

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ

Автор-составитель **Б.М. Бим-Бад**

Введение в научную и общекультурную дискуссию о человеке как воспитателе и воспитуемом, о путях его самосовершенствования.

ПРЕДИСЛОВИЕ

I

Кто бы ни был в конечном счете нашим главным воспитателем — Бог? Судьба? Космос? — непосредственно человека воспитывает человек. Воспитуемый и воспитывающий, он един в двух лицах. Задача в том, чтобы понять человека как того и другого, охватить возможности и границы воспитания, его потенциал, резервы, горизонт.

Деятельность воспитания предполагает проникновение в природу человека, понимание его сущности. Она обязана исходить из истины человеческой природы в ее реальном историческом бытии. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях», — это положение Константина Дмитриевича Ушинского было и остается неизменной истиной для всей реалистической отечественной науки о воспитании.

«Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, 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 почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния, — а средства эти громадны», — справедливо утверждал К.Д. Ушинский.

Педагогические закономерности, практически действенные учения, теории, модели, прогнозы, рекомендации, оценки сущего и чертежи должного могут строиться только на фундаменте целостного и системного знания о развивающемся человеке, и наоборот — каждый закон индивидуального и группового развития становится основой собственно педагогической практики. Знание «обо всей широте человеческой жизни» (К.Д. Ушинский), добываемое психологией, философией, историей, социологией, самой педагогикой, другими науками о человеке, религией, искусством, — призвано дать фундамент для природосообразного воспитания.

II

Воспитание человека человеком изучается целостно, системно — как педагогико-антропологическая наука.

По природе своей педагогическая антропология есть средоточие высокой культуры, «золотого фонда» знания человека о самом себе. Это знание выверялось и накапливалось тысячелетиями. Присвоить себе хотя бы начала этих знаний значит

приобщиться к культурным ценностям, вносящим высший смысл в жизнь человека. Успех психолога-практика, консультанта, социального работника, любого воспитателя и преподавателя зависит от степени учета исторически накопленных успехов педагогического человековедения.

Для родителей и учителей оно незаменимо во всех отношениях. Им жизненно важно знать, к какому миру они готовят ребенка, что ждет их питомцев в обозримом будущем, когда воспитанникам придется обходиться без помощи воспитателей. Это заинтересованное внимание к устройству, духовному облику и тенденциям развития сегодняшнего мира ради понимания мира завтрашнего означает, в частности, что педагогическая антропология может ответить на ожидания воспитателя только в качестве целостного учения о жизни — педагогического жизневедения, человековедения и человековедения, в качестве педагогического осмысления мира.

Педагогическая антропология не просто изучает человека как воспитателя и воспитуемого (чаще всего — одновременно), но и сама воспитывает того, кто систематически и серьезно изучает ее. Педагогическая антропология — зеркало, полезное решительно каждому человеку. Ведь мудрость нужна без единого исключения всем, не желающим разрушать этот мир, себя, других.

Для подростков и юношества педагогическая антропология небесполезна потому, что снимает мучительные противоречия в сознании бурно растущего человека. Она нужна и в качестве руководства к плодотворному общению. Разумеется, педагогическая антропология ждет всех самосовершенствующихся, самообразующихся. Для заблудших и ослабевших в пути она надежда, выход, опора, даже утешение — утишение скорби. Она — школа выживания, путь к спасению.

III

Воспитатель не претендует на разрешение проблем бытия, но он все же волея-неволей участвует в их разрешении. Насколько благотворно — зависит от его понимания «устройства» и векторов развития мира. Свое педагогическое мировоззрение он черпает из истории человечества.

История учит тех, кто действительно хочет у нее учиться. Она с неоскудевающей щедростью одаривает гигантским опытом каждого взалкавшего мудрости. В вечном споре с неподатливой практикой и с самим собой воспитатель перековывает накопленную человечеством культуру в собственную «методу». Только усвоив уроки прошлого, он может уверенно давать истории новую жизнь, живя ею, становясь звеном между настоящим и будущим.

Не будем преуменьшать разницы между историческими эпохами, между странами и народами, между судьбами и судьбами. Но не станем преуменьшать и сходства между ними. Наряду с навеки застывшим в своей неповторимости прошедшим мы найдем и общее, неумирающее, неисчезающее, а только видоизменяющееся во времени. Как однотипны страхи и страсти, радости и коварства, просветленности и зависти, благородства и низости во все времена и у всех народов! Как сходны при всем их своеобразии ситуации, инновации, пертурбации; ошибки, грехи, тупики, катастрофы и виды гибели, Как похожи, по сути, триумфы!

В своих главных чертах история всегда и везде проявляется в одинаковом или сущностно едином — общечеловеческом, свойственном всем людям потому только, что они люди и живут среди людей.

Но история не просто учит нас — мы живы ею. В интимных отношениях с историей лежит исток и тайна нашего очеловечения, одухотворения, совершенствования. Чем более (не только по количеству, но непременно и по качеству) почерпнет человек из исторически накопленной культуры, тем более он совершенен. Душа человеческая, наши надежды и сожаления, радости и мучения, ошибки и победы, интересы и

мастерство, и все, и все — суть результат, «продукт» истории. «За нами, как за прибрежной волной, чувствуется напор целого океана всемирной истории; мысль всех веков на сию минуту в нашем мозгу» (А.И. Герцен).

История зависит от нас с вами, от того, что же именно мы у нее взяли и сделали своим, от того, какими мы в результате стали.

Ведь человек приходит из рук природы в мир человечеством созданных вещей, порядков, обычаев, законов. Новорожденный оказывается среди истории человечества, воплощенной в языке, потребностях, целях, мыслях, расчетах, логике, наслаждениях, инструментах. В устройстве дома, в звуках колыбельной, в образе жизни окружающих его людей. История человечества разъезжает в легковой машине, господствует в социальных институциях и государственных учреждениях...

Любая по характеру и содержанию культура, которую впитал тот или иной человек и которая сделала его тем или иным человеком, представляет собой историческое образование. Она создавалась настолько издавна, что спрессовала в себе опыт мириад породивших нас людей. Нередко те древнейшие пласты культуры, которые благодаря своему тайному подчас присутствию в сегодняшней действительности становятся достоянием новых жильцов Земли, оказывают на них не меньшее, а иногда и большее влияние, чем ближайšie к ним по времени продукты культуры. Так, «Сравнительные жизнеописания» Плутарха воспитали значительно больше героев добродетели, чем любые современные биографии, хотя книгам Плутарха две тысячи лет. Значительное число хороших людей в нашей стране воспитано А.С. Пушкиным. Великие люди, давно ушедшие в царство теней, оказывают сильнейшее воспитывающее воздействие на сегодняшнего растущего человека как бы через голову родителей и учителей, через толщу веков.

История воспроизводит себя. Ничто, ничто случившееся в мире не проходит бесследно. Каждый наш поступок, дурной или положительный, сказывается в будущем, которое оставляем потомкам. Ни одна улыбка, ни один взмах ресниц, ни один жест ни одного человека не могут исчезнуть в энергетическом пространстве мира, вечном и неуничтожимом. А человек, живя, ничего иного и не делает (это убедительно показал В.М. Бехтерев), как только превращается в различные виды энергии — тепловую, электрическую, или энергию мыслей, чувств и дел. Так, современный убийца не подозревает, что в его воспитание внес свой вклад дикарь, захвативший место у костра с помощью дубинки почти миллион лет тому назад, внес через длинную цепь поколений.

Сегодняшний день соткан из прошлого и будущего.

Станемте задавать истории свои наиболее вопросы, вслушаемся в неторопливые, раздумчивые повествования и извлечем из них уроки. Тит Ливий в «Предисловии» к своей бессмертной «Истории Рима» писал: «Мне бы хотелось, чтобы каждый читатель в меру своих сил задумался над тем, какова была жизнь, каковы нравы, каким людям и какому образу действий — дома ли, на войне ли — обязана держава своим зарожждением и ростом; пусть он далее последует мыслью за тем, как в нравах появился сперва разлад, как потом они зашатались и, наконец, стали падать неудержимо... В том и состоит главная польза и лучший плод знакомства с событиями минувшего, что видишь всякого рода поучительные примеры в обрамление величественного целого; здесь и для себя, и для государства ты найдешь, чему подражать, здесь же — чего избегать: бесславные начала, бесславные концы».

Чтобы присваивать опыт человечества, надобно, во-первых, хотеть это делать. Во-вторых, необходимо располагать условиями, в частности временем, помощниками (учителями, воспитателями), учебными материалами. В-третьих, нужно уметь это сделать.

Хочется надеяться, что у читателя найдутся и желание, и умение, и воля глубоко

усвоить содержание этой книги, представляющей собой, по сути, самоучитель исторически накопленной человечеством педагогической мудрости.

IV

Настоящее пособие соответствует программе вузовского курса педагогической антропологии. Но, поскольку в ряде регионов нашей страны человековедение введено в школьную программу в качестве обязательного учебного предмета и десятки тысяч учителей нуждаются в дополнительной подготовке, чтобы успешно вести этот новый для общеобразовательной школы предмет, пособие учитывает интересы школьного учителя. В нем предусмотрены материалы, задачи, вопросы, упражнения как для студентов, так и для учащихся школы.

Текст пособия составлен из адаптированных произведений великих деятелей культуры. Большая часть текстов, приводимых в пособии, сокращена, частично пересказана, терминологически модернизирована, облегчена для понимания. Превращена в учебные тексты. Автор-составитель несет полную ответственность за их смысловую аутентичность. Ему принадлежит и педагогико-антропологическая интерпретация этих документов.

В пособии использованы тексты Библии, Организации Объединенных Наций, Айзека **Азимова**, Рюноске **Акутагавы**, Б.Г. **Ананьева**, **Аристотеля**, М.М. **Бахтина**, А.А. **Блока**, Франца **Боаса**, Мартина **Бубера**, Эли **Визеля**, Мохандаса Карамчанда **Ганди**, Георга Вильгельма Фридриха **Гегеля**, Иоганна Вольфганга **Гёте**, Вильгельма **фон Гумбольдта**, Л.Н. **Гумилева**, Эдмунда **Гуссерля**, Чарльза **Диккенса**, Вильгельма **Дильтея**, Ф.М. **Достоевского**, Эмиля **Дюркгейма**, **Жан Поля**, Абу-Зейд Абд ар-Рахман **Ибн-Халдуна**, Э.В. **Ильенкова**, Альбера **Камю**, Иммануила **Канта**, **Каутильи**, Б.М. **Кедрова**, Мартина Лютера **Кинга**, В.О. **Ключевского**, М.М. **Ковалевского**, Габриэля **Компейре**, Жана Антуана **Кондорсе**, Роберта **Конквеста**, В.Г. **Короленко**, Г.С. **Костюка**, **Конфуция**, П.А. **Кропоткина**, П.Л. **Лаврова**, Фелисите **Ламенне**, Клода **Леви-Строса**, Конрада **Лоренца**, Хосе **Ортеги-и-Гассета**, Блеза **Паскаля**, Б.Л. **Пастернака**, **Платона**, А.П. **Платонова**, А.С. **Пушкина**, Бертрана **Рассела**, М.Е. **Салтыкова-Щедрина**, А.Д. **Сахарова**, Адама **Смита**, В.С. **Соловьева**, Рабиндраната **Тагора**, Алексиса **де Токвиля**, Л.Н. **Толстого**, Олвина **Тоффлера**, Иоганна Готлиба **Фихте**, Зигмунда **Фрейда**, Мишеля **Фуко**, Августа **фон Хайека**, М.И. **Цветаевой**, В.Т. **Шаламова**, Адама **Шаффа**, Альберта **Швейцера**, Уильяма Росса **Эшби**, Давида **Юма**, Карла **Ясперса** и многих других.

Подробные библиографические описания источников приведены в конце книги. Эти описания снабжены датами жизни авторов.

За редкими исключениями, специально оговариваемыми в соответствующих случаях, все тексты сгруппированы по темам, гомогенизированы внутри каждой из тем и превращены в единый документ. Таким образом, читатель сталкивается с неким условным коллективным автором. У него почтенный возраст — ему не менее трех тысяч лет. И одновременно это ныне живущий — в прямом и переносном смысле — автор.

Собирая такой обширный «круглый стол», составитель исходил из того, что проблемы педагогической антропологии возникли не сегодня и даже не вчера. Что существует преемственность общечеловеческой культуры. Что ценность обсуждаемых здесь идей определяется не их «возрастом», а субстанциональностью, значимостью, злободневностью связанных с ними проблем педагогики.

Современная педагогическая антропология идет в фарватере мировой мысли и возможна только как результат ее усвоения. Проблематика, метод, содержание педагогической антропологии синтетичны, полидисциплинарны. Их сегодняшнее звучание мыслимо только как реверберация в пространстве всеобщей научной и

общекультурной дискуссии.

Подготовка пособия была бы невозможной, если бы не помощь в сборе материалов и их обработке, оказанная **А.И. Айдиновой** и **О.И. Левкович**. Появлению этой книги способствовали также **О.К. Дрейер**, **И.С. Лицов** и **В.Н. Лучинкина**. Автор-составитель приносит им великую свою благодарность и признательность.

Что такое педагогическая антропология?

Педагогику всё интересует в человеке. Разумеется, прежде всего наставнику надобно как можно больше ведать о своем питомце, но и о самом себе — тоже. И о других людях, их типах и способах жизнедеятельности.

Конструируемые наукой модели педагогического процесса должны центрироваться вокруг достоверных знаний о природе человека. Эффективные педагогические технологии возможны только как законо-, природо-, культуросообразное построение форм практики. Все они опираются на законы развития человека и человечества.

Педагогическая антропология есть человековедение, служащее воспитанию и обучению людей. Она стремится понять, как очеловечивается человек и как люди разного возраста влияют друг на друга. Насколько воспитаем ребенок на разных этапах жизни. Каковы причины и процессы становления личности. Каков характер различных групп (числом членов от двух до всего рода людского) и как личность взаимодействует с ними. Законы индивидуального и группового развития становятся базой педагогического совета, предупреждения об опасностях.

Необходимость

Естественные науки изучают в человеке как компоненте биосферы его природные параметры. Большинство социальных наук акцентируют в понятии человека как политического существа его общественные качества. Ряд наук и искусств исследуют персональное, неповторимое, особенное в каждой отдельной личности.

Педагогика же познает свой объект — растущего, развивающегося человека — в нерасторжимом слиянии природного, общественного и индивидуального в нем. В его сущности, становлении, свойствах, деятельности.

Необходимость этого глобального подхода к объекту predetermined самой природой и целями педагогики. И осознается ею как возможность решения ее проблем.

Ведь педагогика — *наука и искусство совершенствования личности*. Личности как единства физического и духовного, унаследованного и приобретенного, биологического и социального, соматического и психического. Речь идет о взаимодействии *человека воспитуемого и человека воспитывающего*.

Чтобы ответить своему назначению и оправдать свое существование, педагогике приходится базироваться на достоверном знании о человеке. Знании, которое дают и науки, и искусства, и религии, и практика.

Этот запас сведений о вспомоществовании человеку при его втором, личностном, рождении может быть результатом только всестороннего познания человека. Структуру процессов воспитания и обучения, различных средств и методов можно понять лишь в их отношении к структуре развития *целостной природы человека*.

Человек как воспитуемый и воспитатель есть одновременно и субъект, и объект педагогики. Не увязывая воедино природу своего объекта и своего предмета, педагогика не в силах выйти в конструктивную позицию — не может управлять изучаемыми процессами.

В объектную область педагогики входят и непреднамеренные, специально не организованные, нетелеологические и несистематические явления и процессы. Например, воздействие на человека экономических систем в их динамике; воздействие на целые народы экологических, биосферических событий и т.п.

Прочный фундамент под зданием школы — это научно выверенное знание о «вертикальной» и «горизонтальной» системности личности. Ее ума, чувств, воли,

воображения, характера, ценностей, направленности. Равно как и знание о едином мире, в котором эта личность живет и который ей предстоит продолжить, сохранить, совершенствовать.

Предметом педагогической антропологии является объект педагогики — человек развивающийся.

Только исследуя свой объект, педагогика в силах разработать свой предмет — *целенаправленные* взаимодействия людей, влекущие за собой желаемые изменения в мотивационной, интеллектуальной, поведенческой сферах личности. Между тем, чтобы приблизиться к научно обоснованному действию, надобно прежде понять сущность, механизмы, этапы и характер течения процессов, которые предваряют эти изменения, сопутствуют им и следуют за ними — «внутри» человека и вне него.

Искусственная изоляция предмета педагогики от ее объекта как целого затрудняет создание конкретно-всеобщей, содержательной теории образования.

Всякая серьезная попытка выстроить систему педагогических решений на фундаменте тщательного изучения объектной области, взятой не вообще, а в совершенно конкретном виде, приводит к важным теоретическим и ценным практическим результатам. Примерами могут служить системы поэлементного воспитания И.Г. Песталоцци, физического воспитания П.Ф. Лесгафта и дошкольной дидактики Марии Монтессори.

Основная задача целостного исследования объекта педагогики, осуществляемая педагогической антропологией, заключена в разыскании закономерных связей между биологически запрограммированным развитием человека и всеми видами «извне идущих» воздействий на него — целенаправленных и нецеленаправленных, преднамеренных и случайных, систематических и эпизодических. Эти связи реально существуют только как разного вида взаимодействия растущего человека с его ойкуменой.

Педагогическая антропология необходима, чтобы снабжать теорию и практику воспитания ориентирами для учета закономерного разнообразия личностных свойств. Тогда только теория сможет сказать практику, собственно в каких ситуациях, при каком именно сочетании обстоятельств один и тот же метод вреден, в каких — полезен, а в которых — нейтрален.

Педагогическая антропология нужна и как основа жизненно важных типологий педагогических ситуаций. Стало быть, — для разработки методических вариантов обучения и воспитания. Это позволяет получить простые и действенные способы индивидуализации образовательной работы, т.е. применения научного знания на практике.

Она призвана предупреждать об опасностях или невозможности тех или иных образовательных усилий. Так, именно с позиций антропологии утверждалось: «Величайшим препятствием для коммунистического воспитания человека является сам человек» (Wagenlender G. *Kommunismus ohne Zukunft*. Stuttgart, 1962. S. 231).

Педагогическая антропология разрабатывает учение о педагогических «болезнях», об их признаках, их внешних и внутренних причинах и развитии, об их терапии и профилактике (гигиене). Среди болезней души и духа особенно опасны злокачественные душевные образования типа антропофобии, экзистенциальной пустоты и властолюбия. Понятно, насколько необходимы описания этих патологий и педагогические выводы из них.

Педагогическая антропология не может при этом не опираться на данные психологии и психоанализа, психиатрии. Психология преступника дает ценный материал для развития педагогической нозологии, терапии и гигиены. Психоанализ отсылает исследователя к детству страдающего болезнью души, к хронически и одноразовым психическим травмам; дает глубокие знания о неврозах и их

изживании. Медицинская психология служит важным источником для педагогической деонтологии.

Педагогическая антропология выделяется в структуре педагогики как фундаментальная и, вместе, вспомогательная наука («базовая»), составляющая «цокольный этаж» в здании педагогики, т.е. снабжающая все ее области целостным знанием об их объекте.

Это знание необходимо для решения крайне важной методологической проблемы — перехода с уровня на уровень в изучении человека, например, с биохимического, молекулярного уровня — на поведенческий через многократно опосредствующие этот переход звенья. Это знание может помочь в периодизации онтогенеза человека, наконец, в построении теории личности, при решении вопросов о структуре, сторонах и признаках (симптомах) развития личности, о границах изменений этих признаков и факторах, регулирующих эти изменения.

Одна из важнейших целей педагогики — профилактики и коррекции девиантного, разрушительного поведения — в принципе недостижима вне и помимо человековедения. Педагогическая антропология вскрывает «технология» становления и воспитания преступников. В основе ее лежит тысячелетняя практика эксплуатации низменных побуждений, коренящихся в человеческой природе. Люди, злоумышляющие против отдельной личности, групп людей, а то и против всего человечества, суть продукты не только обстоятельств социального бытия, но и особого типа воспитания и обучения, увы, широко распространенного.

Возможность

Возможность синтеза всей культуры человековедения в интересах педагогики предопределена наличием 1) системообразующей аксиоматики, 2) проблематики педагогической антропологии и 3) источников и научного метода, исследовательских принципов и процедур. В этом разделе мы рассмотрим аксиомы и проблематику педагогической антропологии, оставив темы источников и научного метода до следующих разделов.

Аксиоматика. Исходные допущения, с которыми соотносятся исследовательская программа и содержание педагогической антропологии, включают в себя посылки о природе индивида и личности, о природе групп и общества и о природе индивидуального и коллективного познания.

Как и любая наука, педагогическая антропология нуждается в своем оправдании: без допущения ее возможности нечего и говорить о ее разработке. Стало быть, первый вопрос научного обоснования педагогики — как возможна педагогическая антропология? Ведь наука фиксирует всеобщее, закономерное, а каждый человек неповторимо своеобразен. Мыслимы ли обязательные для всех законы воспитания? Если да, то приложимы ли они к каждому отдельному растущему человеку?

Положительно отвечая на эти вопросы, педагогическая антропология исходит из аксиомы единства общего, особенного и отдельного в человеке.

Общее, особенное и отдельное в человеке, его истории и истории его познания едино, целостно и неразрывно. Под общим здесь понимается родовое, общечеловеческое, всемирно-историческое, инвариантное. Под особенным — изменчивое, присущее определенным эпохам, сообществам, группам или профессиям. Под отдельным — неповторимо индивидуальное, уникальное, свойственное исключительно лишь данной личности. Под их единством — неотчуждаемая сущность человека как такового.

Идея общего дает понимание общечеловеческого как сущностного и вместе с тем неизбывного родства, коренного единства, а не только сходства всех людей, живших, живущих и тех, кто будет жить. Идея особенного дает понимание отличий людей друг от друга, сложившихся как исторически, так и синхронистически, в разных по объему и типу группах людей. Идея отдельного дает понимание

индивидуальной неповторимости личностных свойств каждого отдельного человека, неисчерпаемой глубины и ценности каждой единичной жизни. Идея единства всеобщего, особенного и отдельного дает понимание сложности, называемой человеком и обладающей коренным и извечным родством.

Каждый человек есть воплощенное единство общего, особенного и отдельного. Педагогической антропологии приходится учитывать разброс свойств человека в чрезвычайно широких диапазонах нормы и патологии. Исследование отдельного, определение удельного веса общего в особенном, поиск закономерностей, всеобщего в каждом отдельном случае — необходимая предпосылка и метод получения научных фактов. Законы педагогики пробивают себе дорогу сквозь гигантскую толщу индивидуальных различий и вариаций. Фиксация особенного и отдельного важна и как условие сопоставимости, проверки и обобщения эмпирических данных.

Аксиома единства человека, человечества и его истории постулирует закономерность индивидуальных и временных различий. Иными словами, любое своеобразие личности или эпохи рассматривается как частный случай всеобщей закономерности. Поэтому всё значимое для одного человека или данного времени имеет некоторое отношение и к любому другому человеку и к иному историческому периоду. Задача науки — определить, какое именно отношение.

Общее позволяет находить закономерности в динамике и статике человека в отличие от других известных нам существ; особенное дает понимание этносов, этосов, наций в их исторической перспективе; отдельное служит индивидуализации в познании и воспитании конкретной личности; единство общего, особенного и отдельного открывает возможность для реалистического анализа и синтеза человековедческого знания.

Педагогическое мышление одновременно и вероятностно-статистическое, решающее проблемы в терминах общего и особенного, и конкретно-диагностическое, исследующее их в терминах отдельного, подобно медицинскому мышлению. Массовая природа объекта педагогики заставляет рассматривать любое педагогическое обобщение — от факта до понятия и закона — как среднюю многочисленных отклонений, как внутреннюю тенденцию. Вот почему принцип единства общего, особенного и отдельного совершенно необходим в педагогике и педагогической антропологии.

По своей природе личность поэтапно развиваема, пластична, изменчива; ее развитие протекает как сложное взаимодействие разворачиваемых во времени внутренних и внешних программ. Внутренние, наследуемые, программы обеспечивают воспитуемость и обучаемость человека, а внешние, средовые, культурные, — его воспитание и обучение. Природа личности, а также общественных связей и социальных образований такова, что высшие достоинства и совершенства могут быть приобретены любым человеком, и препятствия к тому ставят только тяжелые специфические заболевания. Природа познания такова, что его методы и результаты могут передаваться от человека к человеку, усваиваться и развиваться тем, кому они переданы.

Для блага личности и общества необходимы такие особые свойства, способности и достоинства личности, которые сами по себе и случайно не вырабатываются или формируются, но в недостаточной степени. Причем эти «дополнительные» (к стихийно складывающимся) совершенства не просто желательны, а необходимы: без них нет преемственности и прогресса, без них личность несчастна и множит несчастья вокруг себя.

Существуют средства возвращать в отдельном человеке и в группах лучшие и более высокие совершенства, чем имеющиеся у воспитателей — средства приращения совершенств. Для развития этих высших совершенств, и необходимых,

и возможных, существуют надежные его способы: ясные цели, содержание (программа, система, стратегия и хронологический план), а также методы (тактика). Системой обоснования и технологической разработки этих средств и является педагогика.

Вне этих допущений образование, как и педагогика, невозможно и не нужно. В самом деле, если кто-то от природы обладает всей полнотой совершенств и/или они становятся самопроизвольно, то воспитание и знание о нем излишни. Если же он не имеет и не может иметь ничего, то его воспитание и наука о нем бесполезны. Но в действительности оба последние предположения в полной мере нежизненны, фантастичны, утопичны. Каждый новый жилец Земли нуждается в прививке культуры, в огранке своих способностей.

Прививка культуры природному дичку-человеку осуществляется в ходе образования и благодаря нему. Необходимость образования предопределена невозможностью культурной преемственности по механизмам биологического наследования.

Человеческая природа одновременно духовна и материальна. В специфически человеческой психике мы обнаруживаем наличие и взаимодействие обоих начал. Дуалистическое воззрение на природу человека единственно возможно и полезно «для педагога, потому что оно идет из всеобнимающей жизни, а не из односторонних теорий» (К.Д. Ушинский). Аксиома двойственности природы человека позволяет педагогической антропологии рассматривать и интерпретировать данные психологии как единство психического и физического, материального и идеального в их историческом развитии, переплетении и внутренней противоречивости.

Содержание сознания человека ведет за собой развитие и памяти, и воображения, и мышления. «Самый ум есть не что иное, как хорошо организованное знание» (К.Д. Ушинский). Формирование логических операций необходимо, но они ничего не значат для развития личности без ценностей, несомых именно содержанием знания. Педагогическая антропология, следующая Ушинскому, применяет данные психологии чувств, памяти, воображения, мышления с методологической позиции, постулирующей единство деятельности и психического содержания.

Аксиома орудийно-знакового опосредствования процесса усвоения культуры в ходе воспитания фиксирует тот факт, что обучать и воспитывать можно только посредством знаковых систем и через предметы, созданные человеком для человека. Этот закон развития личности с помощью культурных образцов — едва ли важнейший с содержательной точки зрения из законов сущего.

Каждое новое поколение и новый человек приобретают опыт и знания не только из рук непосредственно породивших их людей, но как бы через их голову — от уже давно ушедших людей. Каким образом? Благодаря присвоению оставленной ими культуры.

Из этой аксиомы следует, что образование человека, свободного от умственного рабства у других людей, лежит все же через зависимость от других людей. Но каких?

Лучше всего — от великих, т.е. воплощающих в себе высшие образцы умственной независимости, основательной самостоятельности мышления, творчества.

Научиться творчеству можно, только тренируя творчество, предпринимая попытки к нему. Поэтому изучение великих книг изначально должно быть такой тренировкой. Чтение — труд и творчество (В.Ф. Асмус), общение, диалог, обсуждение, стимуляция рефлексии и практических выводов. Все это не дается само собой, всему этому надобно научиться.

Великая книга вносит сущностный вклад в разработку ряда великих идей. Но что такое великая идея? Та, без которой достойная человека жизнь невозможна. Без которой ни один мыслящий человек обойтись не в силах. Например, идея счастья,

красоты, истины, преступления и наказания... К числу великих идей нельзя не причислить также категории знания, справедливости, свободы, веры, чести, бессмертия, долга, мужества... Грандиозный вклад в разработку такой идеи и составляет величие книги и ее автора. Темы и идеи вечных книг актуальны сегодня так же, как и всегда.

Истинно великая книга принципиально неисчерпаема. Она настолько богата идеями, волнующими духовно развивающегося и развитого человека, что новое и новое прочтение ее в разные периоды индивидуальной истории человека дает все более важную подпитку его духу. Таковы, к примеру, трагедии Эсхила, диалоги Платона, жизнеописания Плутарха. Таковы произведения Данте, Шекспира, Сервантеса, Свифта, Мольера, Диккенса, Пушкина, Л. Толстого... Все двадцать пять веков. Это — пожизненное воспитание духа.

Очень важно при усвоении содержания великих книг относиться к ним не как вместилищу сплошных истин, а как к образцу поиска истины — в дискуссии, диалоге, сомнении.

Образовываться и значит постепенно всё более активно вовлекаться в беседу с благороднейшими умами прошлого, читая их книги, в которых они не обнаруживают перед нами ничего иного, кроме лучших из своих великих мыслей (Рене Декарт).

Аксиома апперцепции констатирует зависимость всех последующих восприятий от содержания и структуры предшествующего опыта. В ней отражен тот фундаментальный факт, что одно и то же воздействие производит несходное впечатление на разных людей из-за заведомых различий в их индивидуальном опыте.

Это означает, что даже однояйцовые близнецы, имеющие совершенно одинаковую наследственность, не могут вырасти во всем равными людьми. Различия в их характерах, ценностях и отношениях неизбежны потому, что на них заведомо по-разному будет действовать одна и та же среда, семья, культурная атмосфера. Отчего же по-разному? Да оттого, что индивидуальный опыт каждого человека совершенно уникален: ведь он зависит от постоянно меняющихся внутренних состояний организма, от колебаний настроения и от их сочетаний с внешними обстоятельствами. А последующий опыт закономерно зависит от предшествующего.

Вот почему в одной и той же, казалось бы, обстановке вырастают не слишком похожие друг на друга люди. В этом заключена одна из главных причин индивидуальных различий.

Родившись, человек постепенно присваивает культуру быта, а ранее всего — удовлетворения своих ближайших, непосредственных потребностей. На этом фундаменте строится всё остальное, поэтому он так важен. Именно в первые месяцы жизни дитя может незаметно для себя присвоить элементы агрессивности. Если младенца никто никогда, даже в шутку, не ударил, не сделал вид, что бьет, ему не придет в голову «идея битья». Если же он хоть раз столкнулся с какими бы то ни было шлепками-пинками, он непременно «даст сдачи» и до лучших времен (если они настанут) будет убежден, что это в порядке вещей.

От типа, характера, стиля, культуры общения, с которой впервые знакомится новорожденный человек, зависит впоследствии восприятие им более сложных и глубоких пластов культуры. Этот процесс состоит из способов удовлетворения окружающими потребностей ребенка, из адаптации его к миру и аккомодации мира к себе. Процесс постепенно ускоряется как бы под действием сложных процентов: приращенный опыт дает увеличенный процент, тот снова ведет к росту вложенного в человека духовного капитала. Словом — апперцепция.

Зависимость последующих восприятий и реакций от предшествующих, конечно, не фатальна, не абсолютна. Она скорее ситуативна, варьируема обстоятельствами.

Здесь нет предопределенности. Часть восприятий забывается, их воздействие на дальнейшую жизнь ослабевает и может почти не участвовать в настоящем и будущем. И все же в подавляющем большинстве случаев преемственность между отдельными частями «жизнекиноплёнки» существует, даже и между затемненными кадрами. «Человек взрослеет, но детская душа живет в нем; ничто не умирает в человеке, пока он жив. Мое прежнее Я, еще вчера такое живое и пылкое, таясь, живет во мне и сегодня, и стоит мне отрешиться от злобы дня, как оно всплывает на поверхность», — констатировал Хосе Ортега-и-Гассет.

Подчас последующие события драматическим образом сами изменяют характер предыдущих восприятий. Пусть пережитое, выстраданное и привычное дорого человеку, но иногда приходится многое вытеснить новым. Как бы трудно это ни было. Как сказал поэт, «И я сжег все, чему поклонялся, поклонился всему, что сжигал». Это болезненный процесс перевоспитания, самопередельвания. В той или иной мере он неизбежен. Трудно найти более серьезный и важный процесс духовного труда, учиться которому означает тренировать рефлексивность и логику, последовательность и волю.

Аксиома апперцепции здесь не отменяется. Она объясняет сложность, мучительность этой внутренней работы, содержанием которой становится замена установок и принципов (максим), переоценка ценностей.

