одно мгновение себе представить, чтобы истинной основой человеческой природы как таковой являлась какая-либо из сил и задатков, общих у меня с животными. Я не могу иначе, я должен признать, что истинная сущность человеческой природы - это совокупность задатков и сил, которые отличают человека от всех прочих существ на земле. Я должен признать, что не моя брменная плоть и кровь, не животная сущность человеческих желаний, а задатки моего человеческого сердца и человеческого ума, мои человеческие способности к мастерству - вот что составляет человеческую сущность моей природы, или, что то же самое, мою *человеческую природу*.

Отсюда естественно следует, что идею элементарного образования нужно рассматривать как идею природосообразного развития и формирования сил и задатков человеческого сердца, человеческого ума и человеческих умений. Поэтому природосообразность, которую эта

наша предъявляет к средствам развития и формирования наших сил и задатков, точно так же непременно требует полностью подчинить притязания нашей животной природы более высоким притязаниям внутренней, божественной сущности задатков и сил нашего сердца, нашего ума и наших умений, т.е. по существу подчинить нашу плоть и кровь нашему духу. Отсюда следует далее, что совокупность средств искусства воспитания, применяемых в целях природосообразного развития сил и задатков человека, *предполагает* если не четкое знание, то во всяком случае живое внутреннее ощущение того *пути*, по которому идет сама природа, развивая и формируя наши силы. Этот ход природы покоится на вечных, неизменных законах, заложенных в каждой из человеческих сил и в каждой из них связанных с непреодолимым стремлением к собственному развитию. Весь естественный ход нашего развития в значительной мере вытекает из этих стремлений. Человек хочет всего, к чему в себе самом чувствует силы, и он должен всего этого хотеть в силу этих присущих ему стремлений.

Ощущение этой силы есть выражение вечных, непреложных и неизменных *законов*, на которых, применительно к развитию человека, зиждется ход природы.

Эти законы, в своей основе вытекающие из особенностей каждого отдельного человеческого задатка, значительно отличаются друг от друга, как и те силы, которым они присущи. Но все они, как и эти силы, вытекают из единства человеческой природы и поэтому при всем своем различии тесно и глубоко между собой связаны. Собственно, только благодаря гармонии и равновесию, сохраняемым ими при их совместном присутствии в человеческом роде, они и являются для него подлинно и полностью природосообразными и способствуют формированию человека. Вот истина, подтверждающаяся при

всех обстоятельствах: действительно, истинно и природосообразно формированию человека способствует лишь то, что захватывает человека, воздействуя на силы его природы во всей их совокупности, т.е. на сердце, ум и руку. Все, что воздействует на человека не подобным образом, все, что не захватывает всего его существа в целом, воздействует неприродосообразно и не способствует формированию человека в полном значении этого слова. Все, что воздействует на человека односторонне, т.е. только на одну из его сил, будь то сила сердца, сила ума или сила руки, подрывает и нарушает равновесие его сил и ведет к отрыву средств образования от природы, последствием чего являются повсеместно распространившееся неправильное воспитание и утрата человечеством естественности. Никогда нельзя средствами, способными возвысить душу человека, формировать лишь *сами по себе* силы человеческого ума; точно так же никогда нельзя средствами, природосообразно развивающими человеческий ум, природосообразно и в достаточной мере облагодетельствовать лишь *сами по себе* силы человеческой души.

Любое одностороннее развитие одной из наших сил не истинное, не природосообразное развитие; оно лишь кажущееся образование, медь звучащая и кимвал бряцающий образования, а не само образование.

Истинное природосообразное образование по самой своей сути вызывает стремление к совершенству, стремление к совершенствованию человеческих сил. Односторонность же развития этих сил по самой своей сути ведет к подрыву, к разложению и в конце концов к гибели той совокупности сил человеческой природы, из которой и может только истинно и природосообразно возникнуть это стремление.

Если человек допускает это в отношении образования, то, в каком бы это ни происходило направлении,

оно приводит к формированию каких-то полулюдей, в которых нет ничего хорошего.

Всякая односторонность в развитии наших сил ведет к самообману необоснованных претензий, к непризнанию своих слабостей и недостатков, к суровым суждениям обо всех тех, кто не согласен с нашими ошибочными, односторонними взглядами. Это столь же верно в отношении людей, способных перехватить через край ради сердца и веры, как и в отношении тех, кто в своем не знающем любви эгоизме предоставляет своим умственным силам такой же широкий простор для неестественности, несущей им гибель. Любой односторонний перевес какой-либо силы ведет к раздутым претензиям с ее стороны, внутренне бессильным и мертвым. Это столь же верно в отношении любви и веры, как и в отношении мыслительных способностей человека, его способностей к мастерству и профессии. Внутренние основы семейной и гражданского благополучия - это, в сущности, дух и жизнь; внешние же навыки, формирования которых также требует семейная и гражданская жизнь без внутренней сущности основ, на которых зиждется их благотворность, являются для человечества причиной опаснейших заблуждений, источником разностороннейшей неудовлетворенности в семейной и гражданской жизни, источником всех страданий и обид, всего одичания, которые неизбежно вытекают из их природы.

Равновесие сил, которого столь настоятельно требует идея элементарного образования, предполагает необходимость природосообразного развития каждой отдельной основной силы человеческой природы. Каждая из них развивается по вечным, неизменным законам, и ее развитие природосообразно лишь постольку, поскольку само оно находится, в согласии с этими вечными законами нашей природы. Во всех случаях, когда развитие ка-

ким бы то ни было образом вступает в противоречие с этими законами, оно неестественно и противно природе. Законы, лежащие в основе природосообразного развития каждой отдельной нашей силы, сами по себе существенно отличаются друг от друга. Человеческий ум отнюдь не получит природосообразного развития, если будет развиваться по законам, на основе которых сила человеческой души может возвыситься до чистейшего благородства. Законы же, по которым природосообразно формируются наши органы чувств и наши члены, столь же существенно отличаются от законов, способных природосообразно формировать силы нашей души и нашего ума.

Но каждая из этих отдельных сил развивается природосообразно главным образом только посредством упражнения.

Человек сам природосообразно развивает основы своей нравственной жизни - любовь и веру, если только он проявляет их на деле. Человек сам природосообразно развивает основы своих умственных сил, своего мышления лишь через самый акт мышления. Точно так же он природосообразно развивает внешние основы своих способностей к мастерству и профессии, свои внешние чувства, органы и члены, лишь практически их упражняя.

И сама природа каждой из этих сил *побуждает* человека к их упражнению. Глаз хочет смотреть, ухо - слышать, нога - ходить и рука - хватать. Но также и сердце хочет верить и любить. Ум хочет мыслить. В любом задатке человеческой природы заложено естественное стремление выйти из состояния безжизненности и неумелости и стать развитой *силой*, которая в неразвитом состоянии заложена в нас лишь в виде своего зародыша, а не самой силы.

Но подобно тому как у ребенка, еще не умеющего ходить, это его желание тотчас же ослабевает, как только

он при первых своих попытках шлепнется носом, точно так же ослабевает и его желание верить, если кошка, к которой он потянулся ручонкой, его оцарапает, а собака, до которой он хочет дотронуться, залает и оскалит на него зубы. Так же неизбежно уменьшается у него желание на деле развивать свои мыслительные способности путем упражнения их, если средства, с помощью которых его хотят научить мыслить, не действуют возбуждающе на эти способности, а утомительно отягощают их и *скорее усыпляют и смущают, нежели пробуждают и оживляют их согласованными усилиями.* Если ход природы в развитии человеческих сил предоставлен себе, развитие движется медленно, исходит из чувственно-животного в человеке и этим чувственно-животным тормозится. Ходу природы надлежит подняться до развития в человеке человеческих свойств. Это предполагает, с одной стороны, помощь разумной любви, чувственно ограниченный зародыш которой заложен в нас в виде инстинктивно отцовского, материнского, братского чувства, а с другой — разумное использование искусства воспитания, за тысячелетия освоенного человечеством на опыте.

Таким образом, если дать более точное ее определение, идея элементарного образования есть не что иное, как результат стремлений человечества оказать ходу природы в развитии и формировании наших задатков и сил такое содействие, какое способны оказать ему разумная любовь, развитый ум и хорошо развитые технические склонности.

Каким бы священным и божественным в своих основах ни был ход природы в развитии рода человеческого, но, предоставленный самому себе, он первоначально носит чисто животный характер. Человечество должно позаботиться о том, чтобы оживить ход природы, внося в него человеческое и божественное начала. В этом цель

идеи элементарного образования, в этом цель благочестия и мудрости.

Песталоцци И.Г. Избр. педагогические сочинения. В 2 т., т.2. - М., 1981. - С.357-369.

Н.И.ПИРОГОВ

ВОПРОСЫ ЖИЗНИ

Отвечайте мне, положив руку на сердце, можно ли надеяться, чтобы юноша в один и тот же период времени изготовлялся выступить на поприще, не самим им избранное, прельщался внешними и материальными выгодами этого, заранее для него определенного, поприща и, вместе с тем, серьезно и ревностно приготавливался к внутренней борьбе с самим собою и с увлекательным направлением света?

Не спешите с вашей прикладной реальностью. Дайте созреть и укрепнуть внутреннему человеку; наружный успеет еще действовать; он, выходя позже, но управляемый внутренним, будет, может быть, не так ловок, не так сговорчив и уклончив, как воспитанники реальных школ; но зато на него можно будет вернее положиться; он не за свое не возьмется.

Дайте выработаться и развиться внутреннему человеку! Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы; а главное, у вас будут люди и граждане.

Значит ли это, что я предлагаю вам закрыть и уничтожить все реальные и специальные школы?

Нет, я восстаю только против двух вопиющих крайностей. Для чего родители так самоуправно распоряжаются участью своих детей, назначая их, едва выползших из колыбели, туда, где по разным соображениям и

расчетам предстоит им более выгодная карьера?

Для чего реально-специальные школы принимаются за воспитание тех возрастов, для которых общее человеческое образование несравненно существеннее всех практических приложений?

Кто дал право отцам, матерям и воспитателям властвовать самоуправно над благими дарами творца, которыми он снабдил детей?

Кто научил, кто открыл, что дети получили врожденные способности и врожденное призвание играть именно ту роль в обществе, которую родители сами им назначают? - Уже давно оставлен варварский обычай выдавать дочерей замуж поневоле, а невольный и преждевременный брак сыновей с их будущим поприщем допущен и привилегирован; заказное их венчание с наукой празднуется и прославляется, как венчание дожа с морем! И разве нет другого средства, другого пути, другого механизма для реально-специального воспитания? Разве нет другой возможности получить специально-практическое образование в той или другой отрасли человеческих знаний, как распространяя его на счет общего человеческого образования?

Вникните и рассудите, отцы и воспитатели!

Еще со времен языческой древности существуют два рода образования:

Общечеловеческое и специальное, или реальное.

В Афинах и Родосе философы имели право содержать школы для общечеловеческого образования. Невдалеке от Афин, между светлыми источниками, окруженные садами, размещены были самые главнейшие из них.

В середине стояла школа эпикурейцев, к северу от нее жили последователи Платона, а к югу ученики Аристотеля. Мирты и оливы разделяли одно ученье от другого и служили границами различных взглядов на жизнь и

свет. Учителя и ученики жили обществами, вместе; кроме учеников, и посторонним лицам вход был открыт. Со всех сторон и из отдаленных земель стекались любознатели слушать мудрости знаменитых наставников. Философия и красноречие были самыми главными предметами занятий. Не все реальные науки в то время были резко отделены от философии: они обыкновенно преподавались вместе с нею, так что главным основанием всех наук считалась философия. Бог, свет и человек были главнейшими предметами отвлеченных созерцаний. Красноречие было в то время искусством, тесно соединенным с гражданским бытом и историей народа. Поэтому и философия и красноречие считались самыми существенными и самыми необходимыми предметами для общечеловеческого образования.

Сверх этого, и в Греции, и в Риме, и в Египте существовали еще и специальные школы. Палестры и гимназии Греции, находившиеся под надзором магистрата (тогда как школы философов были частные учреждения, в управление и учение которых греческое правительство не вмешивалось), занимались преимущественно приготовлением учеников к Олимпийским и другим публичным играм; в Риме существовало училище правоведения, в Александрии - училище математических и физических наук и т.п.

В средние века христианская религия сделалась первая покровительницей и рассадником потухшего просвещения.

Начало университетов и специальных училищ образовалось постепенно из монастырских, орденских школ. Специальные школы Парижа и Оксфорда, назначенные сначала для обучения философии и богословию и находившиеся под покровительством и надзором духовенства, постепенно получили особые права и привиле-

гии и возвысились на степень первых, в то время, университетов. Пишут, что в тринадцатом столетии в Парижском университете было до 10 000, а в Оксфордском даже до 30 000 студентов. С этим мощным развитием общечеловеческого, или университетского, образования в Европе не могли более состязаться специальные монастырские школы и начали с тех пор все более и более приходить в упадок.

В новейшие времена, наконец, вместе с усовершенствованием различных отраслей человеческого знания и гражданского быта, университеты и специальные училища достигли постепенно той степени развития, на которой мы их теперь находим. Различия в назначении и цели тех и других ясно обозначились. Правительства всех образованных наций, поняв это более или менее ясно, упрочили новыми правами существование этих расадников народного просвещения.

В различных странах, по мере временных, иногда случайных надобностей, возникало и усваивалось более то университетское, или общечеловеческое, то прикладное, или специальное, направление воспитания.

Но ни одно образованное правительство, как бы оно ни нуждалось в специалистах, не могло не убедиться в необходимости общечеловеческого образования. Правда, в некоторых странах университетские факультеты почти превратились в специальные училища; но нигде еще не исчезло совершенно их существенное и первобытное стремление к главной цели: общечеловеческому образованию.

Имея в виду этот прямой, широко открытый путь к *«образованию людей»*, для чего бы, казалось, им не пользоваться?

Для чего бы не приспособить его еще лучше к во-
зникающим потребностям настоящего?

Для чего не расширить и не открыть его еще более для нас, столь нуждающихся в истинно человеческом воспитании?

Но общечеловеческое воспитание не состоит еще в одном университете; к нему принадлежат и приготовительно-университетские школы, направленные к одной и той же благой и общей цели, учрежденные в том же духе и с тем же направлением.

Все готовящиеся быть полезными гражданами должны сначала научиться быть людьми.

Поэтому все до известного периода жизни, в котором ясно обозначаются их склонности и их таланты, должны пользоваться плодами одного и того же нравственно-научного просвещения. Недаром известные сведения исстари называются: «humaniora», т.е. необходимые для каждого человека. Эти сведения с уничтожением язычества, с усовершенствованием наук, с развитием гражданского быта различных наций, измененные в их виде, остаются навсегда, однако же, теми же светильниками на жизненном пути и древнего и нового человека.

Итак, направление и путь, которым должно совершаться общечеловеческое образование для всех и каждого, кто хочет заслужить это имя, ясно обозначено.

Оно есть самое естественное и самое непринужденное.

Оно есть самое удобное и для правительств и для подданных.

Для правительств, потому что все воспитанники до известного возраста будут образоваться, руководимые совершенно одним и тем же направлением, в одном духе, с одной и той же целью; следовательно, нравственно-научное воспитание всех будущих граждан будет находиться в одних руках. Все виды, все благие намерения правительства к улучшению просвещения будут испол-

нятся последовательно, с одинаковой энергией и одноведомственными лицами.

Для подданных потому, что воспитанники до вступления их в число граждан будут дружно пользоваться одинаковыми правами и одинаковыми выгодами воспитания.

Это тождество духа и прав воспитания должно считать выгодным не потому, что будто бы вредно для общества разделение его на известные *корпорации*, происходящие от разнообразного воспитания. Нет, напротив, я вижу в поощрении корпорации средство: поднять нравственный быт различных классов и сословий, вселить в них уважение к их занятиям и к кругу действий, определенному для них судьбой. Но чтобы извлечь пользу для общества из господствующего духа корпораций, нужно способствовать к его развитию не прежде полного развития всех умственных способностей в молодом человеке. Иначе должно опасаться, что это же самое средство будет и ложно понято и некстати приложено.

Есть, однако же, немаловажные причины, оправдывающие существование специальных школ во всех странах и у всех народов.

Сюда относится почти жизненная потребность для некоторых наций в специальном образовании граждан по различным отраслям сведений и искусств, самых необходимых для благосостояния и даже для существования страны, и именно когда ей предстоит постоянная необходимость пользоваться как можно скорее и как можно обширнее плодами образования молодых специалистов.

Но, *во-первых*, нет ни одной потребности для какой бы то не было страны, более существенной и более необходимой, как потребность «в истинных людях». Коллективное не устоит перед качеством. А если и превозможет, то все-таки, рано или поздно, подчинится произ-

вольно, со всей его громадностью духовной власти качества.

Это историческая аксиома.

Во-вторых, общечеловеческое, или университетское, образование нисколько не исключает существования таких специальных школ, которые занимались бы практическим, или прикладным, образованием молодых людей уже приготовленных общечеловеческим воспитанием.

А специальные школы и целое общество несравненно более выиграют, имея в своем распоряжении нравственно и научно, в одном духе и в одном направлении приготовленных учеников. Учителям этих школ придется сеять уже на возделанном и разработанном поле. Ученикам придется легче усваивать принимаемое. Наконец, развитие духа корпораций, понятие о чести и достоинстве тех сословий, к вступлению в которые готовят эти школы, будет и своевременно и сознательно для молодых людей, достаточно приготовленных общечеловеческим воспитанием.

Да и какие предметы составляют самую существенную цель образования в специальных школах?

Разве не такие, которые требуют для их изучения уже полного развития *душених* способностей, телесных сил, талантов и особого призвания?

К чему же, скажите, спешить так и торопиться со специальным образованием? К чему начинать его так преждевременно?

К чему променивать так скоро выгоды общечеловеческого образования на прикладной, односторонний специализм?

Я хорошо знаю, что исполинские успехи наук и художеств нашего столетия сделали специализм необходимой потребностью общества; но в то же время никогда

не нуждались истинные специалисты так сильно в предварительном общечеловеческом образовании, как именно в наш век.

Односторонний специалист есть или грубый эмпирик, или уличный шарлатан.

Отыскав самое удобное и естественное направление, которым должно вести наших детей, готовящихся принять на себя высокое звание человека, остается еще, главное, решить один из существеннейших вопросов жизни: *«каким способом, каким путем приготовить их к неизбежной, им предстоящей борьбе».*

Каков должен быть юный атлет, приготавливающийся к этой роковой борьбе?

Первое условие: он должен иметь от природы хотя какое-нибудь *притязание на ум и чувство.*

Пользуйтесь этими благими дарами творца: но не делайте одаренных бессмысленными поклонниками мертвой буквы, дерзновенными противниками необходимого на земле авторитета, суемудрыми приверженцами грубого материализма, восторженными расточителями чувства и воли и холодными адептами разума. - Вот второе условие.

Вы скажете, что это общие, риторические фразы.

Но я не виноват, что без них не могу выразить того идеала, которого достигнуть я так горячо, так искренно желаю и моим и вашим детям.

Не требуйте от меня большего; больше этого у меня нет ничего на свете.

Пусть ваши педагоги с глубоким знанием дела, лучше меня одаренные, с горячей любовью к правде и ближнему, постараются из моих и ваших детей сделать то, чего я так искренно желаю,

Н.И.Пирогов. Избранные педагогические сочинения. - М., 1985. - С.36-41.

ЭМИЛЬ, ИЛИ О ВОСПИТАНИИ

Книга I

Всё выходит хорошим из рук Творца, всё вырождается в руках человека. Он принуждает одну почву питать растения, возвращенные на другой, одно дерево приносить плоды, свойственные другому. Он перемешивает и путает климаты, стихии, времена года. Он уродует свою собаку, свою лошадь, своего раба. Он всё перевертывает, всё искажает, любит безобразное, чудовищное. Он ничего не хочет видеть таким, как создала природа, не исключая и человека: и человека ему нужно выдрессировать, как лошадь для манежа, нужно переделать на свой лад, как он окорнал дерево в своем саду.

Без этого всё шло бы еще хуже, а наша порода не хочет получать отделку лишь наполовину. При порядке вещей, отныне сложившемся, человек, предоставленный с самого рождения самому себе, был бы из всех самым уродливым. Предрассудки, авторитет, необходимость, пример, все общественные учреждения, совершенно подчинившие нас, заглушали бы в нем природу и ничего не давали взамен ее. Она была бы подобна деревцу, которое случайно выросло среди дороги и которое скоро погубят прохожие, задевая его со всех сторон и изгибая во всех направлениях.

К тебе обращаюсь я, нежная и предусмотрительная мать, сумевшая уклониться от такой дороги и предохранить подрастающее деревце от столкновений с людскими мнениями! Ухаживай, поливай молодое растение, пока оно не увяло, - плоды его будут некогда твоей услугой. Строй с ранних пор ограду вокруг души твоего дитяти; окружность может наметить иной, но ты одна

должна ставить решетку на ней.

Растениям дают определенный вид посредством обработки, а людям - посредством воспитания. Если бы человек родился рослым и сильным, его рост и силы были бы для него бесполезны до тех пор, пока он не научился бы пользоваться ими; мало того, они были бы вредны ему, так как устраняли бы для других повод помогать ему, а предоставленный самому себе, он умер бы от нищеты прежде, чем узнали б о его нуждах. Жалуются на положение детства, а не видят, что человеческая раса погибла бы, если бы человек не являлся в мир прежде всего ребенком. Мы рождаемся слабыми - нам нужна сила; мы рождаемся всего лишенными - нам нужна помощь, мы рождаемся бессмысленными - нам нужен рассудок. Всё, чего мы не имеем при рождении и без чего мы не можем обойтись, ставши взрослыми, дается нам воспитанием.

Воспитание это дается нам или природой, или людьми, или вещами. Внутреннее развитие наших способностей и наших органов есть воспитание, получаемое от природы; обучение тому, как пользоваться этим развитием, есть воспитание со стороны людей; а приобретение нами собственного опыта относительно предметов, дающих нам восприятие, есть воспитание со стороны вещей. Каждый из нас, следовательно, есть результат работы тройкого рода учителей. Ученик, в котором эти различные уроки противоречат друг другу, дурно воспитан и никогда не будет в ладу с самим собой; в ком они все попадают в одни и те же пункты и стремятся к одним и тем же задачам, тот только и идет к своей цели, и живет правильно. Он один хорошо воспитан.

Меж тем их этих трех различных видов воспитания воспитание со стороны природы вовсе не зависит от нас, а воспитание со стороны вещей зависит лишь в не-

которых отношениях. Таким образом, воспитание со стороны людей - вот единственное, в котором мы сами - господа; да и тут мы только самозванные господа, ибо кто может надеяться всецело управлять речами и действиями всех тех людей, которые окружают ребенка?

Коль скоро, таким образом, воспитание есть искусство, то почти невозможно, чтобы оно было успешным, потому что совпадение вещей, необходимое для его успешности, не зависит от человека.

Все, можно сделать с помощью забот, - это более или менее приблизиться к цели, но, чтобы достигнуть ее, для этого нужно счастье.

Какова же эта цель? Это - та самая, которую имеет природа, как только что доказано. Так как для совершенствования воспитания необходимо взаимное содействие трех его видов, то два других вида следует направлять согласно с тем, над которым мы не властны. Но, может быть, это слово «природа» имеет слишком неопределенный смысл; попробуем здесь точнее установить его.

Природа, говорят нам, есть не что иное, как привычка. Но что это означает? Разве нет привычек, которые приобретаются только пассивно и которые никогда не заглушают природы? Такова, например, привычка растений, которым мешают расти прямо. Оставленное на свободе, растение сохраняет наклон, который его принудили принять; но соки не изменили из-за этого своего первоначального направления, и если растение не перестает расти, то продолжение его делается снова вертикальным. То же самое бывает и с наклонностями человека. Пока мы остаемся в одном и том же состоянии, мы можем сохранять те наклонности, которые являются результатом привычки, даже если они менее всего нам естественны; но лишь только положение изменяется, привычка исчезает, и возвращается природное. Воспитание, несомненно,

есть не что иное, как привычка. Меж тем, разве нет людей, которые забывают и утрачивают полученное воспитанием, и других, которые сохраняют все это? Откуда эта разница? Если название природы давать только привычкам, сообразным с природою, то можно было бы избавить себя от подобной галиматьи.

Мы родимся чувственно восприимчивыми и с самого рождения получаем различными способами впечатления от предметов, нас окружающих. Лишь только мы начинаем сознавать, так сказать; наши ощущения, у нас является расположение или искать вновь, или избегать предметов, производящих эти ощущения, - сначала смотря по тому, насколько приятны нам последствия или неприятны, затем смотря по сходству или несходству, которое мы находим между нами и этими предметами, и, наконец, смотря по суждениям, которые мы о них составляем на основании идеи счастья или совершенства, порождаемой в нас разумом. Эти расположения расширяются и укрепляются по мере того, как мы становимся восприимчивее и просвещеннее; но под давлением наших привычек они более или менее изменяются в зависимости от наших мнений. До этого изменения они и суть то, что я называю в нас природой.

Итак, к этим первоначальным расположениям все и нужно было бы сводить, и это было бы возможно, если бы три наших вида воспитания были только различны; но что делать, когда они противоположны, когда вместо того, чтобы воспитывать человека для него самого, хотят воспитывать его для других? Тут согласие невозможно. Под давлением необходимости бороться или с природой, или с общественными учреждениями приходится выбирать одно из двух - создавать или человека, или гражданина, ибо нельзя создавать одновременно того и другого.

Думают только о том, как бы уберечь своего ре-

бенка; этого недостаточно: нужно научить, чтобы он умел сохранять себя, когда станет взрослым, выносить удары рока, презирать избыток и нищету, жить, если придется, во льдах Исландии или на раскаленном утесе Мальты. Каких бы вы ни предпринимали предосторожностей, чтобы он не умер, ему придется все-таки умереть, и, если смерть его не была бы результатом ваших забот, последние были все-таки превратно направленными. Все дело не в том, чтобы помешать ему умереть, а в том, чтобы заставить его жить. А жить - это не значит дышать: это значит действовать, это значит пользоваться нашими органами, чувствами, способностями, всеми частями нашего существа, дающими нам сознание нашего бытия. Не тот человек больше всего жил, который может насчитать больше лет, а тот, кто больше всего чувствовал жизнь. Иного хоронят столетним старцем, а он умер в самом рождении. Ему выгоднее было сойти в могилу юношей, если бы он дожил хотя бы до юности.

Вся наша мудрость состоит в рабских предрассудках; все наши обычаи не что иное, как подчинение, стеснение, принуждение. Человек-гражданин рождается, живет и умирает в рабстве: при рождении его затягивают в свивальник, по смерти заколачивают в гроб; а пока он сохраняет человеческий образ, он скован нашими учреждениями.

Говорят, что многие повивальные бабки выправляют голову новорожденных детей, что придают ей более соответственную форму, - и это терпится! Наши головы, видите ли, дурно устроены Творцом нашего бытия: их приходится переделывать извне повивальным бабкам, изнутри философам.

Новорожденный ребенок имеет потребность протягивать и двигать свои члены, чтобы вывести их из онемения, в котором они так долго оставались, будучи соб-

раинными в клубок. Их, правда, вытягивают, но зато мешают им двигаться; даже голову закутывают в чепчик; подумавшись, люди боятся, как бы ребенок не подал признака жизни.

Таким образом, импульс внутренних частей тела, стремящегося к росту, встречает непреодолимое препятствие для потребных ему движений. Дитя непрерывно делает бесполезные усилия, которые истощают его силы или замедляют их развитие. В сорочке он был менее сжат, менее стеснен, менее сдавлен, чем теперь в пеленках; я не вижу, что он выиграл своим рождением.

Бездействие, принужденное состояние, в котором держат члены ребенка, только стесняет обращение крови и соков, мешает ребенку крепнуть и расти, уродует его телосложение. В местностях, где не принимают этих сумасбродных предосторожностей, люди все росли, сильны, хорошо сложены. Страны, где закутывают детей в пеленки, кишат горбатыми, хромыми, косолапыми, кривоногими, рахитиками, людьми, изуродованными на все лады. Из боязни, чтобы тело не обезобразилось от свободных движений, спешат обезобразить его укладыванием в тиски. Ребенка охотно сделали бы паралитиком, чтобы помешать ему стать уродливым. Столь жесткое принуждение может ли остаться без влияния на нрав и темперамент детей?

Глава II

Люди, будьте человечны! Это ваш первый долг. Будьте такими по отношению ко всякому состоянию, всякому возрасту, во всем, что только чуждо человеку! Разве есть какая-нибудь мудрость для вас вне человечности? Любите детство, будьте внимательны к его играм и забавам, к его милому инстинкту! Кто из вас жалел подчас о том возрасте, когда улыбка не сходит с уст, когда

душа наслаждается постоянно миром? Зачем хотите вы отнять у этих невинных малюток возможность пользоваться временем, столь кратким и столь быстро от них утекающим, этим драгоценным благом, злоупотреблять которым они еще не умеют? Для чего вы хотите наполнить горестью и страданиями первые годы, которые мчатся так быстро и не возвратятся уже для них, как не могут возвратиться и для нас? Отцы! Разве вы знаете момент, когда смерть ожидает ваших детей? Не готовьте сожалений, отнимая у них тот небольшой запас минут, который дает им природа: как скоро они в состоянии чувствовать удовольствие существования, дайте им возможность наслаждаться жизнью: позаботьтесь, чтобы они не умирали, не вкусив жизни, в какой бы час Бог их не призвал! (...)

Чтобы не гнаться за химерами, не будем забывать того, что прилично нашему положению. У человечества - свое место в общем порядке Вселенной, у детства - тоже свое в общем порядке человеческой жизни: в человеке нужно рассматривать человека, в ребенке - ребенка. Указать каждому свое место и укрепить его на нем, упорядочить человеческие страсти сообразно с организацией человека - вот все, что мы можем сделать для его благосостояния.

Ж.Ж.Руссо. Эмиль, или о воспитании. Педагогические сочинения. В 2-х т. Т.1. — М., 1981.

К.Д.УШИНСКИЙ
ЧЕЛОВЕК КАК ПРЕДМЕТ ВОСПИТАНИЯ. ОПЫТ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

ПРЕДИСЛОВИЕ

Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным даже делом легким - и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком теоретически или практически. Почти все признают, что воспитание требует *терпения*; некоторые думают, что для него нужны *врожденная способность* и *умение*, т.е. навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что кроме терпения, врожденной способности и навыка необходимы еще и *специальные знания*, хотя многочисленные педагогические блуждания наши и могли бы всех убедить в этом.

Но разве есть *специальная наука воспитания*? Отвечать на этот вопрос положительно или отрицательно можно, только определив прежде, что мы разумеем вообще под словом *наука*. Если мы возьмем это слово в его общенародном употреблении, тогда и процесс изучения всякого мастерства будет наукою; если же под именем науки мы будем разуметь объективное, более или менее полное и организованное изложение законов тех или других явлений, относящихся к одному предмету или к предметам одного рода, то ясно, что в таком смысле предметами науки могут быть только или явления природы, или явления души человеческой, или, наконец, математические отношения и формы, существующие также вне человеческого произвола. Но ни политика, ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в этом строгом смысле, а только искусствами, имеющими своею целью не изучение того, что существует независимо от воли человека, но практическую деятельность - будущее, а

не настоящее и не прошедшее, которое также не зависит более от воли человека. Наука только изучает существующее или существовавшее, а искусство стремится творить то, чего еще нет, и перед ним в будущем несется цель и идеал его творчества. Всякое искусство, конечно, может иметь свою *теорию*; но теория искусства не наука; теория не излагает законов существующих уже явлений и отношении, но предписывает *правила* для практической деятельности, почерпая основания для этих правил в науке.

«Положения науки, - говорит английский мыслитель Джон Стюарт Милль, - утверждают только существующие факты: существование, сосуществование, последовательность, сходство (явлений). Положения искусства не утверждают, что что-нибудь есть, но указывают на то, что должно быть». Ясно, что в таком смысле ни политику, ни медицину, ни педагогику нельзя назвать науками; ибо они не изучают того, что есть, но только указывают на то, что было бы желательно видеть существующим, и на средства к достижению желаемого. Вот почему мы будем называть педагогику *искусством*, а не *наукою воспитания*.

Мы не придаем педагогике эпитета *высшего* искусства, потому что самое слово - искусство - уже отличает ее от ремесла. Всякая практическая деятельность, стремящаяся удовлетворить высшим нравственным и вообще духовным потребностям человека, т.е. тем потребностям, которые принадлежат исключительно человеку и составляют исключительные черты его природы, есть уже искусство. В этом смысле педагогика будет, конечно, первым, высшим из искусств, потому что она стремится удовлетворить величайшей из потребностей человека и человечества - их стремлению к усовершенствованиям в самой человеческой природе: не к выражению со-

вершенства на полотне или в мраморе, но к усовершенствованию самой природы человека - его души и тела; а вечно предшествующий идеал этого искусства есть совершенный человек.