Издавна известно, что ум с сердцем не в ладу, что логические решения противоречат влечениям и желаниям. «Жизнь сердца» — это апперцептивно продолженные восприятия, идущие из детства, — страхи, пристрастия, оценки, установки, ценности. При рассогласовании этого «доразума» с постепенно созревающим разумом получается, как у Ф.М. Достоевского: «Что уму представляется позором, то сердцу сплошь красотой». Душевное равновесие, столь необходимое человеку, достигается только заменой темного мира сомнений ясным миром четких понятий. Привычки и прихоти должны уступить место новым ценностям, что вознаграждается «ощущением довольства и надежды» (А.С. Пушкин).

В умственной сфере важнее всего — прохождение человеком пути от смутных к ясным понятиям, воспитание рефлексии, способности к сознательно-волевому регулированию потока ощущений, представлений и идей. Рефлексия необходима для преодоления личностью инертности сначала чувственного мышления, представлений, затем — суждений и, наконец, — самих способов мышления. Рефлексия необходима для осознания способов познания, это умение проверять само мышление, его пути, надежность его методов, умение отказываться ради истины от своих прежних, вечно недостаточных, знаний, от предвзятости, от своей субъективности. Образование обязано развить в человеке способность к самокритике мышления, проверке и очищению его, к постоянной самокорректировке.

Без рефлексии нет ясных понятий, духовная жизнь человека остается туманной, примитивной. Мышление образованного человека должно повиноваться им же открытым или переоткрытым законам, а практические действия должны логически контролироваться.

Высокое развитие мыслительных способностей предполагает способность личности отслеживать как благоприятные, так и неблагоприятные влияния на себя, равно как и способность к адекватному вчувствованию в эмоции, верования и идеи других людей.

Проблематика. Из базовых аксиом проистекает логически упорядоченная проблематика, или предмет педагогической антропологии. Систематизированная проблематика составляет также программу научной разработки этой области знания. В ней различимы, как минимум, три круга проблем, в свою очередь имеющих внутреннюю структуру разветвляющихся тем и подтем: человековедение вообще и

педагогическое в особенности; воспитание человека обществом и общества — человеком; воспитание личности личностью.

В первый круг проблем входят темы объекта и предмета педагогической антропологии, связанные с ее историей и с философией ее истории. Это ход и результаты антропологических разработок в рамках наиболее влиятельных течений и направлений мировой и отечественной педагогики, обладающие объективной ценностью для решения актуальных вопросов теории и практики воспитания; история педагогической антропологии как области исследований и «уроки» этой истории — вопросы «ближайшей зоны развития» педагогической антропологии. Среди последних особое место занимают антропологическое обоснование педагогических норм, логика и содержание этого обоснования.

Первый круг проблем охватывает также определение места педагогической антропологии среди других отраслей человековедения и их взаимосвязи.

Как осознаваемое, так и неосознаваемое воспитательное взаимодействие человека и человечества — главная составная часть второго круга проблем в составе педагогической антропологии. Человек здесь рассматривается как движущая сила исторического процесса, как член общностей различного масштаба, как субъект общественного сознания и познания. Изучается также зависимость человека от хода истории, от социальных установлений, от общностей различного типа. Венчает этот раздел педагогической антропологии тематика образовательной и воспитательной деятельности общества: зависимость общественного бытия от уровня и качества образования и зависимость образования от характера общественного бытия.

Третий круг тем и проблем, посвященный личности, охватывает два констатирующих, дескриптивных раздела и два аналитических, каузальных. По преимуществу описательны 1) экзистенциальная и 2) феноменологическая проблематика, в то время как разделы, изучающие 1) движущие силы развития личности и 2) управление и самоуправление развитием, преимущественно аналитичны.

В экзистенциальной части жизнь человека изучается: как континуум и дискретность; как соотношение детства с последующими эпохами жизни; как представления, переживания и ожидания человека, связанные со смыслом его жизни, содержанием счастья, отношением к смерти и бессмертию. Здесь же изучаются экзистенциальные ценности. Жизнь предстает как воспитатель и школа, воспитание — как компонент жизни, органически вписанный в систему других компонентов.

Феноменологическая тема посвящается атрибутике личности, ее норме и патологии, ее содержанию и направленности, способностям и поведению. Здесь рассматриваются взаимозависимость и самостоятельность мотивов, ценностей, знаний, эмоций, отношений, навыков, поведение человека без свидетелей и поведение на людях. В этот же раздел входят типология личности и семиотика характеров.

Движущие силы развития личности изучаются в их взаимодействии: история индивидуальной жизни рассматривается как взаимная игра телесных, духовных и социальных программ развития.

Изучение (само)управления развитием личности, агогики, осуществляется в соотношении его содержательных и процессуальных сторон на уровнях педагогики (воспитания и образования детей, подростков и юношей) и андрагогики (образования взрослых). Рассматриваются законы агогики. Особое внимание уделяется воспитывающей и обучающей среде, принципам ее конструирования и оперирования. Здесь же изучаются агогическая нозология, этиология и патогенез, клинические картины, семиотика и пропедевтика, диагностика, терапия, прогноз,

профилактика и гигиена, компенсаторика и реабилитация как предпосылки, условия и средства предотвращения и изживания преступлений и душевных катастроф. Это наиболее обширный и емкий раздел педагогической антропологии.

Научная разработка педагогической антропологии включает в себя также исследования:

- по истории, философии истории, теории и методологии педагогической антропологии, нацеленные на обоснование ее предмета, содержания и метода;
- по интерпретации наличного знания о человеке, несомого наукой, искусством, философией, религией и массовым сознанием;
- по созданию дополнительных, собственно антропологических, разделов традиционных и новых педагогических дисциплин;
- по антропологическому обоснованию педагогических норм и новых форм практики.

Способность воспринимать и транслировать культуру, ценности, умения, отношения, знания и навыки входит в число фундаментальных свойств человека. Они варьируются в весьма широких границах. Эти степени индивидуальных различий также представляют для педагогической антропологии первостепенный интерес. Равно как и факторы созревания и колебаний основополагающих способностей, и способы их формирования.

В проблематику педагогической антропологии входит типология личности и групп, разумеется, в образовательном аспекте. Среди множества этих типологий первостепенное значение имеет характерологические.

Источники и методы

Источники. Все виды и типы знаний о человеке служат в той или иной степени ценным источником для педагогической антропологии. Религия, искусство, философия, науки о человеке, история искусств, философии и наук выступают ближайшим и непосредственным источником педагогической антропологии.

Данные и результаты биологических наук о человеке должны учитываться, приниматься во внимание педагогической антропологией (т.е. она призвана соотносить с ними свои выводы). Учитываться, а не служить непосредственным посылом для собственно педагогической дедукции. В противном случае неизбежен естественнонаучный редуционизм, сводящий, например, психологию к физиологии, пагубность которого широко известна.

Поскольку воспитуемость, обучаемость суть имманентные человеку свойства, предопределяющие собой его пластичность, изменчивость, в частности и под внешним воздействием, постольку педагогической антропологии приходится изучать эту генеральную способность человека с позиций и естественных, и гуманитарных наук. Физиология и психология как источники педагогической антропологии выступают здесь на первый план. Но человек — единственное из известных нам существ, физиология которого опосредствована социальной средой, разумеется, в меньшей степени, чем психология, но все же достаточно ощутимо. Стало быть, педагогической антропологии необходимо синтезировать, наряду с данными биологии, материалы и результаты общественных наук, сопоставив их друг с другом и с практикой воспитания и образования.

Философия требует от педагогики скрупулезного внимания к познающему субъекту и дает методы его изучения. Вечно субъективное человеческое *Я* познается историческими, феноменологическими и герменевтическими методами. В отличие от субъективистской психологии философская антропология поставляет педагогический материал и методы, обнимающие собой все существенные для воспитания аспекты личности как микрокосма, изоморфного макрокосму.

Философия искусства, философия жизни и личности, философия общества и философия истории ценны для педагогики, поскольку изучают развивающуюся

личность в социальном и филогенетическом планах, неизбежно отражающихся в плане онтогенетическом.

Философская антропология ценна для педагогической, когда она снимает односторонность и крайности материализма, преодолевая их в рамках взаимодополняющихся отраслей философии: философии природы и философии духа. Человек как природное и как духовно-социальное существо рационально познаваем в постоянных переходах его сознания от реального мира к феноменальному, и наоборот. Это взаимодействие объективного и субъективного миров отражается практической философией, праксеологией в более современном обозначении, как наукой о целеполагании и целеположенной деятельности. Разумеется, и то, и другое интересует педагогику по преимуществу с точки зрения целей и действий воспитателя, но в них в свернутом виде присутствует и мотивационно-волевая сфера воспитуемых и интенциональность воздействий различных социальных кругов в их пересечении.

Философская антропология выступает как один из главных источников антропологии педагогической, поскольку представляет собой не только системное и целое, но и всеобъемлющее знание о человеке и мире человека в их единстве. Философская антропология покоится на обширном фундаменте антропологии как науки о роде homo, в свою очередь опирающейся на естественные и гуманитарные области познания.

Таким образом, педагогической антропологии приходится интерпретировать данные как базовых, исходных наук о человеке, так и венчающей их философской антропологии.

Педагогическая антропология, опираясь на законы развития личности и их сообществ, устанавливаемые различными науками, в свою очередь создает знание о законах развития человека с точки зрения его воспитания. Педагогическая антропология сама выступает как один из источников целостного человековедения.

Свое понимание человека как воспитателя и воспитуемого педагогическая антропология черпает из истории человечества.

Ближайшим и непосредственным образом педагогическая антропология получает свой материал из истории педагогики и истории детства. История педагогики отправляет наряду с образовательными и теоретико-эвристические функции, которые позволяют педагогической антропологии опереться на ее материалы и выводы. История педагогики представляет собой полигон для познания природы человека. Образование сильно влияет на характер народов, который нельзя понять, не изучая историю воспитания. Воспитывающие воздействия на каждого члена общества оказывают все формы жизни — религия, политика, искусство, наука, трудовая деятельность, материальные условия, обычаи, нравы, традиции. Поэтому история педагогической практики и теории неотрывна от образа культурной жизни людей.

В социальных институтах и в материальном производстве воплощены дух, идеи, мышление, все продуктивные психические способности людей. Поэтому история промышленности и общественных установлений есть основание для классификации и типологии личности, для ее феноменологии, для изучения исторически преходящего в личности и вечно сохраняющегося, хотя и видоизменяющегося в ней.

Как отмечал Г.С. Костюк, попытки вывести педагогическую теорию прямо из психологических оснований оказались не слишком удачными. Но психология необходима при определении целей и при разработке методов воспитания, при оценке результативности педагогической практики.

Психологическая наука, изучающая факты сознания и допускающая интроспекцию в качестве своего метода, напротив, дает антропологии непосредственный материал для исключительно важных педагогических интерпретаций, впрочем, также

нуждающийся в их проверяющем соотношении с другими науками. Прежде всего — с науками о процессе познания, о творчестве и практической деятельности: логикой (методы познания); феноменологией духа (научное, художественное и религиозное творчество); политической экономией; правом; историей.

Мир идеалов, побуждающих людей к творчеству, в теории разделяется на эстетику и этику, осмысливаемые соответственно философией искусства и философией жизни и личности. Однако обе нуждаются еще и в философии общества, и в философии истории. Последние особенно ценны для педагогики, поскольку изучают развивающуюся личность в социальном и филогенетическом планах, неизбежно отражающихся в плане онтогенетическом.

Поскольку педагогическая антропология изучает человека как существо, развивающееся в процессе воспитания, постольку ее интересует проблема задатков и эволюции психики. Природные задатки человеческой психики — свойства нервной системы, возможности усвоения человеческих достижений и развития психических свойств.

От природы человек наделен стремлением быть (существовать) и стремлением жить (действовать). «Человек не для того живет, чтобы существовать, а для того существует, чтобы жить» (К.Д. Ушинский). В ходе существования на основе психофизических задатков вырабатывается жизненный опыт. Развиваются способности к действию и связанные с ними психические свойства. Из врожденного стремления жить развивается стремление к сознательной деятельности, образуется сама деятельность с присущими ей психическими процессами и свойствами. Среди них важнейшие — познание, чувствования и воля. Они необходимы для всякой теоретической и практической деятельности.

Специфически человеческое сознание выражается в его самосознании, в рефлексии, недоступной для других известных нам существ. В ней человек сознает не только окружающую действительность, но и собственные состояния, деятельность. Нам близко и понятно внимание педагогической антропологии к проблемам рефлексии. С помощью рефлексии — наблюдения субъекта за собственной психической реальностью — человек осознает свой рассудочный процесс, контролирует его логичность, истинность, проверяет его результаты доказанными данными и множеством фактов.

Мышление не сводится к актуализации ранее образованных ассоциаций. Напротив, существует и регрессивное уподобление прежнего опыта новому. Результаты мыслительной работы нередко ведут к перестройке структуры и замене содержания предшествующих элементов тезауруса. Рефлексия позволяет преодолевать противоречия между старым и новым в нашем опыте, между чувственным и рациональным, воображаемым и реальным, желаемым и действительным.

Рефлексивная деятельность сознания обслуживается системой чувствований. В ней велик удельный вес бессознательных побуждений и стремлений. Источником развития и воспитания чувств становится реализация стремлений (мотивов, побуждений, желаний и т.п.) в зависимости от условий, успехов и препятствий в их осуществлении.

Чувствования выступают в роли «посредника» между познанием и волей, заключающейся в образовании желаний, принятии решений и проведении их в жизнь, в поступках и деяниях, во власти человека над собой, в его пользовании свободой.

Педагогическую антропологию интересует также сложный процесс принятия решений. Он связан, с одной стороны, с жизненными ситуациями, а с другой — со складывающимися потребностями, интересами, склонностями. Этот процесс во многом определяется целями и задачами, которые наполняют смыслом жизнь

человека.

Эмоциональные, волевые и умственные качества, приобретая индивидуальное своеобразие у каждого человека, дают в своем единстве характер. Характер человека связан с его взглядами, убеждениями. Нрав складывается постепенно, начиная с детского возраста. Особенно интенсивно развивается он в юношеские годы, когда проясняются перспективные цели, появляются новые виды деятельности, усиливается стремление к самосовершенствованию. «В огне, оживляющем юность, отливаётся характер человека» (К.Д. Ушинский).

Искусство привлекается педагогической антропологией в качестве одного из своих важнейших источников: его содержание и методы используются педагогической антропологией для решения ее проблем. Особую ценность при этом имеют так называемые романы воспитания во всех их разновидностях. Из романов воспитания мы черпаем знание о многообразии факторов становления и изменения характеров на протяжении целой жизни человека или ее значительных временных отрезков. Некоторые романы воспитания представляют собой развернутые мысленные эксперименты по проверке целых педагогических концепций, часто совершенно оригинальных. «Лучшие романы воспитания показывают нам и как мир «обламывает» судьбу человека, и как сам человек влияет на судьбу мира, как он участвует в изменениях общества. В них во весь рост встают проблемы действительности и возможности человека, свободы и необходимости и проблема творческой инициативности» (М.М. Бахтин).

Искусство дает ценный материал для педагогической интерпретации, выводов и гипотез. Изучая человека с помощью обобщенных и одновременно индивидуализированных образов, искусство обладает колоссальной не только непосредственно воспитательной, но и эпистемологической силой, эвристическим потенциалом.

Итак, антропология как наука о человеке включает в себя всю систему наук, все виды искусства.

Методы исследования. В методологическом арсенале педагогико-антропологической науки мы обнаруживаем, естественно, общенаучные принципы познания и специальные методы в их специфическом для этой области применении.

Поскольку каждая из областей человековедения преследует при изучении своего предмета особые цели и задачи, педагогической антропологии приходится 1) синтезировать данные каждой из этих областей, 2) параллельно осуществлять их педагогическую интерпретацию, 3) самой изучать многочисленные факторы изменений в личности и в коллективах.

Данные конкретных наук о человеке только тогда могут быть ассимилированы педагогикой, когда их переработка доведена до момента превращения их в понятия. Постоянно развивающаяся система таких понятий дает возможность построить предмет педагогической антропологии как «посредника» между педагогикой и всем многообразием человековедения.

Педагогическая антропология нуждается в гигиене — учении о норме. В нозологии — учении о педагогических «болезнях», отклонениях от нормы. В этиологии и патогенезе — учении о внешних и внутренних причинах и ходе этих болезней. В семиотике и диагностике — учении о признаках и симптомах как нормы, так и отклонений от нее, и о методах обнаружения этих признаков. В терапии — учении о путях и способах нормализации болезненных отклонений. В прогностике — учении о наиболее вероятном направлении развития тех или иных педагогических явлений и процессов. В деонтологии — учении о наиболее типичных ошибках педагогов и об их предупреждении.

Законы развития личности, устанавливаемые различными науками о человеке и человеческих обществах, служат главными источниками педагогической

антропологии, которая, в свою очередь, создает знание о законах развития человека с точки зрения его воспитания.

Интерпретация данных и выводов наук о человеке (как, впрочем, и данных искусств и религии) является главным методом педагогической антропологии. При этом она руководствуется педагогической действительностью, практикой воспитания. Стало быть, практика и здесь выступает одним из самых важных источников создаваемого педагогической антропологией знания.

Определяющее значение для педагогической антропологии имеет принцип обязательной педагогической интерпретации любой и всякой закономерности в телесной, душевной, духовной эволюции человека и человечества.

В данном случае в понятие интерпретации включаются:

идентификация проблем, релевантных для педагогики, в частности обнаружение источников интерпретации;

модификация в педагогических целях хорошо зарекомендовавших себя в других науках о человеке методов приобретения, проверки и использования знаний;

дедукция педагогических норм из законов индивидуального и группового развития.

Этот принцип предполагает широкое использование дедуктивного метода. Из физиологической, нейрологической, социологической или какой-либо иной закономерности принудительно следует вывод, имеющий педагогическое значение.

Интерпретация служит собственно педагогическому синтезу человековедения во всем его многообразии. Она служит педагогической ассимиляции не только различных областей науки, философии, религии, искусства, но и массового сознания, и народных моделей поведения.

Интерпретация искусства обладает большим потенциалом в развитии педагогической антропологии. Художественный образ, обобщая поведенческие и психологические наблюдения, одновременно проникает в глубь неповторимо единичной личности. Метафора, по своей природе соединяя в себе общее и отдельное, является одним из самых ценных источников педагогической антропологии. Благодаря педагогической интерпретации художественной литературы мы получаем знания о мире ребенка, человеческих характерах и судьбах. Они обогащают феноменологическую проблематику антропологии — типологизацию развивающейся личности.

Разумеется, результаты интерпретации искусства подлежат проверке другими методами педагогико-антропологического познания. Среди последних особенно важны сравнительные методы. Это сравнительно-исторический, сравнительно-эволюционный, сравнительно-этнографический, биографический, казусный.

Сравнительно-исторический метод незаменим при изучении взаимодействия человека и общества. Сравнительно-эволюционный необходим для выявления родовой специфики человека. Сравнительно-этнографический применяется при исследовании народных моделей поведения. Биографический нужен для изучения развития личности в единстве с социальной историей. Казусный полезен при изучении нетипичных и типичных конкретных случаев, взятых из клинической практики.

Указанные теоретические методы исследования получают свое эвристическое значение в сочетании с опытными и экспериментальными.

В ходе непосредственного изучения педагогом своего объекта особое значение приобретают наблюдения. Как массовые, так и одиночные, как с применением опросных листов, так и без них. Применяются также составление характеристик, психогрaмм и т.п.; изучение дневников и продуктов творчества; интроспекция и анализ воспоминаний.

Экспериментальные исследования в области педагогической антропологии тесно связаны с инновационными проектами. Среди них наиболее актуальны модели

модернизированного содержания образования, модели воспитывающей и обучающей среды, а также системы профилактики и коррекции отклоняющегося поведения.

Статистико-математический аппарат педагогико-антропологических исследований отличается повышенной строгостью требований к планированию эксперимента, сбору данных и их корректной обработке. Чтобы учесть место индивидуальности в диапазоне действия того или иного закона в каждом отдельном случае, необходимо заложить условия практического применения научного знания в само это знание. Такие условия должны предусматриваться еще при планировании научных исследований и реализовываться в ходе экспериментов и наблюдений.

Методологическое значение идеи целостности и многоуровневости человеческого развития чрезвычайно велико. Она приводит исследователя к отграничению причинных связей от коррелятивных, диахронических — от синхронических. Наконец, она позволяет не упускать из виду системность личности, внутренние взаимозависимости изучаемых явлений и процессов в их статике и динамике.

Картина динамики саморазвития необходима, чтобы понять степень (от эвентуально нулевой до стопроцентной) влияния его предшествующих этапов на последующие, включая самые отдаленные. Действительно ли «ребенок — отец человека» (У. Вордсворт)? В какой степени приобретенное в детстве или юности может сыграть важную роль в зрелости или старости? В ответах на эти и подобные им вопросы лежат источники наших знаний о стратегии воспитания, знаний, с которыми сообразуется и его тактика.

Существенное требование к педагогической антропологии — разработка методологических принципов многоуровневого рассмотрения духовной жизни личности, например, симультанного изучения врожденных программ развития и приобретенного его содержания.

Источники и методы педагогической антропологии призваны обеспечить «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 добрые результаты» (К.Д. Ушинский).

В обозримой перспективе педагогической антропологии понадобится «выращивание» стыковых с другими науками дисциплин, новых областей знания. Для достижения целостности изучения объекта педагогики понадобится интегрированная система пограничных дисциплин.

Педагогические «главы» различных отраслей человековедения никто вместо педагогической антропологии и кроме нее не напишет. В искомую систему междисциплинарных педагогико-антропологических дисциплин могут войти еще не существующие области знания. Например, *педагогическое искусствоведение*, *педагогическая юриспруденция*, *педагогическая медицина* и т.п. В нее не может не войти также *педагогическая философская антропология*, в рамках которой предстоит решать кардинальные методологические проблемы.

Поясним эту мысль аналогией с историей биологии. По отношению к физике и химии биология выступает как «прикладная» наука. Но на самом деле биология самостоятельно изучает физические и химические механизмы жизни, создавая и развивая стыковые области биологического знания: биофизику и биохимию. Задачи этих наук заключаются в изучении механического субстрата живой природы. Разумеется, в соответствии с актуальной для биологии проблематикой.

Ошибочно рассматривать педагогику как только и просто «прикладную» науку на том основании, что она не может не опираться на целостное человекознание. Ошибочно потому, что педагогика сама осуществляет нужный ей синтез человекознания, вовсе не существующего вне этих интегративных усилий.

Педагогика не плетется в хвосте полученного другими областями познания данных о человеке, его развитии и поведении, но вопрошает их. Она рассматривает свою объектную сферу с точки зрения своего предмета — собственной проблематики — и располагает надежными методами самостоятельных научных изысканий.

С превращением человекознания в одну из генеральных проблем всей современной науки создается новая ситуация развития педагогики, весьма благоприятствующая ее прогрессу и повышению практической эффективности. Антропологизация современных наук облегчает их педагогическую интерпретацию и педагогический синтез — долг и призвание педагогической антропологии.

Однако существует и некоторая опасность, таящаяся в такой ситуации. Поток крайне разнородной информации превышает возможность ее своевременной переработки. Некоторые педагогические приложения гипертрофируются и противопоставляются самой педагогике, притязая на собственную теорию воспитания. Возрастает дробность подходов к воспитанию и обучению. Преодолеть подобные тенденции можно лишь путем строгого отбора, организации и интеграции педагогических приложений различного знания о человеке в системе самой педагогики.

Эволюция

Педагогическое человековедение уходит корнями в многовековую толщу народной мудрости, прежде всего пословицы и поговорки, «модели воспитания», как их называет внимательный исследователь культурной антропологии американский социолог, педагог и изобретатель XX в. Омар Мур. Фиксированные в народных моделях воспитания наблюдения миллионов людей над собой и своими братьями оказывают сильнейшее влияние и на современного человека на всем временном протяжении его развития.

В основании любой воспитательной доктрины, любой философии образования, нормы, каждой рекомендации, каждого запрета заложены те или иные утверждения о природе человека, общества, индивидуального и общественного познания. Какой бы пласт педагогической культуры мы ни взяли, в самом строе присущего ему мышления имеется антропологическая составляющая.

Конфуций, Сократ, Платон, Аристотель, Августин, Фома, обосновывая свое понимание воспитания и обучения, только ссылаются на природу человека в собственной ее трактовке или понимаемой согласно авторитетам, традициям и т.п.

Впервые системно изучал человека с позиций и в аспектах образования основоположник научной педагогики Ян Амос Коменский. Он построил педагогику как строго дедуктивную теорию, выведенную из постулатов. Ими служили *закономерности* воспитательного взаимодействия людей, а также наблюдения над мотивами познавательной деятельности учащихся. Коменский показал, что природосообразность образования не означает одной только адаптации школы к особенностям личности. С помощью природосообразного обучения, его содержания и методов, постоянно опирающихся на природные способности и законы развития человека, облагораживается и совершенствуется самая его природа.

Коменский антропологически обосновал возможность педагогики, эффективной в обучении всех всему при условии ее природосообразности. Иммануил Кант доказал и необходимость, и возможность педагогики, *позволяющей людям менее совершенным воспитывать людей более совершенными*. То есть добиваться прироста высших совершенств, способностей и достоинств. Орудия такого развивающего образования суть культура моральных чувств и культура мышления по основоположениям.

Традицию человековедческого обоснования педагогики в начале XIX столетия продолжил Иоганн Генрих Песталоцци. Он показал, что исходные пункты развития

душевных способностей суть 1) созерцание, т.е. активное восприятие вещей и явлений, познание их сущности, формирование точного образа действительности и 2) присущее нашим способностям стремление к их развитию.

Феноменология духа — образовательная антропология Георга Вильгельма Фридриха Гегеля — неразрывно связала воспитание рода человеческого с развитием и совершенствованием отдельной личности. Человеческое в человеке формирует дух его народа — история, воплощенная в языке, религии, нравах, политическом строе и т.д. Но спонтанного очеловечения человека под влиянием всех этих факторов еще недостаточно для его подлинного образования: необходимы саморазвитие, серьезная работа самого воспитуемого. Этот труд, превращающий душу в дух, опирается на чувства радости и красоты бытия.

В России Н.И. Пирогов и К.Д. Ушинский заложили основы специального изучения человека как воспитуемого и воспитателя с целью согласовать педагогическую теорию и практику с природой человека. Для этого необходимо обогатить педагогическое мышление всеми данными о человеке. Они вели педагогику к идеалу антропологического универсализма: все знание о человеке должно служить фундаментом для педагогики — о душе, о теле, о человеческом общежитии.

В 1868 г. был опубликован первый, а в 1869 г. — второй том произведения К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания». Смерть прервала его труд в самый напряженный момент творчества — завершения трилогии, не имевшей какого-либо аналога в мировой педагогической литературе.

Действительно, он не нашел в педагогической литературе своего времени такого целостного знания о человеке, которое объясняло бы самую суть воспитания, образующего личность. Ушинский не нашел такой целостности знания о человеке и за пределами педагогики.

Ушинский был первым, выделившим фундаментальную проблему воспитания — главного фактора человеческого развития — и возвеличившим дело воспитания как могучей силы общественного развития.

Синтез научных знаний о человеке нужен был Ушинскому не только для доказательства могущественной силы воспитания. Такой синтез был особенно необходим для нового подхода к самому развитию, взаимосвязь физического, умственного и нравственного начал которого — движущие его силы.

Подход к человеческому развитию с точки зрения воспитания как главного фактора этого развития предполагает подход к самому воспитанию со стороны внутренних законов человеческого развития.

В отборе и синтезе научных знаний о человеке Ушинский руководствовался потребностями жизни, педагогической действительности, практики воспитания. Общеизвестно, что Ушинский универсален как педагог, дидакт и методист, школовед и организатор народного образования, историк воспитания и теоретик начального воспитания, автор практических руководств, учителям и родителям предназначенных. Наконец, творец великих произведений для детей. Ушинский был учителем многих поколений учителей и живым олицетворением самой педагогики. Внутренняя история и истинная генеалогия педагогической антропологии Ушинского заключена в его разностороннем педагогическом творчестве.

Ушинский не назвал свою книгу ни психологией, ни педагогикой. Он значительно опередил свое время и создавал не существовавшую ранее область познания, находящуюся на стыках между педагогикой и различными науками о человеке.

Структурные изменения в науке, выражающиеся в росте смежных наук и возникновении пограничных дисциплин, начались еще во время Ушинского. Достаточно упомянуть физиологическую химию, предшественницу биохимии, не говоря уже о физической химии, имеющей длительную историю развития. В хорошо знакомой Ушинскому психологии складывались такие пограничные дисциплины, как

психофизика и физиологическая психология, в антропологии появились ее разновидности — физическая, социальная и культурная антропология.

Ушинский, как можно думать, внимательно следил за подобными структурными изменениями наук и учел их в своем опыте построения педагогической антропологии.

Сообразно такому пониманию педагогической антропологии складывалась структура самого произведения Ушинского. В нем он реализовывал понимание развития как цепи переходов. От физиологических процессов — к психофизиологическим, от них — к душевным, собственно психологическим и, наконец, к психоидеологическим (духовным). Эти последние (язык, нравственность и т.д.) порождаются не жизнью отдельного индивида, а исторической жизнью народа и человечества.

Изменчивость или податливость к внешним влияниям и одновременно устойчивость образовавшихся свойств в наибольшей степени характерны для нервной системы, которой посвящены основные главы физиологической части труда Ушинского. Этому почти не уделялось внимания историографией педагогики и психологии, возможно, вследствие того, что в труде Ушинского видели лишь психологию или теорию педагогики, а не педагогическую антропологию.

Между тем биологические идеи Ушинского и его подход к физиологии и психологии с педагогических позиций актуальны до сих пор, несмотря на устарелость фактического содержания физиологической части его труда. Для современности труд Ушинского более всего важен именно этими попытками понять целостность человеческой природы.

Ушинский стремился объяснить «происхождение чувствований из органических причин», взаимоотношения чувствований органических и душевных, выясняя роль энергетических (метаболических) и рефлекторных процессов в различных психических феноменах, включая и наиболее сложные, например, характер.

Но та или иная судьба этих свойств в развитии человека, отмечал Ушинский, определяется не ими самими, а социальным и нравственным развитием личности, ценностями и целями ее жизни, деятельностью человека в обществе. Именно в этом смысле душевная и духовная жизнь человека влияет на его физическое развитие, определяя меру развитости и направление развития органических свойств человека. Отношения между физическим (органическим), душевным и духовным в концепции Ушинского представляют не столько отношения между разными сторонами развития, сколько отношения между различными уровнями развития.

Эта многоуровневая организация человеческого развития и есть форма существования человека как целостного существа. Идеи целостности и многоуровневой организации человеческого развития подтвердились в современном естествознании и психологии благодаря накоплению массы научных данных о коррелятивных связях органов с функциями, об иерархической организации регулирования в центральной нервной системе.

Под влиянием интеллектуального напряжения происходят значительные сдвиги в основном обмене, кислородной насыщенности крови, артериальном давлении, электрическом сопротивлении кожи, мышечном тонусе и т.д. В структуре того или иного фактора обнаруживается сложная сеть корреляций между интеллектуальными, психомоторными, нейродинамическими, вегетативными и метаболическими характеристиками человека, которые в более обобщенном виде коррелируют со статусом личности в малой группе.

Таких данных становится все больше, благодаря чему уясняется механизм обеспечения целостности человека как организма и личности — проблемы, поставленной Ушинским.

Для современной педагогической антропологии важны также положения

Ушинского о связях рассудочных процессов с чувственным познанием, с материальными и духовными потребностями. В поисках ответов на неизбежные вопросы души человек выходит за пределы чувственных данных. В мышлении раскрывается то, чего человек не может представить себе, но может ухватить и закрепить с помощью слова.

Ушинский обосновал необходимость построения системы обучения, обеспечивающей органичность «или целостность развития». В психологической концепции Ушинского проблема ума, или интеллекта, решается в тесной связи с его поисками рациональной системы обучения, обеспечивающей преемственность между ее ступенями и взаимосвязь между всеми элементами умственного, физического и нравственного воспитания.

В теории интеллекта проявилась его концепция целостности развития, которой в дидактике более всего соответствует понятие системности обучения. Между психологией ума и дидактикой Ушинского существует общность в еще более важном пункте — в методе развития, генетическом подходе к обучению-развитию.

В начальном обучении дети научаются самому учению и развитию силы, от которых зависит успешность образования. Лишь после этого общее образование с его сложной системой основ науки и подготовкой к жизни образует ум как хорошо организованную систему знаний и готовность к самостоятельной деятельности в обществе. При этом надо помнить, что первоначальное и начальное обучение, общее образование — суть ступени единого процесса, питающегося одними и теми же источниками и постоянно воспроизводимыми ресурсами одной и той же природы человека.

В таком контексте становится более понятной одна из удивительных особенностей педагогической антропологии, на которую недостаточно обращали внимание исследователи. Дело в том, что в психологической части есть главы: история памяти, история воображения, история рассудка, в общем, — история ума человека. В них вовсе не рассматривается историческая психология интеллекта, как это делает современная психология. В этих главах исследуется *ход человеческой жизни от рождения до старости*, построена общая онтологическая картина развития ума и прослежена судьба тех знаний, которые вкладывает в него образование.

Ушинский принадлежал к числу педагогов и ученых, для которых масштаб всей человеческой жизни определяет единицы измерения и оценки событий, происходящих в отдельные периоды индивидуального развития человека. Его интересовала не только ближайшая, но и самая отдаленная связь между этими периодами. Например, между ранним детством и юностью, между юностью и старостью. Он необычно глубоко понимал, что целостность личности существует в ходе ее индивидуального развития.

По образному выражению Ушинского, на протяжении всей жизни человека плетется цельная, обширная и стройная сеть, которую никак не разделишь по отдельным возрастным периодам. Он понимал, что человек не монтируется из отдельных возрастных блоков, которые могут «отрабатываться» обособленно. Органичность развития ума, складывающегося в тот или иной период целиком и в зависимости от предшествующей истории жизни, — вот, собственно, главный смысл глав об истории памяти, воображения и рассудка.

При таком подходе интеллектуальные функции получают новое и неожиданное освещение. Память, например, раскрывается как внутренняя история самой жизни человека и лаборатория напряженной работы человека над связыванием давних, новых и вновь усвоенных знаний. Как плетение той самой стройной, обширной и цельной сети, которая есть человеческое сознание, складывающееся из знаний человека об окружающем мире и самом себе.

Противник интеллектуализма в педагогике и психологии, Ушинский считал возможным правильно оценить силы интеллекта только в их зависимости от стремлений человека и их нравственного смысла. Но Ушинский был противником и волюнтаризма. Именно в чувствованиях и стремлениях он видел ядро личности и выражение активности целостной личности.

Главнейшим из всех стремлений человека Ушинский считал стремление к сознательной деятельности. Это стремление должно особенно культивироваться в процессе воспитания. Можно сказать, что им разработана собственная теория деятельности и воспитания человека как ее субъекта. Эта теория нашла выражение в обосновании положения о развивающем характере обучения и нравственном значении труда. Деятельность, по Ушинскому, есть жизнь, не удовлетворяющаяся простым существованием, развивающая физические, умственные и нравственные силы, необходимые для человеческой деятельности.

Педагогическая антропология — научный подвиг Ушинского, значение которого возрастает по мере прогресса науки и дела воспитания. Расширение диапазона средств воспитания, основанных на познании законов развития человека, — основная задача педагогической антропологии, ныне решаемая науками о человеке. Многие современные исследования, проводимые совместно или отдельно педагогами, методистами, психологами, философами, врачами, социологами, по существу составляют настоящее педагогической антропологии. Исследования, о которых идет речь, посвящены взаимосвязям воспитания и развития подрастающего поколения, единству и взаимодействию физического, умственного и нравственного развития.

Вплоть до революции 1917 г. в нашей стране развивалась эта школа педагогов-антропологов, яркими представителями которой были К.К. Сент-Илер, М.И. Демков, П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев, В.А. Вагнер, Ю.И. Айхенвальд и многие другие. Тоталитарным режимом были уничтожены усилия органически слить человековедение с образованием, нередко вместе с людьми, самоотверженно служившими этому спасительному синтезу. После запрещения педологии и истребления педологов педагогике оставили только некие «связи» с другими науками о человеке. Целостное и системное изучение объекта педагогики стало невозможным. «Связь» — вещь туманная. Один исследователь «связывается» больше, другой меньше. Один лучше подготовлен в «связывающихся» науках, другой меньше. Один знаком с одними науками, другой — с другими. Один в какой-нибудь психологической теории усмотрел то, а иной — совсем не это. «Связь» — дело несистематическое. Всех наук о человеке не усвоить никому, а надо: надобно знать растущего человека «во всех отношениях». Как? Ответа не было. Педагогика оставалась «бездетной». Ее горьким уделом были ползучий эмпиризм или голые спекуляции.

Со второй половины 20-х гг. многие функции педагогической антропологии взяла на себя педагогическая и возрастная психология, но и она в тоталитарном обществе не могла рассчитывать на приоритеты и не получала их. Талантливые и смелые ученые — Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Э.В. Ильенков, Д.Б. Кабалевский, В.А. Сухомлинский, Д.Б. Эльконин и другие нашли педагогические принципы, основанные на глубоком знании человеческой природы. Они остались практически невостребованными практикой. Между тем они несут в себе еще далеко не использованный ценный и во многих отношениях новаторский материал.

В несоциалистической части мира в XX в. проблема человека и его образования становится эпицентром ожесточеннейших дискуссий и главным параметром дифференциации педагогической практики и теории. Вильгельм Дильтей, Мохандас Карамчанд Ганди, Зигмунд Фрейд, Карл Ясперс, Мартин Бубер, Эрих Фромм, Жан Пиаже, если ограничиться немногими из ярчайших примеров, взятыми из XX

столетия, придавали стимулы собственно педагогическому мышлению именно антропологией в том или ином ее освещении.

Еще в начале 20-х гг. Теодор Литт провозгласил сущностью, а не материалом педагогического мышления историю человеческой души в ее целостном понимании. Сильный стимул к развитию педагогической антропологии в наше время придал Отто Фридрих Больнов, внеся в нее экзистенциальные мотивы — простых жизненных проблем реального существования людей, каждодневного бытия, страха, надежд, веры, способов самоутверждения. Современная педагогическая антропология оплодотворена также и неопрецидизмом. Эриху Фромму и Эрику Эриксону удалось вписать импульсы, идущие от врожденной программы развития тела, в сложный и реалистически мыслимый социальный и культурный контекст.

Психоанализ поставил себе целью проникнуть в удивительные тайны человеческого природы (З. Фрейд) с помощью неосознаваемых сексуальных переживаний детства. Развитие человека из ребенка представлено психоанализом не только как труд, но еще и жертва: окультуривание биологических импульсов требует от растущего человека мучительного вытеснения своих неизбывных и страстных желаний. Но тиранящие человека эротические и разрушительные потребности не покидают его: даже будучи вытесненными из сознания и, казалось бы, преодоленными личностью, они продолжают осуществлять свою невротизирующую человека и притом тайную от него работу.

Иоахим Риттер и его школа (О. Марквард, Г. Любе и др.) в 30-х гг. XX в. показали, что науки о духе, т.е. искусство и гуманитарные дисциплины — компенсируют двойственность человека в современной цивилизации, открывают для него возможность индивидуализации. Но свершить это благое дело науки о духе могут только через структуры образования, через школы и университеты. Поэтому образовательная работа общества, чтобы спасти человечество от саморазрушения, должна превратиться в главное средство встречи человека с лучшим в культуре мира, восстановить «единство исторической памяти» с помощью лучшего в истории человечества.

Содержание и структура антропологического фундамента педагогики служат важнейшим моментом дифференциации педагогических течений.

Так, например, в основе естественнонаучного течения всегда находилось и ныне лежит по преимуществу механическое понимание человека. Как только части природы, как биологического существа.

Опытническое течение исходит из руссоистко-толстовской трактовки человека как изнутри разворачивающегося носителя спонтанных сущностных сил.

Социологическое течение природу человека считает целиком производной от общества. Индивидуальное сознание — от коллективного сознания.

Теологическая педагогика базируется на учении о человеке как образе и подобии божьем. Или же отталкивается от других догматов провиденциального толка.

Тоталитарная педагогика последовательно отказывается от соотнесения науки о воспитании с человековедением. Ссылки на объективные программы развития личности не должны мешать исполнению приказов. Напротив, задания *Партии* предполагают возможность и желательность постепенного подчинения ее воле и самих законов человеческой природы — выращивание нового человека.

Антропологическое течение сознательно и преднамеренно предпосылает себе педагогическую антропологию. Оно строит свои основоположения в ходе органического синтеза педагогического человековедения. Оно отличается многофакторным подходом к истокам и движущим силам развития личности. Как и к педагогическому вмешательству в этот процесс. Педагоги-антропологи исследуют действие и биологических, и социальных, и духовных факторов в структуре воспитывающегося и воспитывающего человека.

Vom Kinde aus — Из природы ребенка! — исходят антропологи при решении всех проблем целей, сущности и путей воспитания и обучения.

Итак, педагогическая антропология представляет собой фундамент, основание педагогики. Она изучает природу ребенка, детей, их групп, а также среды, в которой взрослеют дети. В ней решаются вопросы о сущности человека как воспитуемого и воспитателя. Ею исследуется сущность воспитания, обучения, образования, взятых в их взаимодействии с окружающим их миром.

Упражнения в усвоении материала

Р Аргументируйте тезис: «Актуальность педагогической антропологии К.Д. Ушинского в наше время возрастает».

Р В чем вы видите необходимость глобального подхода к человеку в педагогике?

Р Как зарождаются преступные мысли и грязные деяния? С опорой на какие законы развития человека можно получить ответ на этот вопрос?

Р Как связана педагогическая антропология с другими видами и типами антропологий (физической, социальной, культурной, религиозной, философской)?

Р Каким образом воспитание рефлексии помогает выживанию человека и человечества?

Р Каким образом уживаются в человеке неповторимо индивидуальные и всеобщие черты, свойства и качества?

Р Какова роль знаковых систем в воспитании личности?

Р Каковы доказательства воспитуемости человека? Почему педагогика не нужна, если человек не воспитуем?

Р Какое содержание вы вкладываете в понятие «педагогическое мировоззрение»?

Р К которому из трех кругов проблем, составляющих предмет педагогической антропологии, вы отнесете следующие темы:

- образование как добро vs образование как зло;
- комплекс переживаний *раба-господина*;
- страдальческий опыт жизни;
- зарождение и осуществление добродетели;
- призвание и профессия;
- человек есть то, что он делает и чего он не делает;
- душевные кризисы и катастрофы в отрочестве;
- становление бунтарства;
- этноцентризм и воспитание?

Р О каких источниках и ресурсах идет речь в следующем высказывании Б.Г. Ананьева: «первоначальное и начальное обучение, общее образование суть ступени единого процесса, питающегося одними и теми же источниками и постоянно воспроизводимыми одними и теми же ресурсами»?

Р Попытайтесь опровергнуть аксиому единства общего, особенного и отдельного в человеке и в истории человечества. С какими трудностями при осуществлении этой попытки вы сталкиваетесь?

Р Почему педагогу в такой огромной степени полезна история развития личности, ее способностей и характера?

Р При каких условиях воспитатель в состоянии почерпнуть средства воспитания в самой природе человека?

Р Приведите примеры педагогической интерпретации данных физиологии и психологии, взятые из трудов К.Д. Ушинского по педагогической антропологии.

Р Прокомментируйте высказывание К.Д. Ушинского: «К обширному кругу антропологических наук принадлежат: анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, статистика, политическая экономия и история в обширном смысле, куда мы относим историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и собственно воспитания... Но неужели

мы хотим, спросят нас, чтобы педагог изучал такое множество обширных наук, прежде чем приступить к изучению педагогики? Мы ответим на этот вопрос положительным утверждением. Все, что способствует приобретению педагогами точных сведений по всем тем антропологическим наукам, на которых основываются правила педагогической теории, содействует и выработке ее. Но нельзя требовать от воспитателя, чтобы он был специалистом во всех тех науках, из которых могут быть почерпнуты основания педагогических правил. Можно же 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 всесторонние сведения о человеческой природе, за воспитание которой он берется».

Р Прокомментируйте высказывание К.Д. Ушинского: «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... Едва ли найдется хотя 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».

Р Раскройте смысл неологизма «человечествоведение» и обрисуйте его значение для педагогики.

Р Раскройте ценность искусства для педагогической антропологии. В чем вы усматриваете близость науки и искусства в познании ими человека?

Р Свяжите роль великих книг в воспитании с аксиомой апперцепции.

Р Что такое *объект* и *предмет* педагогики? Что такое *предмет* педагогической антропологии? Почему между объектом педагогики и ее предметом обязательно должна находиться педагогическая антропология?

ПЕДАГОГИКА И ОБЩЕСТВЕННОЕ СОЗНАНИЕ

Развитие общечеловеческого познания повторяется в развитии обратившегося к нему человека, силы которого крепнут по мере усвоения понятий, суждений, отношений, оценок, ценностей. «В педагогическом прогрессе мы узнаем как бы в сжатом очерке историю образованности всего мира» (Гегель). Индивидуальное познание есть живой и активный диалог с миром культуры, с познанием общественным — и это очень трудный процесс, поскольку в общечеловеческой науке есть только всеобщее, а процесс усвоения глубоко индивидуален.

Невозможно понять природу познания и развития способностей отдельного человека, не заглянув в историю и современное состояние общественного сознания. Такой подход позволяет обособить несколько групп проблем в педагогическом рассмотрении главных форм социальной духовности. Это проблемы воспитания в области религии, здравого смысла, искусства, философии, науки.

Вера

Формирование личности абсолютно невозможно. На самом деле существует только становление личности.

Личность может только саморазвиваться. Все, что личность приобретает, присваивая культуру, проходит через фильтры неповторимого своеобразия, и эта работа по присвоению культуры может осуществиться одной только личностью — самостоятельно. Воспитание в силах повысить (или помешать) личности в этом труде самосотворения, оно способно повысить (или понизить) эффективность диалога становящейся личности с миром культуры.

Воспитание служит цели облагородить, очеловечить разрушительно эгоистические природные влечения, ибо иначе совместная жизнь людей становится невозможной. Для этого воспитание призвано преодолеть отчуждение человека от культуры.

Воспитатель в силах установить судейское кресло в сердце самого ребенка, наращивая его сверх-Я, его социальную Я-концепцию, его видение себя со стороны. Он способствует интериоризации культурных предписаний, сочетая внутренние задатки ребенка с активно взывающими к их саморазвитию внешними обстоятельствами, приводя к первым успехам и закрепляя их последующими.

Здесь важно предотвратить самолюбование интериоризованной культурой при умалении идеалов и достижений других культур. А также профилактически избежать идентификации личности с господами — властными и сильными, безжалостными и хитрыми — как со своим идеалом. Воспитание способно сделать еще один шаг — научить утонченным наслаждениям искусством, культурой вообще. Наконец, именно воспитанию принадлежит решающая роль в том или ином типе религиозной идентификации личности как самом важном с содержательной точки зрения продукте ее самоопределения.

Главное, что необходимо человеку, чтобы он мог сам справиться с грузом ответственности, возлагаемой на него свободой воли, — это мужество.

Судьба нашей эпохи — рационализация, интеллектуализация и расколдовывание мира. Глубоко закономерно, что наше самое высокое искусство интимно, а не монументально. Если мы попытаемся насильственно привить вкус к монументальному искусству и «изобретем» его, то появится нечто столь же жалкое и безобразное, как то, что мы видели во многих памятниках, созданных в последнее время. И пророчество с кафедры создаст в конце концов только фантастические секты, но никогда не создаст подлинной общности.

Кто не может мужественно вынести этой судьбы эпохи, тому надо сказать: пусть лучше он молча, без рекламы, которую обычно создают ренегаты, а тихо и просто вернется в широко и милостиво открытые объятия древних церквей. Сделать это нетрудно.

Он должен при этом, так или иначе, принести в «жертву» интеллект — это неизбежно. Мы не будем его порицать, если он действительно в состоянии принести такую жертву. Ибо подобное принесение в жертву интеллекта ради безусловной преданности религии есть все же нечто иное в нравственном отношении, чем попытка уклониться от обязанности быть интеллектуально добросовестным.

Индифферентизм в вопросах веры не менее страшен, чем ложные ответы на неизбежные вопросы ума, поскольку свидетельствует об опустошенности души и поддерживает самое мрачное невежество. Религиозное мировоззрение, становление и развитие которого входит в задачи воспитания, дополняет, а не заменяет собой мировоззрение научное. Воспитанию важно опередить разрушительные ответы на мировоззренческие вопросы, но не запретом на мысль, а помощью в поиске и нахождении правильных и конструктивных ответов на них. Созидательные ответы лежат только в одной сфере — нравственной.

Свои опасности существуют и в процессе религиозного воспитания, и в ходе философского образования, и при усвоении отдельных наук, искусств, ремесел, технологий и т.д. С целью учесть эти опасности и избежать их приступим к изучению наиболее важных из них.

I

Вера, наука, опыт. Как они соотносятся друг с другом?

Наука и вера не исключают друг друга. Свободная от всяких религиозных стеснений наука не в силах отрицать первопричины, ей неизвестные; вера же не может не признать, что открываемый наукой ход событий должен быть объяснен

именно так, как это стремится сделать наука. Вера, опыт и разум взаимодополнительны и нуждаются в отдельном, самостоятельном, «непересекающемся» воспитании, в этом случае они уживаются и помогают друг другу в духовном освоении мира.

Людям свойственно искать, жаждать, любить авторитеты, освобождающие их от бремени свободы. Чтобы не усиливать этой в высшей степени опасной тенденции, вера должна быть недогматичной и исходить из внутренней жизни духа в большей мере, чем из внешнего авторитета. Бесконечно опасна для человека и человечества любая слепая вера — во что бы то ни было.

Мировоззрение, как научное, так и религиозное, бывает и созидательным и разрушительным. Далеко не автоматически вера, опыт и разум пронизываются нравственностью. Самое трудное в жизни человека — смерть, боль, потери, слабость, влечения — разрешается в религиозном сознании. Вера нейтрализует многообразие страха, примиряет со смрадными страданиями, вознаграждает за муки и лишения, главное же, дарит бессмертие, отвечает на недоуменные и многочисленные «зачем?»

Отличие науки от веры заключается в следующем: «беспредпосылочная» в смысле свободы от всяких религиозных стеснений наука в действительности не признает «чуда» и «откровения», в противном случае она не была бы верна своим собственным «предпосылкам». Верующий признает и чудо, и откровение. И такая «беспредпосылочная» наука требует от него только одного, не менее, но и не более: признать, что, если ход событий объяснять без допущения сверхъестественного вмешательства, исключаемого эмпирическим объяснением в качестве причинного момента, данный ход событий должен быть объяснен именно так, как это стремится сделать наука. Но это он может признать, не изменяя своей вере.

Нравственность есть основа религии. Зло запрещено Богом потому, что оно противно природе человека. Божественный закон согласуется с законами природы, поскольку они едины.

Смерть, уравнивающая, в конечном счете, всех людей («Всему и всем — одно: одна участь праведнику и нечестивому, доброму и злему, приносящему жертву и не приносящему жертвы»), есть едва ли не главный мировоззренческий фактор социального зла. Зло изживаемо, но только нравственностью.

Сущее отображается разумом, должное предвосхищается верой, опыт синтезирует их в ходе критической и нравственно-конструктивной работы ума и сердца, позволяющей отличать норму от патологии, зло от добра, истину от лжи, прекрасное от безобразного.

Человек как одновременно природное и духовно-социальное существо познаваем в постоянных переходах его сознания от феноменального мира к миру ноуменальному и наоборот. Взаимодействие объективного и субъективного мира отражается в философских науках о целеполагании и целеположенной деятельности.

Поскольку разум (наука) и вера (религия) отправляют равно необходимые и равно важные функции в отношениях человека с миром, постольку воспитание призвано бережно охранять их автономность и «мирное сосуществование». Религиозное мировоззрение, становление и развитие которого входит в задачи воспитания, дополняет, а не заменяет собой мировоззрение научное.

Воспитателю приходится при этом помнить, и это очень серьезно, что и тот, и другой тип мировоззрения сам по себе этически и педагогически нейтрален. Нравственная и поведенческая значимость и религиозного и научного мировоззрения целиком зависит от их конкретного содержания, от идейной и эмоциональной заряженности их наполнения. Научное мировоззрение бывает и созидательным и разрушительным; религиозное тоже. И в том и в другом случае,

увы, есть место для изуверства, для жестокости, для искажения истины, для самообмана и для введения в заблуждение других людей. Наивно и опасно надеяться на спасительную силу веры в Бога — самой по себе; вера в высшей степени желательна, но недостаточна для воспитания достойного ее человека: все решают характер и содержание этой веры. Насколько вера эта фанатична, насколько терпима; каков «удельный вес» доброжелательства в ней, каков — равнодушия к миру и людям; в какой мере вера творчески-конструктивна; где лежат границы несомой ею доверчивости с критичностью и здравым смыслом и т.д.? Ответы на эти и подобные им вопросы, связанные с содержанием и характером веры, определяют собой оценку степени ее нравственности и, стало быть, спасительности.

Вера, как и разум, должна быть человеческой. Изначально каждый из названных видов сознания отличается фактически имманентным ему эгоцентризмом, и только особое воспитание жизненными обстоятельствами или совершенно специфическое преднамеренное воспитание людей людьми способно наполнить их человеколюбивым содержанием. Дело в том, что идея личного спасения, несомая верой, увы, не всегда сопряжена с социальной идеей. Опыт нередко искажает истину, а разуму нелегко самостоятельно обрести правильную цель и выбрать при том надлежащие средства.

Сущее, отображаемое разумом, и должное, рисуемое нашему воображению верой, обязаны помогать друг другу в совместной работе по нашему приближению к истине и приближению истины к нам. Опыт религиозной жизни нашей души и опыт познавательной-практической деятельности равноценны как источники и поставщики материала для критической и нравственно-конструктивной работы ума и сердца. Только такая работа позволяет приобрести критерии для отличия нормы от патологии, зла от добра, истины от лжи, прекрасного от безобразного. Если душа не научается или разучается достаточно точно делать эти отличия, если ей недостает надежного материала для идентификации существующего и (или) потенциального зла, то душа эта больна. Опасно — для себя и для окружающих.

Если каждый из компонентов души автономен и без достижения этой автономности и ее поддержания не способен положительно взаимодействовать с другими, то задача воспитания — в развитии каждого из них. Религия, философское и научное знание как три дополняющие друг друга вида знания нуждаются в особом, самостоятельном пути приобретения. В противном случае они будут мешать друг другу. Воспитанию надлежит помочь личности в поисках и обнаружении границ и функций каждой из трех важнейших составляющих знания, и тогда сознание своей специфической особенности, сознание своей идеи, своей задачи, своего дела каждой из них исключит их антагонизм и расчистит почву для сотрудничества философии, религии и науки.

II

Культура обнаруживает перед наблюдателем, как известно, две стороны. Она охватывает, во-первых, все накопленные людьми знания и умения, позволяющие им овладеть силами природы и взять у нее блага для удовлетворения человеческих потребностей, а во-вторых, все институты, необходимые для упорядочения человеческих взаимоотношений и особенно — для распределения добываемых благ.

Оба эти направления культуры связаны между собой. На взаимоотношения людей оказывает глубокое влияние мера удовлетворения их потребностей, дозволяемая наличными благами. Отдельный человек сам может вступать в отношения с другим по поводу того или иного блага, когда другой использует его рабочую силу или делает его сексуальным объектом. Каждый отдельный индивид может стать и быть врагом культуры, которая тем не менее должна оставаться делом всего

человеческого коллектива.

Как бы мало ни были способны люди к изолированному существованию, они все же тяготеют к жертвам, которые требует от них культура ради возможности совместной жизни. Культура должна поэтому защищать себя от одиночек, и ее институты, учреждения и заповеди ставят себя на службу этой задаче. Они имеют целью оградить от враждебных побуждений людей все то, что служит покорению природы и производству благ. Создания человека легко разрушимы, а наука и техника, построенные им, могут быть применены и для его уничтожения.

Если в деле покорения природы человечество шло путем постоянного прогресса и вправе ожидать еще большего в будущем, то трудно констатировать аналогичный прогресс в деле упорядочения человеческих взаимоотношений. Приходится считаться с тем фактом, что у людей имеют место разрушительные, т.е. антиобщественные и антикультурные, тенденции и что у большого числа лиц они достаточно сильны, чтобы определить собою их поведение в человеческом обществе.

Этому психологическому факту принадлежит решающее значение при оценке человеческой культуры. Если вначале еще можно было думать, что главное в ней — это покорение природы ради получения жизненных благ и что грозящие ей опасности устранимы целесообразным распределением благ среди людей, то теперь центр тяжести переместился, по-видимому, с материального на душевное. Решающим оказывается, удастся ли и насколько удастся уменьшить тяжесть налагаемой на людей обязанности жертвовать своими влечениями, примирить их с неизбежным минимумом такой жертвы и чем-то ее компенсировать.

Массы косны и недалёковидны, они не любят отказываться от влечений, не слушают аргументов в пользу неизбежности такого отказа, и индивидуальные представители массы поощряют друг в друге вседозволенность и распущенность. Лишь благодаря влиянию образцовых индивидов, признаваемых ими в качестве своих лидеров, они дают склонить себя к напряженному труду и самоотречению, от чего зависит существование культуры. Люди обладают двумя распространенными свойствами, ответственными за то, что институты культуры могут поддерживаться лишь известной мерой насилия, а именно люди, во-первых, не имеют спонтанной любви к труду, и, во-вторых, доводы разума бессильны против их страстей.

Новые поколения, воспитанные с любовью и приученные высоко ценить мысль, заблаговременно приобщенные к благодеяниям культуры, по-иному и отнесутся к ней, увидят в ней свое интимнейшее достояние, добровольно принесут ей жертвы, трудясь и отказываясь от удовлетворения своих влечений необходимым для ее поддержания образом. Они смогут обойтись без принуждения. А если ни одна культура до сих пор не располагала массами такого качества, то причина здесь в том, что ни одной культуре пока еще не удавалось создать порядок, при котором человек воспитывался бы в нужном направлении, причем с самого детства.

Невозможно оспаривать величие этого плана, его значимость для будущего человеческой культуры. Он, несомненно, покоится на понимании того психологического обстоятельства, что человек наделен многообразнейшими задатками влечений, которым ранние детские переживания придают окончательную направленность. Пределы человеческой воспитуемости ставят, однако, границы действительности подобного преобразования культуры. Можно только гадать, погасит ли и в какой мере погасит иная культурная среда оба вышеназванных свойства человеческих масс, так сильно затрудняющих руководство обществом. Можно спросить, где взять достаточное число компетентных, надежных и бескорыстных лидеров, призванных выступить в качестве воспитателей будущих поколений. По всей вероятности определенный процент человечества — из-за болезненных задатков или чрезмерной силы влечений — навсегда останется асоциальным, но

если бы только удалось сегодняшнее враждебное культуре большинство превратить в меньшинство, то было бы достигнуто очень многое, пожалуй, даже все, чего можно достичь.

С осознанием того, что всякая культура покоится на принуждении к труду и на отказе от влечений, а потому неизбежно вызывает сопротивление со стороны объектов своих императивов, стало ясно, что сами блага, средства их получения и порядок распределения не могут быть главным или единственным содержанием культуры. Ибо им угрожает бунт и разрушительная страсть участников культуры. Рядом с благами теперь выступают средства, способные служить защите культуры, — средства принуждения и другие, призванные примирить людей с нею и вознаградить их за принесенные жертвы. Эти средства второго рода можно охарактеризовать как психологический арсенал культуры.

Ради единообразия способа выражения будем называть тот факт, что какое-то влечение не может быть удовлетворено, отказом; установление, предписывающее этот отказ, — запретом, а состояние, вводимое посредством запрета, — лишением. Следующим шагом будет различие между лишениями, которые затрагивают всех, и такими жертвами, которые касаются только отдельных групп, классов или просто одиночек. Первые — древнейшие: с запретами, предписывавшими эти лишения, культура начала, неизвестное число тысячелетий назад, свой отход от первобытного животного состояния. К своему изумлению, мы обнаружили, что они все еще действуют, все еще составляют ядро враждебных чувств по отношению к культуре. Страдающие от них импульсивные желания заново рождаются с каждым ребенком; существует целый разряд людей, невротики, которые уже и на эти отказы реагируют асоциальностью. Речь идет об импульсивных желаниях инцеста, каннибализма и кровожадности. Звучит несколько странно, когда эти импульсивные желания, в осуждении которых все люди, по-видимому, единодушны, ставятся на одну доску с другими. Однако психологически приравнение одних к другим оправдано.

Отношение культуры к этим импульсивным древнейшим желаниям никоим образом не одинаково. Лишь каннибализм представляется всеми отвергнутым и для неаналитичного рассмотрения вполне преодоленным. Силу инцестных желаний мы еще можем почувствовать за соответствующим запретом, а убийство нашей культурой (война, казни) до сих пор практикуется, даже предписывается. Возможно, нашей культуре предстоят фазы развития, на которых удовлетворение еще и других, сегодня вполне допустимых желаний будет казаться таким же неприемлемым, как сейчас каннибализм.

Уже в этих древнейших отречениях дает о себе знать один психологический фактор, сохраняющий значение и для всех последующих. Неверно, что человеческая психика с древнейших времен не развивалась и, в отличие от прогресса науки и техники, сегодня все еще такая же, как и в начале истории. Мы можем здесь привести пример этого психического прогресса. Наше развитие идет в том направлении, что внешнее принуждение постепенно уходит внутрь, интериоризируется. Психическая инстанция, человеческое *сверх-Я* (сознание себя как социального существа), включает внешнее принуждение в число своих заповедей. Каждый ребенок демонстрирует нам процесс подобного превращения, благодаря ему приобщаясь к нравственности и социальности. Это усиление *сверх-Я* есть в высшей степени ценное психологическое приобретение культуры. Личности, в которых оно произошло, делаются из противников культуры ее носителями. Чем больше их число в том или ином культурном регионе, тем обеспеченнее данная культура, тем скорее она сможет обойтись без средств внешнего принуждения. Мера интериоризации, однако, очень различна для отдельных запретов. В отношении вышеупомянутых древнейших требований культуры интериоризация, похоже, в значительной мере достигнута.

Ситуация изменяется, когда мы обращаемся к другим импульсивным желаниям. С изумлением и тревогой мы обнаруживаем, что громадное число людей повинуется культурным запретам лишь под давлением внешнего принуждения. Только там, где нарушение запрета грозит наказанием, и только до тех пор, пока угроза реальна.

Это касается и так называемых требований культуры, которые в равной мере обращены ко всем. В основном с фактами нравственной ненадежности людей мы сталкиваемся в этой сфере. Многие культурные люди, которые отшатнулись бы в ужасе от убийства, не отказывают себе в удовлетворении своей алчности, агрессивности, сексуальных страстей. Они не упускают случая навредить другим ложью, обманом, клеветой, если могут при этом остаться безнаказанными. И так продолжается без изменения на протяжении многих культурных эпох.

Нравственный уровень участников культуры — не единственное духовное благо, которое надо принимать в расчет при оценке культуры. У нее есть и другое богатство — идеалы и творения искусства, т.е. виды удовлетворения, доставляемые теми и другими.

Идеалы той или иной культуры — ее оценку того, что следует считать высшим и наиболее престижным достижением, — формируются после первых успехов, которым способствует взаимодействие внутренних задатков с внешними обстоятельствами. Удовлетворение, которое идеал дарит участникам культуры, покоится на гордости от уже достигнутых успехов. Для своей полноты оно требует сравнения с другими культурами, имеющими другие достижения и сформировавшими иные идеалы.

В силу таких различий каждая культура присваивает себе право презирать другие, что всего отчетливее наблюдается между нациями.

Любование собственным идеалом тоже относится к тем силам, которые успешно противодействуют внутри данного культурного региона разрушительным настроениям. Не только привилегированные классы, наслаждающиеся благоденствиями своей культуры, но и угнетенные могут приобщаться к этому удовлетворению. Ведь даруемое идеалом право презирать чужаков вознаграждает их за униженность в своем собственном обществе. Пусть я жалкий, задавленный долгами и воинской повинностью плебей, но зато я римлянин, имею свою долю в общей задаче покорять другие народы и предписывать им законы.

С другой стороны, угнетаемые могут быть аффективно привязаны к угнетателям, видеть в своих господах, вопреки всей враждебности, воплощение собственных идеалов. Не сложись между ними таких, в сущности, взаимоудовлетворяющих отношений, оставалось бы непонятным, почему столь многие культуры, несмотря на оправданную враждебность к ним больших человеческих масс, продержались столь долгое время.

Особое удовлетворение доставляет представителям того или иного культурного региона искусство, правда, как правило, недоступное массам, занятым изнурительным трудом и не получившим индивидуального воспитания. Искусство дает удовлетворение, компенсирующее древнейшие, до сих пор глубочайшим образом переживаемые культурные запреты, и тем самым, как ничто другое, примиряет с принесенными им жертвами.

Самая, может быть, важная часть психического инвентаря культуры до сих пор еще нами не упоминалась. Это ее в широчайшем смысле религиозные представления.