Из сказанного вытекает уже само собою, что педагогика не есть собрание положений науки, но только *собрание правил воспитательной деятельности*. Таким собранием правил или педагогических рецептов, соответствующим в медицине терапии, являются действительно все немецкие педагогики, всегда выражающиеся «в повелительном наклонении», что, как основательно замечает Милль, служит внешним отличительным признаком теории искусства. Но как было бы совершенно нелепо для медиков ограничиться изучением одной терапии, так было бы нелепо для тех, кто хочет посвятить себя воспитательной деятельности, ограничиться изучением одной педагогики в смысле собрания правил воспитания. Что сказали бы вы о человеке, который, не зная ни анатомии, ни физиологии, ни патологии, не говоря уже о физике, химии и естественных науках, изучил бы одну терапию и лечил бы по ее рецептам, то же почти можете вы сказать и о человеке, который изучил бы только одни правила воспитания, обыкновенно излагаемые в педагогиках, и соображался бы в своей воспитательной деятельности с одними этими правилами. И как мы не называем медиком того, кто знает только «лечебники» и даже лечит по «Другу Здравия» и тому подобным собраниям, рецептов и медицинских советов, то точно так же не можем мы назвать педагогом того, кто изучил только несколько учебников педагогики и руководствуется в своей воспитательной деятельности правилами и наставлениями, помещенными в этих «педагогиках», не изучив тех явлений природы и души человеческой, на которых, быть может, основаны эти правила и наставления. Но так как педаго-

гика не имеет у себя термина, соответствующего медицинской терапии, то нам придется прибегнуть к приему, обыкновенному в тождественных случаях, а именно - различать *педагогика* в обширном смысле, как собрание знаний, необходимых или полезных для педагога, от *педагогика* в тесном смысле, как собрания воспитательных правил.

Мы особенно настаиваем на этом различии, потому что оно очень важно, а у нас, как кажется, многие не сознают его с полной ясностью. По крайней мере, это можно заключить из тех наивных требований и сетований, которые нам часто удавалось слышать. «Скоро ли появится у нас порядочная педагогика?» - говорят одни, подразумевая, конечно, под педагогикой книгу вроде «Домашнего лечебника». «Неужели нет в Германии какой-либо хорошей педагогика, которую можно было бы перевести?» Как бы, кажется, не быть в Германии такой педагогика: мало ли у нее этого добра! Находятся и охотники переводить; но русский здравый смысл повертит, повертит такую книгу да и бросит. Положение выходит еще комичнее, когда открывается где-нибудь кафедра педагогика. Слушатели ожидают нового слова, и читающий лекции начинает бойко, но скоро бойкость эта проходит: бесчисленные правила и наставления, ни на чем не основанные, надоедают слушателям, и все преподавание педагогика сводится мало-помалу, как говорят ремесленники, на *нет*. Во всем этом выражаются самые младенческие отношения к предмету и полное несознание различия между *педагогикою* в обширном смысле, как собранием наук, направленных к одной цели, и *педагогикою* в тесном смысле, как теориею искусства, выведенною из этих наук.

Но в каком же отношении находятся обе эти педагогика? «В мастерствах несложных, - говорит Милль, -

можно изучить одни правила; но в сложных науках жизни (слово *наука* здесь употреблено некстати) приходится постоянно возвращаться к законам науки, на которых эти правила основаны». К этим сложным искусствам, без сомнения, должно быть причислено и искусство воспитания, едва ли не самое сложное из искусств.

«Отношение, в котором правила искусства стоят к положениям науки, - продолжает тот же писатель, - может быть так очерчено. Искусство предлагает самому себе какую-нибудь цель, которая должна быть достигнута, определяет эту цель и передает ее науке. Получив эту задачу, наука рассматривает и изучает ее как явление или как следствие и, изучив причины и условия этого явления, передает обратно искусству с теоремою комбинации обстоятельств (условий), которыми это следствие может быть произведено. Искусство тогда исследует эти комбинации обстоятельств и, соображаясь с тем, находятся они или нет в человеческой власти, признает цель достижимою или нет. Единственная из посылок, доставляемых науке, есть оригинальная главная посылка, утверждающая, что достижение данной цели желательно. Наука же сообщает искусству положение, что при исполнении данных действий цель будет достигнута, а искусство превращает теоремы науки, если цель оказывается достижимою, в правила и наставления».

Но откуда же искусство берет *цель* для этой деятельности и на каком основании признает достижение ее желательным и определяет относительную важность различных целей, признанных достижимыми? Здесь Милль, чувствуя, быть может, что почва, на которой стоит вся его «Логика», начинает колебаться, проектирует особую *науку целей*, или *телеологию*, как он ее называет, и вообще *науку жизни*, которая, по его словам, заканчивающим его «Логикой», вся еще должна быть создана, и называет эту буду-

щую науку важнейшею из всех наук. В этом случае, очевидно, Милль впадает в одно из тех великих противоречий самому себе, которыми отличаются гениальнейшие мыслители практичной Британии. Он ясно противоречит тому определению науки, которое сам же сделал, назвав ее изучением «существования, сосуществования и последовательности явлений», уже существующих, а не тех, которые еще не существуют, а только желательны. Он хочет везде поставить науку на первое место; но сила вещей невольно выдвигает вперед жизнь, показывая, что не наука должна указывать окончательные цели жизни, а жизнь указывает практические цели и самой науке. Это верное практическое чувство британца заставляет не одного Милля, но также Бокля, Бэна и других ученых той же партии часто впадать в противоречия с собственными своими теориями, чтобы обезопасить жизнь от вредных влияний односторонности, свойственной всякой теории и необходимой для хода науки. И вот какой, действительно, великой черты в характере английских писателей не понимают наши критики, воспитанные большей частью на германских теориях, всегда почти последовательных, последовательных часто до очевидной нелепости и положительного вреда. Вот это-то практическое чувство британца заставило Милля в том же сочинении признать окончательною целью жизни человека *не счастье*, как следовало бы ожидать по его научной теории, а *образование идеального благородства воли и поведения*, а Бокля, отвергающего свободу воли в человеке, признать в то же время верование в загробную жизнь одним из *самых дорогих и самых несомненных верований человечества*. Эта же причина заставляет английского психолога Бэна, объясняя всю душу нервными токами, признать за человеком власть распоряжаться этими токами. Германский ученый не сделал бы такого промаха: он остался бы верен своей теории - и утонул бы вместе с нею. Причина таких

противоречий та же, которая за 200 лет до Бокля, Милля, Бэна побудила Декарта, приготавливаясь к своему труду, обезопасить от своего все опрокидывающего скептицизма один уголок жизни, где сам мыслитель мог бы жить, *пока* наука переломает и перестроит вновь все здание жизни; но это декартовское *пока* продолжается и теперь, как мы это видим на самых передовых представителях современного европейского мышления.

Мы, однако, не будем вдаваться здесь в подробный разбор, откуда и как должна заимствовать педагогика цель своей деятельности, что может быть сделано, конечно, не в предисловии, а тогда только, когда мы короче ознакомимся с той областью, в которой педагогика хочет действовать. Однако же мы не можем не указать уже здесь на необходимость ясного определения цели воспитательной деятельности; ибо, имея постоянно в виду необходимость определить цель воспитания, мы должны были делать такие отступления в область философии, которые могут показаться лишними читателю, особенно если он не знаком с той путаницей понятий, которая господствует у нас в этом отношении. Вне-сти, насколько можем, хоть какой-нибудь свет в эту путаницу было одним из главных стремлений нашего труда, потому что она, переходя в такую практическую область, каково воспитание, перестает уже быть невинным бредом и отчасти необходимым периодом в процессе мышления, но становится положительно вредною и загораживает путь нашему педагогическому образованию. Удалять же все, что мешает ему, - прямая обязанность каждого педагогического сочинения.

Что сказали бы вы об архитекторе, который, закладывая новое здание, не сумел бы ответить вам на вопрос, что он хочет строить - храм ли, посвященный богу истины, любви и правды, просто ли дом, в котором жилось бы уютно, красивые ли, но бесполезные торжественные ворота, на

которые заглядывались бы проезжающие, раззолоченную ли гостиницу для обирания нерасчетливых путешественников, кухню ли для переварки съестных припасов, музей ли для хранения редкостей или, наконец, сарай для складки туда всякого, никому уже в жизни не нужного хлама? То же самое должны вы сказать и о воспитателе, который не сумеет ясно и точно определить вам цели своей воспитательной деятельности.

Конечно, мы не можем сравнить мертвых материалов, над которыми работает архитектор, с тем живым и организованным уже материалом, над которым работает воспитатель. Придавая большое значение воспитанию в жизни человека, мы тем не менее ясно сознаем, что пределы воспитательной деятельности уже даны в условиях душевной и телесной природы человека и в условиях мира, среди которого человеку суждено жить. Кроме того, мы ясно сознаем, что воспитание в тесном смысле этого слова как *преднамеренная* воспитательная деятельность, - школа, воспитатель и наставники - вовсе не единственные воспитатели человека и что столь же сильными, а может быть, и гораздо сильнейшими воспитателями его являются воспитатели *непреднамеренные*: природа, семья, общество, народ, его религия и его язык, словом, природа и история в обширнейшем смысле этих обширных понятий. Однако же и в самих этих влияниях, неотразимых для дитяти и человека совершенно неразвитого, многое изменяется самим же человеком в его последовательном развитии, и эти изменения выходят из предварительных изменений в его собственной душе, на вызов, развитие или задержку которых *преднамеренное воспитание*, словом, школа со своим учением и своими порядками, может оказывать прямое и сильное действие.

«Каковы бы не были внешние обстоятельства, - говорит Гизо, - все же человек сам составляет мир. Ибо мир управляется и идет сообразно идеям, чувствам, нрав-

ственным и умственным стремлениям человека, и от внутреннего его состояния зависит видимое состояние общества»; и нет сомнения, что учение и воспитание в тесном смысле этих слов могут иметь большое влияние на «идеи, чувства, нравственные и умственные стремления человека». Если же кто-нибудь усомнился бы в этом, то мы укажем ему на последствия так называемого иезуитского образования, на которые уже указывали Бэкон и Декарт как на доказательства громадной силы воспитания. Стремления иезуитского воспитания большей частью были дурны, но сила очевидна; не только человек до глубокой старости сохранял на себе следы того, что был когда-то, хотя только в самой ранней молодости, под ферулою отцов-иезуитов, но целые сословия народа, целые поколения людей до мозга костей своих проникались началами иезуитского воспитания. Не достаточно ли этого всем знакомому примера, чтобы убедиться, что сила воспитания может достигать ужасающих размеров и какие глубокие корни может пускать оно в душу человека? Если же иезуитское воспитание, противное человеческой природе, могло так глубоко внедряться в душу, а через нее и в жизнь человека, то не может ли еще большею силою обладать то воспитание, которое будет соответствовать природе человека и его истинным потребностям?

Вот почему,веря воспитанию чистые и впечатлительные души детей,веря для того, чтобы оно провело в них первые и потому самые глубокие черты, мы имеем полное право спросить воспитателя, какую цель он будет преследовать в своей деятельности, и потребовать на этот вопрос ясного и категорического ответа. Мы не можем в этом случае удовлетворяться общими фразами, вроде тех, какими начинаются большей частью немецкие педагогики. Если нам говорят, что целью воспитания будет сделать человека *счастливым*, то мы вправе спросить, что такое разумет воспитатель под именем *счастья*; потому что, как из-

вестно, нет предмета в мире, на который люди смотрели бы так различно, как на счастье: что одному кажется счастьем, то другому может казаться не только безразличным обстоятельством, но даже просто несчастьем. И если мы всмотримся глубже, не увлекаясь кажущимся сходством, то увидим, что решительно у каждого человека свое особое понятие о счастье и что понятие это есть прямой результат характера людей, который, в свою очередь, есть результат многочисленных условий, разнообразящихся бесконечно для каждого отдельного лица. Та же самая неопределенность будет и тогда, если на вопрос о цели воспитания отвечают, что оно хочет сделать человека *лучше, совершеннее*. Не у каждого ли человека свой собственный взгляд на человеческое совершенство, и что одному кажется совершенством, то не может ли казаться другому безумием, тупостью или даже пороком? Из этой неопределенности не выходит воспитание и тогда, когда говорит, что хочет воспитывать человека *сообразно его природе*. Где же мы найдем эту нормальную человеческую природу, сообразно которой хотим воспитывать дитя? Руссо, определивший воспитание именно таким образом, видел эту природу в дикарях, и притом в дикарях, созданных его фантазией, потому что если бы он поселился между настоящими дикарями, с их грязными и свирепыми страстями, с их темными и часто кровавыми суевериями, с их глупостью и недоверчивостью, то первый бежал бы от этих «детей природы» и нашел бы тогда, вероятно, что в Женеве, встретившей философа камнями, все же люди ближе к природе, чем на островах Фиджи.

Определение цели воспитания мы считаем лучшим пробным камнем всяких философских, психологических и педагогических теорий. Мы увидим впоследствии, как запутался, например, Бенеке, когда ему пришлось, переходя от психологической теории к педагогическому ее прило-

жению, определить цель воспитательной деятельности. Мы увидим также, как путается в подобном же случае и новейшая, позитивная философия.

Ясное определение цели воспитания мы считаем далеко не бесполезным и в практическом отношении. Как бы далеко ни запрятал воспитатель или наставник свои глубочайшие нравственные убеждения, но если только они в нем есть, то они выскажутся, может быть, невидимо для него самого, не только уже для начальства, в том влиянии, которое окажут на души детей, и будут действовать тем сильнее, чем скрытнее. Определение цели воспитания в уставах учебных заведений, предписаниях, программах и бдительный надзор начальства, убеждения которого также могут не всегда сходиться с уставами, совершенно бессильны в этом отношении. Выводя открытое зло, они будут оставлять скрытое, гораздо сильнейшее, и самим гонением какого-нибудь направления будут усиливать его действие. Неужели история не доказала еще множеством примеров, что самую слабую и в сущности пустую идею можно усилить гонением? Особенно это верно там, где идея обращается к детям и юношам, не знающим еще жизненных расчетов. Кроме того, всякие уставы, предписания, программы — самые дурные проводники идей. Уже сам собою плох тот защитник идеи, который принимается проводить ее только потому, что она высказана в уставе, и который точно так же примется проводить другую, когда устав переменится. С такими защитниками и проводниками идея далеко не уйдет. Не показывает ли это ясно, что если в мире финансовом или административном можно действовать предписаниями и распоряжениями, не справляясь о том, нравятся ли идеи их тем, кто будет их исполнять, то в мире общественного воспитания нет другого средства проводить идею, кроме откровенно высказываемого и откровенно принимаемого убеждения? Вот почему, пока не будет у нас та-

кой среды, в которой бы свободно, глубоко и широко, на основании науки, формировались педагогические убеждения, находящиеся в теснейшей связи вообще с философскими убеждениями, общественное образование наше будет лишено основания, которое дается только прочными убеждениями воспитателей. Воспитатель не чиновник, а если он чиновник, то он не воспитатель, и если можно приводить в исполнение идеи других, то проводить чужие убеждения невозможно. Среда же, в которой могут формироваться педагогические убеждения, есть философская и педагогическая литература и те кафедры, с которых излагаются науки, служащие источником и педагогических убеждений: кафедры философии, психологии и истории. Мы не скажем, однако, что науки сами по себе дают убеждение, но они предохраняют от множества заблуждений при его формации.

Однако же примем покуда, что *цель* воспитания нами уже определена: тогда останется нам определить его *средства*. В этом отношении наука может оказать существенную помощь воспитанию. Только замечая природу, замечает Бэкон, можем мы надеяться управлять ею и заставить ее действовать сообразно нашим целям. Такими науками для педагогики, из которых она почерпает знания средств, необходимых ей для достижения ее целей, являются все те науки, в которых изучается телесная или душевная природа человека, и изучается притом не в мечтательных, но в действительных явлениях.

К обширному кругу *антропологических наук* принадлежат: анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, изучающая землю как жилище человека и человека как жильца земного шара, статистика, политическая экономия и история в обширном смысле, куда мы относим историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и собственно воспитания в тесном смысле этого слова. Во всех этих нау-

ках излагаются, сличаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания т.е. человека.

Но неужели мы хотим, спросят нас, чтобы педагог изучал такое множество и таких обширных наук, прежде чем приступить к изучению педагогики в тесном смысле, как собрания правил педагогической деятельности? Мы ответим на этот вопрос положительным утверждением. *Если педагогика хочет* воспитывать человека во всех отношениях, то она должна *прежде узнать его* тоже во всех отношениях. В таком случае, заметят нам, педагогов еще нет, и не скоро они будут. Это очень может быть; но тем не менее положение наше справедливо. Педагогика находится еще не только у нас, но и везде в полном младенчестве, и такое младенчество ее очень понятно, так как многие из наук, из законов которых она должна черпать свои правила, сами еще недавно только сделались действительными науками и далеко еще не достигли своего совершенства.

Но разве несовершенство микроскопической анатомии, органической химии, физиологии и патологии помешало сделать их основными науками для медицинского искусства?

Но, заметят нам, в таком случае потребуется особый и обширный факультет для педагогов! А почему же и не быть *педагогическому факультету*. Если в университетах существуют факультеты медицинские и даже камеральные и нет *педагогических*, то это показывает только, что человек до сих пор более дорожит здоровьем своего тела и своего кармана, чем своим нравственным здоровьем, и более заботится о богатстве будущих поколений, чем о хорошем их воспитании. Общественное воспитание совсем не такое малое дело, чтобы не заслуживало особого факультета. Если же мы до сих пор, готовя

технологов, агрономов, инженеров, архитекторов, медиков, камералистов, филологов, математиков, не готовили воспитателей, то не должны удивляться, что дело воспитания идет плохо и что нравственное состояние современного общества далеко не соответствует его великолепным биржам, дорогам, фабрикам, его науке, торговле и промышленности.

Цель педагогического факультета могла бы быть определеннее даже цели других факультетов. Этою целью было бы изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству воспитания. Практическое значение такого педагогического или вообще *антропологического* факультета было бы велико. Педагогов численно нужно не менее, а даже еще более, чем медиков, и если медикам мы вверяем наше здоровье, то воспитателям вверяем нравственность и ум детей наших, вверяем их душу, а вместе с тем и будущность нашего отечества. Нет сомнения, что такой факультет охотно посещали бы и те молодые люди, которые не имеют нужды смотреть на образование с политико-экономической точки зрения, как на умственный капитал, долженствующий приносить денежные проценты.

Правда, заграничные университеты не представляют нам образцов педагогических факультетов; но ведь не все же, что за границей, то хорошо. Притом же там есть некоторая замена этих факультетов в учительских семинариях и в сильном историческом направлении воспитания, а у нас оно так же не пустило корней, как растение, которое дитя посадило и постоянно выдергивает, чтобы пересадить в другое место, не решаясь, какое выбрать.

Однако же, еще заметит нам читатель, такое младенчество педагогики и несовершенство тех наук, из которых она должна черпать свои правила, не помешали же воспитанию делать свое дело и давать очень часто, если

не всегда, хорошие, а нередко и блестящие результаты. Вот в этом-то последнем мы очень сомневаемся. Мы не такие пессимисты, чтобы называть абсолютно дурным всякие порядки современной жизни, но и не такие оптимисты, чтобы не видеть, что нас до сих пор заедает бесчисленное множество нравственных и физических страданий, пороков, извращенных наклонностей, вредных заблуждений и тому подобных зол, от которых, очевидно, могло бы нас избавить одно хорошее воспитание. Кроме того, мы уверены, что воспитание, совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных. По крайней мере, на эту возможность ясно указывают и физиология и психология.

Здесь, может быть, опять нападает на читателя сомнение в том, чтобы от воспитания можно было ожидать существенных перемен в общественной нравственности. Разве мы не видим примеров, что отличное воспитание сопровождалось часто самыми печальными результатами? Разве мы не видим, что из-под ферулы у отличных воспитателей выходили иногда самые дурные люди? Разве Сенека не воспитал Нерона? Но кто же нам сказал, что это воспитание было действительно хорошо и что эти воспитатели были действительно хорошие воспитатели?

Что же касается до Сенеки, то если он не удержал своей болтливости и читал Нерону те же моральные сентенции, которыми подарил потомство, то мы можем прямо сказать, что сам же Сенека был одною из главных причин ужасной нравственной порчи своего страшного воспитанника. Такими сентенциями можно убить в ребенке, особенно если у него натура живая, всякую возможность развития нравственного чувства, и такую ошибку очень может сделать воспитатель, не знакомый с физическими и психическими свойствами человеческой

природы. Ничто не искоренит в нас твердой веры в то, что придет время, хотя, может быть, и не скоро, когда потомки наши будут с удивлением вспоминать, как мы долго пренебрегали делом воспитания и как много страдали от этой небрежности.

Мы указали выше на одну несчастную сторону обычных понятий о воспитательном искусстве, а именно на то, что оно для многих кажется с первого взгляда делом понятным и легким: теперь же нам приходится указать на столь же несчастную и еще более вредную наклонность. Весьма часто мы замечаем, что люди, подающие нам воспитательные советы и начертывающие воспитательные идеалы или для своих воспитанников, или для своей родины, или вообще для всего человечества, втайне срисовывают эти идеалы с самих себя, так что всю воспитательную проповедь подобного проповедника можно выразить в нескольких словах: «Воспитывайте детей так, чтобы они походили на меня, и вы дадите им *отличное* воспитание; я же достиг подобного совершенства такими-то и такими-то средствами, а потому вот вам и готовая программа воспитания!» Дело, как видите, очень легкое; но только такой проповедник забывает познакомить нас со своею собственною личностью и своею биографией. Если же мы сами возьмем на себя этот труд и разъясним личную основу его педагогической теории, то найдем, что нам никак нельзя вести чистое дитя по тому нечистому пути, по которому прошел сам проповедник. Источник таких убеждений - отсутствие истинного христианского смирения, не того лживого, фарисейского смирения, которое потупляет глаза *долу* именно затем, чтобы иметь право *горе* вознести свою гордыню, но того, при котором человек с глубокою болью в сердце сознает свою испорченность и все свои скрытые пороки и преступления своей жизни, сознает даже и тогда, когда

толпа, видящая только внешнее, а не внутреннее, называет эти преступления безразличными поступками, а иногда и подвигами. Такого полного самосознания достигают не все и не скоро. Но, приступая к *святому* делу воспитания детей, мы должны глубоко сознавать, что наше собственное воспитание было далеко не удовлетворительно, что результаты его большею частью печальны и жалки и что, во всяком случае, нам надо изыскивать средства сделать детей наших лучше нас.

Как бы ни казались обширны требования, которые мы делаем воспитателю, но эти требования вполне соответствуют обширности и важности самого дела. Конечно, если видеть в воспитании только обучение чтению и письму, древним и новым языкам, хронологии исторических событий, географии и т.п., не думая о том, какой цели достигаем мы при этом изучении и как ее достигаем, тогда нет надобности в специальном приготовлении воспитателей к своему делу; зато и самое дело будет идти, как оно теперь идет, как бы ни переделывали и ни перестраивали наших программ: школа по-прежнему будет чистилищем, через все степени которого надо пройти человеку, чтобы добиться того или другого положения в свете, а действительным воспитателем будет по-прежнему жизнь, со всеми своими безобразными случайностями. Практическое значение науки в том и состоит, чтобы овладевать случайностями жизни и покорять их разуму и воле человека. Наука доставила нам средство плыть не только по ветру, но и против ветра; не ждать в ужасе громового удара, а отводить его; не подчиняться условиям расстояния, но сокращать его паром и электричеством. Но конечно, важнее и полезнее всех этих открытий и изобретений, часто не делающих человека ни на волос счастливее прежнего, потому что он внутри самого себя носит многочисленные причины несчастья,

было бы открытие средств к образованию в человеке такого характера, который противостоял бы напору всех случайностей жизни, спасал бы человека от их вредного, растлевающего влияния и давал бы ему возможность извлекать отовсюду только хорошие результаты.

Но так как, без сомнения, педагогические или антропологические факультеты в университетах появятся не скоро, то для выработки действительной теории воспитания, основанной на началах науки, остается одна дорога - дорога литературы, и, конечно, не одной педагогической литературы в узком смысле этого слова. Все, что способствует приобретению педагогами точных сведений по всем тем *антропологическим* наукам, на которых основываются правила педагогической теории, содействует и выработке ее. Мы полагаем, что эта цель уже и теперь достигается шаг за шагом, хотя очень медленно и страшно окольными путями. По крайней мере, это можно сказать о том распространении сведений по естественным наукам, и в особенности по физиологии, которого нельзя было не заметить в последнее время. Еще недавно можно было встретить воспитателей, которые не имели даже самых общих понятий о главнейших физиологических процессах, даже таких воспитателей и воспитательниц *ex officio*, которые сомневались в необходимости чистого воздуха для организма. Теперь же общие физиологические сведения, более или менее ясные и полные, встречаются уже везде, и нередко можно найти воспитателей, которые, не будучи ни медиками, ни естествоиспытателями, имеют порядочные сведения из анатомии и физиологии человеческого тела благодаря довольно обширной переводной литературе по этому отделу.

К сожалению, никак нельзя сказать того же о сведениях психологических, что зависит, главным образом, от двух причин: во-первых, оттого, что сама психология,

несмотря на неоднократное заявление о вступлении ее на путь опытных наук, еще до сих пор продолжает более строить теории, чем изучать факты и сличать их; *во-вторых*, оттого, что в нашем общественном образовании давно уже философия и психология находятся в забросе, что не осталось без вредных влияний на наше воспитание и было причиною печальной односторонности во взглядах многих воспитателей. Человек весьма естественно придает большее значение тому, что знает, перед тем, чего не знает. В Германии и Англии психологические сведения распространены между воспитателями гораздо более, чем у нас. В Германии почти каждый воспитатель знаком, по крайней мере, с психологической теорией Беннеке; в Англии - читал Локка и Рида. Кроме того, замечательно, что в Англии гораздо даже более, чем в Германии, издано было разных психологических учебников и популярных психологии; даже преподавание психологии, судя по назначению разных изданий в этом роде, введено в некоторые школы. И в этом виден как верный практический смысл англичан, так и влияние великих английских писателей по психологии. Отчизна Локка не могла отнестись с пренебрежением к этой науке. У нас же воспитатель, сколько-нибудь знакомый с психологией, составляет весьма редкое исключение; а психологическая литература, даже переводная, равняется нулю. Конечно, недостаток этот несколько восполняется тем, что каждый человек, сколько-нибудь наблюдавший над собой, уже более или менее знаком с душевными процессами; но мы увидим далее, что эти темные, безотчетные, неорганизованные психологические знания далеко не достаточны для того, чтобы ими одними можно было руководствоваться в деле воспитания.

Но мало еще иметь в своей памяти те факты различных наук, из которых могут возникнуть педагогиче-

ские правила: надобно еще сопоставить эти факты лицом к лицу с целью допытаться от них прямого указания последствий тех или других педагогических мер и приемов. Каждая наука сама по себе только сообщает свои факты, мало заботясь о сравнении их с фактами других наук и о том приложении их, которое может быть сделано в искусствах и вообще в практической деятельности. На обязанности же самих воспитателей лежит извлечь из массы фактов каждой науки те, которые могут иметь приложение в деле воспитания, отделив их от великого множества тех, которые такого приложения иметь не могут, свести эти избранные факты лицом к лицу и, осветив один факт другим, составить из всех удобообозреваемую систему, которую без больших трудов мог бы усвоить каждый педагог практик и тем избежать односторонностей, нигде столь не вредных, как в практическом деле воспитания.

Но возможно ли уже в настоящее время, сведя все факты наук, приложимые к воспитанию, построить полную и совершенную теорию воспитания? Мы никак этого не полагаем; потому что науки, на которых должно основываться воспитание, далеки еще от совершенства. Но неужели людям следовало отказаться от пользования железною дорогою на том основании, что они еще не учились летать по воздуху? Человек идет в усовершенствовании своей жизни не скачками, но постепенно, шаг за шагом, и, не сделав предыдущего шага, не может сделать последующего. Вместе с усовершенствованиями наук будет совершенствоваться и воспитательная теория, если только она, перестав строить правила, ни на чем не основанные, будет постоянно справляться с наукою в ее постоянно развивающемся состоянии и каждое свое правило выводить из того или другого факта или сопоставления многих фактов, добытых наукою.

Мы не только не думаем, чтобы полная и законченная теория воспитания, дающая ясные и положительные ответы на все вопросы воспитательной практики, была уже возможна; но не думаем даже, чтобы один человек мог составить такую теорию воспитания, которая уже действительно возможна при настоящем состоянии человеческих знаний. Можно ли надеяться, чтобы один и тот же человек был столь же глубоким физиологом и врачом, сколько и глубоким психологом, историком, филологом и т.д.? Поясним это примером. В каждой педагогике существует и теперь отдел физического воспитания, правила которого, чтобы быть сколько-нибудь положительными, точными и верными, должны быть выведены из обширного и глубокого знания анатомии, физиологии и патологии: иначе они будут походить на те бесцветные, пустые и бесполезные по своей общности и неопределенности, часто противоречащие, а иногда и вредные советы, которыми обыкновенно наполняется этот отдел в общих курсах педагогики, написанных не врачами. Но не может ли педагог заимствовать уже готовые советы из медицинских сочинений по гигиене? Это, конечно, возможно, но при том условии, чтобы педагог обладал сам такими сведениями, которые дали бы ему возможность отнестись критически к этим медицинским советам, часто противоречащим один другому, да кроме того, необходимо, чтобы и слушатели и слушательницы его обладали такими предварительными сведениями по физике, химии, анатомии и физиологии, чтобы могли понять объяснение правил физического воспитания, основанное на этих науках. Положим, например, что педагогу придется дать совет, чем следует кормить младенца, если почему-нибудь он не может пользоваться своею естественною пищею, или какую пищу следует назначить для того, чтобы облегчить ему переход от груди к обыкно-

венной пище. В каждой гигиене педагог встретит различные мнения: одна советует кашку из сухарей, другая - аророут, третья - молоко сырое, четвертая - кипяченое, одна находит необходимость подмешивать к молоку воду, другая находит это вредным и т.д. На чем же остановиться добросовестному педагогу, если он сам не медик и не знает настолько химии и физиологии, чтобы отдать преимущество одному совету перед другим? То же самое и в дальнейшей пище: одна гигиена держится преимущественно мясной и дает мясной бульон еще до прореза зубов; другая находит это вредным; третья предпочитает пищу растительную и не отворачивается даже от картофеля, на который четвертая смотрит с ужасом. То же противоречия относительно температуры ванн и комнат. В германских закрытых заведениях дети спят при 5° тепла и ниже, едят картофель и здоровы. Казалось бы, что у нас следует еще более, чем в Германии, приучать детей к холоду и, держа низкую температуру в комнатах, и особенно в спальнях, смягчать ту страшную резкость переходов, которую выдерживают наши легкие, переходя из 15° тепла в 20° мороза; но мы положительно думаем, что если бы вздумали в наших учебных заведениях держать детей в такой же холодной спальне, как, например, у Стоя в Иене, то подвергли бы их серьезной опасности, особенно если бы им при этом давали и ту же пищу. Но можем ли мы чем-нибудь мотивировать наше мнение? Неужели ограничиться нам словом «кажется» или «мы убеждены»? Кто же обязывается разделять наши убеждения, которых мы не можем основать на точных физических и физиологических законах или, по крайней мере, на опытности, опирающейся на долгую медицинскую практику?

Вот почему мы, не обладая специальными сведениями в медицине, вовсе удержались в нашей книге от

подачи советов по физическому воспитанию, кроме тех общих, для которых мы имели достаточные основания. В этом отношении педагогика должна ожидать еще важных услуг от педагогов, специалистов в медицине. Но не одни педагоги, специалисты по анатомии, физиологии и патологии, могут из области своих специальных наук оказать важную услугу всемирному и вечно совершающемуся делу воспитания. Подобной же услуги следует ожидать, например, от историков и филологов. Только педагог-историк может уяснить нам влияние общества в его историческом развитии на воспитание и влияние воспитания на общество, не гадательно только, как делается это теперь почти во всех всеобъемлющих германских педагогиках, но основывая всякое положение на точном и подробном изучении фактов. Точно так же от педагогов, специалистов по филологии, следует ожидать, что они фактически обработают важный отдел в педагогике, показав нам, как совершалось и совершается развитие человека в области слова: насколько психическая природа человека отразилась в слове и насколько слово, в свою очередь, имело и имеет влияние на развитие души.

Но и наоборот: медик, историк, филолог могут принести непосредственную пользу делу воспитания только в том случае, если они не только специалисты, но и педагоги: если педагогические вопросы предшествуют в их уме всем их изысканиям, если они, кроме того, хорошо знакомы с физиологией, психологией и логикой — этими тремя главными основами педагогики.

Из всего, что нами сказано, мы можем сделать следующий вывод:

Педагогика не наука, а искусство — самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Искусство воспитания опирается на науку. Как искусство сложное и обширное, оно опирается на

множество обширных и сложных наук; как искусство оно, кроме знаний, требует способности и склонности, и как искусство же оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне недостижимому: к идеалу совершенного человека. Споспешествовать развитию искусства воспитания можно только вообще распространением между воспитателями тех разнообразнейших *антропологических* знаний, на которых оно основывается. Достигать этого было бы правильнее устройством особых факультетов, конечно, не для приготовления всех учителей, в которых нуждается та или другая страна, но для развития самого искусства и приготовления тех лиц, которые или своими сочинениями, или прямым руководством могли бы распространять в массе учителей необходимые для воспитателей познания и оказывать влияние на формировку правильных педагогических убеждений как между воспитателями и наставниками, так и в обществе. Но так как педагогических факультетов мы долго не дождемся, то остается один путь для развития правильных идей воспитательного искусства - путь литературный, где каждый из области своей науки содействовал бы великому делу воспитания.

Но если нельзя требовать от воспитателя, чтобы он был специалистом во всех тех науках, из которых могут быть почерпаемы основания педагогических правил, то можно и должно требовать, чтобы ни одна из этих наук не была ему совершенно чуждою, чтобы по каждой из них он мог понимать, по крайней мере, популярные сочинения и стремился, насколько может, приобрести *все-сторонние* сведения о человеческой природе, за воспитание которой берется.

Ни в чем, может быть, *одностороннее* направление знаний и мышления так не вредно, как в педагогической практике. Воспитатель, который глядит на человека

сквозь призму физиологии, патологии, психиатрии, так же дурно понимает, что такое человек и каковы потребности его воспитания, как и тот, кто изучил бы человека только в великих произведениях искусств и великих исторических деяниях и смотрел бы на него вообще сквозь призму великих совершенных им дел. Политико-экономическая точка зрения, без сомнения, тоже очень важна для воспитания; но как бы ошибся тот, кто смотрел бы на человека только как на экономическую единицу - на производителя и потребителя ценностей! Историк, изучающий только великие или, по крайней мере, крупные деяния народов и замечательных людей, не видит частных, но тем не менее глубоких страданий человека, которыми куплены все эти громкие и нередко бесполезные дела. Односторонний филолог еще менее способен быть хорошим воспитателем, чем односторонний физиолог, экономист, историк. Не односторонность ли филологического образования, преобладавшая до новейшего времени во всех школах Западной Европы, пустила в ход бесчисленное множество чужих, плохо переваренных фраз, которые, обращаясь теперь между людьми, вместо действительных, глубоко сознанных идей, затрудняют оборот человеческого мышления, как фальшивая монета затрудняет обороты торговли? Сколько глубоких идей древности пропадает теперь даром именно потому, что человек заучивает их прежде, чем бывает в состоянии их понять, и так приучается употреблять их ложно и бессмысленно, что потом редко добывается до их истинного смысла. Такие великие, но чужие мысли несравненно бесполезнее хотя маленьких, да своих. Не оттого ли и самый язык современной литературы уступает в точности и выразительности языку древних, что мы учимся говорить почти единственно из книг и пробавляемся чужими фразами, тогда как слово древнего писателя

вырастал из его собственной мысли, а мысль - из непосредственного наблюдения над природой, другими людьми и самим собою? Мы не оспариваем великой пользы филологического образования, но показываем только вред его односторонности. Слово хорошо тогда, когда оно верно выражает мысль; а верно оно выражает мысль тогда, когда вырастает из нее, как кожа из организма, а не надевается, как перчатка, сшитая из чужой кожи. Мысль же современного писателя часто бьется во множестве вычитанных им фраз, которые для нее или слишком узки, или слишком широки. Язык, конечно, есть один из могущественнейших воспитателей человека; но он не может заменить собою знаний, извлекаемых прямо из наблюдений и опытов. Правда, язык ускоряет и облегчает приобретение таких знаний; но он же может и помешать ему, если внимание человека слишком рано и преимущественно было обращено не на содержание, а на форму мысли, да притом еще мысли чужой, до понимания которой, может быть, еще и не дорос учащийся. Не уметь хорошо выражать своих мыслей - недостаток; но не иметь самостоятельных мыслей - еще гораздо больший; самостоятельные же мысли вытекают только из самостоятельно же приобретаемых знаний. Кто не предпочтет человека, обогащенного фактическими сведениями и мыслящего самостоятельно и верно, хотя выражающегося с трудом, человеку, у которого способности говорить обо всем чужими фразами, хотя бы взятыми даже из лучших классических писателей, далеко переросла и количество знаний и глубину мышления? Если же бесконечный спор о преимуществах реального и классического образования длится еще до сих пор, то только потому, что самый вопрос этот поставлен неверно и факты для его решения отыскиваются не там, где их должно искать. Не о преимуществах этих двух направлений в об-

разовании, а о гармоническом их соединении следовало бы говорить и искать средств этого соединения в душевной природе человека.

Воспитатель должен стремиться узнать человека, *каков он есть в действительности*, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своею совестью; во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово *человеческого* утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния - а средства эти громадны!

Мы сохраняем твердое убеждение, что великое искусство воспитания едва только начинается, что мы стоим еще в преддверии этого искусства и не вошли в самый храм его и что до сих пор люди не обратили на воспитание того внимания, какого оно заслуживает. Много ли насчитываем мы великих мыслителей и ученых, посвятивших свой гений делу воспитания? Кажется, люди думали обо всем, кроме воспитания, искали средств величия и счастья везде, кроме той области, где скорее всего их можно найти. Но уже теперь видно, что наука созревает до той степени, когда взор человека невольно будет обращен на воспитательное искусство.

Читая физиологию, на каждой странице мы убеждаемся в обширной возможности действовать на физиче-

ское развитие индивида, а еще более на последовательное развитие человеческой расы. Из этого источника, только что открывающегося, воспитание почти еще и не черпало. Пересматривая психические факты, добытые в разных теориях, мы поражаемся едва ли еще не более обширною возможностью иметь громадное влияние на развитие ума, чувства и воли в человеке и точно так же поражаемся ничтожностью той доли из этой возможности, которую уже воспользовалось воспитание.

Посмотрите на одну силу привычки: чего нельзя сделать из человека с одной этой силой? Посмотрите хотя на то, например, что делали ею спартанцы из своих молодых поколений, и сознайтесь, что современное воспитание пользуется едва малейшею частицею этой силы. Конечно, спартанское воспитание было бы теперь нелепостью, не имеющей цели; но разве не нелепость то изнеженное воспитание, которое сделало нас и делает наших детей доступными для тысячи неестественных, но тем не менее мучительных страданий и заставляет тратить благородную жизнь человека на приобретение мелких удобств жизни? Конечно, странен спартаец, живший и умиравший только для славы Спарты; но что вы скажете о жизни, которая вся была бы убита на приобретение роскошной мебели, покойных экипажей, бархатов, кисей, тонких сукон, благовонных сигар, модных шляпок? Не ясно ли, что воспитание, стремящееся только к обогащению человека и вместе с тем плодящее его нужды и прихоти, берет на себя труд Данаид?

Изучая процесс памяти, мы увидим, как бессовестно еще обращается с нею наше воспитание, как валит оно туда всякий хлам и радуется, если из ста брошенных туда сведений одно как-нибудь уцелеет; тогда как воспитатель собственно не должен бы давать воспитаннику ни одного сведения, на сохранение которого он не

может рассчитывать. Как мало еще сделала педагогика для облегчения работы памяти - мало и в своих программах, и в своих методах, и в своих учебниках! Всякое учебное заведение жалуется теперь на множество предметов учения - и действительно, их слишком много, если принять в расчет их педагогическую обработку и методу преподавания; но их слишком мало, если смотреть на беспрестанно разрастающуюся массу сведений человечества. Гербарт, Спенсер, Конт и Милль весьма основательно доказывают, что наш учебный материал должен подвергнуться сильному пересмотру, а программы наши должны быть до основания переделаны. Но и в отдельности ни один учебный предмет далеко еще не получил той педагогической обработки, к которой он способен, что более всего зависит от ничтожности и шаткости наших сведений о душевных процессах. Изучая эти процессы, нельзя не видеть возможности дать человеку с обыкновенными способностями, и дать прочно, в десять раз более сведений, чем получает теперь самый талантливый, тратя драгоценную силу памяти на приобретение тысячи знаний, которые потом позабудет без следа. Не умея обращаться с памятью человека, мы утешаем себя мыслью, что дело воспитания - только *развить ум*, а не наполнять его сведениями; но психология обличает ложь этого утешения, показывая, что самый ум есть не что иное, как хорошо организованная система знаний.

Но если неумение наше учить детей велико, то еще гораздо больше наше неумение действовать на образование в них душевных чувств и характера. Тут мы положительно бродим впотьмах, тогда как наука предвидит уже полную возможность внести свет сознания и разумную волю воспитателя в эту доселе почти недоступную область.

Еще менее, чем душевными чувствами, умеем мы

пользоваться *волею* человека - этим могущественнейшим рычагом, который может изменять не только душу, но и тело с его влияниями на душу. Гимнастика, как система произвольных движений, направленных к целесообразному изменению физического организма, только еще начинается, и трудно видеть пределы возможности ее влияния не только на укрепление тела и развитие тех или других его органов, но и на предупреждение болезней и даже излечение их. Мы думаем, что недалеко то время, когда гимнастика окажется могущественнейшим медицинским средством даже в глубоких внутренних болезнях. А что же такое гимнастическое лечение и воспитание физического организма, *как не воспитание и лечение его волею человека?* Направляя физические силы организма к тому или другому органу тела, воля переделывает тело или излечивает его болезни. Если же мы примем во внимание те чудеса настойчивости воли и силы привычки, которые так бесполезно расточаются, например, индийскими фокусниками и факирами, то увидим, как еще мало пользуемся мы властью нашей воли над телесным организмом.

Словом, во всех областях воспитания мы стоим только при начале великого искусства, тогда как *факты* науки указывают на возможность для него самой блестящей будущности, и можно надеяться, что человечество, наконец, устанет гнаться за внешними удобствами жизни и пойдет создавать гораздо прочнейшие удобства в самом человеке, убедившись не на словах только, а на деле, что главные источники нашего счастья и величия не в вещах и порядках, нас окружающих, а в нас самих.

Выставив взгляд наш на искусство воспитания, на теорию этого искусства, на его бледное настоящее, на его необъятное будущее и на то, какими средствами могла бы мало-помалу вырабатываться и совершенствоваться воспитательная теория, мы тем самым показали уже, как

мы далеки от мысли дать в нашей книге не только такую теорию воспитания, которую мы считали бы совершенною, но даже и такую, которую считаем уже невозможною в настоящее время, если бы составитель ее был основательно знаком со всеми разнообразными науками, на которых она должна строить свои правила. Наша задача далеко не так обширна, и мы выясним всю ее ограниченность, если расскажем, как и для чего задумали наш труд.

Лет восемь тому назад педагогические идеи ожили у нас с такою силой, какой нельзя было и ожидать, приняв в расчет почти совершенное отсутствие педагогической литературы до того времени. Мысль о народной школе, которая удовлетворяла бы потребностям народа, вступавшего в новый период своего существования, пробудилась повсеместно. Несколько педагогических журналов, появившихся почти одновременно, находили себе читателей, в журналах общелитературных педагогические статьи появлялись беспрестанно и занимали видное место; повсюду писались и обсуждались проекты различных реформ по общественному образованию, даже в семействах гораздо чаще стали слышаться педагогические беседы и споры. Читая педагогические проекты разного рода и статьи, присутствуя при обсуждении педагогических вопросов в различных собраниях, прислушиваясь к частным спорам, мы пришли к убеждению, что все эти толки, споры, проекты, журнальные статьи играли бы много в основательности, если бы придавали одно и то же значение психологическим и отчасти физиологическим и философским терминам, которые в них беспрестанно повторялись. Нам казалось, что иное педагогическое недоумение или горячий педагогический спор могли бы легко быть решены, если бы, употребляя слова, *мысль, воображение, память, внимание, сознание, чувство, привычка, навык, развитие, воля* и т.д., согласи-

лись сначала в том, что разуместь под этими словами. Иногда было совершенно очевидно, что одна из спорящих сторон понимает под словом *память*, например, то же самое, что другая под словом *рассудок* или *воображение*, и обе употребляют эти слова как совершенно известные, заключающие в себе точно определенное понятие. Словом, пробудившаяся тогда педагогическая мысль обнаружила существенное упущение в нашем общественном образовании, а также и в нашей литературе, которая могла бы дополнить образование. Едва ли мы ошибемся, если скажем, что литература наша в то время не имела ни одного сколько-нибудь основательного психологического сочинения, ни оригинального, ни переводного, а в журналах психологическая статья была редкостью, и притом редкостью незанимательною для читателей, ничем не подготовленных к такому чтению. Тогда пришло нам на мысль: нельзя ли внести в наше только что пробуждающееся педагогическое мышление сколько возможно точное и ясное понимание тех психических и психофизических явлений, в области которых это мышление необходимо должно вращаться. Предварительные занятия философией и отчасти психологиею, а потом педагогикою дали нам повод думать, что мы можем до *некоторой степени* способствовать удовлетворению этой потребности и хотя *начать* разъяснение тех основных идеи, около которых необходимо вращаются всякие воспитательные соображения.

Но как это сделать? Перенести к нам целиком одну из психологических теорий Запада мы не могли, ибо сознавали односторонность каждой из них и что во всех них есть своя доля правды и ошибки, своя доля верных выводов из фактов и ни на чем не основанных фантазий. Мы пришли к убеждению, что все эти теории страдают теоретическою самонадеянностью, объясняя то, что еще

нет возможности объяснить, ставя вредный призрак знания там, где следует сказать еще простое *не знаю*, строя головокружные и утлые мосты через неизведанные еще пропасти, на которые следовало просто только указать, и, словом, дают читателю за несколько верных и потому полезных знаний столько же, если не больше, ложных и потому вредных фантазий. Нам казалось, что все эти теоретические увлечения, *совершенно необходимые* в процессе образования науки, должны быть оставлены, когда приходится пользоваться результатами, добытыми наукою, для приложения их к практической деятельности. Теория может быть односторонняя, и эта односторонность ее даже бывает очень полезна, освещая особенно ту сторону предмета, которую другие оставляли в тени; но практика должна быть по возможности всесторонняя. «Идеи мирно уживаются в голове; но вещи тяжело сталкиваются в жизни», - говорит Шиллер, и если вам приходится не разрабатывать науку, а иметь дело с действительными предметами действительного мира, то часто мы бываем вынуждены поступаться своими теориями требованиям действительности, в уровень которой не выросла еще ни одна психологическая система. В педагогиках, написанных психологами, каковы педагогики Гербарта и Бенеке, мы часто с поразительной ясностью можем наблюдать это столкновение психологической теории с педагогической действительностью.

Сознавая все это, мы задумали из всех известных нам психологических теорий взять только то, что казалось нам несомненным и фактически верным, снова проверить взятые факты внимательным и общедоступным самонаблюдением и анализом, дополнить новыми наблюдениями, если это где-нибудь окажется по нашим силам, оставить откровенные пробелы везде, где факты молчат, а если где, для группировки фактов и уяснения

их, понадобится гипотеза, то, избрав наиболее распространенную и вероятную, отметить ее везде не как достоверный факт, а как гипотезу. При всем этом мы полагали опираться на *собственное сознание* наших читателей - *ultimum argumentum* в психологии, перед которым бес- сильны всякие авторитеты, хотя бы они были озаглавлены громкими именами Аристотеля, Декарта, Бэкона, Локка. Из психических явлений мы полагали останавливаться преимущественно на тех, которые имеют большее значение для педагога, прибавить те из физиологических фактов, которые необходимы для уяснения психических словом, мы тогда еще задумали и начали готовить «Педагогическую антропологию». Мы думали кончить этот труд года в два, но, отрываемые от наших занятий различными обстоятельствами, только теперь выпускаем в свет первый том, и то далеко не в том виде, который бы удовлетворял нас. Но что же делать? Может быть, если бы мы снова принялись его исправлять и перерабатывать, то никогда бы и не издали. Всякий дает, что может дать по своим силам и по своим обстоятельствам. Впрочем, мы рассчитываем на снисходительность читателя, если он вспомнит, что это первый труд в таком роде - первая попытка не только в нашей, но и в общей литературе, по крайней мере, насколько она нам известна: а первый блин всегда бывает комом; но без первого не будет второго.

Правда, Герbart, а потом Бенеке пытались уже вывести педагогическую теорию прямо из психологических оснований; но этим основанием были их собственные теории, а не психологические, несомненные факты, добытые всеми теориями. Педагогики Гербарта и Бенеке - скорее, добавления к их психологии и метафизике, и мы увидим, к каким натяжкам часто вел такой образ действия. Мы же задали себе задачу без всякой предвзятости

теории насколько возможно точнее изучить те психические явления, которые имеют наибольшее значение для педагогической деятельности. Другой недостаток в педагогических приложениях Гербарта и Бенеке тот, что они совершенно почти выпустили из виду явления физиологические, которых, по их тесной, неразрывной связи с явлениями психическими, выпустить невозможно. Мы же безразлично пользовались как психологическим самонаблюдением, так и физиологическими наблюдениями, имея в виду одно - объяснить, сколь возможно, те психические и психофизические явления, с которыми имеет дело воспитатель.

Правда также, что педагогика Карла Шмидта опирается и на физиологию, и на психологию, и еще более на первую, чем на последнюю; но в этом замечательном сочинении дан такой разгул германской ученой мечтательности, что в нем менее фактов, чем поэтических увлечений разнообразнейшими надеждами, вызванными наукою, но далеко еще не осуществившимися. Читая эту книгу, часто кажется, что слышишь бред германской науки, где могучее слово многостороннего знания едва прорывается сквозь тучу фантазий - гегелизма, шеллингиизма, материализма, френологических призраков.

Может быть, название нашего труда - *«Педагогическая антропология»* не вполне соответствует его содержанию, и во всяком случае далеко обширнее того, что мы можем дать; но точность названия, равно как и научная стройность системы, нас мало занимали. Мы всему предпочитали ясность изложения, и если нам удалось объяснить сколько-нибудь те психические и психофизические явления, за объяснение которых мы взялись, то и этого уже с нас довольно. Нет ничего легче, как разгородить стройную систему, озаглавив каждую из ее клеток то римскими и арабскими цифрами, то буквами всех воз-

можных азбук; но подобные системы изложения всегда казались нам не только бесполезными, но вредными путями, которые писатель добровольно и совершенно напрасно надевает сам на себя, обязываясь вперед наполнить все эти клетки, хотя в иную, за неимением действительного материала, не оставалось бы поместить ничего, кроме пустых фраз. Такие стройные системы часто платят за свою стройность истиною и пользою. Кроме того, если и возможно такое догматическое изложение, то только в том случае, когда автор задался уже предвзятою, вполне законченною теориею, *знает все*, что относится к его предмету, ни в чем не сомневается сам и, постигнув альфу и омегу своей науки, начинает поучать ей своих читателей, которые должны только стараться уразуметь то, что говорит автор. Мы же думали - и, вероятно, читатель согласится с нами, что такой способ изложения не возможен еще ни для психологии, ни для физиологии и что надобно быть большим мечтателем, чтобы считать эти науки законченными и думать, что можно уже без натяжки вывести все их положения из одного основного принципа.

Подробности методы, которой мы придерживаемся при изучении психических явлений, изложены нами в той главе, где мы переходим от физиологии к психологии (т. I, гл. XVIII). Здесь же нам следует сказать еще несколько слов о том, как мы пользовались различными психологическими теориями.

Мы старались не быть пристрастными ни к одной из них и брали хорошо описанный психический факт или объяснение его, казавшееся нам наиболее удачным, разбирая, где мы его находили. Мы не стеснялись брать его у Гегеля или гегелианцев, не обращая внимания на ту дурную славу, которою гегелизм расплачивается теперь за прежний, отчасти мишурный блеск. Мы не стеснялись

также заимствовать и у материалистов, несмотря на то, что считаем их систему столь же одностороннею, как и идеализм. Верная мысль на страницах сочинения Спенсера нравилась нам более, чем великолепная фантазия, встречающаяся у Платона. Аристотелю мы обязаны за очень многие меткие описания психических явлений; но и это великое имя не связывало нас нигде и должно было везде уступать дорогу нашему собственному сознанию и сознанию наших читателей - этому свидетельству «паче всего мира». Декарт и Бэкон, эти две личности, отделившие новое мышление от средневекового, имели большое влияние на ход наших идей: индуктивная метода последнего привела нас неудержимо к дуализму первого. Мы знаем очень хорошо, как ославлен теперь картезианский дуализм; но если он единственно мог объяснить нам то или другое психическое явление, то мы не видели причины, почему бы не должны были пользоваться могучею помощью этого взгляда, когда наука не дала нам еще ничего, чем мы могли бы его заменить. Мы вовсе не сочувствуем восточному мирозерцанию Спинозы, но нашли, что никто лучше него не очертил человеческих страстей. Мы очень многим обязаны Локку, но не затруднялись стоять на стороне Канта там, где он до очевидности ясно показывает невозможность такого опытного происхождения некоторых идей, на которое указывает Локк. Кант был для нас великим мыслителем, но не психологом, хотя в его «Антропологии» мы нашли много метких психических наблюдений. В Гербарте мы видели великого психолога, но увлеченного германской мечтательностью и метафизическою системою Лейбница, которая нуждается в слишком многих гипотезах, чтоб держаться. В Бекке мы нашли удачного популяризатора гербартовских идей, но ограниченного систематика. Джону Стюарту Миллю мы обязаны многими светлыми взглядами, но не

могли не заметить ложной метафизической подкладки в его «Логике». Бэн также уяснил нам много психических явлений; но его теория душевных токов показалась нам вполне несостоятельной. Таким образом, мы отовсюду брали, что нам казалось верным и ясным, никогда не стесняясь тем, какое имя носит источник и хорошо ли он звучит в ушах той или другой из современных метафизических партий. Но какова же наша собственная теория, спросят нас? Никакой, ответим мы, если ясное стремление предпочитать факт не может дать нашей теории названия фактической. Мы шли везде за фактами и насколько вели нас факты: где факты переставали говорить, там мы ставили гипотезу - и *останавливались*, никогда не употребляя гипотезу как признанный факт. Может быть, некоторые подумают, «как можно сметь свое суждение иметь» в таком знаменитом обществе? Но нельзя же иметь разом десять различных мнений, а мы были бы вынуждены к этому, если бы не решились оспаривать Локка или Канта, Декарта или Спинозу, Гербарта или Милля.

Нужно ли говорить о значении психологии для педагога? Должно быть, нужно, если у нас столь немногие из педагогов обращаются к изучению психологии. Конечно, никто не сомневается в том, что главная деятельность воспитания совершается в области психических и психофизических явлений, но обыкновенно рассчитывают в этом случае на тот *психологический такт*, которым в большей или меньшей степени обладает каждый, и думают, что уже этого одного такта достаточно, чтобы оценить истину тех или других педагогических мер, правил и наставлений

Так называемый *педагогический такт*, без которого воспитатель, как бы он ни изучил теорию педагогики, никогда не будет хорошим воспитателем-практиком,

есть в сущности не более, *контакт психологический*, который столько же нужен литератору, поэту, оратору, актеру, политику, проповеднику и, словом, все тем лицам, которые так или иначе думают действовать на душу других людей, сколько и педагогу. Педагогический такт есть только особое приложение такта психологического, его специальное развитие в области педагогических понятий. Но что же такое сам этот психологический такт? Не что иное, как более или менее темное и полусознательное собрание воспоминаний разнообразных психических актов, пережитых нами самими. На основании этих-то воспоминаний душою своей собственной истории человек полагает возможным действовать на душу другого человека и избирает для этого именно те средства, действительность которых испытал на самом себе. Мы не думаем уменьшать важности этого психологического такта, как это сделал Бенеке, который полагал тем самым резче выставить необходимость изучения своей психологической теории. Напротив, мы скажем, что никакая психология не может заменить человеку психологического такта, который незаменим в практике уже потому, что действует быстро, мгновенно, тогда как положения науки припоминаются, обдумываются и оцениваются медленно. Возможно ли представить себе оратора, который вспоминал бы тот или другой параграф психологии, желая вызвать в душе слушателя сострадание, ужас или негодование? Точно так же и в педагогической деятельности нет никакой возможности действовать по параграфам психологии, как бы ни твердо они были изучены. Но без сомнения, психологический такт не есть что-нибудь врожденное, а формируется в человеке постепенно: у одних быстрее, обширнее и стройнее, у других медленнее, скуднее и отрывочнее, что уже зависит от других свойств души, — формируется по мере того, как человек живет и

наблюдает, преднамеренно или без намерения, над тем, что совершается в его собственной душе. Душа человека узнает сама себя только в собственной своей деятельности, и познания души о самой себе так же, как и познания ее о явлениях внешней природы, слагаются из наблюдений. Чем более будет этих наблюдений души над собственной своею деятельностью, тем будут они настойчивее и точнее, тем больший и лучший психологический такт разовьется в человеке, тем этот такт будет полнее, вернее, стройнее. Из этого вытекает уже само собою, что занятие психологию и чтение психологических сочинений, направляя мысль человека на процесс его собственной души, может сильно содействовать развитию в нем психологического такта.

Но не всегда же педагог быстро действует и решает: часто приходится ему обсуждать или уже принятую меру, или ту, которую он думает еще предпринять: тогда он может и должен, не полагаясь на одно темное психологическое чувство, уяснить себе вполне те психические или физиологические основания, на которых строится обсуждаемая мера. Кроме того, всякое чувство есть дело субъективное, непередаваемое, тогда как знание, изложенное ясно, доступно для всякого. Особенно же недостаток определенных психологических знаний, как мы уже заметили выше, выказывается, когда какая-нибудь педагогическая мера обсуждается не одним, а несколькими лицами. По невозможности передачи психологического чувства и самая передача педагогических познаний на основании одного чувства становится невозможною. Тут остается одно из двух: положиться на авторитет говорящего или узнать тот психический закон, на котором основывается то или другое педагогическое правило. Вот почему как излагающий педагогику, так и слушающий ее должны непременно прежде сойтись в понимании психи-

ческих и психофизических явлений, для которых педагогика служит только приложением их к достижению воспитательной цели.

Но не только для того, чтобы основательно обсудить предпринимаемую или уже предпринятую педагогическую меру и понимать основание правил педагогики, нужно научное знакомство с психическими явлениями: столько же нужна психология и для того, чтобы оценить результаты, данные тою или другою педагогическою мерою, т.е., другими словами, оценить *педагогический опыт*.

Педагогический опыт имеет, конечно, такое же важное значение, как и педагогический такт; но не следует слишком преувеличивать этого значения. Результаты большей части воспитательных опытов, как справедливо заметил Бенеке, отстоят слишком далеко по времени от тех мер, результатами которых мы их считаем, чтобы мы могли назвать данные меры *причиною*, а данные результаты следствием этих мер; тем более что эти результаты приходят уже тогда, когда воспитатель не может наблюдать над воспитанником. Поясняя свою мысль примером, Бенеке говорит: «Мальчик, который на всех экзаменах отличается первым, может оказаться впоследствии ограниченнейшим педантом, тупым, не восприимчивым для всего, что лежит вне тесного круга его науки, и никуда не годным в жизни». Мало этого, мы сами знаем из практики, что часто последние ученики наших гимназий делаются уже в университете лучшими студентами, и наоборот, — оправдывая на себе евангельское изречение о «последних» и «первых».

Но педагогический опыт не только по отдаленности своих последствий от причин не может быть надежным руководителем педагогической деятельности. Большею частью педагогические опыты очень сложны, и каж-

дый имеет не одну, а множество причин, так что нет ничего легче, как ошибиться в этом отношении и назвать причиною данного результата то, что вовсе не было его причиною, а может быть даже задерживающим обстоятельством. Так, например, если бы мы заключили о развивающей силе математики или классических языков только потому, что все знаменитые ученые и великие люди Европы учились в молодости своей математике или классическим языкам, то это было бы очень опрометчивое заключение. Как же им было не учиться по латыни или избежать математики, если не было школы, в которой не учили бы этим предметам? Считая ученых и умных людей, вышедших из школ, где преподавались математика и латынь, отчего мы не считаем тех, которые, учившись и латыни и математике, остались людьми ограниченными? Такой *огульный* опыт даже не исключает возможности предположения, что первые без математики или без латыни, может быть, были бы еще умнее, а вторые не так ограничены, если бы их молодая память была употреблена на приобретение других сведений. Кроме того, не следует забывать, что на развитие человека имеет влияние не одна школа. Так, например, мы любим часто указывать на практические успехи английского воспитания, и для многих преимущество этого воспитания сделалось не допускающим возражения доказательством. Но при этом забывают, что, во всяком случае, между английским воспитанием и, например, нашим более сходства, чем между нашею и английскою историей. Чему же следует приписать эту разницу в результатах воспитания? Школам ли, национальному ли характеру народа, его ли истории и его общественным учреждениям как результатам характера и истории? Можем ли мы ругаться, что та же английская школа, только переведенная на русский язык и перенесенная к нам, не даст худших

результатов, чем те, которые даются нашими теперешними школами?

Указывая на какой-нибудь удачный педагогический опыт того или другого народа, мы, если действительно хотим узнать истину, не должны опускать тех же опытов, сделанных в другой стране и давших результаты противоположные. Так, у нас обыкновенно указывают на те же английские школы для высшего сословия как на доказательство, что изучение латыни дает хорошие практические результаты и в особенности действует на развитие здравого смысла и любви к труду, которыми отличается высшее сословие Англии, получившее воспитание в этих школах. Но почему же не указывают при этом на пример, гораздо более нам близкий, - на Польшу, где такое же, если еще не более прилежное, изучение латинского языка высшим классом дало в этом классе совершенно противоположные результаты, а именно не развило в нем того здравого практического смысла, на развитие которого, по мнению тех же людей, изучение классических языков оказывает такое сильное влияние и который в высшей степени развит у простого русского народа, никогда не учившегося по латыни? Если мы скажем, что различные дурные влияния парализовали в образовании польского шляхетства хорошее влияние изучения латыни, то чем же мы докажем, что различные хорошие влияния в Англии, чуждые школе, не были прямою причиною тех хороших практических результатов, которые мы приписываем изучению классических языков? Следовательно, одно указание на исторический опыт ничего нам не докажет, и мы должны искать других доказательств, чтобы показать, что изучение классических языков в русских школах даст результаты, более близкие к английским, чем к тем, которые обнаружило польское шляхетство.

Читатель поймет, конечно, что мы вооружаемся здесь не против устройства английских школ и не против целесообразности преподавания математики или латинского языка. Мы только хотим доказать, что в деле воспитания опыт имеет значение лишь в том случае, если мы можем показать психическую связь между данною мерою и теми результатами, которые мы ей приписываем.

«Вульгарное понятие, - говорит Милль, - что истинно здравая метода в политических предметах есть баконовская индукция, что истинный руководитель в этом отношении есть не общее размышление, а специальный опыт, будет когда-нибудь приводимо как одно из несомненнейших доказательств низкого состояния мыслительных способностей в том веке, в котором это мнение пользовалось доверенностью. Ничто не может быть смешнее тех пародий на размышление, основанное на опыте, с которыми часто встречаешься не только в популярных речах, но и в важных трактатах, темою которых являются дела нации. «Как, - спрашивают обыкновенно, может быть дурно учреждение, когда страна процветала при нем?», «Как может быть приписано той или другой причине благосостояние какой-нибудь страны, когда другая процветала без этой причины?» Кто пользуется доказательствами такого рода, *без намерения обманывать, тот должен быть отослан назад в школу для изучения элементов какой-нибудь самой легкой физической науки*».

Крайнюю нерациональность таких рассуждений Милль совершенно справедливо выводит из необыкновенной сложности явлений физиологических и еще большей сложности политических и исторических, к которым, бесспорно, следует причислить и народное образование, а равно и образование народного и индивиду-

ального характера; ибо это не только явление историческое, но и самое сложное из всех исторических явлений, так как оно и есть результат всех прочих, с примесью еще племенных особенностей народа и физических влияний его страны.

Таким образом, мы видим, что ни *педагогический такт*, ни *педагогический опыт* сами по себе недостаточны для того, чтобы из них можно было выводить сколько-нибудь твердые педагогические правила, и что изучение психических явлений научным путем - тем же самым путем, которым мы изучаем все другие явления, - есть необходимейшее условие для того, чтобы воспитание наше, *сколь возможно*, перестало быть или рутинною, или игрушкою случайных обстоятельств и сделалось, *сколь возможно же*, делом рациональным и сознательным.