III

В чем заключена особая ценность религиозных представлений? Мы говорили о враждебности масс к культуре, требующей отказа от влечений. Если вообразить, что всякий отныне вправе избирать своим сексуальным объектом любую женщину, какая ему нравится, вправе убить любого, кто встает на его пути, может взять у другого что

угодно из его имущества, не спрашивая разрешения, — какой вереницей удовлетворений стала бы тогда жизнь! Правда, мы сразу натыкаемся на следующее затруднение. Каждый другой имеет в точности те же желания, что я, и будет обращаться со мной не более любезным образом, чем я с ним. По существу, только один-единственный человек может поэтому стать безгранично счастливым за счет снятия всех культурных ограничений — тиран, диктатор, захвативший в свои руки все средства власти. Даже он имеет все основания желать, чтобы другие соблюдали, по крайней мере, одну культурную заповедь — не убий.

Но как неблагоприятно, как, в общем, близоруко стремиться к отмене культуры! Тогда нашей единственной участью окажется природное состояние, а его перенести гораздо тяжелее. Правда, природа не требовала бы от нас никакого ограничения влечений, она дала бы нам свободу действий. Однако у нее есть свой особо действенный способ нас ограничить, она нас губит, холодно, жестоко и, как нам кажется, бездумно, причем, пожалуй, как раз по случаю удовлетворения нами своих влечений. Именно из-за опасностей, которыми нам грозит природа, мы ведь и объединились, и создали культуру, которая среди прочего, призвана сделать возможной нашу общественную жизнь. В конце концов, главная задача культуры, ее подлинное обоснование — защита нас от природы.

Известно, что во многих отношениях она уже и теперь терпимо справляется со своей задачей, а со временем, надо думать, будет делать это еще лучше. Но ни один человек не обманывается настолько, чтобы верить, будто природа уже теперь покорена; мало кто смеет надеяться, что она в один прекрасный день вполне покорится человеку. Перед нами стихии, как бы насмехающиеся над каждым человеческим усилием. Земля, которая дрожит, расседается, хоронит все человеческое и труд человека. Вода, которая в своем разгуле все сметает. Перед нами болезни, в которых мы лишь совсем недавно опознали нападение других живых существ. Наконец, мучительная загадка смерти, против которой до сих пор не найдено никакого снадобья и, наверное, никогда не будет найдено.

Природа противостоит нам всей своей мощью, величественная, жестокая, неумолимая, колет нам глаза нашей слабостью и беспомощностью, от которой мы думали избавиться посредством своего культурного труда. К немногим радующим и возвышающим зрелищам, какие может явить человечество, относятся случаи, когда оно перед лицом стихийного бедствия забывает о своем разброде, обо всех внутренних трудностях своей культуры, о вражде и вспоминает о великой общей задаче самосохранения в борьбе против подавляющей мощи природы.

Как для человечества в целом, так и для одиночки жизнь труднопереносима. Какую-то долю лишения накладывает на него культура, в которой он участвует, какую-то меру страдания готовят ему другие люди, либо вопреки предписаниям культуры, либо по вине несовершенств этой культуры. Добавьте сюда ущерб, который наносит ему непокоренная природа, — он называет это роком.

Последствием такого положения его дел должны были бы быть постоянная тревога и тяжелая обида от оскорбления чувств естественного нарциссизма. Как одиночка реагирует на ущерб, наносимый ему культурой и другими людьми, мы уже знаем: он накапливает в себе соответствующую меру сопротивления институтам своей культуры, меру враждебности к людям. А как он обороняется против гигантской мощи природы, судьбы, которые грозят ему, как всем и каждому?

Культура облегчает ему здесь задачу, она старается в одинаковой мере за всех; даже примечательно, что, пожалуй, прямо-таки все культуры делают в этом отношении одно и то же. Они никогда не дают себе передышки в выполнении своей задачи — защитить человека от природы, они только продолжают свою работу другими средствами. Задача здесь тройкая. Грубо задетое самолюбие человека требует утешения. Мир и жизнь должны быть представлены не ужасными. Кроме

того, просит какого-то ответа человеческая любознательность, движимая сильнейшим практическим интересом.

Самым первым шагом достигается уже очень многое. И этот первый шаг — очеловечивание природы. С безличными силами и судьбой не вступишь в контакт, они остаются вечно чуждыми. Если же смерть не стихийна, а представляет собою насильственное деяние злой воли, если повсюду в природе тебя окружают существа, известные тебе из опыта твоего собственного общества, то ты облегченно вздыхаешь, чувствуешь себя как дома среди жути, можешь психически обрабатывать свой безрассудный страх. Ты, может быть, еще беззащитен, но уже не беспомощно парализован. Ты способен, по крайней мере, реагировать. А может быть, ты даже и не беззащитен. Ведь почему бы не ввести в действие против сверхчеловеческих насильников, т.е. сил внешней природы, те же средства, которыми мы прибегаем в своем обществе. Почему бы не попытаться заковать их, умиловить, подкупить, отняв у них путем такого воздействия какую-то часть их могущества. Такая замена естествознания психологией не только дает мгновенное облегчение, она указывает и путь дальнейшего овладения ситуацией.

Когда взрослеющий человек замечает, что он никогда не перестанет нуждаться в защите от мощных чуждых сил, он наделяет эти последние чертами отцовского образа. Он создает себе богов, которых боится и пытается склонить на свою сторону, но которым тем не менее вручает себя как защитникам. Таким образом, мотив тоски по отцу идентичен потребности в защите от последствий человеческой слабости. Способ, каким ребенок преодолевал свою детскую беспомощность, наделяет характерными чертами реакцию взрослого на свою, поневоле признаваемую им беспомощность, а такой реакцией и является формирование религии.

Человек делает силы природы не просто человекообразными существами, с которыми он может общаться, как с себе подобными, а придает им характер отца. Он превращает их в богов, следуя при этом не только инфантильному, но также и филогенетическому прообразу.

Со временем делаются первые наблюдения относительно упорядоченности и закономерности природных явлений, силы природы утрачивают поэтому свои человеческие черты. Но беспомощность человека остается, а с нею тоска по отцу и богам. Боги сохраняют свою троякую задачу: нейтрализуют ужас перед природой, примиряют с грозным роком, выступающим, прежде всего, в образе смерти, и вознаграждают за страдания и лишения, возлагаемые на человека жизнью в культурном сообществе.

Но постепенно акцент внутри этих функций богов смещается. Люди замечают, что природные явления, следуя внутренней необходимости, происходят сами собой. Боги, разумеется, господа природы, они так ее устроили и лишь от случая к случаю посредством чудес вмешиваются в ее ход как бы для того, чтобы заверить, что они ничего не уступили из своей первоначальной сферы господства. Что касается повелений рока, то остается в силе неприятная догадка: неведению и беспомощности рода человеческого тут ничем не поможешь. Боги здесь отказывают раньше всех. Если они сами хозяева рока, то их решения приходится назвать непостижимыми. Одареннейшему народу древности брезжит понимание того, что «Мойра» стоит над богами и что боги сами имеют свои судьбы.

Чем более самостоятельной становится природа, чем дальше отстраняются от нее боги, тем напряженнее все ожидания сосредоточиваются на третьей отведенной им функции, тем в большей мере нравственность становится их подлинной сферой. Божественной задачей становится теперь компенсировать наносимый культурой вред, вести счет страданиям, которые люди причиняют друг другу в совместной жизни, следить за исполнением предписаний культуры, которым люди так плохо

подчиняются. Самим предписаниям культуры приписывается божественное происхождение, они поднимаются над человеческим обществом, распространяются на природу и историю мира.

Так создается арсенал представлений, порожденный потребностью сделать человеческую беспомощность легче переносимой.

Общий смысл всего таков: жизнь в нашем мире служит какой-то высшей цели, которая, правда, нелегко поддается разгадке, но, несомненно, подразумевает совершенствование человеческого существа. По-видимому, объектом этого облагорожения и возвышения должно быть духовное начало в человеке — душа, которая с течением времени так медленно и трудно отделяется от тела. Все совершающееся в земном мире есть исполнение намерений какого-то непостижимого для нас ума, который, пусть трудными для понимания путями и маневрами, но, в конце концов, направит все к благу, т.е. к радостному для нас исходу. За каждым из нас присматривает благое, лишь кажущееся строгим провидение, которое не позволит, чтобы мы стали игральным мячом сверхмощных и беспомощных сил природы.

Даже смерть есть вовсе не уничтожение, не возвращение к неорганической безжизненности, но начало нового вида существования, ведущего по пути высшего развития. И, с другой стороны, те же нравственные законы, которые установлены нашими культурами, царят над всеми событиями в мире, разве что всевышняя инстанция, вершащая суд, следит за их исполнением с несравненно большей властью и последовательностью, чем земные власти. Добро, в конечном счете, по заслугам вознаграждается, зло карается, если не в этой форме жизни, то в последующих существованиях, начинающихся после смерти.

Таким образом, все ужасы, страдания и трудности жизни предназначены к искуплению; жизнь после смерти, которая продолжает нашу земную жизнь так же, как невидимая часть спектра примыкает к видимой, принесет исполнение всего, чего мы здесь, может быть, не дождались. И неприступная мудрость, управляющая этим процессом, всеблагость, в нем выражающаяся, справедливость, берущая в нем верх, — все это черты божественных существ, создавших к тому же нас и мир в целом. Или, скорее, божественного единого существа, которое в нашей культуре сосредоточило в себе всех богов архаических эпох. Теперь, когда Бог стал единственным, отношения к нему снова смогли обрести интимность и напряженность детского отношения к отцу.

Подытоженные выше религиозные представления, естественно, имели долгую историю развития, зафиксированы разными культурами на их разных фазах. В широком смысле религиозные представления считаются драгоценнейшим достоянием культуры, высшей ценностью, какую она может предложить своим участникам, гораздо большей, чем все искусства и умения, позволяющие открывать земные недра, снабжать человечество пищей или предотвращать его болезни. Люди говорят, что жизнь станет невыносимой, если религиозные представления утратят для них ту ценность, которую им приписывают.

IV

Каково же психологическое и педагогическое значение религиозных представлений, в качестве чего мы можем их классифицировать? Религиозные представления суть тезисы, высказывания о фактах и обстоятельствах внешней (или внутренней) реальности, сообщающие нечто такое, чего мы сами не обнаруживаем и что требует веры. Поскольку они информируют нас о самом важном и интересном в нашей жизни, они ценятся особенно высоко. Кто ничего о них не знает, тот крайне невежествен; кто их усвоил, тот вправе считать себя очень обогатившимся.

Религиозные представления не являются подытоживанием опыта или конечным

результатом мысли, это реализация самых древних, самых сильных, самых настойчивых желаний человечества; тайна их силы кроется в силе этих желаний. Добрая власть божественного провидения смягчает страх перед жизненными опасностями, постулирование нравственного миропорядка обеспечивает торжество справедливости, чьи требования так часто остаются внутри человеческой культуры неисполненными, продолжение земного существования в будущей жизни предлагает пространственные и временные рамки, внутри которых надо ожидать исполнения этих желаний. Исходя из предпосылок этой системы, вырабатываются ответы на загадочные для человеческой любознательности вопросы. Например, о возникновении мира и об отношении между телом и душой. Все вместе сулит гигантское облегчение для индивидуальной психики. Никогда до конца не преодоленные конфликты детского возраста, коренящиеся в отцовском комплексе, снимаются с нее и получают свое разрешение в принимаемом всеми смысле.

О соответствии большинства из этих идей действительному положению вещей мы не можем судить. Насколько они недоказуемы, настолько же и непроверяемы. Заполнять незнание собственными измышлениями и по личному произволу объявлять те или иные части религиозной системы более или менее приемлемыми было бы кощунством. Слишком уж значительны эти вопросы, хотелось бы даже сказать: слишком святы.

Религия, несомненно, оказала человеческой культуре великую услугу, сделала для усмирения асоциальных влечений много, но недостаточно. На протяжении многих тысячелетий она правила человеческим обществом; у нее было время показать, на что она способна. Если бы ей удалось облагодетельствовать, утешить, примирить с жизнью, сделать носителями культуры большинство людей, то никому не пришло бы в голову стремиться к изменению существующих обстоятельств.

Сомнительно, чтобы люди в эпоху неограниченного господства религиозных учений были, в общем и целом, счастливее, чем сегодня. Нравственнее они явно не были. Им всегда как-то удавалось экстериоризировать религиозные предписания и тем самым расстроить их замысел. Священники, обязанные наблюдать за религиозным послушанием, шли в этом людям навстречу. Действие божественного правосудия неизбежно пресекалось божьей благодатью; люди грешили, потом приносили жертвы или каялись, после чего были готовы грешить снова.

Русская душа отважилась сделать вывод, что грех — необходимая ступенька к наслаждению всем блаженством божественной милости, т.е. в принципе богоугодное дело. Совершенно очевидно, что священники могли поддерживать в массах религиозную покорность только ценой очень больших уступок человеческой природе с ее влечениями. На том и порешили: один Бог силен и благ, человек же слаб и грешен. Безнравственность во все времена находила в религии не меньшую опору, чем нравственность.

Если я не смею убивать своего ближнего только потому, что Господь Бог это запретил и тяжко покарает за преступление в этой или другой жизни, но мне становится известно, что никакого Господа Бога не существует, что его наказания нечего бояться, тогда я, разумеется, убью ближнего без рассуждений, и удержать меня от этого сумеет только земная власть.

Культура выставила требование не убивать соседа, которого ты ненавидишь, который стоит на твоём пути к имуществу, которому ты завидуешь. Это было сделано явно в интересах человеческого общежития, на иных условиях невозможного.

В самом деле, убийца навлек бы на себя месть близких убитого и глухую зависть остальных, ощущающих не менее сильную внутреннюю склонность к подобному насильственному деянию. Он поэтому недолго бы наслаждался своей местью или награбленным добром, имея все шансы самому быть убитым. Даже если бы

незаурядная сила и осторожность оградили его от одиночных противников, он неизбежно потерпел бы поражение от союза слабейших. Если бы такой союз не сформировался, убийство продолжалось бы без конца и люди взаимно истребили бы друг друга. Между отдельными индивидами царили бы такие же отношения, какие на Корсике до сих пор еще существуют между семьями, а в остальном сохраняются только между странами. Одинаковая для всех небезопасность жизни и сплачивает людей в общество, которое запрещает убийство отдельному индивиду и удерживает за собой право совместного убийства всякого, кто переступит через запрет. Так со временем возникают юстиция и система наказаний.

Люди малодоступны голосу разума, над ними властвуют их импульсивные желания. Но действительно ли они должны быть такими, понуждает ли их к этому природа человека? Задумайтесь над тревожным контрастом между сияющим умом здорового ребенка и слабоумием среднего уровня взрослого. Так ли уж невероятно, что именно существующая система воспитания несет на себе большую часть вины за это прогрессирующее помрачение?

У нас нет другого средства для овладения природой наших влечений, чем наш разум. Как можно ожидать от лиц, стоящих под властью мыслительных запретов, что они достигнут идеала душевной жизни, примата разума? Здесь у нас налицо основание для надежды на будущее. Возможно, нам еще предстоит откопать клад, который обогатит культуру. Стоит потратить силы на попытку нового воспитания. Разве неверно, что инфантилизм подлежит преодолению? Человек не может вечно оставаться ребенком, он должен, в конце концов, выйти в люди, в чуждый ему мир. Мы можем назвать это «воспитанием чувства реальности», и нужно ли еще раз указывать на необходимость этого шага в будущем?

Вы опасаетесь, что человек не устоит в тяжелом испытании? Что ж, будем все-таки надеяться. Знание того, что ты предоставлен своим собственным силам, само по себе уже чего-то стоит. Ты выучиваешься тогда их правильному использованию. Человек все-таки не совершенно беспомощен.

Путь от грудного младенца до культурного человека велик, слишком много маленьких человечков заблудится на нем и не примется вовремя за свои жизненные задачи, если им будет предоставлено развиваться самим, без водительства. Науки ранних ступеней обучения будут неизбежно ограничивать свободу их мысли в зрелые годы точно так же, как это делает сегодня религия, за что вы ее упрекаете. Таков уж неустранимый недостаток нашей, да и всякой культуры, — она принуждает живущего жизнью чувства, неразумного ребенка сделать выбор, который будет лишь позднее оправдан зрелым разумом взрослого. Она и не может поступать иначе, потому что за несколько лет ребенок должен вобрать в себя века развития человечества, и осилить поставленную перед ним задачу он способен только за счет введения в действие аффективных потенциалов.

Мы можем сколь угодно часто подчеркивать, что человеческий интеллект бессилен в сравнении с человеческими влечениями, и будем правы. Но есть все же что-то необычное в этой слабости; голос интеллекта тих, но он не успокаивается, пока не добьется, чтобы его услышали. В конце концов, хотя его снова и снова, бесконечное число раз ставят на место, он добивается своего. Это одно из немногочисленных обстоятельств, питающих наш оптимизм относительно будущего человечества, но и одно само по себе оно много что значит. На нем можно строить еще и другие надежды. Примат интеллекта маячит в очень, очень неблизкой, но все-таки, по-видимому, не в бесконечной дали. Вы знаете, почему: в конечном счете, ничто не может противостоять разуму и опыту.

Вера и разум, хотя находятся в постоянном и неизбежном взаимоотношении, представляются, однако, в сущности, говоря математическим языком, величинами несоизмеримыми и поэтому не могущими заменить друг друга, стать одно на место

другого. Заменить веру разумом или наукой так же невозможно, как заменить математику историей или музыку скульптурой. Поэтому, собственно говоря, не может быть и борьбы между разумом и верой как таковыми.

Опыт и основанная на нем наука дают нам факты. Разум и основанная на нем рациональная философия дают нам отвлеченные начала. Вера и основанная на ней религия дают нам начала, которые выражают не то, что бывает или может быть, а то, что должно быть. Ясно, что мы имеем три специфически различные умственные области, из которых ни одна не покрывает другую и, следовательно, не может заменить другую. Это несколько не мешает тому, что все три самостоятельные области находятся в постоянных и тесных взаимоотношениях.

Так, сердце, мозг и желудок суть разнородные и несоизмеримые органы — один не может заменить и упразднить другого, но именно вследствие этого они соединены внутренней неразрывной связью в одном конкретном организме и одинаково необходимы для его целостности. Синтез веры, разума и опыта, откуда само собою должен следовать синтез религии, философии и положительной науки, вполне возможен.

Вера и то, что на вере основывается, утверждают некоторые начала, которые дают новое положительное содержание нашей жизни и знанию. Вера утверждает существование и действие известных вещей и существ, лежащих за пределами нашего обыкновенного опыта. Если таким образом вера сообщает нашему сознанию известные положительные данные, конкретно-определенные, то задача разума по отношению к вере может состоять в том, чтобы освободить или очистить сообщенные верой данные от элемента случайности и произвола и сообщить им форму всеобщности и необходимости. Таким образом, задача разума относительно веры есть та же, что и относительно опыта; но, если известное положительное вероучение или религия стоит за те случайные элементы в ней, которые отрицаются разумом, тогда естественно удары разума падают на самую эту религию.

Разум может отрицать известное определенное вероучение или религию, но он не может отрицать религию как таковую. Отрицая случайные элементы нашего опыта, не может отвергать самого опыта в его существенном содержании.

Наша жизнь, и личная и общественная, вся состоит в движении между нормальным и ненормальным, долженствующим быть и не должным, истиной и ложью, злом и добром.

У

Если бы мировоззрение, основанное на опыте и разуме, было единственно возможным для нас мировоззрением, то практическим исходом явились бы фатализм и квиетизм. Мы не имели бы основания ставить себе какие-нибудь цели деятельности, бороться для их достижения, к чему бы то ни было стремиться, — ибо понятие цели совпадает с понятием долженствующего быть.

В самом деле, как нравственные существа, мы ставим себе целью то, что по нашему убеждению должно быть, и стремимся к тому, чтобы оно и в действительности было или сделалось фактом; но если ничего не должно быть, если все только бывает, и бывает с одинаковой необходимостью, то по какому праву буду я ставить что-нибудь как цель, или долженствующее быть, и отвергать другое как недолжное. Точно так же, если истинно только то, что бывает, и все бывающее одинаково истинно, тогда всякое явление в области знания будет одинаково оправдано. Тогда не будет ложных и истинных воззрений — всякое воззрение, как и факт, и явление, будет иметь одинаковое право на существование со всеми другими. Задача знания будет состоять не в оценке истинности или ложности того или другого утверждения или воззрения, а только в генетическом объяснении каждого данного воззрения. Тогда гениальная идея великого мыслителя и бред сумасшедшего, как явления одинаково необходимые и натуральные, будут иметь

одинаковое право на существование. И действительно, заметим мимоходом, очень часто гениальные мысли признаются за бред сумасшедшего и, наоборот, бред сумасшедшего выдается за гениальную идею.

Далее, с этой точки зрения утратится всякое объективное различие в области эстетики, различие между прекрасным и безобразным, — оно сведется к чисто субъективному факту вкуса. Красота явится исключительно субъективным и относительным фактом, и все художественные произведения будут иметь только исторический интерес — одинаковый для произведений Шекспира и какой-нибудь бездарности. Но если, таким образом, все существующее для нас покроется одинаковой краской безразличия, то, очевидно, деятельность наша во всех сферах утратит свои определенные цели — не к чему будет стремиться, не из-за чего бороться, и жизнь потеряет всю свою цену.

Если бы натуралистическое воззрение, ограничивающееся исключительно пределами наличного опыта и отвлеченного разума, получило когда-нибудь господство над человеческим сознанием, то духовный мир человечества погрузился бы в состояние мертвой косности или небытия.

Эти три умственные области не только не могут исключать друг друга или заменять одна другую, но, напротив, все три одинаково необходимы для полноты наших отношений к существующему или для полноты нашего знания. То самое, что с одной стороны есть предмет религии, то же самое, только с другой стороны, составляет предмет философии и науки. На этом основана возможность нормального их отношения или гармонического синтеза. Отсутствие же этого нормального отношения производит одностороннее самоутверждение каждой из трех сфер и борьбу между собой.

От чего же зависит это ненормальное отношение? Всякая цель, как духовная, так и телесная, для того чтобы достигнуть полного развития, требует, чтобы каждая его часть, элемент или орган стремились к возможно большему самоутверждению, становились для себя средоточием или центром всего целого. Так, для того, чтобы человеческое общество, народ или государство представляли не косную безразличную массу, а расчлененный богатый разнообразными индивидуальными проявлениями общественный организм, для этого необходимо, чтобы каждый член этого общественного организма достигал наибольшего развития самосознания. Чтобы оно в известном смысле ставило себя центром всего остального, относило бы все к себе, ибо в этом заключается сущность самосознания.

Если б не было этого стремления, если бы каждое лицо было пассивно, подчинялось общему и не развивало своего особенного, то общество состояло бы из одинаково однообразных элементов и представляло бы, таким образом, механический агрегат, а не живой организм. Но, с другой стороны, очевидно, что если бы это стремление каждого лица к самоутверждению вполне осуществилось, то это необходимо уничтожило бы самостоятельность всех других и в результате получился бы такой же мертвый механизм, как и при первом предположении.

В самом деле, если бы одно лицо в общественном организме стало бы действительно исключительным центром всего, то не только бы эти все остальные утратили свою самостоятельность. Даже и единичная личность деспота утратила бы возможность развивать свою индивидуальность. Такое развитие необходимо предполагает борьбу, борьба же предполагает необходимое равенство борющихся. Там, где осуществляется подобное состояние общественного целого, например в восточных деспотиях, не только все подданные представляют косную массу рабов, но и сам деспот утрачивает действительную человеческую свободу. По личному своему достоинству, по содержанию своего сознания он ничем не выше своих рабов.

Но если такой исход не есть нормальный или желательный, то, с другой стороны, невозможно, чтобы стремление каждого к исключительному самоутверждению

осуществлялось одинаково. Такое стремление в одном уничтожает своим осуществлением стремление всех других, так как если один станет центром всех, то другие, в том же смысле, уже не могут иметь этого центрального значения. Таким образом, стремление к исключительному самоутверждению необходимо само себя уничтожает в осуществлении: если все одинаково хотят и могут, безусловно, господствовать, то, очевидно, никто не может быть господином, потому что ему не над кем будет властвовать. Из этого круга невозможно было бы выйти, если бы все элементы или члены целого были бы качественно одинаковы. Но такой качественной одинаковости нет и не может быть в организме. Каждый элемент утверждает себя или ставит себя центром не безусловно, а только в условии своей качественной или специфической особенности. Проще говоря, каждый элемент организма утверждает себя только в своей особенной функции. Так как эти функции различны для каждого элемента и органа, то самоутверждение их не противоречит друг другу. Напротив, необходимо для полного осуществления целого.

Здесь каждый элемент организма утверждает, безусловно, не себя как отвлеченное Я, а себя как Я определенное, т.е. утверждает свою идею и свое дело.

VI

Таким образом, в развитии всякого органического целого мы имеем три логически необходимые момента. Во-первых, безусловное соединение всех элементов, которые имеют свою особенность только в возможности или в потенции. Во-вторых, развитие силы каждого элемента через стремление его к исключительному и безусловному самоутверждению. И, в-третьих, наконец, действительное самоутверждение каждого элемента в пределах его идеи или функции и через это осуществление гармонического расчлененного организма.

Этот закон трех моментов развития одинаково применяется и к физическому организму, и к организму общественному, и, наконец, к чисто умственным органическим соединениям, например к организму знания.

Согласно сказанному, организм знания в его целостности представляет три главные сферы, или системы, органически между собою связанные, а именно знание религиозное, знание рационально философское и знание эмпирически научное.

Развитие всего умственного организма по отношению к этим трем сферам подчиняется указанному закону, а именно: мы сначала в первом моменте находим, что эти три сферы или системы представляют смешанное, безразличное единство. Затем, во втором моменте, каждая из них стремится к исключительному самоутверждению, стремится стать центром всего знания и исключает две остальные, отрицает их самостоятельность и право на существование. Но так как каждая из трех сфер стремится к этой исключительности, то происходит, разумеется, ожесточенная борьба, в которой каждая из борющихся сторон не хочет и не может уступить, так как все одинаково не правы или, что то же самое, одинаково правы.

Наконец, эти три умственные сферы должны прийти к сознанию своей специфической особенности, к сознанию своей идеи, своей задачи, своего дела. И так как эта идея и это дело для каждого различны, то такое сознание ведет к внутреннему примирению.

Каждая из сфер утверждает себя в том, что ей принадлежит, не захватывает права другого, и через это осуществляется полное гармонически расчлененное и обособленное существо умственного организма, или организма знания.

Человечество, разделенное на племена и народы, развивалось не везде одновременно. Культура началась и продолжалась в различных местах земного шара. Одни народы опережали другие в развитии и не всегда находились в тесной связи и постоянных сношениях между собою. Закон развития к действительной истории не может быть применен с такой простотой, как возможно было бы, если бы

человечество непрерывно развивало одну и ту же культуру. Тем не менее самый закон развития сохраняется везде и всегда неизменно.

Первоначально мы видим на древнем Востоке смешение всех сфер знания в одной системе, которую можно назвать жреческой наукой или теософией. Научные, философские и теологические элементы не обособлены, не образуют своих особых сфер. Знание об общих условиях и законах явлений и знание о существенном вообще перемешаны между собою, и всеми этими знаниями занимаются одни и те же лица, именно жрецы. Но на том же Востоке, именно в Индии, мы уже встречаем начало обособления естествознания от религии.

В Индии разум, освободившись от веры, создал ряд блестящих философских систем, со смелым отрицанием относившихся к религиозной системе, дотоле господствовавшей. Но в последней из этих философий — философии Санхья — разум пришел к созданию новой веры — буддизма, который усвоил все положительное содержание прежней веры. Соединенные таким образом элементы явились более полной и совершенной религией, чем браманизм, и потому буддизм мог успешно с ним бороться.

Продолжение умственной истории мы находим у греков. Здесь мы видим то же явление, как и в Индии. Знание, породив множество философских систем, приходит в неоплатонизме к необходимости положительного религиозного содержания, и притом нового. Все пройденное философское развитие сделало старую религию несоответствующей требованию ума. И вот эта новая, требуемая как необходимость религия действительно является в виде христианства. Христианство представило, с одной стороны, такое же или еще более положительное религиозное содержание, что и старая вера, будучи по преимуществу откровением и осуществлением божественных вещей. С другой стороны, оно усваивает себе идеальные результаты свободного знания греческой философии в ее последнем и высшем проявлении — неоплатонизме. Таким образом, оно является, с одной стороны, более разумной религией, нежели древняя мифология, а с другой — более сильным и положительным воззрением, нежели неоплатоническая философия.

Христианство усвоило себе результаты греческой философии, именно платонической. Но представители исторического христианства не допускали в принципе необходимости философского и, еще менее того, научного знания как самостоятельных особых умственных сфер. Они признавали некоторые платонические идеи, но только потому, что эти идеи совпадали с данными христианского откровения. Они признавали истинность греческой философии, поскольку она, во-первых, отрицательно относилась к языческому многобожию, и, во-вторых, поскольку она так же отрицательно относилась к чувственному бытию вообще, указывая на иной, идеальный мир. Но они вовсе не допускали потребности в рациональном оправдании и научном подтверждении религиозных данных. Для них греческая философия являлась только полезным педагогическим средством для приготовления язычников к принятию христианства, но затем вся философия становилась излишней, так как христианство само по себе, по их убеждению, давало гораздо больше того, что могло быть дано какою-нибудь философией.

На самом же деле религия не может предоставить того, что дается философией. Религия доставляет нам необходимое знание об абсолютном существе и о его существенном взаимодействии со всем существующим. Но объяснение этого содержания, обнаружение условия его возможности или его общих законов и форм — это есть прямо дело свободного мышления, осуществляющегося в философии. И религия сама по себе, как таковая, как откровение, здесь ничего дать не может и не должна.

Первое время в истории христианства, когда оно еще боролось с древним миром и когда его существование было еще живою действительностью, чисто религиозный

интерес поглощал собою все остальные. Вопросы о жизни и смерти не давали места никаким чисто теоретическим философским вопросам. В век апостолов и мучеников все второстепенные интересы человеческого духа бледнели перед вновь открывшимся миром чудес и подвигов. Нельзя сказать, чтоб в это время религиозное знание подчиняло себе или подавляло знание философское и научное, — нельзя сказать потому, что этих последних просто не существовало, о них никто не думал в христианском мире. Но когда сверхчеловеческий импульс, данный миру с появлением Христа, распространяясь все шире и шире, тем самым утрачивал свою напряженность, или интенсивность, необходимо должно было исчезнуть и исключительное преобладание религиозного интереса.

Если даже оставаться на безусловной супранатуралистической ортодоксальной точке зрения, т.е. признавать, что основной факт христианства был чисто сверхъестественным, что христианское откровение упало прямо с неба, то ведь оно упало на землю и, следовательно, должно было смешаться с прахом земли. И, действительно, мы видим, что уже очень рано исторические проявления и деятельность христианских начал в человеческом мире не вполне соответствуют самой сущности этих начал.

Вступив в борьбу с древним языческим миром, христианство в этой борьбе очень недолго держало себя так, как должно было держать в силу нравственного принципа, данного в Евангелии, именно принципа любить врага своего и делать добро ненавидящим нас.

Уже во II в. один из представителей христианства, знаменитый Тертуллиан, в одном из своих сочинений со злобным наслаждением описывает, как язычники, преследующие христиан, в будущей жизни будут мучиться в аду и как их мучения будут увеличивать вечное блаженство христианских праведников. Едва ли мы ошибемся, если скажем, что главная причина, почему учение о вечном аде, так явно противоречащее началу абсолютной любви, тем не менее утвердилось навсегда в христианстве, лежит главным образом в ожесточенной борьбе христианства с языческим миром. В этой борьбе христианство не смогло удержаться на высоте собственного же нравственного идеала.

До IV в. христиане в борьбе со своими врагами могли отвечать им только угрозами будущих мучений в загробной жизни — угрозами, которые могли более доставить удовольствия самим христианам, нежели устроить их врагов, которые в будущую жизнь не верили. Но с IV в. противохристианское отношение христиан к язычникам могло выразиться в действительных преследованиях, которые качественно, если не количественно, ничем не уступали прежним преследованиям самих христиан со стороны их врагов. Веря в то, что каждый же христианин навеки осужден, христиане не могли уважать ни жизни, ни свободы этих осужденных врагов Божиих. Хотя к IV и V вв. язычество и вся древняя культура сами по себе уже одряхлели, все-таки смерть этой культуры была насильственной. И последние удары были нанесены ей мстительной рукой вождей христианской церкви. Знаменитое разрушение Сераписова храма и трагическая смерть Гиппатии были явлениями не единичными.

Христианство, которое по существу своему должно быть абсолютным всепримиряющим началом, в своем историческом проявлении приняло характер исключительности, стало одним из борющихся начал в истории, вместо того чтобы быть разрешителем и примирителем всякой вражды.

Когда языческий мир совсем исчез с исторической сцены, вражда и борьба продолжались в среде самого христианства между так называемыми ересями и ортодоксией. Ортодоксия есть вера, переставшая быть живым всеобъемлющим убеждением, определяющим собою все нравственное существо человека, а ставшая только известным утверждением ума, основанным на предании или на признании

известного авторитета.

Когда чисто христианский элемент был преобладающим в христианстве, когда предметы веры были живою действительностью, тогда не было никакого внешнего авторитета, а следовательно, и ортодоксии.

В результате ожесточенной борьбы с язычеством и насильственного уничтожения этого последнего, когда христианство стало в ряд исторических сил, появилась потребность в известном внешнем авторитете, который устанавливал бы, чему должно и чему не должно верить. Очевидно, что когда вера есть живое, в глубине духа коренящееся состояние, тогда в таком авторитете нет никакой надобности.

Искомый авторитет явился сначала в виде так называемых Вселенских соборов, которые утвердили догматы веры и осудили учение, этим догматам противоречащее, как ересь, причем за так называемым осуждением необходимо началось преследование еретиков и насильственное истребление ереси. Но, как показал опыт, трудно с точностью и определенностью указать признаки настоящего вселенского Собора, которые бы отличали его от собора ложного, или еретического. Поэтому практичный Запад инстинктивно нашел более определенную и постоянную форму церковного авторитета в образе видимого главы Церкви, или Папы.

VII

При существовании внешних авторитетов, когда вера является в форме церковного догматизма, основанного на традиционном внешнем авторитете, тогда свободное мышление насильственно подавляется. Но такое подавление, очевидно, не может быть окончательным. Так как свободное мышление имеет в человеческом духе известные внутренние основания или корни, а традиционный авторитет действует против него только внешним насильственным образом, то он не может уничтожить этих внутренних оснований или умственного корня мышления, а уничтожает только его внешние проявления. Церковь могла жечь мыслителей и их книги, но она не могла сжечь самой мысли, которая после каждого насильственного уничтожения или подавления производила новые, еще более сильные идеи. Очевидно, что бороться огнем и мечом против мысли и стремлений человеческого духа есть совершенное безумие, и между тем на этом безумии основан всякий внешний авторитет, так как других средств у него не может быть. Он не может бороться убеждением, так как сам основан не на убеждении, а на требовании слепой веры.

Таким образом, значение и власть церковного авторитета зависят от фактического существования слепой веры у большинства членов церкви. Каждая свободная мысль, являющаяся сначала в единичных лицах, распространяется на большинство; традиционный авторитет теряет свою единственную опору и необходимо рушится.

Всякий раз, когда возникает борьба между известной религией как традиционным авторитетом и свободной мыслью, эта последняя неизбежно с безусловной необходимостью рано или поздно является победительницей. Так что со стороны традиционного авторитета борьба ведется, в сущности, не в надежде действительной и окончательной победы, а только в надежде возможно большего продолжения своего существования. Разумеется, эта борьба чрезвычайно усложняется тем обстоятельством, что нет безусловно резкой границы между живой религиозной верой и слепой верой в авторитеты.

Но разум, всемогущий против внешней ограниченности религиозного начала в его историческом проявлении, совершенно бессилен против самой сущности религиозного начала. Оно коренится в таких потребностях человеческого духа, которые лежат глубже формальной потребности разумного мышления. Поэтому представители свободной мысли, разделившись со старой формой религиозной веры, приходят к сознанию необходимости новой.

Каждая из трех форм или степеней знания — знание религиозное, знание философское, и знание научное — могут удовлетворять теоретические потребности человеческого духа только совместно. Поскольку они, сохраняя свое различие или действуя каждое в своей определенной сфере, вместе с тем или тем самым не исключают друг друга, а находятся в нормальном взаимодействии, определяемом самим взаимоотношением их сфер.

VIII

Воспитание как социальная акция служит цели облагородить, очеловечить разрушительно эгоистические природные влечения, как и вся культура, ради возможности совместной жизни. Во всяком случае, никто в мире не знает иной силы, кроме как воспитательной, способной хотя бы отчасти переупорядочить человеческое общежитие, чтобы уменьшить неудовлетворенность культурой, отказаться от принуждения культурой и от подавления влечений. Для этого воспитание призвано снять отчуждение человека от культуры, сделать культуру «своей», помогающей достойно справиться с жизнью, а не усложняющей ее без какого бы то ни было достойного человека вознаграждения.

Воплотить это в практику на самом деле весьма трудно еще и потому, что культуре свойственно имманентное ей противоречие: она принуждает живущего жизнью чувства, неразумного ребенка делать выбор, который лишь позднее будет оправдан зрелым разумом взрослого. Стало быть, раннее развитие ума в принципе невозможно без подключения мощных эмоциональных механизмов работы психики. Бесстрастие ума как предпосылка и условие его приближения к истине онтогенетически достигается только через аффекты.

Воспитание в силах серьезно уменьшить косность и недалёковидность людей, оптимизировать их жалость к себе при неизбежном в общественной жизни отказе от влечений, дать им сублимированную компенсацию за этот отказ. Если люди не имеют врожденной любви к труду и если доводы разума бессильны против их опасных страстей, то искреннее и продуктивное трудолюбие они могут приобрести только благодаря культуре, образованию, воспитанию.

Воспитатель способствует интериоризации культурных предписаний, сочетая внутренние задатки ребенка с активно вызывающими к их саморазвитию внешними обстоятельствами, приводя к первым успехам и закрепляя их последующими. Наконец, именно воспитанию принадлежит свержающая, всеопределяющая роль в том или ином типе религиозной идентификации личности как самом важном с содержательной точки зрения продукте ее самоопределения.

Все самое трудное в жизни человека разрешается в религиозном сознании — беспомощность перед смертью, болью, потерями; ответственность, случай, слабость, подчас полное бессилие, страсти, влечения, многообразие страха — все, что делает жизнь такой мучительно сложной. Вера нейтрализует ужас, примиряет с грязным роком, вознаграждает за муки — пусть позже, но воздаст за страдания и лишения. Действительная ценность этих представлений колоссальна — именно они определяют отношение человека к миру и во многом — отношения с миром. Без них человек обнаруживает себя беззащитным и одиноким, а окружающий его макро- и микрокосмос — враждебным, абсурдным, бессмысленным, заслуживающим отвращения, ненависти, разрушения. Добрая власть божественного провидения смягчает страх перед жизненными опасностями, постулирование нравственного миропорядка обеспечивает торжество справедливости, продолжение земного существования в будущей жизни предлагает пространственные и временные рамки, внутри которых надо ожидать исполнения этих желаний.

Наконец, религиозные представления содержат в себе колоссальный пласт важных исторических реминисценций. Религия обеспечивает взаимодействие прошедшего и будущего. Стало быть, никакое воспитание не может обойти

молчанием вопросов веры безнаказанно, и наказанием за эту близорукость служит исковерканная человеческая психика.

Самые большие трудности в религиозном воспитании состоят в том, что, во-первых, как раз те сообщения нашей культуры, которые имеют величайшее значение для нас, которые призваны прояснить нам загадку мира и примирить нас со страданиями жизни, как раз они-то имеют для себя самое слабое подтверждение. Во-вторых, компенсация их неподтвержденности требует подчас принижения разума, здравого смысла и атрофии творческих способностей. Всего этого воспитание может избежать, если отдает себе ясный отчет в указанных трудностях и своевременно принимает меры по их преодолению, меры, глубоко разработанные еще И. Кантом, И. Песталоцци и Л.Н. Толстым.

Сущность этих мер сводится к воспитанию «совершеннолетия» (И. Кант), или «чувства реальности» (З. Фрейд), «мужества сознания» (Э.В. Ильенков). Религиозное воспитание не должно наступать на способность суждения и творческий разум. Поэтому глубоко закономерны вопросы, поставленные Кантом: когда, в каком возрасте можно безопасно для интеллекта вводить растущего человека в систему богословия? Что надобно предпослать этому ознакомлению с догматизмом религий? В состоянии ли молодежь, не усвоившая еще понятия долга, постичь непосредственные обязанности по отношению к Богу? Необходимо воспитание мужества, чтобы человек мог сам справиться с грузом ответственности, возлагаемым на него свободой воли.

Правильное, т.е. благотворное, религиозное воспитание — это профилактика желания «вернуть билет» Господу Богу. Это профилактика вопросов и утверждений, которые неизбежно возникают у всех, «кто жил и мыслил».

Этими вопросами полны книги Священного Писания: «незнанием и страхом теснит Бог человека до конца его, и он уходит, в сомнении и тревоге. Он не знает, в чести ли его дети, не замечает, унижены ли они, не согрешили ли и дети против непонятого, непостижимого замысла Его».

Беззаконные царствуют и благоденствуют, праведные страдают и погибают. «Суета сует — все суета!.. И меня постигнет та же участь, как и глупого: к чему же я сделался очень мудрым? Мудрого не будут помнить вечно, как и глупого; и, увы! мудрый умирает наравне с глупым. И возненавидел я жизнь... И возненавидел я весь труд мой, которым трудился под солнцем. Ибо что будет иметь человек от всего труда своего и заботы сердца своего, что трудится он под солнцем? Потому что все дни его — скорби, и его труды — беспокойство; даже и ночью сердце его не знает покоя. Потому что участь сынов человеческих и участь животных — участь одна; как те умирают, так умирают и эти, и одно дыхание у всех, и нет у человека преимущества перед скотом; все произошло из праха, и все возвратится в прах... И обратился я, и увидел всякие угнетения, какие делаются под солнцем: и вот слезы угнетенных, а утешителя у них нет; и в руке угнетающих их — сила, а утешителя у них нет... Видел я также, что всякий труд и всякий успех в делах производит взаимную между людьми зависть... Праведник гибнет в праведности своей; нечестивый живет долго в нечестии своем... Не скоро совершается суд над худыми делами; от этого и не страшится сердце сынов человеческих делать зло... Всему и всем — одно: одна участь праведнику и нечестивому, доброму и злему, приносящему жертву и не приносящему жертвы; как добродетельному, так и грешнику... Это-то и худо во всем, что делается под солнцем, что одна участь всем, и сердце сынов человеческих исполнено зла, и безумие в сердце их, в жизни их; а после чего они отходят к умершим. ...Живые знают, что умрут, а мертвые ничего не знают, и уже нет им воздаяния, потому что и память о них предана забвению; и любовь их и ненависть их и ревность уже исчезли, и нет им более части во веки ни в чем, что делается под солнцем»?

Убийцы и воры спокойно губят свою и чужую душу, не заботясь о Божеском наказании, поскольку каждый считает себя правым в сравнении с остальным миром. «Бог знает, что я обделен, обижен, унижен и оскорблен (судьбой, людьми, случаем). Он, Всеблагий, простит мне мою справедливую попытку силой возместить себе то, что по праву рождения человеком принадлежит мне и чего я лишен игрой несправедливого и непонятого мира», — примерно так думает каждый оправдывающий в мыслях своих свои преступления. «Как бы я ни преступил Заповеди, я и малую толику не виноват так, как другие, кто виноват и передо мной и перед толпами».

Это — задача воспитания: превентивно помочь ответить человеку на подобные вопросы. Бог дает нам свободу воли, свободу выбора, позволяя тем самым выбрать и злодеяние, но потом (потом!) наказывает за сорванный с древа познания плод. Бог велит человеку быть не потому, что он есть, а потому, что ему велено быть. Бог предоставляет свободу любить или не любить Его, и испытывает тех, кто любит, и преследует тех, кто не любит. «Во прахе и крови» заставляет любить Себя, за Его наказания благодарить, за испытания восхвалять. Заставляет выпрашивать, вымогать милости лестью и послушанием. Но хорошими становятся не из страха. Из страха становятся только хорошими рабами. «Неужели тебе не стыдно за Творца», — вопрошал в отчаянии Омар Хайям, и свобода совести НЕ есть свобода от совести.

Образованию и воспитанию важно опередить нежелательные, разрушительные, ненавистно-ожесточенные ответы на подобные вопросы, но не запретом на мысль, а помощью в поиске и нахождении правильных и конструктивных ответов на них. Опасно и другое заблуждение, почти неизбежное без специального руководства воспитателем, — кто несчастен, тот и виноват, ибо Господь не карает безвинных, и может ли ошибаться Всеправедный, Всеблагий, Вездесущий, Непререкаемый, Непостижимый? Горести этого человека изобличают его в тайных грехах, и нет жалости к наказанному Богом!

Нравственность не зависит от религиозной веры, наоборот, вера, чистая от корысти, зависит от нравственности. Не просветленная осознанной моральностью вера есть вымогательство милостей у высших сил, попытка их подкупа словословиями и вынужденной благотворительностью. Такая вера безнравственна. Не само по себе религиозное чувство делает человека хорошим, а осознание своего долга перед человечеством и чувство своего человеческого достоинства как разумного существа, наделенного свободой выбора. В «Критике способности суждения» И. Кант подробно объясняет изложенную здесь позицию: «Мы не хотим сказать, что столь же необходимо бытие Бога, как необходимо признавать силу морального закона. Стало быть, кто не может убедиться в бытии Бога, тот может считать себя свободным от всякой обязанности по моральному закону. Нет. Тогда пришлось бы отказаться лишь от преднамеренности конечной цели в мире, достижению которой следует содействовать путем исполнения морального закона. Мы, следовательно, допускаем, что могут быть честные люди (такие, скажем, как Спиноза), которые твердо убеждены, что Бога нет и нет загробной жизни. Как они станут смотреть на свое собственное внутреннее определение цели через моральный закон, который они в своей деятельности уважают? От исполнения этого закона они не требуют для себя никаких выгод ни в этом, ни в ином мире. Они хотят лишь бескорыстно делать то доброе, к чему этот священный закон направляет все их силы. Но их стремление ограничено: обман, насилие, зависть всегда будут вокруг них, хотя сами они честны, миролюбивы и доброжелательны. И честные люди, которых они еще встречают, всегда будут, несмотря на то, что они достойны счастья, подвержены по вине природы, которая не обращает на это внимание, лишениям, болезням, преждевременной смерти, подобно остальным животным на

земле. Пока всех их (честных и нечестных — здесь нет разницы) не поглотит широкая могила и не бросит в бездну бесцельного хаоса материи, из которого они были извлечены. В конце концов не может быть безразлично, честно поступал человек или обманчивым образом, справедливо или насильнически, хотя бы он до конца своей жизни, по крайней мере по видимости, не получил счастья за свои добродетели и не понес наказания за свои преступления. Он как бы слышит в себе голос, который говорит ему, что все должно было быть иначе; значит, в нем было глубоко заложено, хотя и неясное, представление о чем-то, стремиться к чему он чувствовал себя обязанным. Он никогда не мог придумать себе другого принципа совместить природу со своим нравственным внутренним законом, как только господствующую по моральным законам над миром высшую причину».

Ведь что такое религия, — продолжает Кант, — это закон, живущий в нас, это нравственность применительно к познанию Бога. Нельзя стать угодным Богу никак иначе, как становясь лучше и лучше. Бог запретил зло потому, что оно противно природе человека. Божественный закон согласуется с законами природы, поскольку они едины. С ранних лет нужно вызвать у ребенка отвращение к пороку не на том основании, что порок запрещен Богом, а на том, что порок отвратителен сам по себе. Ведь иначе дети легко приходят к мысли, что, если бы только Бог не запрещал, то, пожалуй, было бы вполне и всегда позволительно поступать плохо и что поэтому Бог, вероятно, может время от времени снимать в порядке исключения свой запрет.

Не позволяйте просить у Бога помощи до того, как человек сделал все зависящее от него для достижения своей моральной цели. Научите совести как высшей ценности, присущей человеку. Научите исполнять свой долг, т.е. делать то, что находится в нравственном порядке вещей.

Итак, спасение человека и человечества возможно только при соблюдении следующего условия: воспитания чувства реальности, становления мужества сознания, укрепления мироотношения «Да! Юдоль скорби. Но не свалка для падали!» (Томас Манн). Решение этой задачи требует наряду с воспитанием чувств, ценностей и отношений также еще и развития ума — мыслительных потенциалов человека. Поэтому нам понадобится заглянуть в интеллектуальную сферу душевной жизни развивающегося человека.

Разум

В противоположность макрокосму природы, взятой в целом, душу можно помыслить как микрокосм, до которого макрокосм сжимается. Всеобщая жизнь природы есть также и жизнь души.

Содержание человеческого сознания, в фундаменте которого лежит мышление, выступает сначала не в форме мысли, а в формах чувства, созерцания, представления. Лишь *мышление* превращает душу, которой одарено и животное, в человеческий дух, способный осознать свое собственное содержание.

Сознание активно — оно самопроизвольно налагает на действительность свои готовые, встроенные в него схемы восприятия; более того, оно перестраивает действительность в соответствии со своими идеями. Познающий субъект не бездействует, спокойно воспринимая, все наоборот: объект достаточно пассивен, а субъект исполнен активности. Мы не просто отражаем мир в нашем сознании, но вносим в это отражение неосознаваемые схемы, организующие и структурирующие само восприятие. Источник жизни в нас самих: в нас самих находится жизненная сила нашего познания. Человек не просто реагирует на воздействия, а организует их, действуя в известной мере самостоятельно, автономно, а подчас и вопреки внешней среде.

Отсюда проистекают педагогические требования познавательной и нравственной самостоятельности; воспитанию как подражанию и воспроизведению, воспитанию как постоянному приспособлению, воспитанию как дисциплинирующей дрессировке

эта кантовская позиция преграждает путь, эта установка выносит смертный приговор.

Способности разума рождаются вместе с ребенком, но воспитание ума, обучение, образование в целом развивают и помогают наполнить их достойным содержанием.

Образование призвано помочь в приобретении личностью научных понятий в отличие от житейских, формирующихся спонтанно. Образование должно вести человека от знания (понятия о том, чем является данный предмет или явление) к познанию (понятию об их сущности, природе, происхождении, их месте в системе мира, факторах, процессе и тенденциях их развития). Едва ли не самое важное в образовании — осознание способов познания, умение проверять само мышление, его пути, надежность его методов, умение отказываться ради истины от своих прежних, вечно недостаточных знаний, от предвзятости, субъективности.

Образование способно развить в человеке необходимую для него и общества способность к самокритике мышления, рефлектирующей проверке и очищению его, к постоянной самокорректировке. *Рефлексия* и обучение ей необходимы для преодоления личностью инертности сначала чувственного мышления, затем — суждений и, наконец, — самих способов мышления.

Критерии образованности, достижению высокого уровня которой и служит собственно научное образование, включают в себя:

- ясность и четкость понятий, которыми оперирует человек;
- определенность и конкретность мышления; умение обнаруживать нерешенные проблемы, ставить вопросы и выдвигать гипотезы;
- осознание связей между предметами и явлениями;
- осознание действительных тенденций в развитии процессов;
- способность предвидеть развитие событий на основе тщательного анализа наличных тенденций.

Чтобы ответить названным критериям, в образование вводятся элементы тренировки и воспитания логических категорий, дискурсии и дискурса.

Логические приемы мышления являются одновременно общими методами всей науки. При изучении любого научного объекта применяются анализ, синтез, индукция, дедукция, абстрагирование, аналогия и т.д. Стало быть, логика есть дверь в здание науки в той же мере, что и ворота ко двору практической жизни. Обучая методам науки, мы даем молодежи инструмент решения и бытовых проблем. Преподавая логику теоретического поиска, мы учим также и навыкам обращения с текущими задачами бытия.

|

Ум — не форма и не содержание знаний, а синтез того и другого. Развитие и совершенствование ума возможно только как непрерывное слияние формирующих компонентов разума, его априорных категорий с эмпирическим содержанием, доставляемым чувственностью.

Чувства, созерцания, желания, воления, насколько мы их осознаем, называются представлениями. Наука и философия замещают представления мыслями, категориями или, говоря еще точнее, понятиями. Представления можно рассматривать как образы, метафоры мыслей и понятий. Обладая представлениями, мы еще не знаем лежащих в их основании мыслей и понятий. И наоборот, это не одно и то же — иметь мысли и понятия и знать, какие представления, созерцания, чувства им соответствуют. Одно дело — иметь проникнутые мышлением чувства и представления, и другое — иметь мысли о таких чувствах и представлениях. Порожденные размышлением идеи об этих способах сознания составляют рефлексия.

Сознание составляет себе представления о предметах раньше, чем понятия о них. Только проходя через представления и обращая на них свою деятельность,

мыслящий дух возвышается до познания — постижения сущности вещей посредством понятий. Суть дел и вещей не находится в сознании непосредственно, не дается с первого взгляда и внезапным озарением; необходимо размышлять, чтобы добраться до подлинного строя предмета.

Есть старое положение, которое ошибочно приписывают Аристотелю: «нет ничего в мышлении, чего не было бы в чувстве, в опыте». Это положение правильно, но недостаточно. Научная (так называемая спекулятивная) философия утверждает и обратное: «нет ничего в мышлении, чего не было бы в чувстве, в опыте, кроме самого мышления» (Лейбниц).

Человек способен делать предметом мышления само мышление. Или, выражая то же самое другими словами, понятие науки постигается самой наукой.

В нашем обычном сознании (размышлении, рефлексии и рассуждении) мы примешиваем мысли к чувствам, созерцаниям, представлениям. В науке же фиксируются чистые мысли, сами мысли, без примеси других элементов. Трудность науки состоит в тоске по уже знакомому, привычному для нас представлению; в нетерпеливом желании иметь перед собой в форме представления то, что в сознании выступает как чистая мысль или понятие; в отсутствии привычки мыслить сами мысли и двигаться в них.

Ни понятие, ни суждение не находятся только в нашей голове и не образуются лишь нами. Понятие есть то, что живет в самих вещах, то, благодаря чему они существуют, что является их сутью. Понять предмет означает, следовательно, осознать его понятие. Не наша субъективная деятельность приписывает предмету тот или иной предикат (действие, свойство), а мы рассматриваем предмет в его объективной определенности.

Уже ребенку рекомендуется размышлять, ему предлагают, например, согласовывать имена прилагательные с именами существительными. Он должен вникать и размышлять, он должен вспоминать правило и поступать согласно этому правилу в частном случае. Правило есть не что иное, как всеобщее, и ребенок должен приводить особенное в соответствие с всеобщим.

Далее. Мы ставим себе в жизни цели. При этом мы размышляем о том, какими средствами мы можем их достичь. Цель есть здесь всеобщее, руководящее, и мы обладаем средствами и орудиями, деятельность которых мы определяем соответственно этим целям. Сходное с этим размышление имеет место в моральных вопросах. Размышлять означает здесь вспоминать право, долг, то всеобщее, согласно которому, как твердо установленному правилу, мы должны вести себя в данном частном случае. В нашем конкретном поведении должно содержаться и распознаваться всеобщее определение.

Чтобы довести до сознания непосредственное знание (инстинкт, врожденные идеи, здравый смысл и т.д.), непременно требуются воспитание, развитие, образование. Так, религия, хотя она и есть непосредственное знание, все же обусловлена развитием, воспитанием, образованием.

II

Не только в теоретической, но и в практической области нельзя обойтись без рассудка. Для того чтобы совершить поступок, требуется главным образом характер, а человек с характером — это рассудительный человек, который имеет перед собой определенную цель и твердо ей следует. Кто хочет достигнуть великого, тот должен, как говорит Гёте, уметь ограничивать себя. Напротив, тот, кто хочет всего, на самом деле ничего не хочет и ничего не достигнет. Существует масса интересных вещей на свете, например испанская поэзия, химия, политика, музыка; все это очень интересно, и нельзя ничего иметь против человека, который ими интересуется. Однако, чтобы создать что-нибудь определенное, человек должен держаться чего-нибудь одного и не разбрасывать свои силы в различных направлениях. Каждая

профессия требует, чтобы ею занимались рассудительно.

Рассудок есть существенный момент образования. Образованный человек не удовлетворяется туманным и неопределенным, а схватывает предметы в их четкой определенности. Необразованный, напротив, неуверенно шатается туда и обратно, и часто приходится затрачивать немало труда, чтобы выяснить с таким человеком, о чем же идет речь, и заставить его неизменно держаться именно этого конкретного пункта. Для нас как мыслящих людей осознание своей повседневной деятельности представляет немалый интерес. Вот почему гениальный Песталоцци начинал тончайшую и сложнейшую работу по развитию интеллекта у детей с осознания ими повседневных впечатлений. И далее продвигался к анализу и синтезу, формированию собственно понятий.

Существенный элемент рассудка — умозаключения. Они никогда не теряют значения в нашем познании. Когда, например, человек, проснувшись утром в зимнюю пору, слышит скрип саней на улице и это его приводит к заключению, что ночью был сильный мороз, то он этим производит умозаключение. Подобную операцию мы повторяем ежедневно в самых разнообразных обстоятельствах. Следовательно, для нас как мыслящих людей осознание этой своей повседневной деятельности, т.е. рефлексия, представляет колоссальный интерес.

Познание наше ближайшим образом аналитично. Однако оно далеко не сводится к анализу. Познание невозможно, если оно может только разлагать данные ему конкретные предметы на их элементы и рассматривать их затем изолированно друг от друга. Так, например, химик помещает кусок мяса в реторту, подвергает его разнообразным операциям и затем говорит: я нашел, что оно состоит из кислорода, углерода, водорода и т.д. Но эти отдельные вещества уже не суть мясо. И так же обстоит дело, когда эмпирический психолог разлагает поступок на различные стороны, которые этот поступок предоставляет рассмотрению, и затем фиксирует их в их изолированности. Подвергаемый анализу предмет рассматривается при этом, как будто он луковица, с которой снимают один слой за другим.

Но познание столь же синтетично, сколь и аналитично. Научный метод и аналитичен и синтетичен, но не в смысле только рядоположенности или попеременности этих двух моментов познания, а в том смысле, что научный метод в каждом своем движении в одно и то же время аналитичен и синтетичен.

Если рассудок провозглашается способностью устанавливать правила, то способность суждения есть умение подводить под эти правила, т.е. различать, подчинено ли нечто данному правилу или нет.

Логика не содержит и не может содержать предписаний для способности суждения. Она отвлекается от содержания познания, и на ее долю остается только задача аналитически разъяснять одну форму познания — устанавливать формальные правила применения рассудка. Если бы она захотела показать, как подводить под эти правила, т.е. различать, подчинено ли нечто им или нет, то это можно было бы сделать опять-таки только с помощью правила. Но и это новое правило именно потому, что оно есть правило, снова требует применения способности суждения. Таким образом, оказывается, что, хотя рассудок и усваивает правила, тем не менее способность суждения есть особый дар, который требует упражнения, но с которым надо родиться.

Вот почему способность суждения есть отличительная черта так называемого природного ума и отсутствие его нельзя восполнить никакой школой. Школа может и ограниченному рассудку дать и как бы вдолбить в него сколько угодно правил, заимствованных у других, но способность правильно пользоваться ими должна быть присуща даже школьнику. И если нет этого естественного дара, то никакие правила не гарантируют от ошибочного применения их. Отсутствие способности суждения есть, собственно, то, что называют глупостью, и против этого недостатка нет

лекарства.

Тупой или ограниченный ум может благодаря обучению достигнуть даже учености. Но так как подобным людям обычно недостает способности суждения, то нередко можно встретить весьма ученых мужей, которые, применяя свою науку, на каждом шагу обнаруживают этот непоправимый недостаток.

Поэтому врач, судья или политик может иметь в своей голове столь много превосходных медицинских, юридических или политических правил, что сам способен быть хорошим учителем в своей области. И тем не менее в применении их такой теоретик легко может впасть в ошибки потому, что ему недостает естественной способности суждения (но не рассудка) и он не может различать, подходит ли под общее правило данный конкретный случай. Или же потому, что он к такому суждению недостаточно подготовлен примерами и реальной деятельностью. Огромная польза примеров именно в том и состоит, что они усиливают способность суждения. Примеры суть подпорки для способности суждения, без которых не может обойтись тот, кому недостает этого природного дара.

III

Всякое наше знание начинается с чувств, переходит затем к рассудку и заканчивается в разуме, выше которого нет в нас ничего для обработки материала созерцаний и для подведения его под высшее единство мышления. Это высшая способность познания.

Как и рассудок, разум имеет формально-логическое применение, когда он отвлекается от всякого содержания познания. Но он еще и сам заключает в себе источник определенных понятий и основоположений, которые он не заимствует ни из чувств, ни из рассудка. Способность разума в первом смысле давно уже разъяснена логикой как способность делать опосредствованные выводы (в отличие от непосредственных выводов), но разум способен еще и производить понятия, принципы.

Мы определяли рассудок как способность давать правила; здесь мы отличаем разум от рассудка тем, что называем разум способностью давать принципы применения знаний.

Всякое умозаключение есть форма вывода знания из принципа, так как большая посылка дает всегда понятие, благодаря которому все, что подводится под его условие, познается из него согласно принципу. Всякое общее знание может служить посылкой в умозаключении и, таким образом, может называться принципом.

Если рассудок есть способность создавать единство явлений посредством правил, то разум есть способность создавать единство правил рассудка по принципам. Следовательно, разум никогда не направлен прямо на опыт или на какой-нибудь предмет, а всегда направлен на рассудок, чтобы с помощью априорных понятий придать многообразным его знаниям единство, которое можно назвать единством разума.

Никакой разум никогда не может в своем теоретическом применении выйти за сферу возможного опыта. Истинное назначение этой высшей познавательной способности состоит в пользовании всеми методами и их основоположениями только для того, чтобы проникнуть в самую глубь природы сообразно принципам, из которых главное составляет единство целей. Разум никогда не переходит границы природы, за которыми для нас нет ничего, кроме пустоты.

Разум имеет особую задачу — удерживать нас от заблуждения.

Отрицательные положения, которые имеют целью удерживать от ложного знания там, где никакие заблуждения невозможны, могут быть и очень правильными, но все же они пусты и потому часто смешны, как, например, суждение школьного оратора, что Александр без войска не завоевал бы ни одной страны. Разум в своем эмпирическом применении не нуждается в критике, потому что его основоположения

постоянно проверяются критерием опыта.

Но там, где границы нашего возможного знания узки, а искушение строить суждения велико, где осаждающая нас видимость весьма обманчива, а вред, причиняемый заблуждением, значителен, там предохранение нас от ошибок очень важно. Иногда важнее, чем иные положительные поучения, благодаря которым наши знания могли бы прибавляться.

Разум, который, собственно, обязан предписывать свою дисциплину всем другим стремлениям, сам нуждается еще в дисциплине. Иначе он станет легкомысленно играть порождениями воображения вместо понятий и словами вместо вещей.

Здесь разум крайне нуждается в дисциплине, которая укрощала бы его склонность к выходу за границы возможного опыта и удерживала бы его от крайностей и заблуждений.

Некоторые заблуждения можно устранить при помощи самоцензуры, а их причины — при помощи критики. Но в царстве чистого разума мы нередко встречаем целую систему иллюзий и фикций, связанных друг с другом и объединенных принципами. В этих случаях требуется совершенно особое законодательство, система предосторожностей и самопроверки, перед которой никакая ложная софистическая видимость не может устоять и тотчас разоблачается, несмотря на все прикрасы.

Дисциплина разума не может не быть направленной на метод познания. Во всех своих начинаниях разум обязан подвергать себя критике и никакими запретами не может нарушать свободы этой критики, не нанося вреда самому себе и не навлекая на себя подозрений. Ничто не имеет права уклоняться от этого испытующего и ревизирующего исследования, не признающего никаких авторитетов.

На этой свободе основывается само существование разума, не имеющего никакой диктаторской власти. Его приговоры всегда есть не что иное, как согласие свободных граждан, из которых каждый должен иметь возможность выражать свои сомнения и даже без стеснения налагать свое вето.

Разум никогда не может уклониться от критики, но имеет основание опасаться догматического авторитета. Под полемическим применением чистого разума понимается защита его положений против догматического отрицания их. Здесь дело не в том, что его утверждения, быть может, также ложны, а только в том, что никто не может с аподиктической достоверностью (или хотя бы только с большей вероятностью) утверждать противоположное.

Речь идет здесь не о том, что полезно или вредно общему благу, а только о том, как далеко может пойти разум в своей отвлекающей от всякого интереса спекуляции. Было бы ведь нелепо ожидать от разума разъяснений и в то же время заведомо предписывать ему, на какую сторону он непременно должен стать.

К тому же разум уже самопроизвольно до такой степени укрощается и удерживается в границах самим же разумом, что вам нет нужды призывать стражу, чтобы противопоставить государственную защиту силу той стороне, перевес которой кажется вам опасным.