Теперь скажем несколько слов о самом расположении тех предметов, которые мы хотим изучать в нашем труде. Хотя мы избегаем всякой стеснительной системы, всяких рубрик, которые заставили бы нас говорить о том, что нам вовсе неизвестно, но тем не менее мы должны же излагать изучаемые нами явления в некотором порядке. Сначала мы, естественно, займемся тем, что нагляднее, и изложим те физиологические явления, которые считаем необходимыми для ясного понимания психических. Затем приступим, к тем психофизическим явлениям, которые, сколько можно судить по аналогии, общи в начатках своих как человеку, так и животным, и только под конец займемся чисто психическими, или, лучше сказать, *духовными*, явлениями, свойственными одному человеку. В заключение же всего мы представим ряд педагогических правил, вытекающих из наших психических анализов. Сначала мы поместили было эти правила вслед за каждым анализом того или другого психического явления, но потом заметили проистекающее от-

сюда неудобство. Почти всякое педагогическое правило является результатом не одного психического закона, но многих, так что, перемешивая этими педагогическими правилами наши психические анализы, мы вынуждены были и многое повторять, и в то же время многого не досказывать. Вот на каком основании мы решились поместить их в конце всего сочинения, в виде приложения, понимая вполне справедливость выражения Бенекс, что «педагогика есть прикладная психология», и только находя, что в педагогике прилагаются выводы не одной психологической науки, а и многих других, которые мы перечислили выше. Но конечно, психология, в отношении своей приложимости к педагогике и своей необходимости для педагога, занимает первое место между всеми науками.

В *первом томе* «Педагогической антропологии», который мы выпускаем теперь в свет, изложены нами немногочисленные физиологические данные, которые мы считали необходимым изложить, и весь *процесс сознания*, начиная от простых первичных ощущений и доходя до сложного рассудочного процесса.

Во *втором томе* излагаются процессы *душевных чувств*, которые, в отличие от пяти внешних чувств, называем просто *чувствованиями*, а иногда *чувствами душевными* или *чувствами сердечными и умственными* (каковы: удивление, любопытство, горе, радость и т.п.). В этом же томе, за изложением процесса желаний и воли, изложим мы и духовные особенности человека, оканчивая тем нашу *индивидуальную антропологию*.

Изучение человеческого общества с педагогической же целью потребовало бы нового, еще большего труда, для которого у нас недостает ни сил, ни знаний. В *третьем томе* мы изложим по системе, удобной для обозрения, те педагогические меры, правила и настав-

ления, которые сами собою вытекают из рассмотренных нами явлений человеческого организма и человеческой души. В этом томе мы будем кратки, потому что не видим никакой трудности для всякого мыслящего педагога, изучив психический или физиологический закон, вывести из него практические приложения. Во многих местах мы будем только намекать на эти приложения, тем более что из каждого закона можно вывести их такое множество, какое множество разнообразных случаев представляется в педагогической практике. В этом и состоит преимущество изучения самих законов наук, прилагаемых к педагогике, перед изучением голословных педагогических наставлений, которыми наполнена большая часть германских педагогик. Мы не говорим педагогам: поступайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить. Не только обстоятельства эти бесконечно разнообразны, но и самые натуры воспитанников не походят одна на другую. Можно ли же при таком разнообразии обстоятельств воспитания и воспитываемых личностей предпринимать какие-нибудь общие воспитательные рецепты? Едва ли найдется хоть одна педагогическая мера, в которой нельзя было бы найти вредных и полезных сторон и которая не могла бы дать в одном случае *полезных* результатов, в другом *вредных*, а в третьем *никаких*. Вот почему мы советуем педагогам изучать сколь возможно тщательней физическую и душевную природу человека вообще, изучать своих воспитанников и окружающие их обстоятельства, изучать историю различных педагогических мер, которые не всегда могут прийти на мысль, выработать себе ясную положительную цель воспитания и идти неуклонно к достижению этой цели, руководствуясь

приобретенным знанием и своим собственным благоразумием.

Первая часть нашего труда, которую мы теперь выпускаем в свет, может быть прямо приложена к дидактике, тогда как вторая имеет преимущественное значение для воспитания в тесном смысле. Вот почему мы решились выпустить первую часть отдельно.

Мы едва ли заблуждаемся насчет полноты и достоинства нашего труда. Мы ясно видим его недостатки: его неполноту и в то же время растянутость, необработку его формы и беспорядочность содержания. Мы знаем также и то, что он выходит в самое несчастное для себя время и не удовлетворит многих и многих.

Труд наш не удовлетворит того, кто смотрит на педагогику свысока и, не будучи знаком ни с практикой воспитания, ни с его теорией, видит в общественном воспитании лишь одну из отраслей администрации. Такие судьи назовут наш труд лишним, потому что для них решается все очень легко и даже все давно уже решено в их уме, так что они не поймут, о чем тут, собственно, толковать и писать такие толстые книги.

Труд наш не удовлетворит тех педагогов-практиков, которые, не вдумавшись еще в собственное свое дело, хотели бы иметь под рукою «краткое педагогическое руководство», где наставник и воспитатель могли бы найти для себя прямое указание, что они должны делать в том или другом случае, не утруждая себя психическими анализами и философскими умозрениями. Но если бы мы дали этим педагогам требуемую ими книгу, что весьма нетрудно, так как таких книг в Германии довольно, то она не удовлетворила бы их точно так, как не удовлетворяются они педагогикой Шварца и Куртмана, переведенной на русский язык, хотя это едва ли не самое полное и не самое дельное собрание педагогиче-

ских рецептов всякого рода.

Мы не удовлетворим тех преподавателей педагогики, которые желали бы дать своим ученикам или ученицам хорошее руководство для изучения основных правил воспитания. Но мы полагаем, что лица, берущиеся за преподавание педагогики, должны очень хорошо понимать, что выучивание педагогических правил не приносит никому никакой пользы и что самые правила эти не имеют никаких границ: все их можно уместить на одном печатном листе, и из них можно составить несколько томов. Это одно уже показывает, что главное дело вовсе не в изучении правил, а в изучении тех научных основ, из которых эти правила вытекают.

Труд наш не удовлетворит тех, кто, принимая так называемую позитивную философию за последнее слово европейского мышления, полагает, быть может, не испробовав на деле, что эта философия довольно зрела для того, чтобы ее можно уже было приложить на практике.

Труд наш не удовлетворит тех идеалистов и систематиков, которые думают, что всякая наука должна быть системою истин, развивающихся из одной идеи, а не собранием фактов, группированных настолько, насколько позволяют сами эти факты.

Труд наш не удовлетворит, наконец, тех психологов-специалистов, которые подумают, и *весьма справедливо*, что для писателя, берущегося за изложение психологии, и притом не одной какой-нибудь психологической теории, а желающего выбрать из всех то, что можно считать фактически верным, следовало бы иметь побольше познаний и поглубже вдумываться в изучаемый предмет. Иполне соглашаясь с такими критиками, мы первые с радостью встретим их собственный труд, более полный, более ученый и более основательный; а нас пусть извинят за эту первую попытку именно потому, что она *пер-*

вая.

Но мы надеемся принести положительную пользу тем людям, которые, избрав для себя педагогическую карьеру и прочитав несколько теорий педагогики, почувствовали уже необходимость основывать ее правила на психических началах. Мы знаем, конечно, что, прочтя психологические сочинения или Рида, или Локка, или Бенеке, или Гербарта, можно уже глубже войти в психологическую область, чем прочтя нашу книгу. Но мы думаем также, что по прочтении нашей книги теории великих психологических писателей будут понятнее для того, кто приступает к изучению этих теорий; а может быть, кроме того, книга наша удержит от увлечений тою или другою теорией и покажет, что должно пользоваться ими всеми, но не увлекаться ни одной в таком практическом деле, каково воспитание, где всякая односторонность обнаруживается практической ошибкой. Книга наша назначается не для психологов-специалистов, но для педагогов, сознавших необходимость изучения психологии для их педагогического дела. Если же мы облегчим кому-нибудь изучение психологии с педагогической целью, поможем ему подарить русское воспитание книгою, которая далеко оставит за собою нашу первую попытку, то труд наш не пропадет даром.

7 декабря 1867 г.

К. Ушинский

Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Предисловие /Пед. сочинения: В 6 т. Т.5 /Сост. С.Ф.Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – С.7-39.

ЛУКРЕЦИЙ КАР

О ПРИРОДЕ ВЕЩЕЙ

Силы души одновременно с телом всегда возрастают
Потому вечных мук после смерти все люди страшатся,
Так как природу души совершенно не ведают люди
В чреве ль родится она иль внедряется после рожденья
Гибнет ли наша душа, отделившись от тела по смерти
В Оркуса мрак ли нисходит, в пустых ли витает про-
странствах
Или по воле богов переходит в различных животных,
Если душа по природе бессмертна,
Если она внедрена в наше тело при самом рожденьи,
То отчего мы не можем припомнить, что было с ней
раньше,
И не храним никакого следа ее прошлых деяний?
Если в такой уже степени свойства души изменились,
Что от прошедшего всякая память изгладилась вовсе,
То, на мой взгляд, недалеко она и от смерти блуждает
Вследствие этого должно признать, что прошедшие души
Умерли, те же, что ныне живут, рождены были снова
Тесно связуется наша душа со всем телом,
Жилами, сердцем, костями
При тяжких страданиях тела и дух наш порою
С толку сбивается он начинает безумствовать, бредить
Возмущается дух и душа и силы
Их рассеваются врозь и дробятся от яда болезни
Следует, значит, признать нам, что духа природа телесна,
Так как стрелы пораненье ему причиняет страданье
Дух и душа тесно связаны вместе.
Между собой и одно существо из себя представляют
Душа, силой духа,
Будучи потрясена, повергает на землю все тело

Если тело, разрушившись или же сделавшись дряблым,
уже сдерживать больше не может
Душу, которая в нем заключается, будто в сосуде,
Как допустить, чтобы мог ее сдерживать воздух тот са-
мый,
Что по сравнению с телом является более редким
То, что наш дух можно вылечить, так же как тело боль-
ное,
И поддается искусству врачебному он, как мы видим,
Предзнаменует, что он обладает природою смертной
Если душа уже в теле подвержена стольким болезням
И, угнетенная, в этаким виде печальном влачится.
Как же поверить, чтоб в воздухе вольном, лишенная тела,
Эта душа удержаться могла среди ветров могучих?
Вместе с телом рождается душа.
Вместе растет и под бременем старости вместе же гибнет

Лукреций Кар. О природе вещей.
М., 1933. - С 79, 6, 78.73. 65.64. 65.
72.74. 72

СОЛОН

(древнегреческий мудрец и законодатель)

Седмицы человеческой жизни

Маленький мальчик, еще неразумный и слабый, теряет,

Чуть ему мигнет семь лет первые зубы свои;

Если же бог доведет до конца седмицу вторую,

Отрок являет уже признаки зрелости нам.

В третью у юноши быстро завьется, при росте всех чло-
нов.

Нежный пушок бороды, кожи меняется цвет

Всякий в седмице четвертой уже достигает расцвета

В пятую - время подумать о браке желанном мужчине,

Чтобы свой род продолжать в ряде цветущих детей
Ум человека в шестую седмицу вполне созревает
И не стремится уже к неисполнимым делам
Разум и речь в семь седмиц уже в полном бывают расцве-
те
Также и в восемь - расцвет длится четырнадцать лет
Мощен еще человек и в девятой, однако слабеют
Для вольнодоблестных дел слово и разум его
Если же десятое бог доведет до конца семилетье,
Ранним не будет тогда смертный конец для людей.

ЛИНДЕН (латинский поэт)

Если хочешь ты жизнь прожить счастливо,
Чтобы Лакета дала увидеть старость
В десять лет ты играть, резвясь, обязан
В двадцать должен отдаться ты наукам
В тридцать лет ты стремись вести процессы
В сорок лет говори изящной речью
В пятьдесят научись писать искусно,
В шестьдесят насладись приобретенным,
Семь десятков прошло - пора в могилу,
Если восемь прожил, страшись недугов
В девяносто рассудок станет шатким
В сто и дети с тобой болтать не будут.

РАЗДЕЛ 4

ВОЗРАСТ КАК КАТЕГОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

АНАНЬЕВ Б.Г.

ЧЕЛОВЕК КАК ПРЕДМЕТ ВОСПИТАНИЯ (ПЕРСПЕКТИВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ)

Почти сто лет назад К.Д.Ушинский создал свой труд "Человек как предмет воспитания", ставший одним из самых замечательных произведений русской и мировой педагогики. В связи с предстоящим столетием этого труда обширная библиография, несомненно, пополнится новыми историографическими и теоретико-критическими работами о его значении. Мне хотелось бы лишь обратить внимание на целесообразность некоторой аналогии между задачами, которые решались Ушинским в 60-х гг. XIX в, и задачами, которые следует решать в 60-х гг. XX в. В свое время эти задачи составили программу, изложенную в общих чертах в "Предисловии" к первому изданию книги "Человек как предмет воспитания". В ней есть своя сверхзадача, отраженная в подзаголовке книги ("Опыт педагогической антропологии"). Вспомним, что в "Предисловии" излагаются идеи о педагогике в широком и узком смыслах, связанных с определенным пониманием науки и искусства в сфере воспитания. Эти концепции многократно критически анализировались в советской педагогике и педагогической историографии, в тени, однако, оставалась приуроченность всего труда Ушинского именно к педагогике в широком смысле, названной им "педагогической антропологией". Возможно, что спорность, а для многих - ошибочность отождествления педагогики в "узком смысле" с искусством, скрывала от критиков главную задачу, решавшуюся в этом труде, - опыт

построения педагогической антропологии. Для своего времени Ушинский поставил и решил эту задачу фундаментально, обобщив и систематизировав итоги важнейших наук о человеке, позволявших понять человека и как предмет воспитания. При этом он руководствовался положением, ставшим почти заповедью для последующих поколений педагогов: "Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях" [т. I, 1895, с XV]. Однако нередко забывают, что познание человека как предмета воспитания есть результат развития ряда наук, которые Ушинский называл антропологическими.

Заметим, что он имел в виду именно обширный круг антропологических наук, а не антропологию в узком смысле слова, ставшую, к сожалению, главным определением науки о человеке - биологическом виде. Для современной науки более широким определением человековедения в целом является, как можно думать, антропономия. В круг наук о человеке, по Ушинскому, входят "анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, изучающая землю, как жилище человека, и человека, как жильца земного шара, статистика, политическая экономия и история в обширном смысле, куда мы относим историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и собственно воспитания в тесном смысле этого слова. Во всех этих науках излагаются, сличаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т.е. человека" [там же].

Из всей этой обширной группы наук Ушинский особо выделил физиологию и психологию человека. Весьма примечательна следующая его мотивировка: "Читая физиологию, на каждой странице мы убеждаемся в обширной возможности действовать на физическое раз-

витие индивида, а еще более - на последовательное развитие человеческой расы. Из этого источника, только что открывающегося, воспитание почти еще и не черпало. Пересматривая психические факты, добытые в разных теориях, мы поражаемся едва ли еще не более обширной возможностью иметь громадное влияние на развитие ума, чувства и воли в человеке, и точно так же поражаемся ничтожностью той доли из этой возможности, которую уже воспользовалось воспитание" [там же, с. XXV].

Но дело не только в том, что из физиологии и психологии черпаются знания о тех возможностях, которые имеются в человеческой природе. Еще более важно то, что "воспитание, совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил физических, умственных и нравственных. По крайней мере на эту возможность ясно указывают и физиология, и психология" [там же, с. XVII]. Эти науки являются для педагогики источником знаний о ресурсах и резервах человеческого развития и факторах, определяющих изменение человеческой природы. Вот почему ядром педагогической антропологии Ушинского явились именно итоги развития этих наук.

II

В наше время обобщение итогов развития антропологических наук применительно к познанию человека как предмета воспитания неизмеримо труднее. Одна из причин этого - необычайно возросший объем научных знаний о закономерностях нервно-психического развития человека. Достаточно сказать, что экспериментальный метод в психологии только еще складывался в 60-е гг. прошлого столетия. Психология в то время еще не была системой многих научных дисциплин, охватывающих разные связи человека с природой и обществом, техникой и культурой. Приложение психологии к педагогике в современных условиях фактически вовлекает почти все

психологические дисциплины в дело воспитания и образования, так как закономерности индивидуально-психического развития выступают в форме процессов научения и усвоения исторически сложившихся знаний и норм деятельности, образования и преобразования личности. В статье "Педагогические приложения современной психологии" [Б.Г.Ананьев, 1964] показано, что вся современная психология работает на педагогику, включая и те психологические дисциплины, которые в строгом смысле слова не являются для нее смежными (например, инженерная, космическая или медицинская психология).

Не в меньшей степени подобная эволюция характерна и для физиологии человека. Эта мощная система наук обладает замечательным сводом знаний о пластичности человеческого организма и основных факторах, определяющих его жизнеспособность и работоспособность. Важнейшими из этих факторов, несомненно, являются тренировка функций и управление динамикой функциональных систем, так или иначе отражающих изменения среды обитания и ее структуры - самой жизнедеятельности. Несомненно, что и физиология также "работает на педагогику", способствуя решению основных проблем воспитуемости и обучаемости человека как сложнейшего целостного организма "с высочайшей саморегуляцией" (И.П.Павлов).

В 60-х гг. XX в. построение педагогической антропологии путем отбора и обработки данных только психологии и физиологии становится делом совершенно непосильным для одного ученого. Создание педагогической антропологии - дело исключительно сложное, так как связано с чрезвычайным расширением всей области человековедения, познания законов человеческого развития или антропологии. В современных условиях человек

становится одной из самых общих и фундаментальных проблем всей науки. Принципиально новые возможности научного изучения человека открылись с возникновением биофизики (включая молекулярную биофизику), биохимии и современного моделирования в биологии. Кибернетический подход к изучению человека как сложнейшей саморегулирующейся и самонастраивающейся системы проложил пути математизации в области антропологии. Теперь уже невозможно представить себе эту область без физического, химического и математического изучения природы человека и его связей с окружающим миром. Как войдут результаты этого изучения в педагогическую антропологию XX в? В какой мере новое научное знание ресурсов и резервов человеческого развития определяется успехами современного естествознания? На эти вопросы необходимо ответить на основе изучения, если не ближайших, то более отдаленных, перспективных результатов применения современного естествознания в области антропологии. Несомненно, что высокая эффективность такого применения в области человековедения вообще будет означать и соответствующую эффективность использования его и для современной педагогической антропологии.

Особо следует выделить кибернетический подход к различным проблемам педагогической антропологии. Успехи программированного обучения, изучение алгоритмов различных процессов усвоения знаний и навыков, формализация этих процессов и конструирование различных типов обучающих электронных устройств - свидетельствуют о начале нового этапа в развитии методики и техники обучения. Кибернетический подход позволяет определить оптимальные режимы обучения, использовать обратные связи в этом процессе с наибольшим эффектом и повысить активность самих обучающихся. Но

дело не только в этом. С помощью математической логики, теории информации и экспериментальной психологии кибернетика строит модели умственной деятельности, особенно соотношения в ней каналов связи, блоков отбора и переработки информации, оперативной и долговременной памяти, логических систем и механизмов обратных связей, посредством которых регулируется система действий. Моделирование умственной деятельности составляет специальный предмет психофизиологической бионики, которая охарактеризована нами в связи с новым этапом развития теории восприятия [см.: Б.Г.Ананьев, 19646].

Психофизиологическая бионика может быть ориентирована как на прикладную, т.е. техническое воспроизведение тех или иных психофизиологических характеристик человека в соответствующих электронных устройствах, так и на теорию программированного обучения, а также основ моделирования процессов научения в различных обучающих устройствах. Сложный синтез наук в виде принципов моделирования умственной деятельности человека, несомненно, входит в современную педагогическую антропологию как одна из ее фундаментальных частей.

Кибернетический подход не может ограничиваться лишь умственной деятельностью человека. Разумеется, мы отвергаем положение некоторых теоретиков, отождествляющих умственную деятельность человека с ее кибернетической моделью, а тем более с ее автоматическими, машинными аналогами. Подобные ошибочные идентификации нами отвергаются отнюдь не потому, что кибернетическое моделирование противоречит интересам и принципам научного познания человека. Напротив, намечается возможность моделирования процессов поведения и взаимодействия индивидов в групповой деятель-

ности, например работы операторов в сложных системах дистанционного управления машинами. Подобное социально-психологическое моделирование с широким использованием математических методов теории информации и связи, математической теории игр, экспериментальной психологии и нейродинамической типологии произведет коренные преобразования в нашем знании о возможностях управления индивидуальным развитием человека, его поведением в самом широком смысле слова.

Надо сказать, что накоплен уже огромный экспериментальный материал по исследованию поведения в различных ситуациях, на разных уровнях развития филогенеза и онтогенеза, под влиянием различных факторов. Накопление этой гигантской массы экспериментальных данных позволило в последнее десятилетие применить различные методы обработки, с помощью которых создается своеобразная статистика поведения. Детерминизм и строгий анализ связей определенных фактов поведения с конкретными условиями жизни делают принципиально возможным выявить алгоритм процессов поведения и их приуроченность к определенным результатам внешних влияний и свойств человека. Это тем более возможно, что воспитание поведения всегда есть и научение определенным способам и нормам, процедурам и правилам регулирования действия.

Воспитание, конечно, ни в коем случае не сводится к этим процессам научения нормам и процедурам поведения, но и невозможно без этих процессов, составляющих один из механизмов развития поведения человека. Думаем, что понятие научения относится как к сфере обучения, так и к сфере воспитания, поскольку оно содержит в себе существенные признаки образования индивидуального опыта в определенных условиях управле-

ния поведением.

В сфере воспитания, очевидно, научение нормам и правилам поведения, руководство их усвоением и применением в жизни зависят от характера подкрепления действий и мотивации поведения. Под влиянием сложной системы социальных связей, в которой осуществляется воспитание, научение приобретает определенный характер и достигает той или иной эффективности в зависимости от степени включения воспитанника в эту систему. Опосредованность научения целями, структурой и методами воспитания известна, но не менее известно и то, что ни один из первоначальных этапов воспитания - умственного, физического, нравственного и эстетического - не осуществляется помимо научения соответствующим актам поведения и регулирования действий.

В этом отношении весьма показательны многочисленные описания педагогического опыта воспитания детей в ясельном, дошкольном и младшем школьном возрасте (в связи с этим уместно отметить правомерность постановки Л.И.Божович [1968] вопроса о том, что способам устойчивого поведения надо учить ребенка принципиально так же, как его учат русскому языку или арифметике). Такой опыт приучения детей к правильному, т.е. социально-нормированному, поведению свидетельствует о том, что научение или приучение к поведению определенного организованного и целенаправленного рода всегда составляет только один из механизмов воспитания и формирования личности.

Специфика нравственного развития и формирования личности, вновь подчеркнутая А.В.Веденовым [1964], определяет своеобразие образования индивидуального опыта в сфере общественного поведения и социальных связей ребенка с окружающим миром. Учет этой специфики, конечно, обязателен и для эксперименталь-

ного изучения поведения детей посредством поэтапного, пооперационного анализа, подобного тому, какой принят для изучения умственных действий или процесса усвоения знаний. Так, возможно воспроизвести порядок развертки актов поведения в определенных условиях и отобрать оптимальный вариант с тем или иным комплексом рациональных методов формирования поведения. Создание подобных моделей поведения и оптимальных режимов воспитания, вероятно, дело ближайшего будущего. Вместе с тем откроются новые перспективы более широкого применения естествознания, математики и кибернетики, а также современной автоматики и радиоэлектроники в педагогической антропологии.

Проблема человека в наше время перестала быть объектом исследования только тех наук, которые Ушинский включал в обширный круг антропологических наук. Математика, физика, химия, а вслед за ними и технические науки непосредственно занялись изучением человека в определенных отношениях. Интересно отметить, что технические науки "антропологизировались" прежде всего в двух направлениях. Одно из них, первоначально связанное с развитием радио и телевидения, сосредоточилось на исследовании и техническом воспроизведении процессов коммуникации, в том числе оптимальных условий приема и передачи информации по определенным каналам. На ряде современных понятий кибернетики и теории информации (например, понятий и терминов "шумы", "помехи", "каналы связи", "надежность") лежит печать техники связи. Именно передача и прием по каналам связи человеческой речи поставили фундаментальные проблемы теории коммуникации, впоследствии не ограничившиеся акустически-слуховым каналом и включившие в коммуникационные системы оптические (телевизионные) средства в сочетании с аку-

стико-слуховыми.

Другое направление "антропологизации" технических наук связано с автоматическим регулированием машин и механизмов. Технический прогресс в наибольшей мере проявился в быстрых темпах развития средств автомагического регулирования. Благодаря этому в колоссальной мере возросла производительность оборудования, а управление производством получило новые неограниченные возможности.

В новых условиях автоматизации производства существенно изменяются взаимоотношения человека и машины в единой системе ("человек-машина"). Человек как важнейшее звено системы управления машинами и механизмами принимает сложнейшую информацию о ходе технологических процессов и состоянии механизмов, осуществляя управление системой определенных действий и движений (дозировочных, следящих и т.д.) посредством так называемых органов управления. Положение человека в области материального производства, конечно, изменялось неоднократно. Было время, когда физическая сила человека была основным энергетическим фактором производства. По мере использования все более возрастающих по своей мощи источников энергии природного окружения на смену энергетическим функциям человека пришел технологический приоритет оперирования орудиями труда, инструментальной и ручной работой на станках. С развитием машин и оборудования со сложными системами, с автоматическим управлением технологические функции передаются техническим средствам, а человек корректирует и направляет их деятельность. Эта регулирующие-контрольная функция человеческого труда автоматизируется с помощью кибернетических устройств, и, таким образом, вслед за автоматизацией физического труда приходит автоматизация труда ум-

ственного.

Таким образом, в технике коммуникации и автоматического регулирования производственных процессов, т.е. в сферах общения и труда, в двух решающих областях человеческой деятельности, произошла встреча технических и антропологических наук. Обе группы наук не только развиваются рядом, но и все более глубоко взаимопроникают друг в друга. К ним присоединяется еще одна новейшая область техники - вычислительная в широком смысле слова, включающая разнообразные электронно-вычислительные устройства, "думающие машины", автоматические средства экономического управления, планирования и учета, научного исследования и моделирования творческой деятельности человека.

По поводу этой новейшей техники автоматизации умственного труда возникают споры, нередко схоластические, о том, заменят ли машины человеческий мозг. Подобные споры отвлекают от серьезнейшего смысла вторжения техники в сферу человеческого мышления. Человек не так давно вооружил свой глаз оптическими "орудиями", с помощью микроскопа и телескопа вышел на бескрайние просторы жизни и Вселенной. Человек создал акустические усилители слухового органа. Ранее были созданы "усилители" кинестезии и осязания. Ими практически явились все орудия труда, с помощью которых человеческая рука стала универсальным органом труда, познания и общения. Так создавалась специфическая для человека система, которую Тодор Павлов назвал "органом-орудием" [1949]. Органы восприятия человеком окружающего мира с помощью этих орудий (механических, оптических, акустических) составили специфический для человека аппарат чувственного познания. Именно чувственное познание в первую очередь совершенствовалось с помощью техники, создавшей и соз-

дающей сложнейшие усилители сенсорно-перцептивных способностей человека.

Только с помощью современных кибернетических устройств стало возможным создание подобных усилителей для мыслительных способностей человека. В этом заключен серьезнейший смысл вычислительной техники. Теперь технические науки входят в третью главнейшую сферу человеческой деятельности. Вслед за трудом (автоматизация производства) и общением (средства коммуникации) техника вплотную подошла к познанию, усиливая, таким образом, самые важные сущностные силы человека как субъекта труда, общения и познания.

Вот почему необходимо сосредоточить внимание на новых связях, образовавшихся между техническими и антропологическими науками. Инициатива образования и укрепления этих связей принадлежит техническим наукам, которые стимулируют во многом развитие антропологических наук именно вследствие объективной тенденции гуманизации техники в нашем обществе. Не требует особых доказательств положение, что такого рода связь распространяется и на область педагогической антропологии. Человек как предмет воспитания, формирующийся под направленным воздействием общества, - это общественный индивид и, следовательно, субъект труда, общения и познания.

Активность человека составляет одну из главнейших проблем педагогики и педагогической антропологии. Ни в каком возрасте, начиная с ясельного, ребенок не является бесформенным куском плоти и мозга, которому воспитание может придавать тот или иной вид. Ребенок или подросток является не только объектом воспитательных воздействий, но и соучастником всего процесса воспитания. Постепенное возрастание роли самих детей в процессе воспитания, т.е. увеличение меры обрат-

ных связей, есть показатель эволюции их как субъектов определенных видов деятельности. Противоречивая связь в процессе воспитания объекта и субъекта, отнюдь не совпадающая с однозначным делением на воспитателя и воспитанника, видоизменяется в зависимости от того, как проходит формирование человека в трех основных видах деятельности: труде, общении и познании. В каждом из этих видов деятельности складывается определенная система отношений человека к обществу, природе и к самому себе, развиваются те или иные способности. В процессе определенного вида деятельности создаются не только определенный аппарат действий, знаний и навыков, но и потенциал развития человека.

Эта характеристика человеческого развития в виде обучаемости, воспитуемости, способностей к развитию имеет для педагогики не меньшее значение, чем обученность, воспитанность, образованность человека в определенный момент воспитания, который можно было бы называть педагогическим статусом и для установления которого имеются разнообразные диагностические средства. Но с привлечением всех возможностей педагогической антропологии педагогика должна приобрести объективные средства научного прогнозирования, соответствующего целям коммунистического воспитания, и, говоря словами А.С.Макаренко, «проектирования личности».

Известно, что в его концепции ребенок и подросток рассматриваются не только как объекты, но и субъекты воспитания. Без преувеличения можно сказать, что А.С.Макаренко открыл важнейшую педагогическую закономерность - переход воспитания в самовоспитание. Эта закономерность является одним из проявлений социальной детерминации индивидуально-психического развития человека, в котором взаимопереплетаются функции объекта и субъекта. Человек как объект общественных воздействий

(не только направленных, но и ненаправленных обстоятельств жизни и средств воспитания) становится субъектом посредством собственной деятельности в обществе. Понятия субъекта и деятельности человека нельзя отделить друг от друга. Поэтому принципиальное значение имеет выделение основных видов деятельности, в которых образуются свойства человека как субъекта.

В советской психологии стало общепринятым деление человеческой деятельности на три основных формы: игру, учение и труд. Наиболее последовательно это деление представлено в «Основах общей психологии» С.Л.Рубинштейна [1946]. Эти виды деятельности рассматриваются им и как этапы индивидуального развития человека, формирования и развития сознания. Предложенная классификация основных видов деятельности носит поэтому ярко выраженный генетический характер. В процессе онтогенетического развития человека происходит смена ведущих видов деятельности, хотя возможны и такие состояния, даже отдельные переходные периоды, в которых противоречиво совмещаются вновь возникающие и «отмирающие» виды деятельности.

Эти виды деятельности стали рассматриваться всеми нами как фундаментальные формы психологического развития человека, формирования его сознания и личности от рождения до зрелости. Ранний онтогенез и эволюция психики маленького ребенка целиком связаны с развитием игры под руководством взрослых, в процессе которой закладываются элементы психической готовности к учению. В первые годы школьного обучения учение уже становится ведущей формой деятельности, но все же совмещается с некоторыми элементами игры. В процессе учения у детей и подростков постепенно формируется готовность к труду, который становится основным видом деятельности взрослого человека. Таким образом, игра и учение рассматриваются

в качестве подготовительных к труду форм деятельности, в которых формируется индивидуальное сознание. Однако она охватывает по времени основные периоды роста, созревания и формирования личности. Что касается труда, то он фактически исключался из факторов становления индивидуального сознания и формирования личности, поскольку весь этот длительный процесс выполнял функцию лишь подготовки к труду как основной формы деятельности взрослого человека.

Вместе с тем всегда подчеркивалось, что игра и учение сформировались как продукты развития труда, общественно-трудовой практики людей. Именно путем такого сопоставления двух планов развития - общественно-исторического и индивидуального - и строилось представление об определяющей роли труда в человеческом развитии.

Практика, однако, ясно показала, что только в процессе трудового обучения и выполнения посильного общественно полезного труда можно сформировать у детей готовность к труду. Перестройка дела образования во всех его звеньях подтвердила необходимость подготовки подрастающих поколений к жизни и всестороннего развития личности путем соединения обучения с трудом.

Не менее любопытны в этом отношении и сдвиги в дошкольном воспитании. Дело не только в том, что в систему дошкольного воспитания введены элементы обучения и тем самым более непосредственно закладываются основы учебной деятельности, необходимые для школьного возраста. Правда, это тоже показательно, так как свидетельствует об ошибочности представления, будто развитие игры само по себе подготавливает ребенка к учению. Следовательно, как в отношении связей "учение-труд", так и связей "игра-учение" не подтвердилась гипотеза о том, что одна форма деятельности возникает из другой вследствие внутренних

законов индивидуального развития. Больше того, оказалось, что не только учение должно быть более ранним в сочетании с игрой у дошкольников, но и труд в виде самообслуживания и простейших операций общественно полезной деятельности должен иметь место в детском саду.