Разум нуждается в таком споре, и было бы желательно, чтобы этот спор велся своевременно и публично, в условиях неограниченной свободы. Тем раньше в таком случае развилась бы зрелая критика, при появлении которой все эти столкновения сами собой должны исчезнуть, так как спорящие поймут свое ослепление и предрассудки, разъединявшие их.

Без критики разум находится как бы в первобытном состоянии и может отстоять свои утверждения и претензии или обеспечить их не иначе как посредством войны. Наоборот, критика, заимствуя все решения из основных правил его собственного установления, авторитет которого не может быть подвергнут сомнению, создает нам спокойствие правового состояния, при котором надлежит вести наши споры не иначе как в виде процесса.

В первобытном состоянии дикости конец спору кладет победа, которой хвалятся обе стороны и за которой большей частью следует лишь непрочный мир, устанавливаемый вмешавшимся в дело начальством. В правовом же состоянии дело кончается приговором, который, проникая здесь в самый источник споров, должен обеспечить мир. Сами бесконечные споры догматического разума побуждают, в конце концов, искать спокойствия в критике этого разума и в законодательстве, основывающемся на ней.

Так, Гоббс утверждал, что естественное состояние есть состояние несправедливости и насилия и совершенно необходимо покинуть его, чтобы подчиниться силе закона, который единственно ограничивает нашу свободу так, что она может существовать в согласии со свободой всякого другого и тем самым с общим благом.

К этой свободе относится также и свобода высказывать свои мысли и сомнения, которых не можешь разрешить самостоятельно, для публичного обсуждения и не подвергаться за это обвинениям как беспокойный и опасный для общества гражданин. Эта свобода вытекает уже из коренных прав человеческого разума, не признающего никакого судьи, кроме самого общечеловеческого разума, в котором всякий имеет голос.

Так как от недогматического разума зависит всякое улучшение, какое возможно в обществе, то это право священно, и никто не смеет ограничивать его. Да и неумно кричать об опасности тех или иных смелых утверждений или дерзновенных нападок на взгляды, одобряемые большей и лучшей частью простых людей. Ведь это значит придавать подобным утверждениям такое значение, какого они вовсе не имеют.

Господство догматического мышления, берущего под опеку разум молодежи и якобы охраняющего его от искушений, чрезвычайно опасно. Если впоследствии любопытство или мода века даст в руки молодежи искушающие и сомнительные сочинения, устоят ли тогда догматические юношеские убеждения? Не означает ли такое воспитание ума злоупотребление доверчивостью молодости?

Юношеству кажется, будто лучшее средство доказать, что оно вышло из детского возраста, — это пренебречь такими доброжелательными предостережениями, и, привыкнув к догматизму, оно жадными глотками пьет яд, догматически разрушающий его догматические основоположения.

В академическом обучении должно происходить нечто прямо противоположное этому при условии основательного обучения критике чистого разума.

Действительно, чтобы как можно раньше применить к делу ее принципы, крайне необходимо направить все столь страшные для догматика нападки против, хотя и слабого, но просвещенного критикой разума ученика и заставить его попытаться проверить неосновательные убеждения противника шаг за шагом с помощью основоположений критики. Ему нетрудно будет рассеять их как дым, и, таким образом, он рано почувствует свою силу полностью предохранять себя от подобных вредных иллюзий, которые, в конце концов, должны потерять для него всякую притягательность.

Те же удары, которые разрушают здание противника, должны быть столь же губительными и для его собственных спекулятивных строений, если только он задумает возвести их. Он может вовсе не беспокоиться об этом: ему не нужно жить в них. Перед ним открывается поприще, где он с полным основанием может надеяться найти более твердую почву, дабы на ней воздвигнуть свою разумную и благотворную систему.

Для человеческого разума унижительно то, что он в своем чистом применении нуждается еще в дисциплине, чтобы обуздать свои порывы и оберегать себя от возникающих отсюда заблуждений. Но, с другой стороны, его опять возвышает и возвращает ему доверие к себе то обстоятельство, что он может и должен сам

пользоваться этой дисциплиной, не допуская над собой чужой цензуры. Рамки, в которые он вынужден поставить свое собственное теоретическое применение, ограничивают также и притязания его всякого умствующего противника. Все, что останется у него от его прежних преувеличенных требований, может быть гарантировано от всяких нападков.

Итак, величайшая и, быть может, единственная польза от критики чистого разума только негативна: она служит дисциплиной для определения границ нашего знания, и, вместо того чтобы открывать истину, у нее скромная заслуга — она предохраняет от заблуждений.

IV

Мышление бывает нескольких видов: первый — это постижение человеком естественного или установленного людьми порядка внешних явлений для того, чтобы он мог управлять своими действиями. Этот вид мышления включает в себя большую часть человеческих представлений. Называется он «различающей способностью», и благодаря ему человек в состоянии добывать необходимые ему средства к жизни и отличать полезное для его жизни от вредного.

Второй вид — это мышление, благодаря которому человек следует существующим воззрениям и правилам человеческого общежития. Значительная часть этих правил — суждения, кои составляются постепенно на основе жизненного опыта таким образом, что, в конечном счете, они начинают приносить людям пользу. Это называется «опытным разумом».

Третий вид — это мышление, которое приносит пользу познанию или составлению мнения о чем-то и не связано непосредственно с чувственным восприятием и действием; называется этот вид мышления «умозрительным разумом». Он заключается в приведении представлений и утверждений в особый порядок по определенным правилам, вследствие чего возникают новые представления и утверждения. Затем он сочетает их в определенном порядке с иными представлениями, вследствие чего опять возникают новые представления и утверждения. В конечном счете, возникает представление о сущем, о том, каковы его роды и различия — общие и частные. И когда этот разум достигает совершенства в знании всего этого, он становится чистым разумом и умопостигающей душой. И в этом — истинная природа человека.

Посредством мышления человек приступает к созданию задуманной им вещи сообразно с тем, на чем остановился ход его мыслей. Это является началом его действий; затем он мысленно прослеживает ряд причин и следствий, пока не доходит до своей первоначальной мысли. Например, когда человек задумывает покрыть дом крышей, мысль его сразу же переносится на стены, которые должны поддерживать крышу. Затем на фундамент, который будет держать стены. Здесь завершается его размышление и начинается действие: он принимается за постройку фундамента, затем стен и, наконец, крыши, и этим заканчивается действие. Начало действия — это конец мысли, а начало мысли — это конец действия. Ни одно действие человека в окружающем его мире не может быть совершено без предварительного размышления над причинной зависимостью одних вещей от других; только после такого размышления человек может действовать.

По тому, насколько мысль того или иного человека может проследить связь причин и следствий и чередование явлений, определяется сила ума у людей. Есть люди, кои могут проследить мысленно причинную связь следующих друг за другом двух-трех явлений. Другие же не могут этого сделать. Некоторые люди способны проследить связь пяти-шести явлений. Они обладают наибольшей силой ума. Для познания причин и следствий необходимо вникать в природу и причинную связь явлений. Такова различающаяся способность человеческого ума.

Собственно человеческое качество, отличное от свойств иных известных нам

существ, состоит в развитых умственных способностях. «Различающих» — практико-рассудочных. «Опытных» — способностях суждения. «Умозрительных» — теоретических, в которых заключена истинная природа человека. Стало быть, чтобы в человеке проявилась его истинная природа, чтобы он стал собственно человеком, необходимо (но далеко еще не достаточно) воспитать в нем все три вида мышления.

Поскольку суждения могут вырасти только на базе рассудочной деятельности, позволяющей человеку накапливать опыт, а умозрительный разум вырастает лишь на фундаменте и представлений, и суждений, постольку необходимо в ходе воспитания укрепить фундамент для собственно человеческого развития внечувственного, «чистого» мышления. С этим положением связана проблема учебной последовательности.

Так как в норме начало действий — это конец мысли, а начало мысли — это конец действий, то мышление нуждается в хорошо тренированной способности к поиску причин и следствий, к установлению связей между явлениями и процессами. Ни одно действие человека в окружающем его мире не может быть совершено без предварительного размышления над причинной зависимостью одних вещей от других или хотя бы над корреляционной связью между ними. Значит, приходится согласиться с тем, что прогресс, регресс или стагнация в жизни человечества зависят от способности предвидеть последовательность и последствия действий.

Эти способности можно обрести в ходе накопления долгого опыта проб и ошибок, а можно и путем воспитания. Опыт предков — кратчайший путь к образованию ума. Сравните с пушкинским: «Учись, мой сын: наука сокращает нам опыты быстротекущей жизни»; с английской поговоркой: «Школа личного опыта обходится очень дорого, но глупцы не желают учиться в другой»; с гегелевским: «Только глупцы учатся на собственных ошибках». (Умные люди — на уже, увы, сделанных другими ошибках.)

Чем необразованнее человек, чем менее известны ему определенные отношения между предметами и явлениями мира, тем более он склонен распространяться о всякого рода пустых возможностях, как это, например, бывает в политической области с так называемой политикой пивных. Разумные, практические люди не дают себя обольщать возможным именно потому, что оно только возможно, а держатся за действительное, но понимают под последним не только непосредственное существующее, но и мыслимое.

В повседневной жизни нет, впрочем, недостатка во всякого рода поговорках, которые справедливо выражают пренебрежительное отношение к абстрактной возможности. Так, например, говорят: лучше синицу в руки, нежели журавля в небе.

Вообще говоря, **человек есть то, что он делает.**

Лживому тщеславию, которое тешится сознанием своего внутреннего превосходства, мы должны противопоставить евангельское изречение: «По плодам их узнаете их». Это изречение справедливо, прежде всего, по отношению к религии и нравственности, но оно приложимо также и по отношению к научным и художественным успехам. Что касается последних, то, например проницательный учитель, заметив в ребенке крупные задатки, может высказать мнение, что в нем таится Рафаэль или Моцарт, и результат покажет, насколько такое мнение было обосновано.

Но если бы бездарный живописец или плохой поэт утешались тем, что их душа преисполнена высокими идеалами, то это плохое утешение. Когда они требуют, чтобы их судили не по тому, что они дали, а по их намерениям, то такая претензия справедливо отклоняется как пустая и необоснованная. Из предшествующих разъяснений мы можем усмотреть, как должны мы относиться к человеку, который в противовес малоуспешности своих дел и даже достойным порицания деяниям ссылается на свои превосходные намерения и убеждения.

В отдельных случаях может действительно оказаться, что в результате неблагоприятных внешних обстоятельств хорошие намерения и целесообразные планы терпят неудачу при попытке их осуществления.

Часто бывает и наоборот: при суждении о людях, давших нечто хорошее и значительное, пользуются ложным различием между внутренним и внешним. Несправедливо утверждать, что эти достижения — лишь внешнее, внутренне же великие люди стремятся к чему-то совершенно другому, к удовлетворению своего тщеславия или других таких же малодостойных страстей.

Это — образ мыслей зависти, которая, будучи сама неспособной свершить нечто великое, стремится низвести великое до своего уровня и таким образом умалить его. В противовес этой точке зрения следует напомнить о прекрасном афоризме Гёте, что против чужих великих достоинств нет иного средства спасения, кроме любви.

Очень важно, чтобы человек понимал происходящее с ним в смысле старой поговорки, гласящей: каждый сам кует свое счастье. Это означает, что человек пожинает только свои собственные плоды. Противоположное воззрение состоит в том, что мы сваливаем вину за то, что нас постигает, на других людей, на неблагоприятные обстоятельства и т.п.

Это — точка зрения несвободы и вместе с тем источник недовольства. Когда же, напротив, человек признает, что происходящее с ним есть лишь развитие его самого и что он несет лишь свою собственную вину, он относится ко всему как свободный человек и во всех обстоятельствах своей жизни сохраняет веру, что он не претерпевает несправедливости.

Человек, живущий в раздоре с самим собой и со своей судьбой, совершает много несуразных и недостойных поступков как раз благодаря ложному представлению, что другие к нему несправедливы. В том, что постигает нас, есть, правда, и много случайного.

Однако это случайное имеет своим основанием природность человека (болезни и т.п.). Но если человек сохраняет все же сознание своей свободы, то постигающие его неприятности не убивают гармонии и мира его души. Таким образом, довольство и недовольство людей и, следовательно, сама их судьба определяются характером их воззрения на природу необходимости.

Наш мир соткан из необходимостей и случайностей. Разум человека становится между тем и другим и умеет над ними торжествовать. Он признает необходимость основой своего бытия; случайности же он умеет отклонять, направлять и использовать.

Человек заслуживает титула земного бога, лишь когда его разум стоит крепко и незыблемо. Горе тому, кто смолоду привыкает отыскивать в необходимости какой-то произвол, кто хотел бы приписать случаю какую-то разумность и создает себе из этого даже религию. Не значит ли это отказаться от своего собственного разума и открыть безграничный простор своим влечениям? Мы воображаем себя благочестивыми, когда бродим по жизни без обдуманного плана, по воле приятных случайностей, и результату столь неустойчивой жизни даем название божественного руководства.

Неудовлетворенное сознание исчезает, когда мы познаем, что конечная цель мира столь же осуществлена, сколь и вечно осуществляется. Это вообще позиция зрелого мужа, между тем как юношество полагает, что весь мир лежит во зле и нужно, прежде всего, сделать из него совершенно другой мир.

Погруженность в повседневные заботы и интересы, с одной стороны, и тщеславное самодовольство мнений — с другой, — вот что враждебно исканию и разысканию истины.

Юность есть та счастливая пора жизни, когда человек еще не находится в плену у системы ограниченных целей, поставленных перед ним внешними нуждами. Он еще

не подпал под влияние духа суетности и способен свободно отдаваться бескорыстным научным занятиям. Здоровое еще сердце дерзает желать истины. Дерзновение в поисках истины, вера в могущество разума есть первое условие научных занятий. Человек должен уважать самого себя и признать себя достойным наивысшего.

Истина есть великое слово и великое дело. Если дух и душа человека здоровы, то у него при звуках этого слова должна выше вздыматься грудь. Однако здесь тотчас же возникает «но»: доступно ли нам познание истины? Кажется, что есть какое-то несоответствие между конечным человеком и бесконечной истиной. Это гордыня и самомнение, когда люди воображают, что они непосредственно пребывают в истине.

Юношество старается убедить в том, что оно обладает истиной уже как бы от природы. Но рождение духа из состояния исходного природного невежества и заблуждения совершается только посредством обучения объективной истине. Это восхождение духа есть непосредственно также и освобождение сердца от высокомерия одностороннего рассудка.

Чистый, т.е. строго теоретический, разум обладает культурой критики и самокритики. Он идет по верному пути науки вместо бесцельного и легкомысленного блуждания ощупью, без критики. Молодежь во времена деспотического догматизма рано и в значительной степени поощряется к беспечному умствованию о вещах, в которых она ничего не понимает.

В гражданском обществе надобно стремиться к лучшему времяпрепровождению любознательной молодежи, чем к изобретению новых мнений и, таким образом, отвращению от изучения основательных наук.

У

Дисциплина ума и его моральность неразрывны: этическое мышление, обеспечивающее неразрушительное творчество, должно быть очень строгим. Однако привить физической природе человека культуру можно, лишь глубоко поняв сущность и законы мышления, его становления и функционирования. Нужна скрупулезная критика разума. Иначе мы так и не узнаем, что же «я могу знать».

Три принципа, три максимы творческого мышления, сформулированные Кантом, имеют особое значение для педагога: 1) образа мыслей, свободного от принуждения; 2) широкого образа мыслей, согласующегося с понятиями других людей; 3) последовательного образа мышления (мышления в согласии с самим собой). Соблюдая эти принципы, учитель вводит далее ученика в царство противоречий и учит их правильно разрешать. Это необходимое лекарство от догматизма, к которому так легко прибегает неопытная душа ребенка. Здесь полезнее всего история заблуждений и трагедий из архива человеческого разума. Не с тем, чтобы противопоставить разум чувству, вере, непосредственному знанию или чтобы взрастить недоверие к разуму, но с тем, чтобы приучить к осторожности, строгости суждений, дать представление о трагической, мучительной и прекрасной сложности умственной работы. Научить уважать ее. Научить проверять ее результаты.

Дело разума все-таки практическое — при всей его теоретичности — и земное; чистый разум не имеет права посягать на область веры, но и вера да не диктует разуму основоположения его работы. Антиномии разума мнимы. Они разрешимы здесь, на Земле, пусть только разум отшатнется от неисповедимого и перестанет обслуживать страстные желания, коренящиеся в природе человека.

Воспитательные и методические идеи, связанные с культивацией умственных способностей, включают в себя важное требование следить, чтобы они прогрессировали непрерывно. Развитие низших способностей должно и сопутствовать, и служить культивации высших, например, способность воображения следует подчинить совершенствованию разума. Низшие способности, взятые сами

по себе, не имеют ценности, например, обладание прекрасной памятью не дает еще способности суждения. Человек с такой однобокой структурой способностей — просто ходячая энциклопедия. Остроумие порождает чистый вздор, если оно не сопряжено со способностью суждения.

В ходе обучения следует стараться постепенно совмещать знания и умения. Должно соединить знание с умением ясно и связно выражать свои мысли.

Ребенок с малых лет должен отличать знание от всего лишь мнения. Тем самым формируется рассудок, не принимающий белое за черное, и верный, а не рафинированный или изнеженный вкус.

Основное содержание умственного воспитания — закономерности. При этом очень полезно детям самим формулировать эти закономерности для того, чтобы рассудок применял их сознательно. Правила следует давать вместе с примерами их применения. Правила необходимо свести во взаимосвязанную систему. Лучшим средством для понимания служат попытки собственного творчества.

Укреплять разум лучше всего сократовским методом. Суждения разума не должны даваться детям в готовом виде; от детей надо требовать, чтобы они сами доискивались до них.

Ум ребенка должен быть детским. Нельзя поощрять ребенка к обезьянничанью — вооружать его велемудрыми нравоучениями. Но и воспитателям приходится помнить, что и в этом, как и во всяком ином, случае пример всемогущ — он или подтверждает или разрушает благие поучения.

Мышление образованного человека должно повиноваться логическим законам, а практические действия должны логически контролироваться. Органически соединяясь с курсом философии, логика развивает способность к самокритике. Воспитывает отношение к истине как к процессу. Приучает к постоянному пересмотру и совершенствованию понятий.

Очень важно изучать логические ошибки, их типологию и примеры и тренировать учащихся в их распознавании и предупреждении. Логика обязательна для развития критичности мышления, культуры мысли. Она нужна как противоядие от манипуляции сознанием людей. Для распознавания софизмов, вызванных к жизни самолюбием, личными интересами, страстями, преступными замыслами. Для распознавания лести, мести, некомпетентности, запугивания, корысти и т.п.

Судьбы мира зависят от нашей способности трезво мыслить, от готовности подвергать сомнению все надежды и устремления и отвергать их, если они заключают в себе опасность. Значит, воспитание ума, нацеленное на предотвращение личных и общественных трагедий, должно включать в себя последовательную самокритичность и критичность. В противном случае весь мир шаг за шагом будет охвачен тиранией. Победа тоталитаризма возможна только как победа недомыслия.

Чувство

Трудность развития природных дарований людей определяется, в частности, дуальной сущностью человека: он — одновременно чувственное и рациональное существо. Дуализм человеческой природы снимается художественно-чувственной культурой, игрой. Игра здесь понимается предельно широко, вбирая в себя и все виды искусства. Воспитательная сила искусства заключена в образе, в его игровой и иносказательной природе.

Способности разума имманентны ему, но наполнить их достойным содержанием и развить их может только эмпирическое содержание, приносимым чувствами. Развитию ума предшествует и вечно сопровождает его воспитание чувств. Развитие ума в принципе невозможно без подключения мощных эмоциональных компонентов психики, вовлекаемых в познание именно искусством.

Человек рождается со способностью не только получать ощущения, но и замечать

и различать в своих восприятиях составляющие их простейшие элементы. Более того, он умеет удерживать, распознавать, комбинировать, сохранять или воспроизводить их в своей памяти. Чтобы лучше понять и облегчить возможность новых сочетаний ощущений, он может сравнивать между собой эти сочетания. Схватывать то, что есть между ними общего, и то, что их различает, определять их признаки.

Ощущения сопровождаются удовольствием или страданием. Человеку также свойственна способность преобразовывать эти мгновенные впечатления в длительные переживания, приятные или мучительные, испытывать эти чувства, видя или вспоминая радости или страдания других существ, наделенных чувствительностью. Наконец, эта способность, соединенная со способностью образовывать и сочетать идеи, порождает между людьми отношения интереса и долга. А с ними по воле природы связаны самая драгоценная доля нашего счастья и самая скорбная часть наших бедствий.

Способности души столь связаны между собой, что по проявлениям чувств можно очень часто судить о способностях ума. Интеллектуальные достоинства правильно применяются, только если ими руководят сильные чувства благородного и прекрасного.

Вкус подготавливает условия для деятельности и всегда сопровождает ее. Так, чувство гармонии проявляется и в социальной, и в нравственной, и в познавательной взвешенности. Самое надежное в развитии умственных дарований — это укоренение чувства истины, любви к истине, непредубежденного интереса к истине.

Воспитание чувств, вкуса необходимо потому, что без него нет *правильной* мысли. Из всех возможных ликов наших воспитанников лик взволнованного человека определяющий. Мысль составляет основу, страсти являются утком великого ковра развернутой перед нами всемирной истории.

Чувства, непосредственные реакции и предвосхищения — почти химическое соединение. Своё поведение человек строит в соответствии со своими ощущениями силы, красоты, правды, добра — словом, счастья. Недаром пожелание счастья, т.е. высочайшей ценности, присутствует почти в любом поздравлении. Но счастье есть ощущение, чувство. Колоссальное значение для личности и человечества приобретает воспитание чувств.

↓

Художества, искусства изучают действительность человека с той же, если не с большей глубиной и скрупулезностью, что и наука, но только не с помощью точных понятий, а обобщенных образов. Образ обладает колоссальной гносеологической силой, эвристическим потенциалом.

Образ вбирает в себя и обобщает, сгущает, концентрирует в себе жизненный опыт, прежде всего — эмоциональный. Разворачиваемый как история, образ апеллирует к чувствам и стимулирует их. Эмоциональное врежется в память и нередко воспроизводится подсознательно, механически в самые ответственные моменты человеческого существования.

Искусство — лучшая из школ жизни, потому что несомые ею пласты культуры не навязывают убеждений, а убеждают, не декларируют истины, а вовлекают в переживание и осмысление их. Если бы, например, кто-нибудь захотел сказать: «Помните о смерти, берегите друг друга, жизнь серьезна», это было бы проповедью, голой нотацией.

Но когда, положим, на сцене или на холсте создаются образы хороших людей со всеми их маленькими слабостями и большими трудностями, которых никому не дано обойти, властью настоящего искусства зритель начинает любить и понимать этих людей. И тогда жизнь и смерть, судьба и необходимость обретают внятней и

убедительный язык. Они непосредственно начинают говорить со зрителем, и тот зрит не их, а себя — со стороны, в зеркале с многократной перспективой.

Говоря вообще, обучение художественным искусствам невозможно без овладения особым языком образов — и без развития способности к его идентификации, вычленению и распознаванию, а также нравственно-эстетической интерпретации. Поэтому семиотика искусств и герменевтика служат полезнейшим дополнением к эмоционально-непосредственному восприятию искусств. Но при условии оптимального соотношения и органического их сочетания.

Любое художественное произведение есть мысленный эксперимент, нацеленный на изучение человека. Слабые творения художника суть неудачные эксперименты, великие — в высшей степени удачные, если так можно сказать, *навечно удачные*. Если получено малосущественное или невразумительное знание о человеке, то творение это скоро забудется. Если получено важное и глубокое знание, то это произведение станет ценным источником самопостижения и саморазвития. Вечно неисчерпаемо великое, т.е. истинно правдивое, искусство.

Культурному, образованному человеку необходимо интериоризировать метод искусства — мысленный эксперимент, работу воссоздающего, творческого воображения. Для этого воспитатель поощряет, например, мысленные расшифровки (герменевтические по своей природе) музыкальных ламентаций, молений, надежд, ликований. Слушатель строит в воображении различные ситуации, несущие в себе глубокие переживания, оставляющие яркий след в душе. Это необходимо для воспитания чувств, нравственных эмоций, самоочищения, развития творческих потенциалов.

Сложнейшая идея, долженствующая воспоследовать за правильным обучением искусству, есть идея достоверности, реализма, правдивости, точности художественного познания. Великое искусство, как и невеликое, есть плод фантазии, вымысел, исследование того, чего не было. Но дает оно абсолютно надежное знание о том, что есть, что должно быть, что может быть. Водораздел между великим и обыденным в художественном познании мира лежит по линии достоверности. В чем тут дело?

Везде, в любом искусстве, реализм представляет не отдельное направление, но составляет особый градус искусства, высшую ступень авторской точности. Реализм есть, вероятно, та решающая мера творческой детализации, которой от художника не требуют ни общие правила эстетики, ни современные ему слушатели и зрители. Именно здесь останавливается всегда искусство романтизма и этим удовлетворяется. Как мало нужно для его процветания! В его распоряжении ходульный пафос, ложная глубина и наигранная умильность, — все формы искусственности к его услугам.

Совсем в ином положении художник-реалист. Его деятельность — крест и предопределение. Ни тени вольничания, никакой прихоти.

Что делает художника реалистом, что его создает? Ранняя впечатлительность в детстве, — думается нам, — и своевременная добросовестность в зрелости. Именно эти две силы сажают его за работу, романтическому художнику неведомую и для него не обязательную.

II

В искусство постижения литературного искусства входит интерпретация, истолкование поведения героев. Для этого, в свою очередь, требуется идентифицировать и объяснить множество знаков. Эти знаки суть элементы языка искусства.

Огромное большинство обычных романов (и романых разновидностей) знает только образ «готового» героя. Все движение романа, все изображенные в нем события и приключения перемещают героя в пространстве, перемещают его на

ступенях лестницы социальной иерархии. Например, из нищего он становится богачом, из безродного бродяги — дворянином. Герой то удаляется, то приближается к своей цели — к невесте, к победе, к богатству и т.п. События меняют его судьбу, меняют его положение в жизни и в обществе, но сам он при этом остается неизменным и равным себе самому.

В большинстве разновидностей романного жанра сюжет, композиция и вся внутренняя структура романа постулируют эту статичность образа героя, его единство. Герой — постоянная величина в формуле романа; все же прочие величины — пространственное окружение, социальное положение, фортуна, короче, все моменты жизни и судьбы героя — могут быть величинами переменными. Движение судьбы и жизни такого готового героя и составляет содержание сюжета; но самый характер человека, его изменение и становление не становится сюжетом. Таков господствующий тип романа.

Наряду с этим массовым типом стоит иной, более редкий тип романа, дающий образ *становящегося человека*. Сам герой, его характер становятся переменной величиной в формуле этого романа. Изменение самого героя приобретает сюжетное значение. Время вносится внутрь человека, входит в самый образ его, существенно изменяя значение всех моментов его судьбы и жизни. Такой тип романа можно обозначить в самом общем смысле как роман становления человека, или роман воспитания.

Становление человека может быть, однако, весьма различным. Все зависит от степени освоения реального исторического времени. Так, может быть показан путь человека от детства через юность и зрелость к старости с раскрытием всех тех существенных внутренних изменений в характере и воззрении человека, которые совершаются в нем с изменением его возраста. Элементы такого романа рассеяны у идилликов XVIII в. и у представителей регионализма и областничества в XIX в.

Кроме того, в юмористической ветви романа воспитания, представленной Гиппелем и Жан-Полем (отчасти и Стерном), возрастной ингредиент имеет громадное значение. Наличен он в большей или меньшей степени и в других романах становления. Очень силен он у Л.Н. Толстого, непосредственно связанного в этом отношении с традициями XVIII в.

Другой тип становления, сохраняющий связь (хотя и не столь тесную) с возрастными, рисует некоторый типически повторяющийся путь становления человека от юношеского идеализма и мечтательности к зрелой трезвости и практицизму. Этот путь может осложняться в конце разными степенями скепсиса и резиньяции.

Для этого типа романа становления характерно изображение мира и жизни как опыта, как школы, через которую должен пройти всякий человек и вывести из нее один и тот же результат — протрезвление. Этот тип в наиболее чистом виде представлен в классическом романе воспитания второй половины XVIII в. и, прежде всего, у Виланда и Вецела. Сюда в значительной степени принадлежит и «Зеленый Генрих» Кёллера. Элементы этого типа имеются у Гиппеля, у Жан-Поля и, конечно, у Гёте.

Третий тип романа становления — биографический и автобиографический тип. Становление происходит в биографическом времени, оно проходит через неповторимые, индивидуальные этапы. Становление здесь является результатом всей совокупности меняющихся жизненных условий и событий, деятельности и работы. Создается судьба человека, создается вместе с нею и он сам, его характер. Становление жизни-судьбы сливается со становлением самого человека. Таков Том Джонс у Филдинга, Дэвид Копперфилд у Диккенса.

III

Например, уже из первых сцен романа Чарльза Диккенса «Жизнь Дэвида Копперфилда, рассказанная им самим» о маленьком мальчике, ставшем полем

сражения добра со злом, ясно, что именно спасло душу этого героя, казалось бы, неминуемо обреченную на озлобление и несчастья.

«Родился я после смерти моего отца. Глаза моего отца закрылись за шесть месяцев до того дня, как раскрылись мои и увидели свет. Даже теперь мне странно, что он никогда не видел меня. И еще более странным мне кажется то туманное воспоминание, какое сохранилось у меня с раннего детства. Воспоминание о белой надгробной плите на кладбище и о чувстве невыразимой жалости, которую я, бывало, испытывал при мысли, что эта плита лежит там одна темными вечерами. А в нашей маленькой гостиной пылает камин и горят свечи, двери нашего дома заперты на ключ и на засов, — иной раз мне чудилось в этом что-то жестокое.

Первые образы, которые отчетливо встают передо мною, когда я возвращаюсь к далекому прошлому, к окутанному туманом дням моего раннего детства, — это моя мать с ее прекрасными волосами и девической фигурой. Рядом с ней — Пегготи, совсем бесформенная, с такими темными глазами, что они как будто отбрасывают тень на ее лицо, и с такими твердыми и красными щеками, что я недоумеваю, почему птицы предпочитают клевать не ее, а яблоки.

Мне кажется, я помню их обеих, одну неподалеку от другой... В моей памяти хранится впечатление, — я не могу отделить его от отчетливых воспоминаний, — что я прикасаюсь к указательному пальцу Пегготи, который она, бывало, протягивала мне, и этот исколотый иголкой палец шершав, как маленькая терка для мускатных орехов.

Может быть, это только иллюзия, но, кажется мне, память большинства из нас хранит впечатления о давно минувших днях, гораздо более далеких, чем мы предполагаем. Я верю, что способность наблюдать у многих очень маленьких детей поистине удивительна — так она сильна и так очевидна. Мало того, я думаю, что о большинстве взрослых людей, обладающих этим свойством, можно с уверенностью сказать, что они не приобрели его, но сохранили с детства. Как мне нередко случалось подметить, такие люди отличаются душевной свежестью, добротой и умением радоваться, что также является наследством, которого они не растратили с детства.

... Однажды вечером Пегготи и я сидели одни у камина в гостиной. Я читал Пегготи о крокодилах. То ли я читал не очень выразительно, то ли она не была чересчур увлечена книгой, но только припоминаю, что по окончании чтения у нее осталось смутное представление, будто крокодилы это какой-то сорт овощей. Я устал читать, и меня мучительно клонило ко сну, но, получив в виде великой милости разрешение не ложиться, пока не вернется домой моя мать, проводившая вечер у соседки, я, разумеется, скорее готов был умереть на своем посту, чем лечь спать. ...

— Пегготи! — неожиданно спросил я. — Вы были когда-нибудь замужем?

— Господи помилуй, мистер Дэви! — воскликнула Пегготи. — Что это вам пришло в голову говорить о замужестве?

При этом она так вздрогнула, что я и думать забыл о сне. Она перестала шить и смотрела на меня, держа в вытянутой руке иголку с ниткой.

— Но вы были когда-нибудь замужем, Пегготи? — повторил я. — Вы очень красивая женщина, правда?

Конечно, я считал, что красота Пегготи резко отличается от красоты моей матери, но, по-моему, она была в своем роде настоящей красавицей.

— Это я-то красивая, Дэви! — воскликнула Пегготи. — Господь с вами, дорогой мой! Но почему вам пришло в голову говорить о замужестве?

— Не знаю... Нельзя выйти замуж сразу за двоих, ведь правда? Но если вы вышли за кого-нибудь замуж и этот человек умер, тогда вы можете выйти за другого, правда, Пегготи?

— Можете, если хотите. Все зависит от того, какого вы мнения об этом, — сказала Пегготи.

— А вы какого мнения, Пегготи? — спросил я.

— Мое мнение такое, — после недолгого колебания сказала Пегготи, отводя от меня взгляд и снова принимаясь за шитье, — я сама никогда не была замужем, мистер Дэви, и идти замуж не собираюсь. Вот все, что я об этом знаю.

— Вы на меня не сердитесь, правда, Пегготи? — помолчав минутку, спросил я.

Я и в самом деле подумал, что она рассердилась, так отрывисто она отвечала. Но, оказывается, я ошибся: она отложила в сторону чулок и, широко раскрыв объятия, обхватила руками мою кудрявую головку и крепко ее сжала. Я знаю, что она сжала ее крепко потому, что Пегготи была очень полная женщина и при малейшем резком ее движении от ее платья отскакивали сзади пуговицы. И я припоминаю, что две пуговицы отлетели в разные стороны, когда она меня обнимала.

— А теперь почитайте мне еще немного о крокиндах, — сказала Пегготи, которая не совсем усвоила это слово. — Я еще мало о них слышала.

Я хорошенько не понимал, почему у Пегготи такой странный вид и почему она с такой охотой готова вернуться к крокиндам. Зазвонил колокольчик у садовой калитки. Мы бросились к двери; там стояла моя мать, показавшаяся мне красивее, чем когда-либо прежде, а с ней джентльмен с прекрасными черными волосами и бакенбардами, который в прошлое воскресенье провожал нас домой из церкви.

Он погладил меня по голове, но мне почему-то не понравился ни он сам, ни его низкий голос, и было досадно, что его рука, касаясь меня, коснется и моей матери — так оно и случилось. Я оттолкнул руку.

— О, Дэви! — с упреком воскликнула моя мать.

— Милый мальчик! — сказал джентльмен. — Меня не удивляет его преданность.

Я никогда еще не видел такого чудесного румянца на лице моей матушки. Она мягко пожурила меня за грубость и, прижимая меня к своей шали, повернулась, чтобы поблагодарить джентльмена, потрудившегося проводить ее до дому.

Вижу, как сейчас, он идет по саду и, обернувшись в последний раз, пронизывает нас взглядом своих зловещих черных глаз, прежде чем закрывается дверь.

... Вылезая из повозки и волнуясь, Пегготи по врожденной своей неловкости зацепилась и повисла на ней, словно гирлянда, но я был слишком огорчен и растерян и ничего ей не сказал. Спустившись наземь, она взяла меня за руку, повела меня, удивленного, в кухню и закрыла за собой дверь.

— Пегготи, что случилось? — спросил я перепугавшись.

— Ничего не случилось, дорогой мистер Дэви, — ответила она, притворяясь веселой.

— Нет, нет, я знаю, что-то случилось! Где мама?

— Где мама, мистер Дэви? — повторила Пегготи.

— Да! Почему она не вышла навстречу и зачем мы здесь?

Слезы застлали мне глаза, и я почувствовал, что вот-вот упаду.

— Что с вами, мой мальчик? — воскликнула Пегготи, подхватывая меня. — Скажите, мой маленький!

— Неужели и она тоже умерла? Скажите, Пегготи, она не умерла?

Пегготи крикнула необычайно громко «нет!», опустилась на стул, начала тяжело вздыхать и сказала, что я нанес ей удар.

Я обнял ее, чтобы исцелить от удара или, быть может, нанести его в надлежащее место, затем остановился перед нею, тревожно в нее вглядываясь.

— Дорогой мой, — сказала Пегготи, — следовало бы сообщить вам об этом раньше, но не было удобного случая. Может быть, я должна была это сделать, но китагорически, — на языке Пегготи это всегда означало «категорически», — не

могла собраться с духом.

— Ну, говорите же, Пегготи! — торопил я, пугаясь все более и более.

— Мистер Дэви, — задыхаясь, продолжала Пегготи, дрожащими руками снимая шляпу. — Ну, как вам это нравится? У вас есть папа.

Я вздрогнул и побледнел. Что-то, — не знаю, что и как, — но какое-то губительное дуновение, связанное с могилой на кладбище и с появлением мертвеца, потрясло меня.

— Новый папа, — сказала Пегготи.

— Новый? — повторил я.

— Пойдите, посмотрите на него.

— Я не хочу его видеть.

— И на вашу маму, — сказала Пегготи.

Я перестал упираться, и мы пошли в гостиную, где Пегготи меня покинула. По одну сторону камина сидела моя мать, по другую — мистер Мардстон. Моя мать уронила рукоделие и поспешно — мне показалось, неуверенно — встала.

— Клара! Моя дорогая! Помните: сдерживайте себя! Всегда сдерживайте, — проговорил мистер Мардстон. — Ну, Дэви, как вы поживаете?

Я подал ему руку. Поколебавшись одно мгновение, я подошел и поцеловал мать.

Он привлек ее к себе, шепнул ей что-то на ухо и поцеловал. И когда я увидел голову моей матери, склонившуюся к его плечу, и ее руку, обвивавшую его шею, я почувствовал, что он способен придать ее податливой натуре любую форму по своей воле, — я знал это тогда так же твердо, как знаю теперь, когда он этого добился.

— Идите вниз, любовь моя. Мы с Дэвидом придем вместе, — проговорил мистер Мардстон.

Когда мы остались вдвоем с мистером Мардстоном, он закрыл дверь, уселся на стул, поставил меня перед собой и в упор посмотрел мне в глаза. Я чувствовал, что тоже в упор смотрю ему в глаза.

— Дэвид, — начал он, сжав губы и растянув рот в ниточку. — Если мне приходится иметь дело с упрямой лошастью или собакой, как, по-вашему, я поступаю?

— Не знаю.

— Я ее бью.

Я что-то беззвучно пробормотал и почувствовал, как у меня перехватило дыхание.

— Она у меня дрожит от боли. Я говорю себе: «Ну, с этой-то я справлюсь». И хотя бы мне пришлось выпустить из ее жил всю кровь, я все-таки добьюсь своего! Что это у вас на лице?

— Грязь.

— Вы очень понятливый для ваших лет, — продолжал он, со своей мрачной улыбкой, — и, вижу, вы очень хорошо поняли меня. Умойтесь, сэ, и пойдете вниз.

Он указал на умывальник и кивком головы приказал немедленно повиноваться. Я почти не сомневался, как не сомневаюсь и сейчас, что он сбил бы меня с ног без малейших угрызений совести, если бы я заколебался.

— Клара, дорогая, — начал он, когда я исполнил его приказание и он привел меня в гостиную, причем его рука покоилась на моем плече. — Клара, дорогая, теперь, я надеюсь, все уладится. Скоро мы отучимся от наших детских капризов.

Видит Бог, я отучился бы от них на всю жизнь, и на всю жизнь, быть может, стал бы другим, услышь я в то время ласковое слово! Слово ободряющее, объясняющее, слово сострадания к своему детскому неведению, слово приветствия от родного дома, заверяющее, что это мой родной дом, — такое слово породило бы в моем сердце покорность мистеру Мардстону вместо лицемерия и могло бы внушить мне

уважение к нему вместо ненависти.

... Стали поговаривать о том, не отправить ли меня в пансион. Подали эту мысль мистер и мисс Мардстон, а моя мать, конечно, с ними согласилась. Однако ни к какому решению не пришли. И покуда я учился дома.

Забуду ли я когда-нибудь эти уроки? Считалось, что их дает мне мать, но в действительности моими наставниками были мистер Мардстон с сестрой, которые всегда присутствовали на этих занятиях и использовали каждый случай, чтобы преподать матери урок этой пресловутой твердости, проклятья нашей жизни. Мне кажется, для этого меня и оставили дома. Я был понятлив и учился с охотой, когда мы жили с матерью вдвоем. Теперь мне смутно вспоминается, как я учился у нее на коленях азбуке. Когда я взглядываю на жирные черные буквы букваря, загадочная новизна их формы, благодушные очертания О, С, К кажутся мне и теперь такими же, как тогда. Они не вызывают у меня ни вражды, ни отвращения. Наоборот, мне кажется, я иду по тропинке, усеянной цветами, к моей книге о крокодилах, и всю дорогу меня подбадривает ласка матери и ее мягкий голос.

Но эти торжественные уроки, последовавшие за теми, я вспоминаю как смертельный удар, нанесенный моему покою, как горестную, тяжелую работу, как напасть. Они тянулись долго, их было много, и были они трудны, — а некоторые и непонятны для меня, — и наводили на меня страх, такой же страх, какой, думается мне, наводили и на мою мать.

Даже в том случае, если урок проходит благополучно, меня ждет самое ужасное испытание в образе арифметической задачи. Она придумана для меня и продиктована мне мистером Мардстоном: «Если я зайду в сырную лавку и куплю пять тысяч глостерских сыров по четыре с половиной пенсов каждый и заплачу за них наличными деньгами...» Тут я замечаю, как мисс Мардстон втайне ликует.

... Мне кажется, я превратился бы в тупицу, если бы одно обстоятельство этому не помешало.

После моего отца осталось небольшое собрание книг, находившихся в комнате наверху, куда я имел доступ (она примыкала к моей комнате), и никто из домашних не обращал на них внимания. Из этой драгоценной для меня комнатки выходила славная рать, чтобы составить мне компанию: Том Джонс, узкфилдский викарий, Дон Кихот, Жиль Блаз и Робинзон Крузо. Они не давали потускнеть моей фантазии и моим надеждам на совсем иную жизнь в будущем, где-то в другом месте. И эти книги, а также «Тысяча и одна ночь» и «Сказки джина» не принесли мне вреда; если некоторые из них и могли причинить какое-то зло, то, во всяком случае, не мне, ибо я его не понимал. Теперь я удивляюсь, как ухитрялся я найти время для чтения, несмотря на то, что корпел над своими тягостными уроками. Мне кажется странным, как мог я утешаться в своих маленьких горестях (для меня они были большими), воплощаясь в своих любимых героев, а мистера и мисс Мардстон превращая во всех злодеев».

IV

Четвертый тип романа воспитания — дидактико-педагогический роман. В основу его положена определенная педагогическая идея, понятая более или менее широко. Здесь изображается педагогический процесс воспитания в собственном смысле слова. К чистому типу относятся такие произведения, как «Киропедия» Ксенофонта, «Телемак» Фенелона, «Эмиль» Руссо. Но элементы этого типа имеются и в других разновидностях романа становления, в частности и у Гёте, у Рабле.

Пятый, и последний, тип романа становления самый редкий. В нем становление человека дается в неразрывной связи с историческим становлением. Становление человека совершается в реальном историческом времени с его необходимостью, с его полнотой, с его будущим, с его глубокой хронотопичностью.

В предшествующих четырех типах романа воспитания становление человека

происходило на неподвижном фоне мира, готового и в основном вполне прочного. Если и происходили изменения в этом мире, то периферийные, не задевавшие его основных устоев. Человек становился, развивался, изменялся в пределах одной эпохи. Наличный и устойчивый в этой наличности мир требовал от человека известного приспособления к нему, познания и подчинения наличным законам жизни. Становился человек, но не сам мир. Мир, напротив, был неподвижным ориентиром для развивающегося человека. Становление человека было его, так сказать, частным делом, и плоды этого становления были также частнобиографического порядка; в мире же все оставалось на своих местах.

Но в таких романах, как «Гаргантюа и Пантагрюэль» Рабле, «Симплициссимус» Гриммельсгаузена, «Вильгельм Мейстер» Гёте, становление человека носит иной характер. Это уже не его частное дело. Он отражает в себе историческое становление самого мира. Понятно, что в таком романе встают проблемы действительности и возможности человека, свободы и необходимости и проблема творческой инициативности.

Моменты такого исторического становления человека имеются почти во всех больших реалистических романах, имеются, следовательно, повсюду, где в достаточной степени освоено реальное историческое время.

Но, конечно, роман становления пятого типа не может быть понят и изучен вне его связей с остальными четырьмя типами романа становления. В особенности это касается второго типа — романа воспитания в точном смысле (Виланд основоположник его), прямо подготовлявшего роман Гёте. Уже в этом типе в зачаточной форме были поставлены проблемы человеческих возможностей и творческой инициативности. С другой стороны, этот роман воспитания непосредственно связан с ранним биографическим романом становления, именно с «Томом Джонсом» Филдинга (в первых же словах своего знаменитого предисловия Виланд относит своего «Агатона» к тому типу романа — точнее, героя, — который был создан Томом Джонсом). Для понимания времени человеческого становления существенное значение имеет и творчество Гиппеля и Жан-Поля (в связи с более сложными элементами становления, связанными с влиянием Виланда и Гёте). Наконец, громадное значение для понимания образа становящегося человека у Гёте имеет и идея воспитания, — и в особенности та ее специфическая разновидность, которую мы находим на немецкой почве в идее «воспитания человеческого рода» у Лессинга и Гердера.

У

Из всех искусств музыка наиболее абстрактна, искусственна. В известном смысле музыка — самый человеческий из видов искусства. И самый непостижимый, таинственный, еще никем и никак не объясненный. Музыка, как, впрочем, и любовь, не поддается никаким дефинициям, расшифровкам и уж, конечно, никаким «почему?».

Воспитанию приходится *вживлять* музыку в сердца воспитанников, прибегая исключительно к непосредственной их встрече и отказываясь от какого бы то ни было теоретизирования. Закон апперцепции, фиксирующий зависимость последующих восприятий от содержания и характера предшествующих, требует от нас при этом как можно более раннего столкновения воспитуемых с высочайшими образцами вкуса. Это делает человека невосприимчивым к культурным суррогатам. Отсюда — роль великой, т.е. правдивой, музыки в воспитании.

Что значит реализм в музыке? Нигде условность и уклончивость не прощаются так, как в ней, ни одна область творчества не овеяна так духом романтизма, этого всегда удающегося, потому что ничем не проверяемого, начала произвольности. Однако и тут все зиждется на исключениях. Их множество, и они составляют историю музыки. Есть, однако, еще исключения из исключений. Их два — Бах и

Шопен.

Эти главные столпы и создатели инструментальной музыки не кажутся нам героями вымысла, фантастическими фигурами. Это — олицетворенные достоверности в своем собственном платье.

Шопен реалист в том же самом смысле, как и Лев Толстой. Его творчество насквозь оригинально не из несходства с соперниками, а из сходства с натурой, с которой он писал. Оно всегда биографично не из эгоцентризма, а потому, что, подобно остальным великим реалистам, Шопен смотрел на свою жизнь как на орудие познания всякой жизни на свете и вел именно этот расточительно-личный и нерасчетливо-одиноким род существования.

Тема третьего этюда доставила бы автору славу лучших песенных собраний Шумана и при общих и умеренных разрешениях. Но нет! Для Шопена эта мелодия была представительницей действительности, за ней стоял какой-то реальный образ или случай (однажды, когда его любимый ученик играл эту вещь, Шопен поднял кверху сжатые руки с восклицанием: «О, моя родина!»), и вот, умножая до изнеможения модуляции, приходилось до последнего полутона перебирать секунды и терции среднего голоса, чтобы остаться верным всем журчаньям и переливам этой подмигивающей темы, этого прообраза, чтобы не уклониться от правды. Всегда перед глазами души (а это и есть слух) есть какая-то модель, к которой надо приблизиться, вслушиваясь, совершенствуясь и отбирая.

Поднимаясь из-за рояля, он проходил через расступающийся строй феноменально определенный, гениальный, сдержанно-насмешливый и до смерти утомленный писанием по ночам и дневными занятиями с учениками. Говорят, что часто после таких вечеров, чтобы вывести общество из оцепенения, в которое его погружали эти импровизации, Шопен незаметно прокрадывался в переднюю к какому-нибудь зеркалу и приводил в беспорядок галстук и волосы. Вернувшись в гостиную с измененной внешностью, начинал изображать смешные номера с текстом своего сочинения — знатного английского путешественника, восторженную парижанку, бедного старика еврея. Очевидно, большой трагический дар немислим без чувства объективности, а чувство объективности не обходится без мимической жилки.

Замечательно, что куда ни уводит нас Шопен и что нам ни показывает, мы всегда отдаемся его вымыслам без насилия над чувством уместности, без умственной неловкости. Все его бури и драмы близко касаются нас, они могут случиться в век железных дорог и телеграфа.

Этюды Шопена — это музыкально изложенные исследования по теории детства и отдельные главы фортепианного введения к смерти (поразительно, что половину из них писал человек двадцати лет). Они скорее обучают истории, строению вселенной и еще чему бы то ни было более далекому и общему, чем игре на рояле.

Реалистичность, правдивость музыки становится, таким образом, критерием отбора музыкальных образов и произведений в качестве содержания собственно человеческого воспитания новых поколений. Правдивость в этом смысле мы понимаем вслед за Пастернаком как «высшую степень авторской точности», и ей противостоит ложь «романтического», т.е. в данном случае приукрашенного, напыщенного, обманывающего искусства, в распоряжении которого «ходульный пафос, ложная глубина и наигранная умильность».

Правдивость, «реалистичность» художника, создаваемая «ранней впечатлительностью в детстве и своевременной добросовестностью в зрелости», равно как и величайшая трудоспособность, суть, конечно же, источники и составляющие любой правдивости, не только музыканта. И так важно — в дополнение к сказанному — научить растущего человека смотреть «на свою жизнь как на орудие познания всякой жизни на свете», т.е. черпать познания из

собственных впечатлений при условии их критической проверки и перепроверки.

Одним из критериев отбора содержания воспитания служит «высшая степень авторской точности», которой противостоит искусство «ходульного пафоса, ложной глубины и наигранной умильности» (Пастернак).

VI

Из всех искусств к музыке ближе всего поэзия, и мы могли бы подойти к тайне музыки через зафиксированную поэзией тайную жизнь человеческого сердца.

Как и великие музыканты, правдивые поэты исповедуются в том, к чему научная психология не осмелится — по скромности таланта — приблизиться еще тысячу лет, а именно — в сокровенных событиях нашей (их) внутренней жизни. В мыслях, которые обычно предпочитают скрывать. В совершенно неожиданных подчас для самого человека его настроениях («человек сам себе не указ», как говорил Достоевский). Поэзия, подобно Евгению Онегину, обладает особенной гордостью, которая побуждает признаваться в своих как добрых, так и дурных поступках. Но поэт щедр — он дарит утешенье, утишение скорбей. Тайная жизнь сердца, засвидетельствованная великими, обладает плюс ко всему еще и терапевтическим эффектом.

При восприятии изобразительных искусств акцент переносится на искусство не просто смотреть («радовать взор»), а видеть — усматривать, замечать, обнаруживать, открывать, постигать новое в привычном, неожиданно важное — в обыденном.

В силе воздействия искусства заключены и его опасности. Есть и вредное, и разрушительное искусство. Не оберегать от него, а научить сопротивляться ему — наша задача. А для этого необходимо строго отбирать первые восприятия — это они формируют вкус, они закладывают предпочтения, они дают наслаждения, которым суждено стать воротами в познание.

Человеку необходимо постоянно поддерживать в себе интерес к жизни, к окружающему миру, чтобы он мог желать универсальной жизни и универсальной истины, чтобы им не овладела разрушительная скука. В высшей степени желательно соединение эстетического и этического начал в личности. Все это дает постижение правдивого и высокого искусства.

Человек есть то, что он чувствует, думает, делает. Чувства составляют первую треть всех способностей души. Другие две трети — интеллект и воля — следуют за чувствами.

Безотказные пути спасительного воспитания — это пути, ведущие новое поколение сначала к верным чувствам. От них — к уму, достоинству, нравственности, здоровью, профессии, мировоззрению и силе преодолевать вредные влияния.

В молодости чувства так легко притупляются к впечатлениям прекрасного и совершенного, что мы всячески должны беречь эту способность воспринимать, ценить и любить возвышенное. Только непривычка наслаждаться хорошим служит причиной того, что многие находят удовольствие в пошлом и глупом. Следовало бы каждый день прослушивать хотя бы одну арию, прочитывать хотя бы одно хорошее стихотворение, смотреть прекрасную картину и, если возможно, произносить несколько умных слов.

Поддержание вкуса — едва ли не важнейшая забота школы.

Признаком тех или иных нравственных устоев следует считать вызываемое делами удовольствие или страдание. Поэтому, как говорит Платон, с самого детства надо вести к тому, чтобы наслаждение и страдание доставляло то, что следует. Именно в этом состоит правильное воспитание.

Школе нужно позаботиться, чтобы дети могли истинно полюбить доброе и невзлюбить дурное, отвратиться от него. Для этого они должны испытывать

удовольствие от прекрасного и страдание от плохого. Детям показано не только удовольствие, но и страдание — когда оно вызвано дурным в себе и других.

Главное — научить любить этот мир. Ибо не любя его, нельзя жить, не разрушая его и себя. И если не укоренить любви, то до чего может додуматься человек, лишенный просветленного чувства?

Воспитание нравственных и интеллектуальных чувств определяется непосредственным общением детей с искусством. Это общение должно необходимо идти рядом с учением. Надобно читать мало, в порядке, одно полезное. Нет ничего пагубнее привычки читать все, что ни попадет в руки. Это приводит в беспорядок идеи и портит вкус. Надобно как можно раньше столкнуть ребенка с высшими образцами прекрасного, мудрого и доброго. С самими образцами, а не с разговорами о них.

Наука

Поскольку науку можно понять как мышление в понятиях в отличие от искусства как мышления в образах, постольку научное образование требует тренировки молодых поколений в собственно понятийном, а не только в образном мышлении. Среди некоторого множества целей введения молодежи в науку совершенно особое по значимости место занимает вооружение ее критериями отличия научной информации от введения людей в заблуждение.

Наука есть процесс и результат дискуссии, спора, обсуждений, ведущихся на основе строгим образом полученного материала и по строго определенным правилам. Введение в науку в ходе образования предполагает поэтому, прежде всего, ознакомление неопытных не с готовыми плодами научного познания, а с этими строгими правилами, без соблюдения которых в науке никому делать нечего. Иными словами — научное образование есть по преимуществу вспомоществование в овладении методом науки, строгого мышления, достижения и проверки знаний.

↓

Слово «наука» буквально означает «знание». Знание противоположно незнанию, мнению, т.е. отсутствию проверенной информации о чем-либо. Наш разум движется от незнания к знанию, от поверхностного знания к все более глубокому и всестороннему. Знания могут быть различными: житейскими, донаучными и научными.

Животные располагают элементарными знаниями о некоторых свойствах вещей и их отношениях, что необходимо для их ориентировки в окружающем мире. Элементарные житейские знания свойственны детям раннего возраста. Каждый человек в ходе своей жизни приобретает множество эмпирических сведений о внешнем мире и о самом себе. Уже первобытные люди обладали немалыми знаниями в форме полезных сведений, обычаев, эмпирического опыта, производственных рецептов и передавали эти знания от поколения к поколению в ходе воспитания и ученичества; они многое умели делать и их умения основывались на их знаниях.

И житейские, и донаучные, и научные знания отражают истину, но научные знания предполагают не только констатацию фактов и их описание, но и объяснение фактов, осмысление их во всей системе понятий данной теории. Научное познание отвечает не только на вопрос, как протекают события, но и почему они протекают именно таким образом. За случайным оно находит необходимое, закономерное, за единичным — общее и на этом основании предвидит явления, объекты, события. Предвидение же дает возможность контролировать процессы, управлять ими. Жизненный смысл науки в том, чтобы знать; знать, чтобы предвидеть; предвидеть, чтобы правильно действовать.

В основе научных знаний лежат определенные исходные положения, закономерности, позволяющие объединять соответствующие знания в единую

систему. Знания превращаются в научные, когда они дорастают до их включения в логически связанную систему на основе общих принципов, закономерностей. Системный и доказательный характер науки предполагает включение фактов в состав теории как системы понятий, как логически и экспериментально доказанных объяснительных принципов. Всеобщие и обязательные признаки науки — наличие ясно определенного предмета исследований (ответ на вопрос о том, что исследуется); методов исследования (ответ на вопрос о том, как осуществляется исследование и проверка его результатов); понятий, соответствующих этому предмету; наличие принципа или теории, позволяющих объяснять множество фактов. Научное познание есть познание законов мира.

Наука — составная часть духовной культуры, продукт духовного производства. Наука имеет своим содержанием и результатом систему развивающихся теорий (с лежащими в их основе законами), гипотез и фактов, которые достигаются посредством специальных методов познания. Это система понятий, истинность которых проверяется и доказывается особыми методами, о явлениях и законах природы, общества, личности. Она позволяет предвидеть и преобразовывать действительность. Понятие науки применяется для обозначения как процесса выработки объективно истинных знаний, так и отдельных областей научных знаний, отдельных наук. Современная наука есть чрезвычайно разветвленное древо отдельных отраслей знания.

В составе науки различаются: 1) накопленный в ходе ее развития фактический материал — результаты наблюдения и экспериментов; 2) результаты обобщения фактического материала — выраженные в теориях, законах, принципах; 3) основанные на фактах предположения, гипотезы; 4) общетеоретические истолкования открытых наукой принципов; 5) методы и их осмысление («методология»). Все эти стороны и грани науки существуют в тесной связи между собой.

Философское и мировоззренческое истолкование (интерпретация) данных науки — существенный компонент научного познания. Ученый подходит к изучаемым фактам, к их обобщению всегда с определенной общетеоретической позиции. Уже сам отбор фактов требует большой теоретической подготовки и философской культуры. Развитие науки предполагает не только теоретическое осмысление фактов, но и самого процесса их получения — осмысление методов познания. Это называется *методологической рефлексией науки*.

Методы науки определяются особенностями предмета научного исследования. В методе выражено содержание изучаемого предмета. Каждый новый шаг в развитии науки обычно вызывает к жизни новые методы исследования. Об уровне развития той или иной науки можно судить и по характеру и степени совершенства применяемых ею методов.

Виды и формы научного метода можно подразделить на такие группы: общие методы; особенные методы; частные методы. Например, сравнительный или исторический метод суть общие для всех наук.

Особенные (или специальные) методы применяются для исследования лишь отдельных сторон научного объекта. Это — наблюдение, эксперимент, измерение, моделирование и т.п. Для науки характерно широчайшее использование экспериментальных приемов изучения, в частности моделирования, с использованием разнообразных технических средств и растущим проникновением математики в различные области знания. Доступ не только к глубоким проблемам естествознания, но и к области социальных исследований требует математических методов. Быстрому процессу математизации наук способствует развитие кибернетики и математической логики.

Частные методы связаны со специфическим характером отдельных отраслей

науки. Например, тестирование по методике «пятен Роршаха» имеет смысл лишь в пределах психологии.

Нередко под методом науки понимается общая совокупность всех ее методов, приемов и способов исследования.

В научных исследованиях есть разные «этажи». Одни из них отвечают ближайшим и непосредственным нуждам практики. Это решение текущих, тактических задач сегодняшнего дня. Другие (верхние, стратегические этажи научного исследования) рассчитаны на более или менее далекую перспективу.

Узкий практицизм вреден для науки, особенно для теоретических ее разделов. Он ограничивает научную мысль теми гранями изучаемого объекта, которые важны лишь для исторически преходящих форм практики, и тем самым обедняет содержание теории. Научное творчество имеет, наряду со злободневными задачами сегодняшнего дня, и внутреннюю логику своего движения.

Наука не следует за практикой, она опережает практику. Множество открытий сделаны вне зависимости от непосредственных запросов практики, и лишь впоследствии они явились источником новой практики: открытие лучей Рентгена, например. Какие бы конкретные задачи ни ставила практика перед наукой, решение этих задач может быть осуществлено только по достижении определенных ступеней развития познания.

Наука стала силой, предопределяющей собой практику. Из дочери производства наука превратилась в мать производства. Многие современные производственные процессы родились в научных лабораториях.

Еще одна закономерность в развитии науки состоит в преемственности идей и принципов, теорий и понятий, методов и приемов научного познания, в неразрывности внутренне целенаправленного единого исторического процесса. Отдельные отрасли науки связаны друг с другом, они взаимодействуют, обмениваясь методами, результатами и материалами.

Преемственность осуществляется в результате взаимодействия старых и молодых работников науки, учителей и учеников. Важная форма развития науки — научная школа. Дарования ученого, его талант и гений получают наиболее полное проявление через связанный с ним коллектив, через созданную им или творчески развитую научную школу.

Развитие науки настойчиво требует взаимного обогащения, обмена идеями между различными, казавшимися далекими отраслями знаний. Встает проблема синтетических методов, охватывающих естествознание и общественные науки.

Наука не может развиваться и погибает без свободы критики, беспрепятственного обсуждения проблем и методов познания, открытого столкновения различных мнений. Взаимная проверка хода и результатов научного познания позволяет преодолевать неизбежную односторонность различных подходов к объекту и предмету науки. Невозможно утверждать, что одна из борющихся научных школ обладает истиной. К застою в науке приводит любая попытка сковать свободу научной критики и научных дискуссий, всякий монополизм в науке.

Проникая в глубинные закономерности и устанавливая общие принципы, охватывающие многие сферы действительности, наука движется по пути специализации. Научное познание тем плодотворнее, чем разветвленнее научные понятия, которые способны к огромной дифференциации и интеграции. Происходит все большая детализация научных понятий и соответственно терминологическое обогащение науки. В связи с этим наблюдается все более широкое использование не только естественных языков, но и искусственных знаковых систем. Дифференциация научного знания проявляется в выделении новых разделов и подразделов науки как самостоятельных дисциплин со своими специфическими задачами и методами исследования. Но чем глубже наука проникает в детали, тем

ею лучше вскрываются связи между различными областями действительности. Отсюда — интеграция науки, формирование областей знания, изучающих свойства и отношения, общие для большого числа разнохарактерных объектов.

Взаимодействие различных методов в современных науках, взаимопроникновение теоретических и прикладных дисциплин, расчленение отдельных наук на разделы разного уровня абстракции и интеграция научного знания — все это нарастающие тенденции в развитии современной науки.

II

Большое место в научном воспитании молодежи занимает овладение синтетическим принципом и методом, обобщающими идеями. Равно как и новыми областями знания, обнимающими собой целые конгломераты отдельных наук, например, кибернетикой. Содержание и методы таких наук, как *кибернетика*, обладают настолько широкой сферой применения, что могут отчасти сравниться с философской наукой о науке.

Норберт Винер определил кибернетику как «науку об управлении и связи в животном и машине», или, говоря короче, как *искусство кормчего*. Ее темами являются координация, регулирование и управление, представляющие величайший теоретический и практический интерес.

Молодежи полезно овладеть методами исследования «черного ящика», понятием ограничения разнообразия, теорией усилителей регулирования и т.п.

Искусство воспитания можно рассматривать как разновидность искусства кормчего. Разумеется, с множеством оговорок, касающихся особой сложности участвующих во взаимодействии воспитания «систем». Изменение одного фактора служит и в воспитании непосредственной причиной изменения других, иногда очень многих факторов.

Передача, хранение и использование информации тесно связаны с наличием некоторого множества альтернатив, поэтому приобщение учащихся к знаниям требует хорошо взвешенного ограничения разнообразия. Деятельность учителя как «регулятора» информации должна блокировать поток разнообразия, ограничивать его и готовить учащихся к возможному поступлению возмущающих переменных. Обучение возможно лишь постольку, поскольку последовательность обучающих действий, поступления информации и окружающая среда обнаруживают ограничение разнообразия. Здесь действует закон накопления опыта. Преобразование поведения есть результат накопления опыта.

Учитель как регулятор информации нуждается в «усилителе». Таковым в педагогике является исторически накопленная человечеством культура — неистощимый источник материала для соблюдения *закона необходимого разнообразия*. Усиление умственных способностей возможно, подобно усилению физической мощи. Источником этого усиления является обучение, если оно соблюдает закон необходимого разнообразия.

Кибернетика рассматривает задачи нового типа. Со старой точки зрения, видя, скажем, что из яйцеклетки вырастает кролик, спрашивали: почему это происходит? почему яйцеклетка не остается просто яйцеклеткой? Ответы на эти вопросы вели к изучению энергетики явлений и открытию различных причин, вызывающих изменение яйцеклетки. Кибернетика же принимает как данное, что яйцеклетка обладает достаточным количеством свободной энергии, что она метаболически тонко уравновешена, является как бы взрывчатой.

А когда из яйцеклетки разовьется некоторая форма, то кибернетика спросит: почему результатом изменений стала форма кролика, а не форма собаки, форма рыбы или даже форма тератомы? *Кибернетика рассматривает гораздо больше возможностей, чем их существует фактически, а затем спрашивает, почему конкретный случай подчиняется обычным конкретным ограничениям.*

Кибернетика предлагает метод исследования систем, сложность которых слишком велика и существенна, чтобы ее можно было игнорировать. При исследовании более простых систем методы кибернетики иногда не обнаруживают очевидных преимуществ по сравнению с давно известными методами. Новые методы показывают свою силу главным образом тогда, когда системы становятся чрезвычайно сложными.

Регулирование и управление в очень больших системах представляют собой особый интерес, поскольку они состоят из почти неисчислимого количества частей. Например, психиатр пытается регулировать работу больного мозга, ужасающе сложного и имеющего такую же величину, как и его собственный. Педагог имеет дело с множеством мотивов и видов поведения отдельного человека или групп людей.