Не менее важно, что и в отношении взрослых людей генетическая концепция деятельности показала свою недостаточность. Тесная связь современного труда с наукой и необходимость постоянного совершенствования не только профессионально-трудового мастерства, но и знаний самоочевидны. Жизнь показала, что не только учение должно соединиться с трудом, но и труд - с учением, причем независимо от уровня профессиональной подготовки, квалификации и возраста. Такая связь - общий закон развития людей в социалистическом обществе.

Приходится отметить, что не так просто обстоит дело с игрой, которую многие специалисты в области детской психологии превратили в возрастную форму предметной деятельности, специфическую лишь для ребенка с первого года жизни до начала систематического учения, т.е. до "снятия" игры учением. Между тем игра как особая форма деятельности имеет свою историю развития, охватывающую все периоды человеческой жизни. В подростковом и юношеском, молодом и среднем, даже пожилом возрасте существуют разнообразные ее проявления и изменяющиеся виды "любительства" в области спорта, искусства, коллекционирования и т.д. Игровая деятельность взрослых людей составляет важную сторону их жизни, связанную с так называемым свободным временем. В этих условиях существуют такие тонкие переходы от труда к игре и учению, которые затрудняют какую-либо однозначную характеристику человеческой деятельности. Есть еще значительная сфера жизни людей, которая подчас обедняется вследствие какой-то странной фарисейской боязни. Эта

сфера - развлечения, необходимые для отдыха и эмоционального развития человека [см.: Д.И.Узнадзе, 1963]. Думается, что все это составляет бесчисленные варианты игровой деятельности, необходимо включающейся в процесс жизни и развития людей.

Как игра, так и учение - результат взаимосвязи общения и познания, а вместе с тем важные средства дальнейшей эволюции каждой из этих основных форм, соответствующих фундаментальным процессам общественного развития. Познание и общение являются основными формами деятельности человека с самого начала формирования его личности, посредством которых осуществляется социальная детерминация многих сторон ее психического развития.

Общение как межиндивидуальные связи и взаимодействия определяется, конечно, системой конкретных общественных отношений, в которые оно включено [см.: А.В.Веденов, 1964]. Общение как межиндивидуальная связь и индивидуальная форма деятельности всегда соотносено с определенными, исторически сложившимися и социально необходимыми формами коммуникаций, регулируется нормами общественного поведения, морали. Именно поэтому практически невозможно отделить в структуре и динамике общения личное от общественного, провести резкую грань между ними. Затруднительно также, несмотря на меняющийся индивидуальный состав различных коллективов и средств коммуникаций, полностью абстрагировать их от конкретных людей с их индивидуально-психическими особенностями.

Дело в том, что общение - столь же социальное, сколь и индивидуальное явление. Поэтому так неразрывно связано социальное и индивидуальное в важнейшем средстве общения - языке, индивидуальным проявлением и механизмом которого является речь. Пантомимика и жестикуляция,

т.е. внеречевые формы общения, становятся таковыми именно тогда, когда экспрессия поведения выполняет коммуникативную функцию, не ограничиваясь выразительными движениями. Регуляторами поведения в условиях общения становятся нравственно-эстетические оценки, социальная сущность которых общеизвестна.

Вполне аналогичны связи индивидуального и социального в познании. Отражение объективного мира в образах и понятиях, в непосредственно чувственном и логическом знании есть индивидуальная познавательная деятельность каждого человека. Однако накопление и обобщение знаний происходит при обязательном регулирующем участии речи, которая вместе с тем является основным средством усвоения человеком исторически накопленных обобщенных и опосредствованных систем знаний, способов познания и методов деятельности. Познание индивида складывается путем соединения его жизненного опыта с системами знаний, существующих всегда в языковой форме и конкретных структурах общественного сознания, особенно науки и искусства. Можно сказать, что познание всегда представляет собой известное сочетание индивидуального и общественного сознания. Однако это не значит, что индивидуальное сознание сводится к познанию, ограничивается им. Индивидуальное сознание человека является результатом познания, общения и труда, их разнообразных конвергенции. Нет сомнения в том, что с самых ранних лет сознание выступает в качестве такого эффекта общения и познания (см.: А.А.Люблинская 11959]; ДБ.Эльконин [1969]).

Возможно ли, однако, что общение и познание, равно как игра и учение в раннем онтогенезе, порождают сознание индивида без всякого участия труда, хотя исторически именно трудом порождены любые другие виды человеческой деятельности и специфические черты общественного сознания? Нам представляется, что подобное ис-

ключение из общего закона человеческого развития не имеет места в индивидуальном развитии, в том числе и на ранних этапах онтогенеза, кроме, конечно, младенчества, когда, впрочем, еще и невозможно говорить о сознании в собственном смысле слова.

В раннем детстве и дошкольном возрасте движения опредмечиваются, становятся человеческими действиями с их речевой («второсигнальной») регуляцией и ориентировкой на исторически сложившиеся социальные эталоны. Не требует доказательств положение об особой, формирующей роли игры в психическом развитии ребенка. Однако эта роль не может и не должна маскировать процесс реальной жизни ребенка, который осуществляется не посредством игры, а посредством трудовых действий, хотя и весьма элементарных. Без этих действий ребенок практически не может удовлетворить ни одну из своих потребностей, разумеется, с того момента, когда взрослые прекращают кормить его с ложечки. Все действия так называемого самообслуживания (кормления, одевания и обувания, ухода за собой, своей комнатой и т.д.), участие в домашнем труде взрослых составляют важную сторону повседневной жизни ребенка в семье. Пренебрежительное отношение некоторых педагогов и психологов к этой стороне жизни ребенка основано на глубоко ошибочной посылке о "техническом" значении таких действий, якобы не оказывающих влияния на психическое развитие детей.

Лишь в самое последнее время представители теории дошкольного воспитания стали разрабатывать методику трудового воспитания детей раннего возраста, но преимущественно в условиях яслей и детского сада, т.е. общественного воспитания. Трудовое воспитание детей как в условиях общественного, так и семейного воспитания начинается с организации режима и образа жизни ребенка при активном его участии. Затем уже в специальных

условиях общественного воспитания (детского сада, особенно школы) эта элементарная форма трудовой деятельности сочетается с разнообразной полезной работой, являющейся исключительно важным средством коммунистического воспитания подрастающих поколений. Лишь на основе постепенного накопления опыта трудовой деятельности и усвоения суммы научных знаний становится возможным переход (в юношеском возрасте) к производительному труду в собственном, экономическом смысле слова. Однако, ни в коем случае нельзя полагать, что именно в этот период начинает свое развитие трудовая деятельность человека, если рассматривать это развитие онтогенетически. Очевидно, что такой подход имеет не только частное значение для понимания психического развития личности, но и общее значение для понимания трудоспособности человека.

В действительности труд постепенно и последовательно развивается от самых элементарных общих форм до сложных профессиональных и межпрофессиональных форм, охватывающих простейшие способы освоения ближайшей среды и коренные преобразования могучих сил природы.

В процессе изменения основных видов деятельности человека формируются его характер и способности, общая одаренность и трудоспособность, вся совокупность его наличных ресурсов и потенциальных сил, резервов психического развития.

Поэтому нам представляется, что человек есть формирующийся в процессе воспитания и собственной жизни в обществе субъект труда, общения и познания. В целостном педагого-антропологическом изучении этой проблемы должны занять свое место не только естествознание, математика и технические науки, объединенные физиологией и психологией, но и социология личности, гигиена и медици-

на в широком смысле слова. Рассмотрение перспективных линий педагогической антропологии, связанных с этими науками - задача будущего.

Педагогическая антропология, конечно, не может ограничиться формированием человека как субъекта труда, общения и познания, всех других производных от них форм деятельности, в которых формируется сознание. Однако подход с марксистско-ленинских позиций к этой важнейшей стороне развития человека заслуживает особого внимания в связи с гигантским прогрессом технических средств, усиливающих трудоспособность, одаренность и коммуникационные возможности людей.

Другой аспект педагогической антропологии, требующий объединения социологии, психофизиологии и медицины, связан с проблемами формирования человека как индивида, личности и индивидуальности. Цели коммунистического воспитания, особенно всестороннего развития, могут быть успешно осуществлены системой воспитания, соответствующей многообразию сущностных сил человека...

*Ананьев Б.Г. Человек как предмет воспитания. //Избран.псих.труды: В 2-х т. Т. 2
/Под ред.А.А.Бодалева и др. - М.: Педагогика, 1980. - С. 10-25.*

ПРОБЛЕМА ВОЗРАСТА

1. Проблема возрастной периодизации детского развития

По теоретическим основам предложенные в науке схемы периодизации детского развития можно разделить на три группы.

К первой группе относятся попытки периодизации детства не путем расчленения самого хода развития ребенка, а на основе ступенчатообразного построения других процессов, так или иначе связанных с детским развитием. В качестве примера можно назвать периодизацию детского развития, основанную на биогенетическом принципе. Биогенетическая теория предполагает, что существует строгий параллелизм между развитием человечества и развитием ребенка, что онтогенез в кратком и сжатом виде повторяет филогенез. С точки зрения этой теории, естественнее всего разбивать детство на отдельные периоды сообразно с основными периодами истории человечества. Таким образом, за основу периодизации детства берется периодизация филогенетического развития. К этой группе относится периодизация детства, предлагаемая Гетчинсоном и другими авторами.

Не все попытки этой группы в одинаковой мере несостоятельны. К этой группе принадлежит, например, попытка периодизации детства в соответствии со ступенями воспитания и образования ребенка, с расчленением системы народного образования, принятой в данной стране (дошкольный возраст, младший школьный возраст и т.д.). Периодизация детства строится при этом не на основе внутреннего расчленения самого развития, а, как видим, на основе ступеней воспитания и образования. В этом ошибочность данной схемы. Но так как процессы

детского развития тесно связаны с воспитанием ребенка, а само разделение воспитания на ступени опирается на огромный практический опыт, то естественно, что расчленение детства по педагогическому принципу чрезвычайно близко подводит нас к истинному расчленению детства на отдельные периоды.

Ко второй группе следует отнести те наиболее многочисленные попытки, которые направлены на выделение какого-нибудь одного признака детского развития как условного критерия для его членения на периоды. Типичным примером служит попытка П.П.Блонского (1930) расчленить детство на эпохи на основании дентиции, т.е. появления и смены зубов. Признак, на основании которого можно отличить одну эпоху детства от другой, должен быть 1) показательным для суждения об общем развитии ребенка; 2) легко доступным наблюдению и 3) объективным. Этим требованиям как раз и удовлетворяет дентиция.

Процессы дентиции находятся в тесной связи с существенными особенностями конституции растущего организма, в частности с его кальцификацией и деятельностью желез внутренней секреции. В то же время они легко доступны наблюдению и их констатирование бесспорно. Дентиция - яркий возрастной признак. На ее основании постнатальное детство расчленяется на три эпохи: беззубое детство, детство молочных зубов и детство постоянных зубов. Беззубое детство длится, до прорезывания всех молочных зубов (от 8 мес. до 2-2 $\frac{1}{2}$ лет). Молочнозубое детство продолжается до начала смены зубов (приблизительно до 6 $\frac{1}{2}$ лет). Наконец, постояннозубое детство заканчивается появлением третьих задних коренных зубов (зубы мудрости). В прорезывании молочных зубов, в свою очередь, можно различить три стадии абсолютно беззубое детство (первое полугодие), стадии

прорезывания зубов (второе полугодие), стадия прорезывания премоляров и клыков (третий год постнатальной жизни).

Аналогична попытка периодизации детства на основании какой-либо одной стороны развития в схеме К. Штратца, выдвигающего в качестве главного критерия сексуальное развитие. В других схемах, построенных по тому же принципу, выдвигаются психологические критерии. Такова периодизация В.Штерна, который различает раннее детство, в течение которого ребенок проявляет лишь игровую деятельность (до 6 лет); период сознательного учения с разделением игры и труда; период юношеского созревания (14 - 18 лет) с развитием самостоятельности личности и планов дальнейшей жизни.

Схемы этой группы, во-первых, субъективны. Хотя в качестве критерия для разделения возрастов они и выдвигают объективный признак, но сам признак берется по субъективным основаниям, в зависимости от того, на каких процессах больше остановится наше внимание. Возраст - объективная категория, а не условная, произвольно выбранная и фиктивная величина. Поэтому вехи, разграничивающие возраст, могут быть расставлены не в любых точках жизненного пути ребенка, а исключительно и единственно в тех, в которых объективно заканчивается один и берет начало другой возраст.

Второй недостаток схем этой группы тот, что они выдвигают для разграничения всех возрастов единый критерий, состоящий в каком-либо одном признаке. При этом забывается, что в ходе развития изменяется ценность, значение, показательность, симптоматичность и важность выбранного признака. Признак, показательный и существенный для суждения о развитии ребенка в одну эпоху, теряет значение в следующую, так как в ходе развития те стороны, которые раньше стояли на первом

плане, отодвигаются на второй план.

Так, критерий полового созревания существен и показателен для пубертатного возраста, но он еще не имеет этого значения в предшествующих возрастах. Прорезывание зубов на границе младенческого возраста и раннего детства может быть принято за показательный признак для общего развития ребенка, но смена зубов около 7 лет и появление зубов мудрости не могут быть приравнены по значению для общего развития к появлению зубов.

Указанные схемы не учитывают реорганизации самого процесса развития. В силу этой реорганизации важность и значительность какого-либо признака непрерывно меняются при переходе от возраста к возрасту. Это исключает возможность расчленения детства на отдельные эпохи по единому критерию для всех возрастов. Детское развитие такой сложный процесс, который ни в одной стадии не может быть сколько-нибудь полно определен лишь по одному признаку.

Третий недостаток схем - их принципиальная установка на исследование внешних признаков детского развития, а не внутреннего существа процесса.

На деле же внутренняя сущность вещей и внешние формы их проявления не совпадают. «...Если бы формы проявления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишня...» (К.Маркс, Ф.Энгельс. Соч., т. 25, ч. 2, с. 384). Научное исследование потому и выступает необходимым средством познания действительности, что форма проявления и сущность вещей непосредственно не совпадают. Психология в настоящее время переходит от чисто описательного, эмпирического и феноменологического изучения явлений к раскрытию их внутренней сущности.

До недавнего времени главная задача состояла в

изучении симптомокомплексов, т.е. совокупности внешних признаков, отличающих различные эпохи, стадии и фазы детского развития. Симптом и означает признак. Сказать, что психология изучает симптомокомплексы различных эпох, фаз и стадий детского развития, значит сказать, что она изучает его внешние признаки. Подлинная же задача заключается в исследовании того, что лежит за этими признаками и обуславливает их, т.е. самого процесса детского развития в его внутренних закономерностях.

В отношении проблемы периодизации детского развития это означает, что мы должны отказаться от попыток симптоматической классификации возрастов и перейти, как это сделали в свое время другие науки, к классификации, основанной на внутренней сущности изучаемого процесса.

Третья группа попыток периодизации детского развития и связана со стремлением перейти от чисто симптоматического и описательного принципа к выделению существенных особенностей самого детского развития. Однако в этих попытках, скорее, правильно ставится задача, чем разрешается. Попытки оказываются всегда половинчатыми в разрешении задач, никогда не идут до конца и обнаруживают несостоятельность в проблеме периодизации. Роковым препятствием оказываются для них методологические затруднения, проистекающие от антидиалектической и дуалистической концепции детского развития, не позволяющей рассматривать его как единый процесс саморазвития.

Такова, например, попытка А.Гезелла построить периодизацию детского развития, исходя из изменения его внутреннего ритма и темпа, из определения «текущего объема развития». Опираясь на правильные в основном наблюдения над изменением с возрастом ритма развития,

Гезелл приходит к расчленению всего детства на отдельные ритмические периоды, или волны, развития, объединенные внутри себя постоянством темпа на всем протяжении данного периода и отграниченные от других периодов явной сменой этого темпа. Гезелл представляет динамику детского развития как процесс постепенного замедления роста. Теория Гезелла примыкает к той группе современных теории, которые, по его же собственному выражению, делают раннее детство высшей инстанцией для истолкования личности и ее истории. Самое главное и важное в развитии ребенка совершается, по Гезеллу, в первые годы и даже в первые месяцы жизни.

Последующее развитие, взятое в целом, не стоит одного акта этой драмы, в наивысшей степени насыщенной содержанием.

Откуда происходит такое заблуждение? Оно с необходимостью проистекает из той эволюционистской концепции развития, на которую опирается Гезелл и согласно которой в развитии не возникает ничего нового, не происходит качественных изменений, здесь растет и увеличивается только то, что дано с самого начала.

На самом деле развитие не исчерпывается схемой «больше-меньше», а характеризуется в первую очередь именно наличием качественных новообразований, которые подчинены своему ритму и всякий раз требуют особой меры. Верно, что в ранние возрасты мы наблюдаем максимальный темп развития тех предпосылок, которыми обусловлено дальнейшее развитие ребенка. Основные, элементарные органы и функции вызревают раньше, чем высшие. Но неверно полагать, что все развитие исчерпывается ростом этих основных, элементарных функций, являющихся предпосылками для высших сторон личности. Если же рассматривать высшие стороны, то результат будет обратным; темп и ритм их становления

окажется минимальным в первых актах общей драмы развития и максимальным в ее финале.

Мы привели теорию Гезелла в качестве примера тех половинчатых попыток периодизации, которые останавливаются на полдороге при переходе от симптоматического к сущностному разделению возрастов.

Каковы же должны быть принципы построения подлинной периодизации? Мы уже знаем, где следует искать ее реальное основание: только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка, которые мы называем возрастами. Все теории детского развития могут быть сведены к двум основным концепциям. Согласно одной из них, развитие есть не что иное, как реализация, модификация и комбинирование задатков. Здесь не возникает ничего нового - только нарастание, развертывание и перегруппировка тех моментов, которые даны уже с самого начала. Согласно другой концепции, развитие есть непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях. Эта точка зрения схватывает в развитии нечто существенное для диалектического понимания процесса.

Она, в свою очередь, допускает и идеалистические, и материалистические теории построения личности. В первом случае она находит воплощение в теориях творческой эволюции, направляемой автономным, внутренним, жизненным порывом целеустремленно саморазвивающейся личности, волей к самоутверждению и самосовершенствованию. Во втором случае она приводит к пониманию развития как процесса, характеризующегося единством материальной и психической сторон, единством общественного и личного при восхождении ребенка

по ступеням развития.

С последней точки зрения, нет и не может быть другого критерия для определения конкретных эпох детского развития или возрастов, кроме тех новообразований, которые характеризуют сущность каждого возраста. Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период.

Но одного этого недостаточно для научной периодизации детского развития. Необходимо учитывать еще его динамику, динамику переходов от одного возраста к другому. Путем чисто эмпирического исследования психология установила, что возрастные изменения могут, по словам Блонского, происходить резко, критически, и могут происходить постепенно, литически. Блонский называет *эпохами* и *стадиями* времена детской жизни, отделенные друг от друга *кризисами*, более (эпохи) или менее (стадии) резкими; *фазами* - времена детской жизни, отграниченные друг от друга литически.

Действительно, в некоторых возрастах развитие характеризуется медленным, эволюционным, или литическим, течением. Это возрасты преимущественно плавного, часто незаметного внутреннего изменения личности ребенка, изменения, совершающегося путем незначительных «молекулярных» достижений. Здесь на протяжении более или менее длительного срока, охватывающего обычно несколько лет, не происходит каких-либо фундаментальных, резких сдвигов и перемен, перестраивающих всю личность ребенка. Более или менее заметные изменения в личности ребенка происходят здесь только в

результате длительного течения скрытого «молекулярного» процесса. Они выступают наружу и становятся доступными прямому наблюдению только как заключение продолжительных процессов латентного развития.

В относительно устойчивые, или стабильные, возрасты развитие совершается главным образом за счет микроскопических изменений личности ребенка, которые, накапливаясь до известного предела, затем скачкообразно обнаруживаются в виде какого-либо возрастного новообразования. Такими стабильными периодами занята, если судить чисто хронологически, большая часть детства. Поскольку внутри них развитие идет как бы подземным путем, то при сравнении ребенка в начале и в конце стабильного возраста особенно отчетливо выступают огромные перемены в его личности.

Стабильные возрасты изучены значительно полнее, чем те, которые характеризуются другим типом развития - кризисами. Последние открыты чисто эмпирическим путем и до сих пор не приведены еще в систему, не включены в общую периодизацию детского развития. Многие авторы даже подвергают сомнению внутреннюю необходимость их существования. Они склонны принимать их скорее за «болезни» развития, за его отклонение от нормального пути. Почти никто из буржуазных исследователей не мог теоретически осознать их действительного значения. Наша попытка их систематизации и теоретического истолкования, их включения в общую схему детского развития должна рассматриваться поэтому как едва ли не первая.

Никто из исследователей не может отрицать самого факта существования этих своеобразных периодов в детском развитии, и даже наиболее недиалектически настроенные авторы признают необходимость допустить, хотя бы в виде гипотезы, наличие кризисов в развитии ре-

бенка, даже в самом раннем детстве.

Указанные периоды с чисто внешней стороны характеризуются чертами, противоположными устойчивым, или стабильным, возрастам. В этих периодах на протяжении относительно короткого времени (несколько месяцев, год или, самое большое, два) сосредоточены резкие и капитальные сдвиги и смещения, изменения и переломы в личности ребенка. Ребенок в очень короткий срок меняется весь в целом, в основных чертах личности. Развитие принимает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер, оно напоминает революционное течение событий как по темпу происходящих изменений, так и по смыслу совершающихся перемен. Это поворотные пункты в детском развитии, принимающем иногда форму острого кризиса.

Первая особенность таких периодов состоит, с одной стороны, в том, что границы, отделяющие начало и конец кризиса от смежных возрастов, в высшей степени неотчетливы. Кризис возникает незаметно - трудно определить момент его наступления и окончания. С другой стороны, характерно резкое обострение кризиса, происходящее обычно в середине этого возрастного периода. Наличие кульминационной точки, в которой кризис достигает апогея, характеризует все критические возрасты и резко отличает их от стабильных эпох детского развития.

Вторая особенность критических возрастов послужила отправной точкой их эмпирического изучения. Дело в том, что значительная часть детей, переживающих критические периоды развития, обнаруживает трудно-воспитуемость. Дети как бы выпадают из системы педагогического воздействия, которая еще совсем недавно обеспечивала нормальный ход их воспитания и обучения. В школьном возрасте в критические периоды у детей обнаруживается падение успеваемости, ослабление

интереса к школьным занятиям и общее снижение работоспособности. В критические возрасты развитие ребенка часто сопровождается более или менее острыми конфликтами с окружающими. Внутренняя жизнь ребенка порой связана с болезненными и мучительными переживаниями, с внутренними конфликтами.

Правда, все это встречается далеко не обязательно. У разных детей критические периоды проходят по-разному. В протекании кризиса даже у наиболее близких по типу развития, по социальной ситуации детей существует гораздо больше вариаций, чем в стабильные периоды. У многих детей вовсе не наблюдается сколько-нибудь ясно выраженной трудновоспитуемости или снижения школьной успеваемости. Размах вариаций в протекании этих возрастов у разных детей, влияние внешних и внутренних условий на ход самого кризиса настолько значительны и велики, что дали повод многим авторам поставить вопрос о том, не являются ли вообще кризисы детского развития продуктом исключительно внешних, неблагоприятных условий и не должны ли поэтому считаться, скорее, исключением, чем правилом в истории детского развития (А.Буземан и др.).

Внешние условия, разумеется, определяют конкретный характер обнаружения и протекания критических периодов. Несхожие у различных детей, они обуславливают крайне пеструю и многообразную картину вариантов критического возраста. Но не наличием или отсутствием каких-либо специфических внешних условий, а внутренней логикой самого процесса развития вызвана необходимость критических, переломных периодов в жизни ребенка. В этом убеждает нас изучение относительных показателей.

Так, если перейти от абсолютной оценки трудновоспитуемости к относительной, основанной на сравнении

степени легкости или трудности воспитания ребенка в предшествующий кризису или следующий за ним стабильный период со степенью трудновоспитуемости в период кризиса, то нельзя не увидеть, что *всякий* ребенок в этом возрасте становится относительно трудновоспитуемым по сравнению с самим собой в смежном стабильном возрасте. Точно так же, если перейти от абсолютной оценки школьной успеваемости к ее относительной оценке, основанной на сравнении темпа продвижения ребенка в ходе обучения в различные возрастные периоды, то нельзя не увидеть, что *всякий* ребенок в период кризиса снижает темп продвижения сравнительно с темпом, характерным для стабильных периодов.

Третьей и, пожалуй, самой важной в теоретическом отношении особенностью критических возрастов, но наиболее неясной и поэтому затрудняющей правильное понимание природы детского развития в эти периоды является негативный характер развития. Все, кто писал об этих своеобразных периодах, отмечали в первую очередь, что развитие здесь, в отличие от устойчивых возрастов, совершает скорее разрушительную, чем созидательную работу. Прогрессивное развитие личности ребенка, непрерывное построение нового, которое так отчетливо выступало во всех стабильных возрастах, в периоды кризиса как бы затухает, временно приостанавливается. На первый план выдвигаются процессы отмирания и свертывания, распада и разложения того, что образовалось на предшествующей ступени и отличало ребенка данного возраста. Ребенок в критические периоды не столько приобретает, сколько теряет из приобретенного прежде. Наступление этих возрастов не отмечается появлением новых интересов ребенка, новых стремлений, новых видов деятельности, новых форм внутренней жизни. Ребенок, вступающий в периоды кризиса, скорее, характеризуется

обратными чертами: он теряет интересы, вчера еще направляющие всю его деятельность, которая поглощала большую часть его времени и внимания, а теперь как бы замирает; прежде сложившиеся формы внешних отношений и внутренней жизни как бы заустевают. Л.Н.Толстой образно и точно назвал один из таких критических периодов детского развития пустыней отрочества.

Это и имеют в виду в первую очередь, когда говорят о негативном характере критических возрастов. Этим хотят выразить мысль, что развитие как бы меняет свое позитивное, созидательное значение, заставляя наблюдателя характеризовать подобные периоды преимущественно с отрицательной, негативной стороны. Многие авторы даже убеждены, что негативным содержанием исчерпывается весь смысл развития в критические периоды. Это убеждение закреплено в названиях критических возрастов (иной такой возраст называют негативной фазой, иной - фазой строптивости и т.д.).

Понятия об отдельных критических возрастах вводились в науку эмпирическим путем и в случайном порядке. Раньше других был открыт и описан кризис 7 лет (7-й год в жизни ребенка - переходный между дошкольным и отроческим периодом). Ребенок 7-8 лет уже не дошкольник, но и не отрок. Семилетка отличается как от дошкольника, так и от школьника, поэтому он представляет трудности в воспитательном отношении. Негативное содержание этого возраста проявляется в первую очередь в нарушении психического равновесия, в неустойчивости воли, настроения и т.д.

Позже был открыт и описан кризис 3-летнего возраста, называемый многими авторами фазой строптивости или упрямства. В этот период, ограниченный коротким промежутком времени, личность ребенка претерпевает

резкие и внезапные изменения. Ребенок становится трудновоспитуемым. Он проявляет строптивость, упрямство, негативизм, капризность, своеволие. Внутренние и внешние конфликты часто сопровождают весь период.

Еще позже был изучен кризис 13 лет, который описан под названием негативной фазы возраста полового созревания. Как показывает самое название, негативное содержание периода выступает на первый план и при поверхностном наблюдении кажется исчерпывающим весь смысл развития в этот период. Падение успеваемости, снижение работоспособности, дисгармоничность во внутреннем строении личности, свертывание и отмирание прежде установившейся системы интересов, негативный, протестующий характер поведения позволяют О.Кро характеризовать этот период как стадию такой дезориентировки во внутренних и внешних отношениях, когда человеческое «я» и мир разделены более, чем в иные периоды.

Сравнительно недавно было теоретически осознано то положение, что хорошо изученный с фактической стороны переход от младенческого возраста к раннему детству, совершающийся около одного года жизни, представляет собой в сущности тоже критический период со своими отличительными чертами, знакомыми нам по общему описанию этой своеобразной формы развития.

Чтобы получить законченную цепь критических возрастов, мы предложили бы включить в нее в качестве начального звена тот, пожалуй, самый своеобразный из всех периодов детского развития, который носит название новорожденности. Этот хорошо изученный период стоит особняком в системе других возрастов и является по своей природе, пожалуй, самым ярким и несомненным кризисом в развитии ребенка. Скачкообразная смена условий развития в акте рождения, когда новорожденный быстро

попадает в совершенно новую среду, изменяет весь строй его жизни, характеризует начальный период внеутробного развития.

Кризис новорожденности отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста. Кризис одного года отделяет младенчество от раннего детства. Кризис 3 лет - переход от раннего детства к дошкольному возрасту. Кризис 7 лет является соединительным звеном между дошкольным и школьным возрастом. Наконец, кризис 13 лет совпадает с переломом развития при переходе от школьного к пубертатному возрасту. Таким образом, перед нами раскрывается закономерная картина. Критические периоды перемежаются стабильными и являются переломными, поворотными пунктами в развитии, лишняя раз подтверждая, что развитие ребенка есть диалектический процесс, в котором переход от одной ступени к другой совершается не эволюционным, а революционным путем.

Если бы критические возрасты не были открыты чисто эмпирическим путем, понятие о них следовало бы ввести в схему развития на основании теоретического анализа. Сейчас теории остается только осознать и осмысливать то, что уже установлено эмпирическим исследованием.

В переломные моменты развития ребенок становится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности. Педагогика критических возрастов наименее разработана в практическом и теоретическом отношении.

Как всякая жизнь есть в то же время и умирание (Ф.Энгельс), так и детское развитие - эта одна из сложных форм жизни - с необходимостью включает в себя процессы свертывания и отмирания. Возникновение нового в

развитии непременно означает отмирание старого. Переход к новому возрасту всегда ознаменован закатом прежнего возраста. Процессы обратного развития, отмирания старого и сконцентрированы по преимуществу в критических возрастах. Но было бы величайшим заблуждением полагать, что этим исчерпывается значение критических возрастов. Развитие никогда не прекращает свою созидательную работу, и в критические периоды мы наблюдаем конструктивные процессы развития. Более того, процессы инволюции, столь ясно выраженные в этих возрастах, сами подчинены процессам положительного построения личности, находятся от них в прямой зависимости и составляют с ними неразрывное целое. Разрушительная работа совершается в указанные периоды в меру того, в меру чего это вызывается необходимостью развития свойств и черт личности. Фактическое исследование показывает, что негативное содержание развития в переломные периоды - только обратная, или теневая, сторона позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого критического возраста.

Позитивное значение кризиса 3 лет сказывается в том, что здесь возникают новые характерные черты личности ребенка. Установлено, что если кризис в силу каких-либо причин протекает вяло и невыразительно, то это приводит к глубокой задержке в развитии аффективной и волевой сторон личности ребенка в последующем возрасте.

В отношении 7-летнего кризиса всеми исследователями отмечалось что, наряду с негативными симптомами, в этом периоде имеется ряд больших достижений: возрастает самостоятельность ребенка, изменяется его отношение к другим детям.

При кризисе в 13 лет снижение продуктивности умственной работы учащегося вызвано тем, что здесь

происходит изменение установки от наглядности к пониманию и дедукции. Переход к высшей форме интеллектуальной деятельности сопровождается временным снижением работоспособности. Это подтверждается на остальных негативных симптомах кризиса: за всяким негативным симптомом скрывается позитивное содержание, состоящее обычно в переходе к новой и высшей форме.

Наконец, не вызывает сомнений наличие позитивного содержания в кризисе одного года. Здесь негативные симптомы очевидно и непосредственно связаны с положительными приобретениями, которые делает ребенок, становясь на ноги и овладевая речью.

То же самое может быть отнесено и к кризису новорожденного. В это время ребенок деградирует вначале даже в отношении физического развития: в первые дни после рождения падает вес новорожденного. Приспособление к новой форме жизни предъявляет такие высокие требования к жизнеспособности ребенка, что, по словам Блонского, никогда человек не стоит так близко к смерти, как в часы своего рождения. И тем не менее в этот период больше, чем в какой-либо из последующих кризисов, проступает тот факт, что развитие есть процесс образования и возникновения нового. Все, с чем мы встречаемся в развитии ребенка в первые дни и недели, есть сплошное новообразование. Отрицательные симптомы, которые характеризуют негативное содержание этого периода, проистекают из трудностей, обусловленных именно новизной впервые возникающей и в высшей степени усложняющейся формы жизни.

Самое существенное содержание развития в критические возрасты заключается в возникновении новообразований, которые, как показывает конкретное исследование, в высшей степени своеобразны и специфичны. Их главное отличие от новообразований стабильных возра-

тов в том, что они носят переходный характер. Это значит, что в последующем они не сохраняются в том виде, в каком возникают в критический период, и не входят в качестве необходимого слагаемого в интегральную структуру будущей личности. Они отмирают, как бы поглощаясь новообразованиями следующего, стабильного, возраста, включаясь в их состав как подчиненная инстанция, не имеющая самостоятельного существования, растворяясь и трансформируясь в них настолько, что без специального и глубокого анализа часто невозможно открыть наличие этого трансформированного образования критического периода в приобретениях последующего стабильного возраста. Как таковые, новообразования кризисов отмирают вместе с наступлением следующего возраста, но продолжают существовать в латентном виде внутри его, не живя самостоятельной жизнью, а лишь участвуя в том подземном развитии, которое в стабильные возрасты, как мы видели, приводит к скачкообразному возникновению новообразований.

Конкретное содержание общих законов о новообразованиях стабильных и критических возрастов будет раскрыто в последующих разделах данной работы, посвященных рассмотрению каждого возраста.

Основным критерием деления детского развития на отдельные возрасты в нашей схеме должны служить новообразования. Последовательность возрастных периодов должна в этой схеме определяться чередованием стабильных и критических периодов. Сроки стабильных возрастов, имеющих более или менее отчетливые границы начала и окончания, правильнее всего определять именно по этим границам. Критические же возрасты из-за другого характера их протекания правильнее всего определять, отмечая кульминационные точки, или вершины, кризиса и принимая за его начало ближайшее к этому сроку предше-

ствующее полугодие, а за его окончание - ближайшее полугодие последующего возраста.

Стабильные возрасты, как установлено эмпирическим исследованием, имеют ясно выраженное двухчленное строение и распадаются на две стадии - первую и вторую. Критические возрасты имеют ясно выраженное трехчленное строение и складываются из трех связанных между собой литическими переходами фаз: предкритической, критической и посткритической.

Следует отметить существенные отличия нашей схемы развития ребенка от других схем, близких к ней по определению основных периодов детского развития. Новыми в данной схеме, помимо применяемого в ней в качестве критерия принципа возрастных новообразований, являются следующие моменты: 1) введение в схему возрастной периодизации критических возрастов; 2) исключение из схемы периода эмбрионального развития ребенка; 3) исключение периода развития, называемого обычно юностью, охватывающего возраст после 17-18 лет, вплоть до наступления окончательной зрелости; 4) включение возраста полового созревания в число стабильных, устойчивых, а не критических возрастов.

Эмбриональное развитие ребенка изъято нами из схемы по той простой причине, что оно не может рассматриваться в одном ряду с внеутробным развитием ребенка как социального существа. Эмбриональное развитие представляет собой совершенно особый тип развития, подчиненный другим закономерностям, чем начинающееся с момента рождения развитие личности ребенка. Эмбриональное развитие изучается самостоятельной наукой - эмбриологией, которая не может рассматриваться в качестве одной из глав психологии. Психология должна учитывать законы эмбрионального развития ребенка, так как особенности этого периода сказываются в ходе по-

слеутробного развития, но из-за этого психология никак не включает в себя эмбриологию. Точно так же необходимость учитывать законы и данные генетики, т.е. науки о наследственности, не превращает генетику в одну из глав психологии. Психология изучает не наследственность и не утробное развитие как таковые, а лишь влияние наследственности и утробного развития ребенка на процесс его социального развития.

Юность не относится нами к схеме возрастных периодов детства по той причине, что теоретическое и эмпирическое исследования в одинаковой мере заставляют сопротивляться чрезмерному растягиванию детского развития и включения в него первых 25 лет жизни человека. По общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное звено в цепи периодов детского развития. Трудно представить себе, чтобы развитие человека в начале зрелости (с 18 до 25 лет) могло быть подчинено закономерностям детского развития.

Включение пубертатного возраста в число стабильных - необходимый логический вывод из того, что нам известно об этом возрасте и что характеризует его как период огромного подъема в жизни подростка, как период высших синтезов, совершающихся в личности. Это вытекает как необходимый логический вывод из той критики, которой в советской науке были подвергнуты теории, сводящие период полового созревания к «нормальной патологии» и к глубочайшему внутреннему кризису.

Таким образом, мы могли бы представить возрастную периодизацию в следующем виде.

Кризис новорожденности. Младенческий возраст (2 мес-1 год)

Кризис одного года. Раннее детство (1 год-3 года)

Кризис 3 лет. Дошкольный возраст (3 года-7 лет).
Кризис 7 лет. Школьный возраст (8 лет-12 лет).
Кризис 13 лет. Пубертатный возраст (14 лет-18 лет).

Кризис 17 лет.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.4. Вопросы детской психологии. - М.: Педагогика, 1984. - С. 244-256.

ЗМЕЕВ С.И.

УЧЕНИЕ И ЧЕЛОВЕК: ВОЗМОЖНОСТИ, ОСОБЕННОСТИ И УСЛОВИЯ УЧЕНИЯ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА

Кто же такой взрослый человек? На первый взгляд это вопрос риторический. Однако в теории и практике обучения до сих пор идут дебаты вокруг определения взрослого человека с социологической, психологической, педагогической точек зрения. Это объясняется тем, что в зависимости от понимания самого субъекта процесса обучения строится и теория обучения, и его организация.

Самое широкое определение взрослого человека дано в 1976 г. на Генеральной сессии ЮНЕСКО в Найроби. Она называет взрослым «всякого человека, признанного взрослым в том обществе, к которому он принадлежит». Для международной организации этого определения, наверное, достаточно. Однако для практической организации обучения в конкретной стране оно мало что дает.

Уже упоминавшиеся американские ученые Г.Г.Даркенвальд и С.Б.Меррием считают, что взрослый - это «такой человек, который вышел из роли обучающегося по дневной форме обучения (детской и подростковой

социальной роли) и принял на себя роль работника, супруга и (или) родителя... Взрослый - это человек, который играет социально значимые продуктивные роли и несет ответственность за свою собственную жизнь».

В этом определении важно отметить, что «взрослость» связывается не с возрастом, а с социально-психологическими факторами, которые, с одной стороны, осознаются самим человеком, а с другой - признаются обществом, проявляются в общественной жизни.

Еще более четко такой подход к определению взрослого человека проявляется у М.Ш.Ноулза. Он считает взрослым того, кто, во-первых, «ведет себя как взрослый, то есть играет взрослые роли (работника, супруга, родителя, ответственного гражданина, солдата) - социологическое определение», и, во-вторых, «чье самосознание является самосознанием взрослого человека - психологическое определение». Человек является взрослым в той мере, в какой он воспринимает себя ответственным или ответственной за свою собственную жизнь.

В таком же ключе определяет взрослого человека и отечественный ученый Ю.Н.Кулюткин: «Это прежде всего социально сформированная личность, способная к самостоятельному и ответственному принятию решений в соответствии с нормами и требованиями общества. Это субъект общественно-трудовой деятельности, ведущий самостоятельную жизнь: производственную, общественную, личную... Он самостоятельно принимает решения, активно регулирует свое поведение».

Однако, естественно, существуют возрастные рамки взрослого периода жизни человека, определяемые учеными по-разному. Е.И.Степанова взрослость относит к 18-40 годам, Ю.Н.Кулюткин - к 16-70 годам, английский ученый Д.Б.Бромли, с которым соглашается Б.Г.Ананьев, - к 21-65 годам. Известный французский исследователь и

практический работник образования взрослых Р.Мюккиелли называет взрослыми тех мужчин и женщин, которым более 23 лет и которые включились в профессиональную жизнь и взяли на себя активные социальные роли и семейные обязательства... Они уже вышли из того типа отношений зависимости и того типа мышления, которые характерны для детства и отрочества. И вступили в социальные отношения другого типа взаимозависимости, они взяли на себя труд по организации своей жизни и своего «временного горизонта» (своих личных и общественных планов), и они обладают достаточно прагматичным, реалистичным пониманием своих социальной включенности, положения, возможностей и устремлении».

Таким образом, к взрослым людям можно причислить любого человека, который в жизни ведет себя осознанно и ответственно, кто занят определенным делом. Думается, что и серьезные занятия учебой можно отнести к выполнению ответственной роли. Взрослый человек в отличие от невзрослого обладает относительно сформированными физиологическим и психологическим функциями, в частности мышлением и эмоционально-волевой сферой. Взрослый человек отличается достаточно высоким уровнем самосознания: он осознает себя все более самостоятельной, самоуправляемой, независимой в материальном (экономическом), юридическом, морально-нравственном, психологическом отношениях личностью. Важное отличие взрослого человека - наличие у него большого объема жизненного опыта, который выступает в трех разновидностях: бытовой, профессиональной и социальной.

Итак, *взрослый человек - это лицо, обладающее физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью, жиз-*

ненным опытом и уровнем самосознания, достаточными для ответственного самоуправляемого поведения.

Исходя из такого представления о взрослом человеке, в процессе его обучения следует опираться на эти характеристики, то есть ожидать, что к процессу обучения он будет относиться сознательно и ответственно. Кроме того, поскольку взрослый человек, как правило, занимается конкретным делом, его потребность в обучении будет в определенной степени связана с основной профессиональной деятельностью, а также с выполнением других социальных ролей, поэтому он будет преследовать достаточно конкретные, практические и реальные цели. Очевидно также, что, если взрослый человек, выполняющий устоявшиеся социальные роли, живя, как правило, в условиях налаженного быта, решается на учебную деятельность, следовательно, у него есть достаточно сильная заинтересованность в этом, то есть высокая мотивация. Она определяется насущной необходимостью при помощи обучения решить какую-либо важную жизненную проблему. При этом он стремится в кратчайшие сроки применить полученные в процессе обучения знания, умения, навыки, качества, чтобы как можно быстрее разрешить указанную выше проблему. В учебной деятельности взрослый обучающийся неизбежно опирается на свой богатый жизненный (бытовой, профессиональный, социальный) опыт, который зачастую служит одним из важных источников обучения как его самого, так и его коллег. Поскольку взрослый человек, как правило, занят профессиональной деятельностью, имеет большие семейные, социальные обязанности и нагрузки, то все эти факторы в значительно большей степени, нежели у невзрослого обучающегося, влияют на всю организацию его процесса обучения.

Таким образом, мы можем определить *взрослого*

обучающегося как человека, обладающего пятью основополагающими характеристиками, отличающими его от невзрослых обучающихся: 1) он осознает себя все более самостоятельной, самоуправляемой личностью; 2) он накапливает все больший запас жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта, который становится важным источником обучения его самого и его коллег; 3) его готовность к обучению (мотивация) определяется его стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретные цели; 4) он стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств; 5) его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, профессиональными, бытовыми, социальными факторами (условиями).

При этом, если взрослый человек сознательно подходит к своему обучению, он прежде всего оценивает свои реальные возможности, способности.

Каковы же возможности и способности взрослых людей к обучению? Могут ли они успешно учиться? Это важные и совсем не простые вопросы. Ответ на них включает анализ физиологических, социальных, бытовых, производственных факторов, которые способствуют или препятствуют процессу обучения взрослого человека.

Естественно, с возрастом некоторые физиологические функции человеческого организма, связанные с процессом обучения, несколько ослабевают: снижаются зрение, слух, ухудшаются память, быстрота и гибкость мышления, замедляется быстрота реакции. Однако, во-первых, эти негативные явления возникают после пятидесяти лет. Во-вторых, наряду с этим появляются позитивные качества, способствующие обучению: жизненный

опыт, основательность, рациональность умозаключений, склонность к анализу и т.п. Эксперименты американских психологов показали, что в тех случаях, когда при обучении необходимы глубина понимания, осмысления, способность наблюдать, делать умозаключения, взрослым это удастся лучше, чем молодым. Правда, почти во всех случаях взрослые проигрывают молодым в быстроте, скорости усвоения материала, выполнения учебных задач и т.п. Но это отнюдь не свидетельствует о неспособности взрослых к обучению, как совершенно справедливо считает американский ученый И.Лордж.

Некоторые ученые полагают, что можно говорить о подвижных, находящихся в стадии формирования, и застывших, сформированных интеллектуальных способностях. Подвижные - рассматриваются как способные приспособляться к решению любых задач. Они мало зависят от опыта, влияния культуры, образования и связаны с нейрофизиологическими структурами человека. Эти способности с возрастом ослабевают. Сформированные способности, наоборот, включают в себя такие умения, приобретенные человеком в результате обучения, жизненного опыта, влияния культуры, цивилизации, как словесное общение, арифметические навыки, индуктивное мышление. С возрастом они не ослабевают, а, скорее, усиливаются.

Другие ученые, в частности канадцы Д.Г.Брендедж и Д.Макерейчер, вообще считают, что с возрастом ослабевают невербальные способности человека, то есть те, которые не связаны с речемыслительной деятельностью, а вербальные способности возрастают.

«С возрастом, - считает Ю.Н.Кулюткин, - различные функции (психофизиологические. - С.З.) становятся все более взаимосвязанными, интегрированными в некоторый целостный ансамбль, - это, по-видимому, позво-

ляет человеку компенсировать недостатки в развитии одной функции (например, памяти) за счет развития другой (например, мышления)». Мышление взрослых, отмечает Е.И. Степанова, отличается более гибкими переходами во взаимосвязях образных, логических и действенных компонентов, чем у молодых.

Как бы то ни было, но можно считать доказанным исследованиями различных ученых и самой жизнью, что способности к обучению взрослых людей от 20 до 60 лет существенно не меняются. А у людей умственного труда эти способности сохраняются и дольше.

Возможности обучения каждого конкретного человека, естественно, зависят от того, насколько изнурителен труд, выполняемый им на работе, насколько велики обязанности в семье, в быту, сколько свободного времени у него остается для обучения, какие учебные заведения доступны ему (территориально, по срокам, формам обучения и т.п.).

Однако главные трудности у взрослого человека носят психологический характер.

Говоря об основных потребностях личности, А. Маслоу отмечал, что «потребность в знании... интегрируется со страхом перед знанием, с тревогой, с потребностью в безопасности и уверенности». В процессе обучения, считает этот известный психолог, происходит «диалектическое взаимодействие стремления вперед и движения назад, которое одновременно является битвой между страхом и мужеством».

Отчего же это происходит? Почему взрослые зачастую приступают к своему обучению со смешанными чувствами надежд, ожиданий и опасений, тревог, даже страха?

Потому что, с одной стороны, они, стремясь к жизненно необходимой цели, жаждут ее достичь, внести

какие-то положительные изменения в свою жизнь, работу, социальное положение, но, с другой стороны, у них возникает страх перед взятой на себя ответственностью за учебу: привычка к стабильному, устоявшемуся положению вещей вступает в противоречие с неизбежными грядущими изменениями. Взрослых беспокоят сомнения в своих способностях к обучению, страх, что в процессе обучения выявятся их неграмотность, неумение учиться, что неизбежное при этом сравнение их с другими обучающимися будет не в их пользу. Каждый по собственному опыту знает, что нам вовсе не нравится выглядеть в чужих глазах хуже, чем хотелось бы.

У некоторых взрослых людей вызывает чувство душевного дискомфорта сама идея возвращения в школьные стены, к школьным партам, доске, школярству.

Змеев С.И. Основы андрагогики: Учебное пособие для вузов. - М.: Флинта, Наука, 1999. - С. 66-71.

М.Т.ЦИЦЕРОН

О СТАРОСТИ

...Причина, по-видимому, весьма сильно беспокоящая и тревожащая людей нашего возраста, - приближение смерти, которая, конечно, не может быть далека от старости. О, сколь жалок старик, если он за всю свою столь долгую жизнь не понял, что смерть надо презирать! Смерть либо надо полностью презирать, если она погашает дух, либо ее даже надо желать, если она ведет его туда, где он станет вечен. Ведь ничего третьего, конечно, быть не может. Чего же бояться мне, если после смерти я либо не буду несчастен, либо даже буду счастлив? Впрочем, кто даже в юности столь неразумен, что не сомнева-

ется в том, что доживет до вечера. Более того, возраст этот в гораздо большей степени, чем наш, таит в себе опасность смерти: молодые люди легче заболевают, более тяжело болеют, их труднее лечить, поэтому до старости доживают лишь немногие. Если бы это было не так, то жизнь протекала бы лучше и разумнее; ведь ум, рассудок и здравый смысл свойственны именно старикам; не будь стариков, то и гражданских общин не было бы вообще. Но возвращаясь к вопросу о надвигающейся на нас смерти: за что же можно упрекать старость, когда то же самое касается и юности. Лично я, в связи со смертью своего прекрасного сына, а ты, Сципион, в связи со смертью братьев, которым было предначертано занять наивысшее положение в государстве, узнали, что смерть - общий удел всякого возраста.

Но, скажут мне, юноша надеется прожить долго, на что старик надеяться не может. Неразумны его надежды: что может быть более нелепым, чем принимать неопределенное за определенное, ложное за истинное? Но, скажут мне, старику даже надеяться не на что. Однако его положение тем лучше положения юноши, что он уже получил то, на что юноша еще только надеется: юноша хочет долго жить, а старик долго уже прожил.

Цицерон М.Т. О старости, о дружбе, об обязанностях. - М.: Наука, 1993.

РАЗДЕЛ 5

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЧЕЛОВЕКА И КУЛЬТУРЫ

Б.М. БИМ-БАД

ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ

Человеческое сознание есть продукт культурной эволюции и зиждется в огромной степени на подражании. На основе имеющегося генетического потенциала каждый индивид по мере взросления перенимает от своей семьи и от старших культурные, генетически не передаваемые традиции. Способность обучаться путем подражания (как и результаты этого обучения - мораль и разум) сама по себе в содержательном плане нейтральна. Чтобы дать желательный результат, она нуждается в руководстве.

Это, в частности, означает, что обычаям и традициям в воспитании принадлежит роль отправного пункта при взаимодействии между воспитателем и воспитуемым, равно как и при попытках влиять на становящееся сознание. Человеку необходимо привить способность к самоограничению, к обузданию инстинктов, к преодолению дурных обычаев и традиций, а также к сохранению, развитию, обогащению и разнообразию лучшего в этих традициях и обычаях. Вот почему главнейшее дело воспитания - передать, взрастить способность отличать дурное от хорошего, добро от зла по критериям, заслуживающим самого серьезного к себе отношения.

При соблюдении этого условия человек будет стремиться к экономической, политической, личностной свободе, перестанет желать управления со стороны. Он научится разумному и плодотворному самоуправлению.

Если стремление людей к самостоятельности выбора всего самого важного, что составляет содержание и смысл их жизни, - работы, общения, потребления, ин-

тимности, досуга - станет всеобщим, то любая форма тирании лишается социальной поддержки, психологического базиса. Стало быть, воспитание призвано вдохновить эту генеральную потребность собственного человеческого духа, укрепить, наполнить ее конструктивным содержанием.

Массы, не приобщившиеся к культуре, опасны для самих себя. «Покой ночи и пищи обеспечен для каждого темным могуществом их собственного количества» (А.Платонов), и недостаток глубокой культуры превращает эту обеспеченность в угрозу свободе. Рост материального благосостояния, не сопровождаемый ростом душевного богатства, ведет к опустошению и измельчанию человека.

Без овладения массами культурой невозможно избавление общества и личности от насилия. Человека необходимо научить самостоятельно искать и находить правильные, конструктивные решения проблем. Иначе он обязательно найдет ложные, разрушительные ответы на вопросы жизни.

Когда большинство людей, обделенных истинной культурой, нуждаются в поводе, всегда находится харизматический слепец, тянущий их в пропасть. Людей надобно учить самим налагать на себя обязанности и задания. Иначе они рано или поздно потребуют для себя тирана, точь-в-точь как лягушки Эзопа, которые, как известно, долго выпрашивали у Зевса царя, и тот в конце концов послал им в качестве царя аиста.

Прогресс общества зависит от производства и эффективности распространения культуры. Производство и воспроизведение культуры возможны только при наличии высокого искусства обучения.

Сила и реальный объем человеческих умов остаются теми же на всем протяжении истории. Поэтому про-

гресс человечества и каждого отдельного человека зависят по преимуществу от совершенствования метода познания и метода обучения. Стало быть, огромное значение приобретают усвоение методов познания, понимание их сравнительной эффективности, развитие способности к их уместному и правильному применению.

Уроки, полезные для совершенствования этих методов, можно почерпнуть из истории и теории культуры и цивилизации.

Прогресс культуры подчинен тем же общим законам, которые наблюдаются в развитии наших индивидуальных способностей. Ибо он является результатом этого развития, наблюдаемого одновременно у большого числа индивидов, соединенных в общество. Но результат, обнаруживаемый в каждый момент, зависит от результатов, достигнутых в предшествовавшие моменты, и влияет на те, которые могут быть достигнуты в будущем.

Человеческий род на первой стадии цивилизации представлял собой общество с небольшим числом людей, существовавших охотой и рыболовством, обладавших примитивным искусством изготовлять оружие и домашнюю утварь, строить или копать себе жилища. Но люди уже владели языком для выражения своих потребностей и небольшим числом моральных идей, лежавших в основе общих правил их поведения. Живя семьями, они руководствовались общепринятыми обычаями, заменявшими им законы, и имели даже несложную форму правления.

Трудность борьбы за существование, вынужденное чередование крайнего утомления и абсолютного отдыха не позволяли человеку располагать досугом, при котором он мог бы обогащать свой ум новыми сочетаниями идей. Таким образом, прогресс человеческого рода должен был быть тогда очень медленным.

Между тем средства существования, получаемые

от охоты, рыболовства, плодов непосредственно от земли, заменяются пищей, доставляемой животными, которых человек приручил, умеет сохранять и размножать. К скотоводству затем присоединяется примитивное земледелие: человек не удовлетворяется более плодами или растениями, которые он находит, он научается из них создавать запасы, собирать их вокруг себя, сеять или разводить и содействовать их воспроизведению при помощи обработки земли.

Собственность, которая первоначально ограничивается собственностью на убитых животных, оружие, сети, домашнюю утварь, распространяется сначала на стада, а затем на землю, которую человек распахал и обрабатывает. Со смертью главы эта собственность, естественно, переходит к семье. Некоторые владеют излишками, поддающимися сохранению. Если излишки значительны, они порождают новые потребности. Если они выражаются в одном предмете, то испытывается недостаток в другом.

Тогда в силу необходимости появляется обмен. С этого момента моральные отношения усложняются и умножаются. Большая безопасность, более обеспеченный и постоянный досуг позволяют человеку предаваться размышлению или, по крайней мере, системному наблюдению. У некоторых входит в привычку обменивать часть своего излишка на труд, благодаря чему они сами освобождаются от труда. Таким образом, создается класс людей, время которых не целиком поглощено физическим трудом и желания которых распространяются за пределы их примитивных потребностей.

Приобретенные идеи сообщаются быстрее и вернее упрочиваются в обществе. Занимается заря просвещения.

Промышленность пробуждается. Ремесла распро-

страняются и совершенствуются.

Более развитые, более частые, более усложнившиеся отношения, которые тогда устанавливаются между людьми, вызывают потребность в письменности. И последняя была изобретена. Первоначально она, по видимому, носила характер настоящей живописи, уступившей место условной живописи, которая изображала только характерные черты предметов. Впоследствии, по типу метафоры, которая уже практиковалась в разговорном языке, изображение физического предмета выражало отвлеченные идеи.

Тогда письменный и разговорный язык становятся достоянием человечества. Необходимо было изучить и установить между ними взаимную связь. Это сделали гениальные люди, вечные благодетели человечества, имена которых и даже отечество никогда не будут преданы забвению.

Они заметили, что все слова какого-либо языка были только сочетаниями чрезвычайно ограниченного количества первичных звуков, достаточных для образования почти бесконечного числа различных сочетаний. Видимыми знаками обозначались не идеи или слова, которым они соответствовали, но простейшие элементы, из которых составлены слова.

С тех пор стала известной азбука; небольшое число знаков удовлетворяло потребность в письме, так же как небольшое количество звуков - потребности разговорного языка. Письменный язык был таким же, как и разговорный, необходимо было только знать и уметь образовать эти немногочисленные знаки. Этот последний шаг обеспечил величайший прогресс человеческого рода.

Эту стадию развития между первой ступенью цивилизации и той ступенью, на которой мы видим еще людей в диком состоянии, прошли все исторические наро-

ды.

Между началом исторического периода и веком, в котором мы живем, между первыми племенами и современными нациями существует непрерывная цепь народов. Они то сами достигали новых успехов, то просвещались под влиянием более культурного народа и передавали приобретенные знания другим.

Прогресс просвещения связан с прогрессом свободы, добродетели, уважения к естественным правам человека.

В политических науках есть ряд истин, которые, в особенности у свободных народов (т.е. в некоторых поколениях у всех народов), могут быть полезны только тогда, когда они общеизвестны и общепризнаны. Таким образом, влияние прогресса этих наук на свободу, на благополучие наций должно в некотором роде измеряться количеством этих истин, которые благодаря элементарному образованию становятся общедоступными. Таким образом, всегда возрастающий прогресс образования, связанный с неизбежным прогрессом этих наук, служит нам порукой в улучшении участи человеческого рода, которое может рассматриваться как безграничное, ибо пределами его могут быть только границы этого двойного прогресса.

Если бы наш век ощущал себя упадочным, он считал бы прошлые века выше себя, он уважал бы их, восхищался ими, почитал бы принципы, ими исповедуемые. Он держался бы открыто и твердо старых идеалов, хотя сам и не смог бы их осуществить. На деле мы видим обратное: наш век глубоко уверен в своих творческих способностях, но при этом не знает, что ему творить. Хозяин всего мира, он не хозяин самому себе. Он растерян среди изобилия. Обладая большими средствами, большими знаниями, большей техникой, чем все предыдущие эпо-

хи, наш век ведет себя, как самый убогий из всех: плывет по течению.

Отсюда эта странная двойственность: всемогущество и неуверенность, уживающиеся в душе поколения. Поневоле вспомнишь то, что говорили о Филиппе Орлеанском, регенте Франции в детстве Людовика XV: у него есть все таланты, кроме одного - умения ими пользоваться.

Прежним векам, твердо верившим в прогресс, многое казалось уже невозможным. Теперь все снова становится возможным, и мы готовы предвидеть и самое худшее - упадок, варварство, регресс. Такое ощущение само по себе неплохой симптом. Это значит, что мы вновь вступаем в ту атмосферу неуверенности, которая присуща всякой подлинной жизни; что мы вновь узнаем тревогу неизвестности, и мучительную, и сладостную, которой насыщено каждое мгновение, если мы умеем прожить его сполна. Мы привыкли избегать этого жуткого трепета, мы старались успокаивать себя, всеми средствами заглушать в себе предчувствие глубинной трагичности нашей судьбы. Сейчас мы вдруг растерянно сознаем свою полную неуверенность в завтрашнем дне. И это отрезвление благотворно для нас.

Тот, кто относится к жизни серьезно и принимает всю полноту своей ответственности, постоянно ощущает скрытую опасность и всегда настороже. В римских легионах часовой должен был держать палец на губах, чтобы не задремать. Неплохой жест, он как бы предписывает полное молчание в тишине ночи, чтобы уловить малейший звук зарождающегося будущего. Безопасность - оптический обман, иллюзия. Она ведет к тому, что люди не заботятся о будущем, предоставляя все «механизму вселенной». И прогрессивный либерализм, и социализм Маркса предполагают, что их стремления к лучшему бу-

дущему осуществляются сами собой, неминуемо, как в астрономии. И вот жизнь ускользнула из их рук, стала непокорной, своевольной и несется, никем не управляемая, неведомо куда.

Как запас возможностей наша эпоха великолепна, изобильна, превосходит все известное нам в истории. Но именно благодаря своему размаху она опрокинула все заставы - принципы, нормы и идеалы, установленные традицией. Наша жизнь - более живая, напряженная, насыщенная, чем все предыдущие, и тем самым более проблематичная. Она не может ориентироваться на прошлое, она должна создать себе собственную судьбу. Но прошлое может предупредить, чего нам не следует делать.

Мы не выброшены в мир, как пуля из ружья, которая летит по точно предначертанной траектории. Совсем наоборот: выбрасывая нас в этот мир, судьба дает нам на выбор несколько траекторий и тем заставляет нас выбирать одну из них. Сама судьба принуждает нас к свободе, к свободному выбору и решению, чем нам стать в этом мире. Каждую минуту она заставляет нас принимать решения. Даже когда в полном отчаянии мы говорим: «Будь, что будет!» - даже и тут мы принимаем решение.

Наша жизнь - это прежде всего то, чем мы можем стать, т.е. возможная, потенциальная жизнь. В то же время она - выбор между возможностями, т.е. решение в пользу того, что мы выбираем и осуществляем на деле. Итак, неверно, будто в жизни «все решают обстоятельства». Наоборот, обстоятельства - это дилемма, каждый раз новая, которую мы должны решать. И решает ее наш характер.

Обозревая историю обществ, мы видим, что существует часто большое различие между правами, которые закон признает за гражданами, и теми, которыми они действительно пользуются; между равенством, установ-

ленным политическими учреждениями, и фактически существующим. Это различие было одной из главных причин уничтожения свободы в древних республиках, оно вызывало потрясавшие их бури и слабость, которые сделали их добычей иноземных тиранов.

Это различие обусловлено неравенством богатства и неравенством образования.

Реальное неравенство должно беспрестанно уменьшаться, не исчезая, однако, ибо причины его естественны и необходимы. Было бы нелепо и опасно их устранить, невозможно было бы даже попытаться всецело уничтожить их следствия, не открывая в то же время еще более обильных источников неравенства, не нанося правам людей еще более непосредственных и губительных ударов.

Равенство образования, которого можно надеяться достигнуть, но которое должно быть достаточным, - это то, которое исключает всякую зависимость, принудительную или добровольную.

При современном состоянии знаний существуют средства достижения этой цели даже теми, кто может посвятить науке лишь немногие годы в молодости и в течение своей остальной жизни несколько часов досуга.

Удачным подбором самих знаний и методов преподавания можно научить народную массу всему тому, что необходимо знать каждому человеку для домашнего хозяйства, для ведения своих дел, для свободного развития своего промысла и своих способностей, для познания своих прав, умения их защищать и осуществлять.

Распространяемая среди масс культура должна быть необходимой и достаточной для того, чтобы люди могли:

сознавать свои обязанности и иметь возможность их хорошо исполнять;

уметь судить о своих и чужих поступках на основании своих собственных знаний;

не быть чуждым ни одному из возвышенных и нежных чувств, украшающих человеческую природу;

не быть в слепой зависимости от тех, кому они вынуждены поручать заботу о своих делах или осуществление своих прав;

не быть обманутыми народными заблуждениями, которые волнуют жизнь суеверными страхами и наивными надеждами;

защищаться против предрассудков силами своего разума, чтобы избавляться от ложного престижа и шарлатанства, расставляющего западню их богатству, здоровью, свободе воззрений и совести под предлогом обогатить, излечить и спасти.

Действительное равенство, насколько оно возможно, возникает только благодаря равенству образования. Различие знаний больше не воздвигает барьера между людьми. Их чувства, идеи и язык позволяют понимать друг друга. Одни могут пожелать учиться у других, не считая обязательным во что бы то ни стало руководствоваться их указаниями. Люди могут согласиться поручить наиболее просвещенным заботу управления, не желая быть вынужденными предоставлять им это право со слепым доверием.

Но для достижения этих целей жители одной и той же страны не должны:

различаться употреблением более грубого или более тонкого языка;

ограничиваться механическим усвоением процессов искусства и рутины своей профессии;

зависеть ни в менее важных делах, ни при получении образования от людей, которые управляют страной.

Превалирование в обществе людей, ум которых

совершенно не воспитывался, порождает ловкачей и шарлатанов и простаков, людей легко обманываемых.

Если образование распространено более равномерно, оно порождает большее равенство в промышленности и отсюда - в богатстве. В свою очередь равенство богатства неизбежно способствует равенству образования.

Наконец, правильно руководимое образование смягчает естественное неравенство способностей и не допускает его укрепления, подобно тому как хорошие законы ослабляют естественное неравенство в распределении средств существования. В обществах, где учреждения установят это равенство, свобода, хотя подчиненная правильной конституции, будет шире, полнее, чем при отсутствии строгих ограничительных законов. Тогда социальное искусство выполнило свою задачу - обеспечить всем пользование общими правами, осуществлять которые люди призваны природой.

По мере того как человечество будет осуществлять возможность получения более широкого образования, оно сможет пользоваться более полной свободой и все более будет приближаться к моменту, когда сможет охватить все то, что подлинно составляет счастье людей. Когда-нибудь просвещение достигнет определенного предела одновременно у значительного числа наций и просветится вся масса людей.

Достижению целей мировой истории мешают заблуждения, ошибки, предрассудки. Мы должны понять происхождение, историю общих ошибок, которые более или менее тормозят или приостанавливают поступательное развитие разума и даже нередко вызывают попятное движение человека к первобытному невежественному состоянию.

Операции ума, ведущие нас к заблуждению или

задерживающие нас на ошибках мысли, начиная от тонкого паралогизма, способного сбить с толку даже наиболее просвещенного человека, до мечтаний безумца, являются в то же время различными видами метода правильного рассуждения или способа открытия истины. Форма, в которой общие заблуждения проникали, распространялись и увековечивались среди народов, составляет часть исторической картины прогресса человеческого разума. Как и истины, которые его совершенствуют и просветляют, заблуждения являются необходимым следствием его активности, всегда существующей диспропорции между тем, что он знает и желает, и тем, что он считает необходимым знать.

Люди сохраняют заблуждения своего детства, своей родины, своего века еще долгое время после усвоения всех истин, необходимых для разрушения этих заблуждений. Можно даже заметить, что, согласно общим законам развития наших способностей, некоторые предрассудки не могли не рождаться в каждую эпоху нашего прогресса, для того чтобы распространить свое развращающее влияние, свою власть.

Наконец, во всех странах, во все времена существуют различные предрассудки, соответствующие степени просвещения различных классов людей, так же как и их профессиям. Если предрассудки философов препятствуют новым успехам истины, то предрассудки классов менее просвещенных тормозят распространение истин уже известных. Предрассудки же некоторых, облеченных доверием и влиятельных профессий противодействуют распространению истин. С этими врагами разум вынужден беспрестанно бороться, и он часто может восторжествовать над ними лишь после долгой и тяжелой битвы.

Поскольку предрассудки, заблуждения, некритически принимаемые ошибки разума препятствуют новым

успехам истины и распространению уже установленных истин, от образования требуются профилактика узкого профессионализма, профилактика мировоззренческой односторонности. В содержании воспитания особую ценность приобретают широта кругозора, фундаментальность общего образования личности. Общее образование, достояние свободных людей, не может оставаться только одной из ступеней образования. Напротив, общее образование, взаимодействуя со специальным, обязано присутствовать в составе всех видов специализации, всех типов повышения квалификации, дополнительной подготовки и переподготовки.

Трудно переоценить воспитательную ценность истории заблуждений и предрассудков, безумств и преступлений, ошибок и иллюзий, невежества, «сна разума, рождающего чудовищ» (Ф.Гойа). Спасителен разумный страх перед всем, что обходит разум или обходится без него - в себе и в других: перед индоктринацией, некритичностью, избытком эмоций и т.п. Вот почему в образовании так важно изучать логические ошибки, их типологию и примеры и тренировать учащихся в распознавании и предупреждении их. Бесконечно важно учить анализу страстей, разрушительных, обманывающих и обманываемых. Надобно включать в общеобразовательный учебный план логику, психологию и философскую антропологию как совершенно непереносимые его компоненты.

Условием прогресса человечества является развитие личности. Развитие личности в физическом отношении лишь тогда важно, когда она приобрела некоторый минимум гигиенических и материальных удобств, ниже которого вероятность страдания, болезней, постоянных забот далеко превосходит возможность какого-либо развития.

Развитие личности в умственном отношении лишь тогда прочно, когда личность выработала в себе 'потребность критического взгляда на всё ей представляющееся, уверенность в неизменности законов, управляющих явлениями, и понимание, что справедливость в своих результатах тождественна со стремлением к личной пользе.

Развитие личности в нравственном отношении состоит лишь когда общественная среда позволяет и поощряет в личностях развитие самостоятельного убеждения. Когда личности имеют возможность отстаивать свои убеждения и тем самым вынуждены уважать свободу чужого убеждения. Когда личность осознала, что ее достоинство лежит в ее убеждении и что уважение достоинства чужой личности есть уважение собственного достоинства.

Воплощение в общественных формах истины и справедливости предполагает прежде всего для ученого и мыслителя возможность высказать положения, считаемые им за выражение истины и справедливости. Оно также имеет своей предпосылкой наличие в социуме некоторого минимума общего образования, позволяющего большинству понять эти положения и оценить аргументы, приводимые в их пользу.

Имеем ли мы вообще право говорить в настоящее время о прогрессе человечества? Можно ли сказать, что для большинства, из которого состоит современное человечество, начальные условия прогресса уже осуществлены? Даже некоторые из этих условий осуществлены ли? И для какой доли из этого большинства?

Все вместе названные условия прогресса не осуществлены ни для одного человека и ни одно из них не осуществлено для большинства.

Всего более подвинулось человечество относительно условий физического развития личности. Между

тем даже и в этом отношении необходимый минимум гигиенических и материальных удобств осуществлен еще меньшинством человечества. Далеко не все люди пользуются достаточной и здоровой пищей, имеют одежду и жилище, удовлетворяющие основным требованиям гигиены, могут обратиться к медику в случае болезни и к социальному страхованию в случае голода или внезапного несчастья.

При этом нельзя не признать, что увеличение материальных удобств жизни бросается в глаза. Бесспорно, количество личностей, имеющих возможность пользоваться удобствами здоровой пищи, здорового жилища, медицинского пособия в случае болезни и вооруженной общественной охраны от случайностей очень увеличилось в последние века. На этой-то части человечества, сохранившейся от самой тяжелой нужды, лежит в наше время вся цивилизация.

Далеко ниже стоит человечество на пути осуществления условий умственного развития. Нечего и говорить о выработке критического взгляда на вещи, о понимании неизменности законов природы и утилитарного значения справедливости для огромного числа тех, которые должны отстаивать свое существование против ежеминутной опасности. Но и меньшинство, более или менее огражденное от этих тяжелых забот, включает в себе лишь самую незначительную долю личностей, привыкших мыслить критически, усвоивших смысл явлений и правильно понимающих собственную пользу.

Люди, выработавшие в себе привычку критически мыслить вообще, суть замечательные редкости. Несколько более, хотя и то очень мало, людей, привыкших обобщать явления какой-либо одной, более или менее широкой, сферы явлений. Вне этой сферы они столь же подчинены бессмысленному повторению чужих мнений, как

и все остальное большинство человечества.

Что касается усвоения понятия о неизменности законов, управляющих явлениями, то его можно искать только в маленькой группе лиц, серьезно занимавшихся наукой. Но и между ними далеко не все, которые его проповедают на словах, могут считаться усвоившими его в самом деле. Эпидемии новейших магов - магнетизеров, вызывателей духов, спиритистов - дали длинные списки имен лиц, увлеченных этими эпидемиями, и в числе этих имен встречаются, к сожалению, люди науки. Да и вне этих эпидемий, особенно в минуты жизненной опасности, душевных потрясений и т.п., не раз люди науки обращались к амулетам и заклинаниям (конечно, в их общеупотребительной форме), показывая, как некрепко в их умах убеждение в неизменности хода явлений и в невозможности отклонить процессы природы от их неизбежного совершения.

Мудрено ли, что амулеты и заклинания играют свою роль среди блестящей культуры XX века столь же эффектно, как в пустынях Африки у наших современников или за несколько тысячелетий у наших предков. Наука природы отвоевала лишь кое-что у мира чудесного, так что культура нашего времени в мелочах жизни представляет пеструю смесь рациональных и предрассудочных приемов, и вера в чудесное готова пробудиться в большинстве образованного класса при первом удобном к тому поводе.

Что касается понимания утилитарной стороны справедливости, то мы видим беспрестанно людей, действующих справедливо по минутному настроению, по привычке, по внутреннему влечению характера. Зато не менее, если не более, видим и действий несправедливых, иногда совершаемых теми же самыми личностями.

Шаткость в этих случаях происходит несравненно

чаще от дурного понимания личной выгоды, чем от злого намерения, и может уменьшиться лишь с пониманием тождества справедливости и эгоистического расчета, взявшего в соображение все обстоятельства.

Но весь этот прогресс еще в будущем, если он когда-либо будет иметь место. В настоящем число единиц, усвоивших себе утилитарное значение справедливости в теории и на практике, совершенно незаметно.

Что сказать об условиях нравственного развития личности? Так как об убеждениях можно говорить только в кругу людей, выработавших в себе способность критически мыслить, то условия нравственного развития существуют для этой маленькой группы. Но едва одна доля ее находится в странах, где закон ограждает личное убеждение, а не карает его. Лишь небольшая доля этой доли живет в общественной среде, которая не смотрит на самостоятельность убеждений как на нравственный порок, не старается искоренить его с детства воспитанием, внушающим покорность общепринятому.

Но если личности, принадлежащие к этой группе человечества, имеющие счастливые условия нравственного развития, вырабатывают убеждения, то только маленькая доля их сохраняет терпимость в отношении чужих убеждений, и еще меньшая к этому присоединяет сознание, что достоинство человека лежит в его убеждении. Судите же по этому, для какой самонаименьшей части человечества в каждом поколении возможен нравственный прогресс.

По малочисленности лиц, для которых это усвоение вообще возможно, нет никаких средств определить, существует ли этот прогресс или нет. Можно бы предполагать, что он имеет место вследствие расширения географической территории, где закон ограждает свободу мысли. Зато лучшие средства административного надзо-

ра стесняют ее более чем прежде в тех местах, где существует в этом отношении репрессивное законодательство.

Возможность высказать свои научные знаниями философские убеждения существует более или менее в довольно заметной части цивилизованного мира, и это действительный прогресс человеческой истории. Но достаточный минимум образованности осуществился лишь для незначительного меньшинства, избавленного от упорной борьбы за существование и привыкшего критически мыслить. Все остальные члены общества или подавлены ежедневными заботами, или привыкли идти за авторитетами.

Всякой цивилизации грозят постоянно две опасности. Если она ограничивается слишком малочисленным и слишком исключительно поставленным меньшинством, то ей грозит опасность исчезнуть. Если она не даст развиваться в среде цивилизованного меньшинства критически мыслящим единицам, ее оживляющим, ей грозит застой.

Прежде чем учиться, надо иметь учителей. Большинство может развиваться лишь действием на него более развитого меньшинства. Поэтому цивилизованное меньшинство, которое не желает быть цивилизующим в самом обширном смысле этого слова, несет ответственность за все страдания современников и потомства. Оно могло их ослабить, если бы не ограничивалось ролью представителя и хранителя цивилизации, а взяло на себя и роль ее распространителя.

Если мы с этой точки зрения оценим панораму истории до нашего

число - об укреплении и розыске справедливейших форм общества.

Многие блестящие цивилизации заплатили своей гибелью за это неумение связать со своим существованием интерес большого числа личностей. Немало было всегда лиц, которые на каждой ступени цивилизации признавали эту ступень пределом общественного развития, возмущались против всякого критического отношения к ней, против всякой попытки распространить благо цивилизации на большее число лиц. Если этим проповедникам застоя крайне редко удавалось положить преграду общественному прогрессу, то им часто удавалось замедлить его.

Следовательно, как ни мал прогресс человечества, но и то, что лежит исключительно на критически мыслящих личностях без их стремления распространить его он крайне непрочен. Так как эти личности полагают обыкновенно себя вправе считаться развитыми и так как за их-то именно развитие и заплачена страшно дорогая цена, то нравственная обязанность расплачиваться за прогресс лежит на них же. Эта уплата есть посильное распространение умственного и нравственного развития на большинство, внесение научного понимания и справедливости в общественные формы.

Если личность, говорящая о своей любви к прогрессу, не хочет критически поразмыслить об условиях его осуществления, то она, в сущности, прогресса никогда не желала, да и не была даже никогда в состоянии искренно желать его. Если личность, сознающая условия прогресса, ждет, сложа руки, чтобы он осуществился сам собой, без всяких усилий с ее стороны, то она есть препятствие на пути к нему. Всем жалобщикам о разврате времени, о ничтожестве людей, о застое и ретроградном движении следует поставить вопрос: а вы сами, зрячие

среди слепых, здоровые среди больных, что вы сделали, чтобы содействовать прогрессу?

При этом вопросе большинство их ссылается на слабость сил, недостаток таланта, малый круг действия, враждебные обстоятельства, враждебную среду, враждебных людей и т.д.

Положим, ваша деятельность скромна по масштабам. Но из неизмеримо малых частиц состоят все вещества, из бесконечно малых толчков составляются самые громадные силы. Количество пользы, полученной от вашей деятельности, ни вы и никто другой оценить не в состоянии. Оно зависит от тысячи различных обстоятельств, от многочисленных совпадений, предвидеть которые невозможно. Прекраснейшие намерения приводили к отвратительным результатам, а маловажное, с первого взгляда, действие разрасталось в неисчислимые последствия.

Мы можем с некоторой вероятностью ожидать, что, придавая целому ряду действий одно и то же направление, мы получим лишь немногие результаты, противоположные данному направлению. Зато значительнейшая часть этих действий совпадет с удобными условиями для того, чтобы оказались заметные результаты в этом самом направлении. Если каждый человек, критически мыслящий, будет постоянно активно стремиться к лучшему, то, как бы ни был ничтожен круг его деятельности, как бы ни была мелка сфера его жизни, он будет влиятельным двигателем прогресса и оплатит свою долю той огромной цены, которую стоило его развитие.

Ни литература, ни искусство, ни наука не спасают от безнравственного индифферентизма. Они не заключают и не обуславливают сами по себе прогресса. Они доставляют лишь для него орудия. Они накапливают для него силы. Лишь тот литератор, художник или ученый

действительно служит прогрессу, который сделал все, что мог, для приложения сил, им приобретенных, к распространению и укреплению цивилизации своего времени.

Если из сотен читателей один, два найдутся поталантливее, повпечатлительнее и применят в жизни те истины, которые они узнали от писателя, то некоторый прогресс состоится. Если жар учителя зажег хотя бы в небольшом числе учеников жажду поразмыслить, поработать самому, жажду знания и труда, то прогресс опять совершится.

Всякий человек, критически мыслящий и решающийся воплотить свою мысль в жизнь, может быть деятелем прогресса.

Задача образования в том, чтобы научить человека способам приобретения гигиенических и материальных предпосылок и условий духовного и душевного развития. Для закаливания личности необходимо не предоставлять ей материальные удобства в готовом виде, а обучить ее саму создавать их за счет полезной не только для себя, но и для других деятельности. Трудно не согласиться с тем, что вне и без духовного развития масс рост материального благосостояния связан с увеличением духовной нищеты. Это не значит, что развитие личности в физическом отношении не желательно, а значит, что его недостаточно для спасения человека и мира.

Поскольку умственное развитие личности заключено в критичности и самокритичности ее мышления, в понимании законов мира, в правильно осознаваемом личном интересе, зависящем от интересов более широкого круга людей, постольку образование для прогресса нацелено на усвоение законосообразности мира в целом и личного интереса - в частности. Это великое благо - помочь растущему человеку критически проверять свои и

чужие действия на оселке законов, по которым живут природа, общество и отдельный человек. Надобно вызывать к жизни и поддерживать интерес личности к этим законам, равно как и спасительный страх нарушить их, обойти, обхитрить - себе и другим на погибель. Чтобы поставить закон мира себе на службу, необходимо подчиниться ему, и этому надо учить. Свободомыслие и критичность - вот что важно и нужно, но в соединении с осторожностью и основательностью суждений, в соединении с самокритичностью и здоровой долей недоверия к себе (страха самоуверенности).

Воспитание терпимости к взглядам и убеждениям других людей, воспитание не столько верности принципам и убеждениям, сколько желания верности принципов и убеждений, а также желания достойной жизни себе и уважение такого же желания в других - все это ценнейшие расшифровки содержания развития личности. Но оно возможно только при наличии хорошего общего образования, позволяющего понять истины, добытые разумом, и по достоинству оценить аргументы в их пользу.

Если вся цивилизация лежит на плечах образованного меньшинства человечества, если весь прогресс зависит от немногих, кому посчастливилось получить условия для развития в физическом, умственном и нравственном отношениях, то в равной мере спасению и прогрессу цивилизации служат и воспитание интеллектуальной элиты, и самое широкое распространение образования среди народных масс, пополняющих к тому же и воспроизводящих духовную элиту.

Займемся анализом современной цивилизации с обозначенных позиций.

Массы людей таким ускоренным темпом вливались на сцену истории, что у них не было времени, чтобы в достаточной мере приобщиться к глубокой культуре.

В действительности духовная структура современного среднего европейца гораздо здоровее и сильнее, чем у человека былых столетий. Она только гораздо проще, и потому такой средний европеец иногда производит впечатление примитивного человека, внезапно очутившегося среди старой цивилизации. Школы, которыми прошлое столетие так гордилось, успевали преподать массам лишь внешние формы, технику современной жизни; дать им подлинное воспитание школы эти не могли. Их наспех научили пользоваться современными аппаратами и инструментами, но не дали им понятия о великих исторических задачах и обязанностях: их приучили гордиться мощностью современной техники, но им ничего не говорили о духе. Поэтому о духе массы не имеют и понятия. Новые поколения берут в свои руки господство над миром так, как если бы мир был первобытным раем без следов прошлого, без унаследованных сложных традиционных проблем.

Неверно, будто будущее культуры нельзя предвидеть. Бессчетное число раз оно было предсказано. Если бы будущее не открывалось пророкам, его не могли бы понять ни в момент его осуществления, ни позже, когда оно уже стало прошлым. Конечно, можно предвосхитить только общую схему будущего, но ведь, по существу, мы не больше того воспринимаем и в настоящем, и в прошлом. Чтобы видеть целую эпоху, надо смотреть издали.

Никогда еще за всю историю простой человек не жил в условиях, которые хотя бы отдаленно походили на нынешние условия его жизни. Мы действительно стоим перед радикальным изменением человеческой судьбы, произведенным XIX веком. Создан совершенно новый фон, новое поприще для современного человека - и физически, и социально. Три фактора сделали возможным

создание этого нового мира: либеральная демократия, экспериментальная наука и индустриализация. Второй и третий можно объединить под именем «техники». Ни один из этих факторов не был созданием века, они появились на два столетия раньше. XIX век провел их в жизнь. Это всеми признано. Но признать факт недостаточно, нужно учесть его неизбежные последствия.

XIX век был по существу революционным, не потому, что он строил баррикады, - это деталь, а потому, что он поставил заурядного человека, т.е. огромные социальные массы, в совершенно новые жизненные условия, радикально противоположные прежним.

Для «простых людей» всех прежних веков «жизнь» означала прежде всего ограничения, обязанности, зависимость, одним словом - гнет. Можно сказать и «угнетение», понимая под этим не только правовое и социальное, но и «космическое». Его всегда хватало до последнего века, когда начался безграничный расцвет «научной техники» как в физике, так и в управлении. По сравнению с сегодняшним днем старый мир даже богатым и сильным предлагал лишь скудость, затруднения и опасности. Как бы ни был богат и силен отдельный человек в сравнении с окружающими, мир был беден и убог, богатство и сила мало использовались. В наши дни средний обыватель живет богаче и привольнее, чем жили владыки прошлых веков. Что за беда, если он не богаче других. Мир стал богаче и дает ему все: великолепные дороги, поезда, телеграф, отели, личную безопасность и аспирин.

Сегодня (несмотря на некоторые трещины в оптимизме) почти никто не сомневается, что через пять лет автомобили будут еще лучше и дешевле. В это верят, как в то, что завтра снова взойдет солнце. Заурядный человек, видя вокруг себя технически и социально совершен-

ный мир, верит, что его произвела таким сама природа. Ему никогда не приходит в голову, что все это создано личными усилиями гениальных людей. Еще меньше он подозревает о том, что без дальнейших усилий этих людей великолепное здание рассыплется в самое короткое время.

Духовная и интеллектуальная косность человека проявляется в том, что он довольствуется запасом готовых идей. Он решает, что с умом у него все в порядке.

Мы стоим здесь перед тем самым различием, которое испокон веку отделяет глупцов от мудрецов. Умный знает, как легко сделать глупость, он всегда настороже, и в этом его ум. Глупый не сомневается в себе; он считает себя хитрейшим из людей, отсюда завидное спокойствие, с каким он пребывает в глупости. Глупца нельзя освободить от глупости, вывести хоть на минуту из ослепления, сделать так, чтобы он сравнил свои убогие шаблоны со взглядами других людей. Вот почему Анастоль Франс сказал, что глупец гораздо хуже мерзавца. Мерзавец иногда отдыхает, глупец - никогда.

Человек массы совсем неглуп. Наоборот, сегодня он гораздо умнее, гораздо способнее, чем все его предки. Но эти способности ему не впрок. Сознывая, что он обладает ими, он еще больше замкнулся в себе и не пользуется ими. Он раз и навсегда усвоил набор общих мест, предрассудков, обрывков мыслей и пустых слов, случайно нагроможденных в памяти, и с развязностью, которую можно оправдать только наивностью, пользуется этим мусором всегда и везде. Не в том беда, что заурядный человек считает себя незаурядным и даже выше других, а в том, что он провозглашает и утверждает право на заурядность и самое заурядность возводит в право.

«Но, - скажут нам, - что тут плохого? Разве это не свидетельствует об огромном прогрессе? Ведь это зна-

чит, что массы стали культурными?»

Ничего подобного! Идеи заурядного человека - не настоящие идеи, они не свидетельствуют о культуре. Кто хочет иметь идеи, должен прежде всего стремиться к истине и усвоить правила игры, ею предписываемые. Не может быть речи об идеях и мнениях там, где нет общепризнанной высшей инстанции, которая бы ими ведала, нет системы норм, к которым можно было бы в споре апеллировать. Эти нормы - основа культуры.

Где нет норм, там нет и культуры. Нет культуры там, где нет начал гражданской законности и не к кому апеллировать. Нет культуры там, где в решении споров игнорируются основные принципы разума. Кто в споре не старается держаться истины, не стремится быть правдивым, тот умственный варвар. Именно таков человек массы, когда ему приходится вести дискуссию, устную или письменную. Нет культуры там, где экономические отношения не подчинены регулирующему аппарату, к которому можно обратиться. Нет культуры там, где в эстетических диспутах всякое оправдание для произведения искусства объявляется излишним.

Когда все эти нормы, принципы и инстанции исчезают, исчезает и сама культура и настает варварство в точном значении этого слова. Не будем себя обманывать - новое варварство появляется сейчас в мире. Путешественник, прибывающий в варварскую страну, знает, что там уже не действуют правила и принципы, на которые он привык полагаться дома. У варвара нет норм в культурном смысле.

Как на конкретный пример укажем на такие политические движения, как синдикализм и фашизм. Под маркой синдикализма и фашизма впервые появляется тип человека, который не считает нужным оправдывать свои претензии и поступки ни перед другими, ни даже перед

самим собой. Он просто показывает, что решил любой ценой добиться цели. Вот это и есть то новое, небывалое: право действовать безо всяких на то прав. Причина же в том, что массы решили захватить руководство обществом в свои руки, хотя руководить им они и неспособны. В этом политическом поведении масс раскрылась грубо и откровенно вся структура их новой души. Ключ ко всему этому в духовной ограниченности. Человек массы не имеет даже понятия о легком, чистом воздухе мира идей. Он желает иметь собственные «мнения», но не желает принять условия и предпосылки, необходимые для этого. Поэтому все его «идеи» - не что иное как вожделения, облеченные в словесную форму.

Чтобы иметь или создать идею, надо прежде всего верить, что есть основания или условия ее существования, т.е. верить в мир отвлеченных истин. Имея идеи, составляя мнения, люди обращаются к высшей инстанции, подчиняются ей, признают ее кодекс и ее решения. Они верят в то, что наивысшая форма общения - диалог, в котором обсуждаются основы наших идей.

Но для недостаточно образованного человека принять дискуссию значит идти на верный провал, и он инстинктивно отказывается признавать эту высшую объективную инстанцию. Отсюда лозунг: «Хватит дискуссий!» - и отказ от всяких форм духовного общения, предполагающих признание объективных норм, начиная с простого разговора и кончая парламентом и научными обществами. Это равносильно отказу от культурной общественной жизни, построенной на системе норм, и возврату к варварскому образу жизни. Это означает ликвидацию всех естественных жизненных процессов и переход к принудительному введению новых намеченных «порядков».

Все наши материальные достижения могут исчез-

нать, ибо надвигается грозная проблема, от решения которой зависит судьба мира. Нынешний «хозяин мира» - примитив, первобытный человек, внезапно объявившийся в цивилизованном мире. Цивилизован мир, но не его обитатель. Он даже не замечает цивилизации, хотя и пользуется ее плодами, как и дарами природы.

Новый человек хочет иметь автомобиль и пользуется им, но так, словно он сам собой вырос на райском древе. В глубине души он не подозревает об искусственном, почти невероятном характере цивилизации. Он восхищен аппаратами, машинами и абсолютно безразличен к принципам и законам, на которых они основаны.

Сейчас постоянно говорят о фантастическом прогрессе техники, но не слышно - даже среди избранных, - чтобы касались ее достаточно печального будущего.

Техника и наука - одной природы. Наука угасает, когда люди перестают интересоваться ею бескорыстно, ради нее самой, ради основных принципов культуры. Когда этот интерес отмирает, - что, по-видимому, происходит сейчас, - техника может протянуть еще короткое время, по инерции, пока не выдохнется импульс, сообщенный ей чистой наукой. Жизнь идет с помощью техники, но не от техники. Техника сама по себе не может ни питаться, ни дышать, она - лишь полезный практический осадок бесполезных и непрактичных занятий наукой.

Когда говорят о технике, легко забывают, что ее животворный источник - чистая наука, и продление техники зависит в конце концов от тех же условий, что и существование чистой науки. Кто думает сейчас о тех нематериальных, но живых ценностях, таящихся в сердцах и умах людей науки и необходимых миру для продления их работы? Может быть, сейчас серьезно верят, что развитие науки можно обеспечить одними долларами? Эта иллюзия, которая многих успокаивает, - еще одно дока-

зательство недостаточной культуры наших времен.

Вспомним бесчисленное множество элементов, самых различных по своей природе, из которых сложным путем составляются физико-химические науки. Даже при самом поверхностном знакомстве с этой темой нам бросается в глаза, что на всем протяжении пространства и времени изучение физики и химии было сосредоточено на небольшом четырехугольнике: Лондон-Берлин-Вена-Париж, а во времени - только в XIX веке. Это доказывает, что экспериментальная наука - одно из самых невероятных чудес истории. Пастухов, воинов, жрецов и колдунов было достаточно всегда и везде. Но экспериментальные науки требуют, по-видимому, совершенно исключительной конъюнктуры. Уже один этот простой факт должен был бы навести нас на мысль о непрочности, летучести научного вдохновения.

Стоило бы рассмотреть этот вопрос подробнее и уточнить в деталях исторические предпосылки, необходимые для развития экспериментальной науки и техники. Но человеку массы это не поможет - он не слушает доводов разума и учится только на собственном опыте.

Разве не симптоматично, что в наше время простой, заурядный человек не преклоняется сам, без внушений со стороны, перед физикой, химией, биологией?

Посмотрите на положение науки: в то время, как прочие отрасли культуры - политика, искусство, социальные нормы, даже мораль - явно стали сомнительными, одна область все больше, все убедительней для массы проявляет изумительную, бесспорную силу - науки эмпирические. Каждый день они дают что-то новое, и рядовой человек может этим пользоваться. Каждый день появляются медикаменты, прививки, приборы и т.д. Каждому ясно, что если научная энергия и вдохновение не ослабеют, если число фабрик и лабораторий увеличится,

то и жизнь автоматически улучшится, богатство, удобства, благополучие удвоятся или утроятся.

Можно ли представить себе более могучую и убедительную пропаганду науки? Почему же массы не выкаывают никакого интереса и симпатии, не хотят давать деньги на поощрение и развитие наук?

Наоборот, наше время поставило ученого в положение парии - не философов, а именно физиков, химиков, биологов. Философия не нуждается в покровительстве, внимании и симпатиях масс. Но экспериментальные науки нуждаются в массе так же, как и масса нуждается в них, - иначе грозит гибель. Наша планета уже не может прокормить сегодняшнее население без помощи физики и химии.

Какими доводами можно убедить людей, если их не убеждает автомобиль, в котором они разъезжают, или инъекции, которые утишают их боль? Тут огромное несоответствие между очевидными благами, которые наука каждый день дарит массам, и полным отсутствием внимания, какое массы проявляют к науке.

Больше нельзя обманывать себя надеждами: от тех, кто так себя ведет, можно ожидать лишь одного - варварства. В особенности, если - как мы увидим далее - невнимание к науке как таковой проявляется ярче всего среди самих практиков науки - врачей, инженеров и т.д., которые большей частью относятся к своей профессии как к автомобилю или аспирину, не ощущая никакой внутренней связи с судьбой науки и цивилизации.

Есть и другие симптомы надвигающегося варварства - уже активные, действенные, а не только пассивные - очень явные и весьма тяжелые. Несответствие между благами, которые рядовой человек получает от науки, и невниманием, которым он ей отвечает, есть грозный симптом. В Центральной Африке тоже ездят в автомобилях и

глотают аспирин. В то время как все остальные стороны жизни - политика, закон, искусство, мораль, религия - переживают кризисы, временные банкротства, одна лишь наука не стала банкротом. Наоборот, она каждый день дает нам больше, чем мы от нее ожидали. В этом у нее нет конкурентов. Для среднего человека непростительно этого не замечать.

По отношению к той сложной цивилизации, в которой рожден современный человек, входящий сейчас в силу, он - просто дикарь, варвар, поднимающийся из недр современного человечества. Вот оно, «вертикальное вторжение варварства». Цивилизация по мере своего развития становится все сложнее и напряженнее. Проблемы, которые она ставит перед нами, невероятно запутаны. Людей, способных разрешать эти проблемы, становится все меньше.

Жутко слышать, как сравнительно образованные люди рассуждают на повседневные темы. Словно крестьяне, которые заскоружеными пальцами пытаются взять со стола иголку, они подходят к политическим и социальным вопросам сегодняшнего дня с тем самым запасом идей и методов, какие применялись двести лет назад для решения вопросов, в двести раз более простых.

Развитая цивилизация всегда полна тяжелых проблем. Чем выше ступень прогресса, тем больше опасность крушения. Жизнь все улучшается, но и усложняется. Конечно, по мере усложнения проблем средства к разрешению их совершенствуются. Но каждое новое поколение должно научиться владеть этими средствами.

Среди них - чтобы быть конкретным - есть одно, особенно полезное именно для сложившейся, зрелой цивилизации хорошее знание прошлого, накопление опыта, одним словом - история. Историческая наука совершенно необходима для сохранения и продления зрелой цивили-

лизации не для того, чтобы она давала готовые решения для новых конфликтов, - жизнь никогда не повторяется и требует всегда новых решений, - но потому, что она предохраняет нас от повторения ошибок прошлого. Если же человек или страна, проделав долгий путь и очутившись в трудном положении, вдобавок теряет память и не может использовать опыта прошлого, тогда дело плохо.

Даже самые культурные правители в наши дни невероятно невежественны в истории. Они знают историю гораздо хуже, чем их предшественники в XVIII и даже XVII столетиях. Исторические познания правящей элиты тех веков сделали возможным изумительный прогресс XIX века. Политика XVI века вся была продиктована стремлением избежать ошибок прошлого и располагала огромным запасом опытных данных.

Но уже в XIX веке «историческая культура» начала убывать, хотя отдельные специалисты значительно продвинули историю как науку. Этот упадок исторической культуры повлек за собой ряд специфических ошибок, последствия которых мы сейчас испытываем. В последней трети XIX века начался - сперва невидимый, подземный - поворот вспять, возврат к варварству, т.е. простоте человека, у которого прошлого нет или он свое прошлое забыл.

Большевизм и фашизм представляют собою два ярких примера существенного регресса - не столько по содержанию их теорий, которые сами по себе, конечно, содержат часть истины (где на свете нет крупинки истины), сколько по антиисторизму, анахронизму, с которыми они к этой истине относятся. Эти движения, типичные для человека массы, управляются, как всегда, людьми, без исторического чутья, которые с самого начала ведут себя так, словно уже стали прошлым, влились в первобытную фауну.

Поэтому коммунист 1917 года производит революцию, тождественную тем, какие уже бывали, ни в малой мере не улучшая их, не исправляя ошибок. Поэтому все происшедшее в России есть монотонное повторение прошлого, трафарет, и до такой степени, что нет ни одного шаблонного изречения о революциях, которое не нашло бы печального подтверждения. «Революция пожирает собственных детей», «Революцию начинают умеренные, продолжают крайние, завершает реставрация» и т.д.

Почти то же самое, только с обратным знаком, можно сказать о фашизме. Ни большевизм, ни фашизм не стоят «на высоте эпохи», не несут в себе прошлого в сжатой форме, а это необходимо, чтобы его улучшить. С прошлым нельзя, бороться врукопашную. Прошлые побеждают, поглощая всё, что не останется вовеки, погибнет.

И большевизм, и фашизм - ложные зори, они предвещают не новый день, а возврат к архаическому, давно пережитому, они первобытны. И та же судьба ожидает все движения, которые простодушно вступят в открытый бой с той или иной частью прошлого, вместо того чтобы переварить ее.

Все было бы очень просто, если бы коротким «нет» мы могли похоронить прошлое. Но прошлое по своей природе возвращается. Если его отгонят, оно вернется. Единственный способ справиться с ним - не выгонять его, считаться с ним. Иными словами жить на уровне эпохи, тонко ощущая историческую конъюнктуру.

У прошлого своя правда. Если ее не признают, оно возвращается и требует признания, подчас даже там, где и не надо.

Упоминаем о фашизме и большевизме только вскользь, отмечая лишь одну их общую черту - анахронизм. Но эта черта органически присуща всему тому, что сейчас, видимо, торжествует. Сейчас повсюду торжест-

вует человек массы, и только те течения могут иметь видимый успех, которые проникнуты его духом, выдержаны в его примитивном стиле.

Характерные черты нашего времени - его странная уверенность в том, что оно выше всех предыдущих эпох, его полное пренебрежение ко всему прошлому, непризнание классических и нормативных эпох, ощущение начала новой жизни, превосходящей все прежнее и независимой от прошлого.

У мира нет перспектив, если только его судьба не попадет в руки людей подлинно современных, проникнутых ощущением истории, сознанием уровня и задач нашей эпохи и отвергающих всякое подобие архаизма и примитивизма. Нам нужно знать подлинную, целостную Историю, чтобы не провалиться в прошлое, а найти выход из него.

Сегодняшний ученый - тоже прототип человека массы.

Растет специализация в работе исследователя. Поле его духовной деятельности все суживается. Ученые от поколения к поколению все более теряют связь с остальными областями науки, не могут охватить мир как целое, т.е. утрачивают то, что единственно заслуживает имени науки, культуры, цивилизации. Мы видим новый тип ученого, беспремерный в истории. Это - человек, который из всего, что необходимо знать, знаком лишь с одной из наук, да и из той он знает лишь малую часть, в которой непосредственно работает. Он даже считает достоинством отсутствие интереса ко всему, что лежит за пределами его узкой специальности, и называет «дилетантством» всякий интерес к широкому знанию.

Этому типу ученого действительно удалось на своем узком секторе сделать новые открытия и продвинуть свою науку, - которую он сам едва знает, - а попут-

но послужить и всей совокупности знаний, которую он сознательно игнорирует.

Мы стоим здесь перед парадоксальным, невероятным и в то же время неоспоримым фактом: экспериментальные науки развились главным образом благодаря работе людей посредственных, даже более чем посредственных. Иначе говоря, современная наука, корень и символ нашей цивилизации, впустила в свои недра человека заурядного и позволила ему работать с видимым успехом. Причина этого - в том факте, который является одновременно и огромным достижением, и грозной опасностью для новой науки и для всей цивилизации, направляемой и представляемой наукой; именно - в механизации.

Для производства бесчисленных исследований наука подразделена на мелкие участки, и исследователь может спокойно сосредоточиться на одном из них, оставив без внимания остальные. Серьезность и точность методов исследования позволяют применять это временное, но вполне реальное расчленение науки для практических целей. Работа, ведущаяся этими методами, идет механически, как машина, и, для того чтобы получить результаты, научному работнику вовсе не нужно обладать обширными знаниями общего характера. Таким образом, большинство ученых способствуют общему прогрессу науки, не выходя из узких рамок своей лаборатории, замурованные в ней, как пчелы в сотах.

Но это создает крайне странную касту. Исследователь, открывший новое явление, невольно проникается сознанием своей мощи и уверенностью в себе. Его открытие дает ему основание считать себя «знатоком». В действительности он обладает лишь крохой знания, которая в совокупности с другими крохами, которыми он не обладает, составляет подлинное знание.

Специалист очень хорошо «знает» лишь свой крохотный уголок вселенной, но ровно ничего не знает обо всем остальном.

Раньше людей можно было разделить на образованных и необразованных, на более или менее образованных и более или менее необразованных. Но «специалиста» нельзя подвести ни под одну из этих категорий. Его нельзя назвать образованным, так как он полный невежда во всем, что не входит в его специальность. Он и не невежда, так как он все-таки «человек науки» и знает свой крохотный уголок вселенной. Мы должны были бы называть его «ученым невеждой».

И это очень серьезно. Это значит, что во всех вопросах, ему неизвестных, он поведет себя не как человек, незнакомый с делом, но с авторитетом и амбицией, присущими знатоку и специалисту.

И действительно, поведение «специалиста» этим отличается. В политике, в социальной жизни, в остальных науках он держится примитивных взглядов полного невежды, но излагает их и отстаивает с авторитетом и самоуверенностью, не принимая возражений компетентных специалистов. Цивилизация, дав ему специальность, сделала его самодовольным и потому очень опасным вне наглухо замкнутых его пределов. Это приходится понимать буквально. Достаточно взглянуть, как неумно ведут себя сегодня в политике, в искусстве, в религии «люди науки», а за ними врачи, инженеры, экономисты, учителя. Как убого и нелепо они мыслят, судят, действуют! Непризнание авторитетов, отказ подчиняться кому бы то ни было - типичные черты человека массы - достигают апогея именно у этих довольно квалифицированных людей. Как раз эти люди в значительной степени осуществляют современное господство масс, а их варварство - непосредственная причина деморализации общества. С

другой стороны, эти люди - наиболее яркое и убедительное доказательство того, что цивилизация допустила возрождение примитивизма и варварства.

Прямой результат этой неумеренной специализации - тот парадоксальный факт, что, хотя сегодня «ученых» больше, чем когда-либо, подлинно образованных людей все меньше. Узкие специалисты, вращающиеся ныне «ворот науки», не в состоянии обеспечить подлинный ее прогресс. Эта работа требует синтетических способностей, а синтез становится все труднее, так как поле действия расширяется, включая в себя новые и новые области. Ньютон мог построить свою теорию физики без особых познаний в философии, Эйнштейн уже должен был хорошо знать Канта и Маха, чтобы прийти к своим выводам. Но одного Эйнштейна мало.

Человек недообразованный верит, что цивилизация - это нечто естественное, Богом данное, вроде земной коры или первобытного леса.

Среди представителей нашей эпохи не найдется ни одной группы, которая бы не присваивала себе все права и не отрицала обязанностей. Безразлично, называют ли себя люди революционерами или реакционерами; как только доходит до дела, они решительно отвергают обязанности и чувствуют себя, без всяких к тому оправданий, обладателями неограниченных прав. Чем бы они ни были воодушевлены, за какое бы дело ни взялись - результат один и тот же. Человек, играющий реакционера, будет утверждать, что спасение государства и нации освобождает его от всяких норм и запретов и дает ему право истреблять ближних, в особенности выдающихся личностей. Точно так же ведет себя и «революционер». Когда он распинается за трудящихся, за угнетенных, за социальную справедливость, это лишь маска, предлог, чтобы избавиться от всех обязанностей - вежливости,

правдивости, уважения к старшим и высшим.

Люди подчас вступают в рабочие организации лишь затем, чтобы презирать духовные ценности.

Мы видим, как диктатуры заигрывают с людьми массы и льстят им, попирая все, что выше среднего уровня.

Поэтому не следует изображать современную культуру как борьбу между двумя кодексами морали или между двумя цивилизациями, упадочной и нарождающейся. Человек массы просто обходится без морали, ибо всякая мораль в основе своей - чувство подчиненности чему-то, сознание служения и долга.

Кто отвергает все нормы, тот неминуемо отрицает и самую мораль, идет против нее. Это уже не аморально, а антиморально, не безнравственно, а противонравственно. Это отрицательная, негативная мораль, занявшая место истинной, положительной.

Или воспитание решит величайшую по значимости и трудности задачу - помочь человеку в становлении сознания служения высшим целям и долга перед человечеством, или мир погибнет в позорных и грязных муках.

До сих пор мы полагали, что человек сохранит свои естественные способности и свою организацию в том же виде, в каком они находятся теперь. Остается исследовать вопрос, каковы были бы достоверность и размер наших надежд, если бы можно было предположить, что эти способности и эта организация также доступны улучшению.

Способность совершенствоваться или органическое вырождение пород растений и животных могут быть рассматриваемы как один из общих законов природы.

Этот закон распространяется на человеческий род, и никто, конечно, не будет сомневаться в том, что прогресс профилактической медицины, пользование более

здоровыми пищей и жилищами, образ жизни, который развивал бы силы упражнениями, не разрушая их излишествами, что, наконец, уничтожение нищеты - должно удлинить продолжительность жизни людей, обеспечить им более постоянное здоровье, более крепкое телосложение.

Будет ли теперь нелепо предположить, что совершенствование человеческого рода должно быть рассматриваемо как неограниченно прогрессирующая способность? Что должно наступить время, когда смерть будет только следствием либо случайностей, либо все более и более медленного разрушения жизненных сил, и что, наконец, продолжительность среднего промежутка между рождением и этим разрушением не имеет точно определенного предела? Без сомнения, человек не станет бессмертным, но расстояние между моментом, когда он начинает жить, и тем, когда естественно, без болезни, без случайности он испытывает затруднение существовать, не может ли оно возрастать?

Наконец, можно ли распространить эти самые надежды и на интеллектуальные и моральные способности человека? Не правдоподобно ли, что воспитание, совершенствуя эти качества, влияет на самую их организацию, видоизменяет и совершенствует ее?

В настоящее время молодой человек по окончании школы знает из математики более того, что Ньютон приобрел путем глубокого изучения или открыл своим гением. Он владеет орудием вычисления с легкостью, тогда недоступной. Это наблюдение может, однако с некоторыми оговорками, применяться ко всем наукам. По мере того как каждая из них будет увеличиваться в объеме, будут равным образом совершенствоваться средства представлять по возможности более сокращенно доказательства многочисленных истин и облегчать понимание

последних.

Таким образом, невзирая на новые успехи наук, люди, равно одаренные, окажутся в одинаковые эпохи их жизни на уровне современного им состояния знаний. Для каждого поколения неизбежно возрастет та сумма знаний, которую можно приобрести в один и тот же промежуток времени, с одной и той же умственной силой, при одном и том же внимании. Элементарная часть каждой науки, та, которой все люди могут достигнуть, став все более обширной, обнимет более полно все, что, может быть, необходимо знать каждому для руководства в своей обыденной жизни, для того чтобы разумно пользоваться своим разумом о мере увеличения количества фактов человек научается лучше классифицировать их, сводить их к более общим фактам. Инструменты и методы, служащие для наблюдения и для их верного измерения, приобретают в то же время все большую точность.

По мере открытия все большего числа отношений между большим количеством предметов достигается возможность даже обладающему средней умственной силой и действующему с обычной интенсивностью внимания обнять гораздо большее количество отношений.

Истины, открытие которых стоило многих усилий, которые сначала были доступны пониманию только людей, способных к глубоким размышлениям, вскоре затем развиваются и доказываются методами, которые может усвоить обыкновенный ум.

Пусть сила и реальный объем человеческих умов останутся теми же, но инструменты, которыми они могут пользоваться, умножаются и совершенствуются. Язык, укрепляющий и определяющий идеи, приобретает большую точность и общность.

Ныне даже в наиболее просвещенных странах едва пятая часть тех, кого природа наделила талантами, по-

лучают образование, необходимое для их развития, и, таким образом, число людей, призванных расширять границы наук своими открытиями, должно при всеобщем образовании возрасть в этой самой пропорции.

За последнее время возросли потенции жизни. Пределы возможностей расширились. В интеллектуальной области появились новые пути мышления, новые проблемы, новые данные, новые науки, новые точки зрения.

Но рост потенциальной жизни далеко не исчерпывается всем перечисленным. Жизнь возросла еще в одном смысле, более непосредственном и таинственном. Как известно, в области физического развития и спорта достижения нашего времени далеко оставляют за собою все рекорды прошлых времен. Дело не в отдельных рекордах, но их количество и постоянство, с каким они все улучшаются, вселяют в нас убеждение, что в наше время сам человеческий организм стал более совершенным, чем когда-либо прежде.

Нечто подобное наблюдается и в области науки. За самое короткое время наука раздвинула свой космический горизонт. Экспансия эта стала возможной благодаря уточнению и совершенству научных методов.

Свобода духа, т.е. сила интеллекта, измеряется способностью расщеплять понятия, традиционно неразделимые. Процесс диссоциации гораздо труднее, чем процесс ассоциации, как показал Кёлер своими наблюдениями над разумом шимпанзе. Сегодня человеческий ум обладает такой способностью диссоциации, как никогда раньше. Физика Эйнштейна выросла из анализа бесконечно малых различий, которыми раньше пренебрегали ввиду их незначительности. Атом, еще вчера бывший мельчайшим пределом мира, сегодня превращается в целую планетную систему.

Прогресс человеческого рода постепенно все более и более ускоряется, и это значит, что воспитание обязано готовить людей к нарастающей скорости изменений в культурной и производственной жизни, в структуре занятости, в характере и содержании профессиональной деятельности, в научных данных и технологиях, в политической и общественной активности. Чтобы люди не боялись изменений, необходимо научить их безболезненно вносить новации в действительность и без потерь адаптироваться к новому. Каждому важно овладеть искусством пожизненного самосовершенствования.

Поскольку свобода торговли и распространение истин, полезных для счастья людей, - прежде всего истины о полезности истины и законов, благоприятствующих развитию человеческих способностей, - изменяют лик мира, уничтожат колонии, обеспечат прогресс бывших метрополий, и поскольку можно истреблять тиранию и предупреждать ее реставрацию только благодаря распространению разума и мужества им пользоваться, постольку в школах нельзя не учить искусству правильно пользоваться свободой, нельзя не прививать рвения к истине, нельзя не развивать мужества сознания, мужества нести ответственность за самостоятельно принятые решения. От успешности такой работы школы зависят судьбы мира.

Благодаря хорошему образованию между научным и учебным познанием устанавливаются тесные связи, притом - в перспективе - и двусторонние. Ибо число людей, призванных расширить границы наук своими открытиями в области методов познания, возрастает в пропорции, соизмеримой с распространением такого образования.

Прочное знание и овладение той или иной наукой достигается только с приобретением способности охва-

тить, начала и основные законы этой науки, судить о ее задачах и уметь связать единичные явления с началами. Пока не приобретена такая способность, не достигнуто и прочное знание в данной отрасли.

На то, что обучение знанию есть искусство, указывает наличие расхождений в способах обучения. Каждый из знаменитых учителей имеет свой способ и свой заранее установленный порядок обучения; это - отличительная черта всех искусств вообще - и говорит о том, что такой способ обучения есть искусство.

Легче всего можно достичь образованности, усвоив научный язык и приобретя опыт ведения бесед и споров по разным вопросам науки. Этот путь - самый короткий. Многие из обучающихся не могут изложить и развить свою мысль. Больше, чем нужно, они заботятся о заучивании наизусть, но не могут добиться в достаточной мере умения свободно пользоваться своими знаниями и учить других.

Эти пробелы в их знаниях проистекают только от способа, по которому их обучали, от недостатков этого обучения. Иначе трудно это объяснить, ведь память у них лучше, чем у кого бы то ни было, поскольку они особенно заботятся о заучивании наизусть, а все их помыслы направлены на то, чтобы овладеть наукой, но ничего не получается.

По мере совершенствования способов обучения будет сокращаться продолжительность введения в культуру науки. Особенно важно усовершенствование преподавания умозрительных наук. Культура и науки переживают расцвет только благодаря непрерывному развитию общественной жизни и сохранению преемственности в обучении.

Если власть держится на общественном мнении, то воспитание обладает властью над властью, ибо оно

бесспорно способно мощно влиять на общественное мнение - и непосредственно, и косвенно. Если общественная жизнь оплодотворяется только новыми идеями, то задача воспитания в стимуляции производства идей, оно должно быть, по преимуществу идейно стимулирующим. Поэтому в ходе образования так важно воспитать жажду истины, уважение к ней, способность проверять и перепроверять ее. Бесконечно ценен интерес к принципам и законам науки, к ее основаниям и корням. Необходим чистый интерес к чистой науке.

*Педагогическая антропология:
Учебное пособие /Автор-составитель Б.М.Бим-Бад. - М., 1998 - С.223-253.*

А.В.МУДРИК

СУБКУЛЬТУРЫ

Субкультура (от лат. sub - под и культура) - совокупность специфических социально-психологических признаков (норм, ценностей стереотипов, вкусов и т.п.), влияющих на стиль жизни и мышления определенных номинальных и реальных групп людей и позволяющих им осознать и утвердить себя в качестве «мы», отличного от «они» (остальных представителей социума).

Субкультура - это автономное относительно целостное образование. Она включает в себя ряд более или менее ярко выраженных признаков: специфический набор ценностных ориентации, норм поведения, взаимодействия и взаимоотношений ее носителей, а также статусную структуру; набор предпочитаемых источников информации; своеобразные увлечения, вкусы и способы свободного времяпрепровождения, жаргон, фольклор и

др.

Мера оформленности субкультуры в целом и выраженность ее отдельных признаков связаны с возрастом и степенью экстремальности условий жизни ее носителей (например, юношеские субкультуры намного «выпуклее», чем взрослые; у моряков и сексуальных меньшинств условия жизни экстремальнее, чем у учителей, рабочих).

Социальной базой формирования той или иной субкультуры могут быть возрастные, социальные и профессиональные слои населения, а также контактные группы внутри них, религиозные секты, объединения сексуальных меньшинств, массовые неформальные течения (хиппи, феминистки, экологисты), преступные группы и организации, объединения по роду занятий (охотники, картежники, филателисты, компьютерщики и т.д.). *Ценностные ориентации* носителей той или иной субкультуры определяются ценностями и социальной практикой общества, интерпретированными и трансформированными в соответствии с характером субкультуры (просоциальностью, асоциальностью, антисоциальностью), возрастными и иными специфическими потребностями, стремлениями и проблемами ее носителей.

Речь идет не только о фундаментальных, но и о значительно более простых ценностях. Например, есть общепризнанные духовные ценности, но есть и такие, которые одни считают ценностями, а для других они таковыми не являются. Бывает, что-то, что значимо для детей, подростков, юношей, взрослыми оценивается как «безделица» (например, увлечение музыкой, техникой или спортом). Другой пример. Интересы современных ребят, как известно, многообразны и дифференцированы. Нередко они тщательно оберегают их от внимания и влияния взрослых. Эти интересы для них - те ценности,

которыми они обмениваются. И именно эти ценности становятся основой возникновения многочисленных групп со специфическими субкультурами - «металлистов», «скейтистов», «брейкистов», которые далеко не всегда имеют позитивную социальную направленность, а порой прямо антисоциальны.

В номинальных, а чаще в реальных группах носителей субкультуры важную роль играет совокупность разделяемых ими предрассудков, которые могут быть как довольно безобидными, так и явно антисоциальными (например, расизм у бритоголовых-скинхедов). Предрассудки, с одной стороны, отражают присущие субкультуре ценностные ориентации, а с другой - сами могут рассматриваться как разновидность субкультурных ценностей.

Нормы поведения, взаимодействия и взаимоотношений, присущие субкультурам, существенно различаются по содержанию, сферам и мере их регулятивного влияния.

Нормы в просоциальных субкультурах содержатся в основном не противоречат общественным нормам, а дополняют и (или) трансформируют их, отражая специфические условия жизни и ценностные ориентации носителей субкультуры. В антисоциальных субкультурах нормы прямо противопоставлены общественным. В асоциальных в зависимости от условий жизни и ценностных ориентации их носителей присутствуют более или менее трансформированные общественные и частично антиобщественные, а также нормы, специфические для конкретной субкультуры (например, специфические нормы во взаимодействии со «своими» и «чужими»).

В антисоциальных, как правило, довольно закрытых субкультурах, нормативная регуляция - жесткая и охватывает практически всю жизнь ребят. Во многих асоциальных субкультурах и в ряде просоциальных регу-

ляция может охватывать лишь те сферы жизни, которые конституируют данную субкультуру (увлечение музыкальным стилем и т.п.), а мера императивности регуляции зависит от степени обособленности групп ее носителей.

В контактных субкультурных группах существует более или менее жесткая *статусная структура*. Статус в данном случае - *положение человека в системе межличностных отношений той или иной группы, обусловленное его достижениями в значимой для нее жизнедеятельности, репутацией, авторитетом, престижем, влиянием*.

Степень жесткости статусной структуры в группах связана с характером субкультуры, присущими ее носителям ценностными ориентациями и нормами. В закрытых субкультурах статусная структура приобретает крайнюю степень жесткости, определяя не только положение в ней ребят, но во многом и их жизнь и судьбу в целом.

Имеющие антисоциальную направленность неформальные группы создают для своих членов лишь иллюзию добровольности и свободы. На самом деле ими обычно руководят лидеры ярко выраженного авторитарного склада, стремящиеся подавить всех остальных членов. Такая группа своими нормами, содержанием жизнедеятельности и стилем взаимоотношений превращает своих членов в абсолютных марионеток, лишая их права на выбор, на инакомыслие и «инакоделание», а нередко и права выхода из группы.

Предпочитаемые носителями субкультуры источники информации обычно имеют по своей значимости такую иерархию: каналы межличностной коммуникации; газеты, журналы, передачи радио, TV, рассчитанные на носителей данной субкультуры; преимуществен-

но определенные программы или передачи радио и телевидения, конкретные рубрики газет и журналов. Информация, получаемая из этих источников, отобранная, трансформированная и воспринятая в соответствии с характерными для субкультуры ценностными ориентациями, определяет во многом содержание общения ее носителей.

Эстетические пристрастия в каждой субкультуре можно обнаружить более или менее ярко выраженные общие для ее носителей увлечения, вкусы, способы свободного времяпрепровождения, которые определяются их возрастными и социокультурными особенностями, условиями их жизни и имеющимися у них возможностями, а также *модой*.

Мода легко распространяется от одной социальной группы к другой, претерпевая при этом более или менее значительные трансформации, которые зависят от характера той среды, в которой мода функционирует (половозрастного и социокультурного состава, ценностных ориентации, условий жизни и пр.). В связи с этим можно говорить об особенностях моды тех или иных субкультур.

Следование моде - важнейший конституирующий признак подростково-юношеских субкультур. Наиболее явно это проявляется в костюме, оформлении внешности (прическа, макияж, татуировка и т.п.), танцах, манере поведения, речи, музыкальных и иных эстетических пристрастиях, бытовых изделиях.

Так, например, мода в одежде и в оформлении внешности в общих чертах имеет, условно говоря, всеобщий характер. Но в подростково-юношеской субкультуре принято следовать ей особенно скрупулезно. Она имеет почти равную значимость для обоих полов. В то же время мода может более или менее трансформироваться в

зависимости от возраста, социально-культурной принадлежности подростков и юношей, а также иметь некоторые региональные различия. Кроме того, в автономных подростково-юношеских субкультурах - панки, металлисты, хиппи и др. - мода в одежде и в оформлении внешности довольно существенно (у металлистов), а порой и кардинально (у хиппи), отличается от общепринятой.

Мода определяет и другую характерную черту подростково-юношеской субкультуры - *музыкальные пристрастия*. Увлечения теми или иными направлениями или группами имеют возрастные, социально-культурные, групповые и региональные особенности.

Одно из условий престижа в обществе сверстников - компетентность в современной музыке (знание музыкальных групп, их солистов и лидеров, их биографии и дискографии), обладание современной аппаратурой и музыкальными записями.

Одним из наиболее очевидных признаков субкультуры является *жаргон* - своеобразный диалект, отличающий ее носителей.

Жаргон - явление многослойное, включающее в себя ряд групп слов и выражений. Так, в подростково-юношеском жаргоне можно выделить четыре группы. Первая - общеупотребительные слова и выражения, получившие в жаргоне иное содержательное значение (капуста, зелень - доллары, предки, шнурки - родители, упакован выше крыши - очень модно одет). Вторая - общеупотребительные слова и выражения, которым в жаргоне придается многозначная экспрессивная окраска, что позволяет употреблять их в значительно большем количестве случаев, чем это принято речевыми нормами (железно, крутой). Третья - слова, бытующие только в жаргоне (баксы, салага, клевый, прикид - одежда, англицизмы; слова из блатной лексики). Четвертая - слова и вы-

ражения, употребляемые лишь в отдельных регионах, в том числе и имеющие корни в областных диалектах.

В каждой субкультуре рождается и бытует свой фольклор - комплекс словесных, музыкальных, игровых, изобразительных видов творчества.

Словесный вид творчества включает в себя различные предания из истории сообщества носителей субкультуры, о жизни и «деяниях» ее легендарных представителей, специфические по содержанию, стихотворные и прозаические произведения, анекдоты, а в детской субкультуре - считалки, дразнилки, страшилки и пр.

Музыкальный фольклор - это, как правило, песни, выражающие определенное мировосприятие и отношение к окружающему, чувства и стремления, особенности стиля жизни и мышления, отражающие и пропагандирующие ценности и нормы субкультуры, рассказывающие о каких-либо реальных или мифических событиях в жизни ее носителей.

Игры могут быть как созданные в рамках субкультуры (интеллектуальные, карточные - в девиантных, подвижные - в детской и т.д.), так и общеизвестные (нередко в той или иной мере модифицированные), которые стали значимыми как признак принадлежности играющих к той или иной субкультуре.

Среди изобразительных видов фольклорного творчества следует выделить граффити. Термин граффити происходит от итальянского «graffito» и означает «проводить линии», «писать каракулями», «выцарапывать». Он обозначает всякую неразрешенную надпись, знак, сделанные любым способом (мелом, ручками и карандашами, маркерами, краской, выцарапанных или выбитых) на объектах общественной и частной собственности (на стенах домов, заборах, скамейках, в транспорте, в туалетах, лифтах, на лестницах, на партах и столах и даже на па-

матниках культуры). Граффити содержат разнообразные сообщения, ругательства, изречения, рисунки, символы. Граффити - средство утверждения групповой идентичности носителей субкультуры (написание имен рок-идолов, названий спорткоманд и т.д.), протест против социальных и культурных норм (изображение табуируемых слов и символов, соответствующие сентенции и призывы и т.д.), отражение злобных реакций на конкретных людей и этнические группы (А.А.Скороходова).

Субкультуры играют огромную роль в социализации уже потому, что они представляют собой специфический способ дифференциации развитых национальных культур, их влияния на те или иные общности, а также маркирования (обозначения) социальной и возрастной структуры общества.

Влияние субкультуры на социализацию детей и особенно подростков и юношей очень сильно, что позволяет рассматривать его как специфический механизм социализации, который условно можно назвать *стилизованным механизмом*.

Влияние субкультуры наиболее явно прослеживается в ряде аспектов.

В первую очередь, имея более или менее явные особенности, ценностные ориентации субкультуры влияют на отношения ее носителей к миру и с миром, на их самоосознание и самоопределение, на выбор сфер и предпочитаемых способов самореализации и т.п.

Как уже отмечалось, один из конституирующих признаков подростково-юношеской субкультуры - следование моде. Так, одеваясь в соответствии с последними веяниями моды, подростки и юноши осознанно или неосознанно решают несколько задач. Во-первых, выделиться по сравнению со взрослыми. Во-вторых, следование моде в одежде для молодежи - способ ощутить свою

принадлежность к обществу сверстников, к его субкультуре, утвердить свою «похожесть на всех». В-третьих, - стремление выделиться среди сверстников, утвердить свою «непохожесть на всех». Достичь этого обычно проще вместе со своей приятельской или дружеской группой.

Значительное влияние на социализацию оказывает жаргон. Это связано с его специфической функцией: как бы заново открывая мир и себя в нем, подростки и юноши стремятся обозначить свои уникальные, с их точки зрения, открытия по-своему, не так, как это принято (этому и служат жаргонные слова и выражения). Кроме того, с помощью жаргонных слов и выражений подростки и юноши пытаются компенсировать эмоциональную и «словарную» невозможность выразить свои переживания и чувства. Жаргонные слова и выражения оказывают «прямо организующее влияние на всю речь, на стиль, на построение образов у носителей субкультуры (М.Бахтин).

Субкультурное влияние на социализацию подростков и юношей идет также и через те музыкальные пристрастия, которые им свойственны. В частности, благодаря своей экспрессивности, связи с движениями и ритмом музыка позволяет молодым людям пережить, выразить, оформить свои эмоции, смутные чувства и ощущения, которые невозможно передать словами, что так необходимо в этом возрасте, когда сфера интимного огромна и очень слабо осознаваема конкретно.

Увлечение тем или иным музыкальным стилем связано обычно с вхождением в определенную группу сверстников и порой диктует соблюдение определенных ритуалов, поддержание соответствующего имиджа в одежде и поведении и даже взглядах на жизнь. Это хорошо видно на примере «металлистов». Кроме специфич-

ческого внешнего вида и жаргона, им присущ и своеобразный субъективный мир - конкретный, «приземленный», в нем нет места сомнению, рефлексии, чувству вины и т.д. «Абстрактные понятия» и рассуждения здесь не приветствуются. Межличностным контактам присущи прямота, открытость, простота, широкое использование кличек вместо имен (Т.Ю.Борисов, Л.А.Радзиховский).

Субкультура влияет на детей, подростков, юношей постольку и в такой мере, поскольку и в какой мере группы сверстников, которые являются ее носителями, *референтны* (значимы) для них. Чем больше подросток, юноша соотносят свои нормы с нормами референтной группы, тем эффективнее влияет на них возрастная субкультура.

В целом субкультура, будучи объектом идентификации человека, является одним из способов его обособления в обществе, т.е. становится одной из ступеней автономизации личности, что и определяет ее влияние на самосознание личности, ее самоуважение и самопринятие. Все это говорит о важной роли стилизованного механизма социализации детей, подростков, юношей.

Педагоги в своей работе так или иначе сталкиваются с детской и (или) подростково-юношеской субкультурами. Хотя им приходится иметь в виду и особенности субкультур, которые складываются в ближайшем социальном окружении воспитательных организаций

Субкультура и воспитание. Детская субкультура, присущая ученикам одной школы, детям микрорайона, поселка, села обычно довольно однородна и включает в себя, по мнению М.В.Осориной, совокупность своеобразных форм активности детей, детских групп, имеющих тенденцию повторяться из поколения в поколение и тесно связанных с половозрастными особенностями психического развития и характером социализации детей.

Значительно сложнее выглядит подростково-юношеская субкультура. Здесь педагоги сталкиваются наряду с общей для всех подростков и юношей субкультурой с целым рядом ее разновидностей. Именно в подростковом и раннем юношеском возрастах происходит дифференциация субкультур в рамках общей субкультуры на просоциальные, асоциальные и антисоциальные, ибо в этом возрасте часть ребят входят в криминальные группировки, вовлекаются в тоталитарные секты, в различные неформальные движения и т.д.

Осуществляя социальное воспитание педагогам необходимо, как минимум, иметь представление об особенностях тех субкультур, с которыми сталкиваются их воспитанники, и характерных чертах подростково-юношеской субкультуры.

Знать это необходимо для того, чтобы, организуя жизнедеятельность воспитательных организаций, принимать в расчет позитивные и негативные особенности субкультур. Так, веяния моды могут отражаться, например, в быту, в оформлении интерьера помещений, а также в содержании и формах организации различных сфер жизнедеятельности (различные виды шоу, конкурсов, игр и пр., ставшие популярными благодаря телевидению).

Знание особенностей подростково-юношеской субкультуры и тех субкультур, с которыми сталкиваются воспитанники, создает предпосылки для осознанных усилий педагогов по минимизации и коррекции негативных влияний. В этих целях они могут использовать возможности, заложенные в жизнедеятельности воспитательных организаций, и оказывать индивидуальную помощь воспитанникам.

Знание и принятие в расчет субкультурных особенностей предполагают необходимость для педагогов вновь и вновь осваивать «марсианский язык нового по-

коления» для того, чтобы иметь возможность вести диалог со своими воспитанниками.

А.В.Мудрик. Социальная педагогика.
- М., 2000. - С. 66-73.

СОДЕРЖАНИЕ

От составителей.....	3
Раздел 1. Введение в курс «Педагогическая антропология».....	9
Куликов В.Б. Педагогическая антропология.....	9
Раздел 2. Философская антропология о происхождении и сущности человека.....	20
Аристотель «Политика».....	20
Кант И. Антропология.....	20
К. Леви-Строс. Проблема физической антропологии.....	24
Тейяр де Шарден. Феномен человека.....	26
Фейербах Л. Основные положения философии будущего.....	34
Шелер М. Положение человека в космосе.....	35
Раздел 3. Человек как предмет педагогической антропологии.....	44
Белинский В.Г. О детских книгах.....	44
Гессен С.И. Основы педагогики.....	49
Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования..	72
Коменский Я. А. Великая дидактика, содержащая универсальное искусство учить всех всему.....	83
Песталоцци И.Г. Лебединая песня.....	94
Пирогов Н.И. Вопросы жизни.....	100
Руссо Ж.Ж. Эмиль, или о воспитании.....	108
Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Предисловие.....	115
Лукреций Кар. О природе вещей.....	165
Солон.....	166
Линден.....	167
Раздел 4. Возраст как категория педагогической антропологии.....	168
Ананьев Б.Г. Человек как предмет воспитания (перспективы педагогической антропологии).....	168
Выготский Л.С. Проблемы возраста.....	189
Змеев С.И. Учение и человек: возможности, особенности и условия учения взрослого человека.....	209
Цицерон М.Т. О старости.....	216
Раздел 5. Взаимодействие человека и культуры.....	218
Бим-Бад Б.М. История культуры.....	218
Мудрик А.В. Субкультуры.....	261