Сложные системы не допускают изменения только одного фактора за один раз, ибо эти системы столь динамичны и внутренне связаны, что изменение одного фактора служит непосредственной причиной изменения других, иногда очень многих факторов.

Кора головного мозга, муравейник как функционирующее сообщество, экономическая система, классная комната или школьный коллектив — примеры сложных объектов. Но именно они выделяются среди других систем своей практической значимостью. Поэтому наука предприняла шаги к исследованию *сложности* как самостоятельного явления. Чтобы атаковать психологические, педагогические, социальные и экономические недуги, побивающие нас в настоящее время своей сложностью.

Исследование «черного ящика» явится прекрасным примером применения таких методов.

Проблема «черного ящика» возникла в электротехнике: инженеру дается опечатанный ящик с входными зажимами, к которым он может подводить любые напряжения, импульсы и прочие воздействия по своему желанию, и с выходными зажимами, на которых ему предоставляется наблюдать все, что он может. Он должен сделать выводы относительно содержания этого ящика.

Иногда эта проблема возникает в буквальной постановке, например, когда плохо работает секретный опечатанный прицел для бомбометания. Следует решить, не открывая ящика, стоит ли возвращать его для ремонта или лучше его выбросить. Но область приложения этой проблемы значительно шире.

Врач, исследующий больного с повреждением мозга, может пытаться, предлагая пациенту некоторые тесты и наблюдая ответные реакции, сделать из этого диагностические выводы и даже вывести что-нибудь относительно механизма заболевания. И психолог, изучающий поведение животных, может действовать на них с помощью различных возбудителей, наблюдать различные реакции; сопоставляя факты, он может пытаться вывести что-нибудь относительно нервных механизмов, недоступных его наблюдению.

Однако применение теории «черного ящика» выходит за пределы этих профессиональных исследований. Ребенок, пытающийся открыть дверь, должен манипулировать с ручкой (входом) так, чтобы вызвать желаемое движение запора (выхода); он должен научиться управлять замком с помощью ручки, не имея возможности увидеть связывающий их внутренний механизм. В нашей повседневной жизни мы на каждом шагу сталкиваемся с системами, внутренний механизм которых не открыт полностью для наблюдения и в обращении с которыми приходится применять методы, соответствующие «черному ящику».

Итак, экспериментатор воздействует на вход, наблюдает за поведением «черного ящика» на выходе и выводит некоторую закономерную связь (она может быть строго детерминированной или статистически детерминированной) между воздействиями и

реакциями. Задача драматически усложняется в случае, когда, например, исследование вражеской мины приводит к взрыву. Этот взрыв можно описать более общо, сказав, что система прошла некоторое состояние, вернуться в которое ее не могут заставить никакие воздействия на ее вход.

По существу то же самое явление имеет место при экспериментах на обучающемся организме, ибо со временем он проходит свое «неискушенное» исходное состояние и никакие простые манипуляции не вернут его в это начальное состояние. Вот почему вывод связей внутри «черного ящика» на основе непосредственных манипуляций и наблюдений, дающих так называемые протокол и диаграмму воздействий, требует очень осторожного движения.

Какова будет картина связей, зависит от того, какое множество входов и выходов используется.

Исследователь должен быть очень осторожен в отношении задаваемых им системе вопросов. Он обязан спрашивать только о том, что ему действительно нужно знать, а не о том, что ему кажется нужным знать о поведении изучаемой сложной системы.

Регулирование и управление сложными системами предполагает пользование также понятием «разнообразие».

Науку мало интересуют факты, которые достоверны только для данного отдельного эксперимента, выполненного в данный отдельный день. Она ищет обобщений, ищет высказываний, которые были бы истинны для каждого из целого множества экспериментов, проводимых в различных условиях. Открытие Галилеем закона движения маятника представляло бы мало интереса, если бы оно было достоверно только для того самого маятника в тот самый день. Своим огромным значением это открытие обязано именно тому, что оно истинно для обширной области времени, пространства и материалов. Наука ищет повторяющееся.

Тот факт, что в науке речь идет преимущественно о множестве, затемняется общепринятой манерой выражаться. «Ион хлора...» — говорит лектор, явно имея в виду, что его высказывание приложимо ко всем ионам хлора. Точно так же мы слышим высказывания о растущем ребенке, о бензиновом двигателе, о хроническом алкоголике и о других объектах познания в единственном числе, когда на самом деле речь идет о множестве подобных объектов.

Но ряд высказываний применим только к индивиду, а ряд — только к множеству. Иначе возникает путаница. То, что истинно относительно множества, ложно относительно индивида, и наоборот. Например, депутаты от консервативной партии имеют в данный момент большинство в парламенте; в применении же к отдельному депутату это высказывание бессмысленно. Автомобильная шина, рассматриваемая как целое, вполне может двигаться со скоростью 8 км/час; но часть ее, соприкасающаяся с дорогой, неподвижна. В действительности ни одна часть шины не ведет себя так, как шина в целом.

О виде «кот» можно сказать, что ему миллион лет, а об индивидуальном коте — нет. О коте-индивиде можно сказать, что он самец, а о виде — нет.

Примем поэтому за основу, что высказывание о множестве может быть в применении к элементам множества как истинно, так и ложно (или даже бессмысленно).

Понятие множества играет существенную роль и в области «связи», особенно в теории, развитой Клодом Шенноном и Норбертом Винером. Акт связи необходимо предполагает наличие множества возможностей, т.е. более чем одной возможности, как мы убедимся на следующем примере.

Заключенного должна посетить жена, однако ей не разрешается передавать ему никаких сообщений, даже самых простых. Можно подозревать, что они заранее, еще до ареста, договорились о каком-нибудь простом коде. При посещении она просит

разрешения послать мужу чашечку кофе. Если передача напитков не запрещена, как может тюремщик добиться того, чтобы с помощью этой чашечки кофе не удалось передать никакого закодированного сообщения? Например, захвачен или нет один из сообщников.

Тюремщик будет рассуждать примерно так: «Может быть, она условилась сообщить ему об этом, послав либо сладкий, либо несладкий кофе. Тогда я могу помешать им, добавив в кофе больше сахара и сказав об этом заключенному. Может быть, она условилась сообщить ему об этом, послав или не послав ложку. Тогда я могу помешать им, изъяв ложку и сообщив ему, что передача ложек запрещена правилами. Она может сообщить ему об этом, послав чай вместо кофе... — нет, не может! Они знают, что в столовой выдается только кофе». Так он рассуждает и дальше; здесь важно то, что интуитивно он стремится пресечь возможность связи, сводя все множество возможностей к одной — всегда с сахаром, всегда без ложки, только кофе и т.д. Коль скоро все возможности сведены к одной, связь прервана, и посылаемый напиток лишен способности передавать информацию.

Таким образом, передача (и хранение) информации тесно связана с наличием некоторого множества возможностей. Связь требует множества сообщений. Более того, информация, передаваемая отдельным сообщением, зависит от того множества, из которого оно выбрано. Чем больше различающихся между собой элементов содержит множество, тем оно при прочих равных условиях разнообразнее.

Наличие любого инварианта (например, закона природы) в некотором множестве явлений означает ограничение разнообразия. Большее множество состоит из того, что могло бы случиться, если бы поведение изучаемой системы было свободным и хаотическим. Меньшее множество состоит из того, что случается в действительности. Так, закон Ньютона исключает многие положения и скорости планет, предсказывая, что они никогда не будут встречаться. Из наличия ограничения разнообразия обычно можно извлечь пользу.

Для психолога важный пример ограничения разнообразия дают процессы научения. Предположим, мы хотим, чтобы обучающийся, получая некоторую букву, отвечал некоторым числом по правилу:

дано А — ответ 2,

дано В — ответ 5,

дано С — ответ 3.

Для этого обучаемого можно дать такую последовательность, как, например, А2, В5, С3, В5, С3, А2, А2, С3 и т.д.

Но эта последовательность, рассматриваемая как последовательность векторов с двумя составляющими, обнаруживает ограничение разнообразия. Это необходимо для обучения, ибо за А одинаково могли бы следовать и 2, и 3, и 5, так что обучаемый не мог бы образовать никаких специфических ассоциаций. Таким образом, обучение возможно лишь постольку, поскольку последовательность обнаруживает ограничение разнообразия.

Здесь действует закон накопления опыта. Когда школьники, обладающие ярко выраженной индивидуальностью, приобретают по окончании одной и той же школы привычки, более характерные для школы, которую они посещали, чем для их собственных первоначальных индивидуальностей, мы сталкиваемся со случаем связи между преобразователем и однообразием поведения системы. Преобразование поведения есть результат накопления опыта.

Обобщим сказанное. Существенным признаком хорошего регулятора является то, что он блокирует поток разнообразия от возмущений к существенным переменным.

Эта блокировка информации может осуществляться с помощью пассивной преграды (панцирь черепахи, человеческий череп, древесная кора и т.п.). Или

благодаря защите посредством искусного противодействия, защите, которая получает информацию об идущих возмущениях, готовится к приходу этих возмущений, которые могут быть сложными и подвижными, а затем встречает их столь же сложной и подвижной защитой. Таково поведение дуэлянтов на шпагах.

Вся сила этого закона проявляется в тех случаях, когда мы начинаем рассматривать очень сложные системы.

Для управления очень большими системами в высшей степени желательны устройства, называемые усилителями регулирования.

Усилитель, вообще говоря, есть устройство, которое, получив что-то в небольшом количестве, выдает затем это же самое в большом количестве. Усилитель звука, получив слабый звук (в микрофон), выдает сильный звук. Усилитель мощности, получив небольшую мощность, выдает большую мощность, а усилителем денег было бы устройство, которое, получив немного денег, выдавало бы их много.

Усиление регулирования не является чем-то новым, ибо высшие животные, которые приспособляются путем научения, давно уже открыли этот метод. Развиваясь, их мозг становится более совершенным органом, чем это возможно при прямом определении всех его деталей набором генов. Откуда же берется этот прирост мощи интеллекта?

Из самой окружающей среды. Ибо именно окружающей среде приходится в значительной степени определять, как будет действовать организм. Таким образом, набор генов и окружающая среда вместе участвуют в формировании взрослого организма, и, следовательно, количество проектирования, идущего от набора генов, дополняется проектированием, идущим (в качестве разнообразия и информации) от окружающей среды. Вот почему взрослый организм, в конечном счете, обнаруживает большую способность регулирования, чем та, которая могла бы определяться одним набором генов.

Поэтому возможно усиление умственных способностей, подобно усилению физической мощи. Источником этого усиления является образование.

III

Убеждение, будто все самое ценное в науке сосредоточено на ее переднем крае, а то, что осталось позади, отжило свой век, иллюзорно. Разве юная зелень, каждый год покрывающая дерево, — это и есть дерево? Сама по себе эта зелень — не более чем яркий и привлекающий взоры наряд. Ствол, ветви — вот что придает дереву подлинное величие, оправдывая существование листьев.

Научные открытия, даже самые потрясающие, самые революционные, никогда не возникают на пустом месте. «Если я видел дальше, — сказал Ньютон, — то потому, что стоял на плечах гигантов». Изучение прошлого не только не отрицает научного новаторства, но, напротив, позволяет по-настоящему его оценить. Постепенно раскрывающийся бутон, каким мы видим его благодаря растянутой во времени съемке, — зрелище куда более волнующее, чем фотография уже распустившегося цветка.

Преувеличенный интерес к зоне роста грозит умертвить самое лучшее в науке, ее душу, потому что подлинный прогресс знания вовсе не ограничен этой зоной. Тому, кто не видит ничего, кроме ростовой зоны, наука начинает казаться откровением, которому не предшествовала никакая подготовительная работа. Это Афина, вышедшая из головы Зевса уже взрослой, в полном вооружении; едва успев сделать первый вдох, она потрясает воздух своим воинственным кличем. Кто осмелится что-нибудь добавить к такой науке? А что если какая-то часть этого блестящего сооружения окажется негодной? Превосходство последних достижений обманчиво, и, когда они рушатся, спрашиваешь себя, как можно было увлечься этой мишурой.

Но добавьте еще одно измерение — пространственную глубину! Научитесь видеть за ореолом листвы ветки, те самые ветки, которые соединяют ее со стволом,

уходящим в почву. И перед вами предстанет древо науки, вы увидите нечто вечно живое, в одно и то же время изменчивое и постоянное. А не просто растущий край, эфемерный покров листвы, обреченный на смерть, если вдруг ударят заморозки.

История научных и идейных споров, мировых, эпохальных дискуссий как история коллективного поиска истины учит интеллектуальной свободе. Она учит желать и применять к делу критику со стороны, равно как и самокритику. Такая история в силах помочь искоренять лживость в человеке, порочную склонность не быть, а казаться. Чтобы не обманываться, надобно научиться не обманывать, не скрывать от себя и других сомнений в наших тезисах и аргументах. Смелость в области мысли нужна не меньше, чем солдату в ратном деле, а честность — не меньше, чем в медицинской диагностике (самой являющейся особой сферой мысли).

Своим методологическим достоинством история наук обязана тому обстоятельству, что она задела тему, проникшую в философию в XVIII в. окольным до известной степени путем. В то время перед рациональной мыслью впервые был поставлен вопрос не только о природе науки, ее основаниях, полномочиях и правах, но и вопрос о ее истории, о ее ближайшем прошлом и об условиях ее осуществления, вопрос о ее положении в настоящем.

Поначалу вопрос этот был услышан как сравнительно второстепенное вопрошание: философию здесь расспрашивали о форме, в которую она может облачаться в тот или иной момент в истории и о последствиях, которые из этого могут проистекать. Вскоре, однако, обнаружилось, что ответ, который давали на этот вопрос, содержал в себе риск выйти далеко за эти границы. «Просвещение» предстало в такой момент истории, когда философия обнаружила возможность конституировать себя в качестве образца, определяющего эпоху, а сама эпоха оказалась формой осуществления этой философии. Стало возможным прочтение философии одновременно и внутри рамок всеобщей истории и как принципа расшифровки последовательности исторических событий. С этих пор вопрос о «настоящем моменте» становится для философии вопрошанием, с которым она уже больше не может расстаться.

История познания стала важнейшей проблемой философии.

Вот уже в течение полутора столетий история наук с очевидностью выступает в качестве ставки в философской игре. И пусть работы таких авторов, как Койре, Башляр, Кавайе или Кангилем, отсылают нас к хронологически определенным областям истории наук. Работы эти выступили все же в качестве очагов важных собственно философских разработок в той мере, в которой они высвечивали различные грани этого сущностно значимого для современной философии вопроса о Просвещении.

В истории наук речь, собственно, идет о глубинном изучении того разума, структурная автономия которого несет с собой историю всевозможных догматизмов и деспотизмов.

В центр того, что волнует философскую мысль сегодня, вопрос о Просвещении был вновь поставлен благодаря многочисленным процессам, которыми была ознаменована вторая половина XX в.

Первый из них связан с той ролью, которую приобрела научная и техническая рациональность в развитии производительных сил и в игре политических решений.

Второй — это собственно история «революции», носителем чаяний о которой и выступил с конца XVIII в. рационализм. Теперь мы вправе спросить о его участии в последствиях установления деспотизма, среди которых эти чаяния затерялись.

Наконец, третий — это то движение, в русле которого — на Западе и у Запада — стали спрашивать о том, что дает право его культуре, науке, социальной организации и, в конечном счете, самой его рациональности претендовать на универсальную значимость. Не есть ли это только иллюзия, обусловленная его

господствующим положением и его политической гегемонией?

Два века спустя после своего появления вопрос о Просвещении возвращается одновременно как способ осознания своих нынешних возможностей и доступных свобод. Но также и как способ спросить себя самого о своих собственных границах и полномочиях. *Разум — это и опасность деспотизма, и единственная возможность избавления от него.*

Не будем поэтому удивляться, что история наук, особенно в той своеобразной форме, которую придал ей Жорж Кангилем, заняла в современных дискуссиях о судьбах человека и человечества центральное место.

Рассмотрим еще кое-что из того, чему учит история науки.

Во-первых, если наука не откровение, а произведение человеческого ума, ее можно развивать и дальше. Будучи ограниченной, а не абсолютной, научная истина заключает в себе возможности дальнейшего усовершенствования. До тех пор пока этого не поймут, всякое научное исследование будет лишено смысла.

Во-вторых, история науки помогает усвоить некоторые немаловажные истины о природе ученого как определенного человеческого типа.

Как и все люди, ученые имеют великое и неоспоримое право иногда ошибаться, право в некоторых случаях совершать грубые промахи, наконец, право на грандиозные заблуждения. Что гораздо печальнее, они способны подчас с козлиным упрямством упорствовать в своих ошибках. И раз это так, значит, сама наука может в том или другом отношении оказаться ложной.

Лишь зарубив себе на носу, что никакая ученость не застрахована от ошибок, научный деятель обезопасит себя от разочарований. Когда какая-нибудь теория терпит провал, из этого не следует, что больше не во что верить, не на что надеяться, нечему бескорыстно радоваться. Для того, кто привык к крушению гипотез, кто научился находить им замену в виде новых, более убедительных обобщений, провалившаяся теория — не серый пепел дискредитированного настоящего, а предвестник нового и более оптимистичного будущего.

И, в-третьих, следя за эволюцией научных идей, мы сами приобщаемся к азарту и упоению великой битвы с непознанным. Просчеты и промахи, мнимые откровения, игра в прятки с истиной, которую, оказывается, чуть не открыли еще сто лет назад, дутые авторитеты, развенчанные пророки, скрытые допущения и догадки, преподносимые в качестве безупречных доказательств, — все это делает борьбу рискованной, исход — неопределенным. Зато насколько дороже становится для нас выигрыш, итог многотрудной истории науки, чем если бы мы просто пришли и сняли сливки ее сегодняшних достижений.

Что значит для учащихся постигать лишь находящееся на так называемом переднем крае науки — ее последние достижения, ее «основы»? Это значит не составить себе ни малейшего представления о стволе и ветвях науки, а только о покрывающей ее листве. Это — поверхностное, обманчивое, обманывающее знание.

Учит по-настоящему только история прозрений, проблем, достижений и провалов, поисков и заблуждений, надежд и разочарований. Глубокое уважение к людям, к прошлому, к культурным традициям и национальному наследию дает человеку история искусств, наук, ремесел, теории. В ходе постижения этой истории знания о законах мира и познания предстают перед нами как бы в замедленной киносъемке и раскрывают драму людей и идей, обогащающую причины великих успехов и великих поражений человечества в отвоевывании тайн у незнаемого, у непознанного.

Только исторический подход к науке позволяет выяснить, что же мы знаем достоверно. И только исторический подход дает возможность точно указать, чего же мы не знаем из необходимого для нас сегодня или знаем несовершенным образом, приблизительно, неточно, плохо.

Это подведение итогов накопленного знания дает исторически обоснованную базу для предвидения.

Мы можем и обязаны заглянуть в будущее, только зная тенденции развития. Настоящее и будущее проблем проясняются только при условии изучения их рождения, развития, воскресения, т.е. их исторической судьбы. Только история наук исследует возникновение и ход развития, процессы и законы развития знания. Она показывает, по каким механизмам происходит приращение нового — законы преемственности и новаторства, разрушения культурных достижений и варварства, прогресса, застоя и регресса.

История учит, но тех, кто желает и умеет у нее учиться. С культурно-содержательной точки зрения образование, воспитание представляет собой особый вид духовной рекапитуляции, как ее понимали Лессинг и Гёте, утверждавшие, что, двигаясь по тому же самому пути, по которому человечество достигает совершенства, через эпохи мировой культуры должен пройти каждый человек. Содержание образования должно носить по преимуществу исторический характер.

В наше время образование невозможно без истории познания, культуры, просвещения. Ибо философская рефлексия нашей эпохи с неотразимой и могущественной силой влияет на ход исторических событий, а никакая философия сегодня немыслима вне эпистемологической рефлексии природы, судеб и прогнозов познания. Природа познания и природа просвещения, неразрывно сопряженные друг с другом, прочно стали ныне в центр вопросов о настоящем и будущем отдельных стран и всего человеческого сообщества. Сегодняшнему человеку, чтобы дорасти до современности, приходится глубочайшим образом усваивать историю познания.

Для практики воспитания и обучения особенно важна тема о свободе и деспотизме, в наше время пронизывающая собой историю познания и философию этой истории. Слишком очевидна параллель между инерцией и давлением в сфере познания, с одной стороны, и социально-политическим насилием над людьми — с другой.

IV

Поскольку учебное познание обладает — при всей своей специфичности — чертами познания как такового, методы науки обладают непосредственным педагогическим смыслом. Во-первых, они важны для ознакомления учащихся с наукой, ее арсеналом; во-вторых, они укрепляют иллюстрированную и доказательную базу учебного материала.

Так, *сравнительно-исторический метод*, показав свой эвристический потенциал во множестве гуманитарных научных дисциплин, может одновременно служить полезнейшим воспитательным средством, если продемонстрировать для учащихся примеры его применения при изучении сложных явлений и при открытии управляющих ими законов. На более продвинутых этапах и ступенях обучения важно подвести учащихся к пониманию границ применимости этого метода и его связи с другим инструментарием наук о человеке, например со структурно-функциональным анализом, генетическим методом и т.д.

Ценен для педагогики и историко-научный материал, и метод историко-научного познания. Материал истории познания раскрывает причины и ход побед и поражений разума. В методе истории науки сосуществуют и формализация, и интуитивизм, и биографическое изучение субъекта историко-научного познания, и компаративистика.

Многие области знания выиграли благодаря этому методу. Например, языковедение и этнология, религиоведение и политология, фольклористика и социология, литературоведение и этика, правоведение и искусствоведение. Для педагогической антропологии эти науки имеют еще и значение источников.

Использование данных и результатов этих наук о человеке педагогической

антропологией облегчается, в частности с помощью их сопоставительно-исторического анализа. Сравнительно-исторический метод дает особенно хороший результат в науках о человеке, его коллективном и индивидуальном поведении.

В исследованиях по педагогике сравнительно-исторический метод используется явно недостаточно. Между тем, именно сравнительно-исторический метод необходим для достижения цели найти законы развития воспитания и обучения как причины устойчивых, повторяемых постоянно воспроизводимых — при всей их пространственно-временной особенности и единичной специфике — фактов, явлений и процессов.

Сравнительно-исторические изыскания чрезвычайно полезны также для глубинной психологии, стремящейся обнаружить фундаментальные мотивы ситуационного поведения.

В «мировом процессе подражания» педагогика не может не увидеть как объяснений множества видов воспитательной и учебной практики, так и огромного резерва для полезных и уместных заимствований. Одновременно педагогика приобретает в результате сравнительно-исторических исследований прочные основания для использования национальных традиций, всего предшествующего хода общественного развития.

Новых путей в применении того же сравнительного метода ищет для себя и психология. Обращаясь к наукам, ставящим себе задачей изучение таких продуктов общественной жизни, как язык, религия, нравы, обычаи и учреждения, мы встречаемся с тем же сравнительным методом как с главнейшим фактором их поступательного движения. Попытки применения его к изучению общественных явлений начались, прежде всего, в области филологии. Они дали блестящие результаты. Сравнительное языкознание — в настоящее время всеми признанная наука, и нет такого филологического факультета, в котором не существовало бы соответствующей кафедры.

Можно сказать, что ранее Монтескьё никто не признавал возможности путем сопоставительного метода прийти к определенным заключениям о закономерности явлений, из которых слагается развитие социальных учреждений. В основе учения о закономерности общественных явлений лежит мысль о взаимоотношении всякого рода физических условий — почвы, климата, географического положения, длины береговой линии — и явлений общественно-политических.

Со времен Монтескьё и вплоть до Бокля поднимали и поднимают вопрос о влиянии климата, почвы, береговой линии на различные стороны общественной жизни: торговлю, промышленность, литературу, искусство, образование и т.д. Но история учреждений и история права не довольствуются более сопоставительным методом. Сравниваются культуры разных времен и разных народов, они принимают в расчет, что в жизни одного и того же народа можно отметить в разное время разные порядки в общественных и политических учреждениях.

У одного и того же народа могут быть в различные эпохи различные политические порядки. Сопоставительному методу, которым пользовался Монтескьё, не под силу разобраться в этом сложном явлении. Здесь нужно приложение иного метода — сравнительно-исторического, который есть достояние нового времени и которому мы обязаны созданием современной сравнительной истории не только права и учреждения, но и мифов, легенд, сказаний и т.д.

Пользуясь этим методом и сопоставляя разные народы в разные эпохи их жизни, мы приходим к следующему выводу. Порядки и учреждения, которые связаны с понятиями родового быта, племенного княжества, ограниченной сословной монархии и т.п., не совпадая во времени, встречаются у народов, ничего общего между собой не имевших и не заимствовавших их друг у друга.

Меньшим признанием пользуется сравнительная история религий. Долгое время

она игнорировала тот необходимый способ проверки своих обобщений, какой представляет знакомство с верованиями и религиозной символикой диких и варварских народов. Сравнительная история религий сделала быстрый шаг вперед только с того момента, когда сравнительное изучение древних религиозных памятников было восполнено таким же сравнительным изучением верований и культа современных отсталых народностей. С приобретением с помощью данных сравнительной этнологии эволюционной точки зрения многие сказания, символы и обряды пришлось признать пережитками порядков и воззрений первобытных племен.

В тесной связи с религиозными верованиями стоят и другие произведения народной фантазии — мифы, легенды, сказания, — изучение которых еще осложняется благодаря резко выступающей в этой сфере практике заимствований. Недаром они приобрели наименование «странствующих», т.е. переходящих от одного народа к другим. Долгое время лица, занимавшиеся их судьбой, считали излишним параллельное изучение тех мифов, легенд и сказаний, которые могут быть записаны со слов современных дикарей и варваров. Но в настоящее время фольклор, в который входит изучение пережитков дикости и варварства, пролил новый и неожиданный свет на причины сходства между племенами и народами, не имеющими прямого воздействия друг на друга и даже принадлежащими к разным эпохам.

В психологии разных племен и народностей лежит объяснение тому, что, независимо от расы и племени, у них складываются однохарактерные или, по крайней мере, близкие друг к другу образы и соответственно этому сходные легенды. Отсюда преобладание животного эпоса на той ступени развития, какую мы находим у охотничьих племен в эпоху допущения человеком неограниченных возможностей в сфере взаимоотношений всего живущего. Нельзя, однако, более представлять себе дело так, что сказки о лисе и волке, раз сложившиеся в одной какой-либо местности, затем, в силу заимствования, странствуют по всему миру. Есть основание думать, что в разных местах возникали одновременно или разновременно сходные сказания про тех или других зверей, физические и психологические особенности которых всюду должны были производить одинаковые впечатления.

Те трудности, какие стояли на пути сравнительно-исторического изучения религиозных представлений и обрядов культа, а также сказок, легенд, былин и всего, вообще, народного поэтического творчества, представились и тогда, когда предметом исследования сделались юридические обычаи и учреждения. Исследователи прежде всего поражены были фактом заимствования отдельными народами чужих норм права, чужих порядков. Иноземным воздействием стремились они объяснить поэтому сходные черты, которые в разное время могли быть отмечены в быте разноплеменных, но близких друг к другу по времени народов. И действительно, нельзя отрицать того, что заимствованию пришлось в разное время играть выдающуюся роль в истории правового развития. Кто не слышал, например, о восприятии римского права германскими народностями?

Но и в тех странах, где роль римского права была третьестепенной, ее все же нельзя игнорировать при объяснении источника тех или других норм. Примером может служить хотя бы то обстоятельство, что наша «Кормчая» дает то же определение институту брака, какое мы находим в Риме у юристов золотого века, между прочим, у Ульпиана. Определение «Кормчей» гласит: «Брак есть мужское и женское сочетание, событие всей жизни, божественной и человеческой правды общения». Это буквальный перевод с латинского.

И не одно римское право разлилось рекой по германо-романскому миру, слабо проникая, с одной стороны, в славянскую, с другой — в англосаксонскую среду. И о

немецком праве можно сказать, что оно прошло не бесследно для судеб славянских народностей, воздействуя преимущественно на юридический быт городского населения.

Очевидно, отрицать заимствование как фактор прогресса нет никакой возможности. Когда нам говорят о том, что те или другие порядки не наши, что необходимо выработать самостоятельные, национальные, истинно русские, мы вправе ответить, что утверждать нечто подобное, — значит идти против уроков мировой истории, знакомящей нас с мировым процессом подражания.

Но следует ли из всего сказанного, что в сфере политических учреждений, как и в сфере права, прогресс человечества сводится к одному только заимствованию более отсталыми народами политических учреждений и права народов более передовых? Например, много общего имеет древнейший быт греков, каким он выступает, положим, в «Илиаде», с древнейшими порядками римлян, германцев, кельтов, славян. Можно ли, однако, допустить, чтобы германцы, изолированные от культурного мира древности, заимствовали свои первоначальные порядки у греков времен Гомера? Или чтобы славяне подражали в своем древнем строе германцам, а последние, в свою очередь, — кельтам? Сказать этого нельзя, невероятность такого заключения выступает сама собою: невозможно говорить о заимствовании на расстоянии тысячелетий. Приходится остановиться поэтому на той мысли, что сходство в экономических условиях, сходство вытекающих отсюда гражданских отношений, сходство в уровне знаний — все это, вместе взятое, обуславливает причину, в силу которой разноплеменные и разновременные народы открывают свое общественное развитие с аналогичных стадий.

Сравнительная история учреждений, отправляясь от основного закона социологии, закона прогресса, ставит себе задачей раскрыть одинаково и те перемены в общественном и политическом укладе, в который вылился этот прогресс, и те причины, которыми он обусловлен.

Сравнительные науки об обществе ставят необходимые стропила для педагогической антропологии как науки о человеке и его воспитании.

У

Наряду с общеобразовательной функцией научное воспитание имеет и специальное назначение — подготовку будущих исследователей и профессоров. Здесь речь идет о науке как призвании и профессии: о включении молодежи в научный поиск, дискуссии, индивидуальную и коллективную научную деятельность.

Воспитание ученого предполагает и строгую его специализацию, и достаточную широту научных интересов. Принципы обнаружения правильной пропорции между ними вообще и применительно к индивидуальным случаям еще не разработаны. Между тем их обнаружение весьма желательно. Не менее важно найти эффективное соотношение между алгоритмизируемыми и неалгоритмизируемыми, собственно творческими, компонентами научной работы, между рутинной, черновой работой, с одной стороны, и «выработкой» идей — с другой.

Будущему ученому предстоит найти смысл его служения науке, обнаружить в нем залог своего бессмертия. Ему надобно научиться признавать неудобные для его политических пристрастий и мировоззрения факты. Ему придется выбирать между субъективно желанными для него целями, влекущими за собой неприемлемые для него средства их осуществления. Подготавливать к профессорскому званию, т.е. ученого, значит готовить в первую очередь талантливого человека к большим трудностям и мучительным неприятностям. Без мужества здесь не обойтись.

В настоящее время отношение к научному производству как профессии обусловлено прежде всего тем, что наука вступила в такую стадию специализации, какой не знали прежде, и что это положение сохранится и впредь. Не только внешне, но и внутренне дело обстоит таким образом, что отдельный индивид может создать

в области науки что-либо завершённое только при условии строжайшей специализации. Всякий раз, когда исследование вторгается в соседнюю область, у исследователя возникает смиренное сознание, что его работа может разве что предложить специалисту полезные постановки вопроса. Но его собственное исследование неизбежно должно оставаться в высшей степени несовершенным.

Только благодаря строгой специализации человеку, работающему в науке, может быть, один-единственный раз в жизни дано ощутить во всей полноте, что вот ему удалось нечто такое, что останется надолго. Действительно, завершённая и дельная работа — в наши дни всегда специальная работа. И поэтому кто не способен однажды надеть себе, так сказать, шоры на глаза и проникнуться мыслью, что вся его судьба зависит от того, правильно ли он делает это вот предложение в этом месте рукописи, тот пусть не касается науки. Он никогда не испытает того, что называют увлечением наукой. Без странного упоения, вызывающего улыбку у всякого постороннего человека, без страсти и убежденности в том, что «должны были пройти тысячелетия, прежде чем появился ты, и другие тысячелетия молчаливо ждут», удастся ли тебе твоя догадка, человек не имеет призвания к науке. Пусть он занимается чем-нибудь другим. Ибо для человека не имеет никакой цены то, что он не может делать со страстью.

Однако даже при наличии страсти, какой бы глубокой и подлинной она ни была, еще долго можно не получать результатов. Правда, страсть является предварительным условием самого главного — «вдохновения». Идея подготавливается только на основе упорного труда.

Дилетант отличается от специалиста, как сказал Гельмгольц о Роберте Майере, только тем, что ему не хватает надежности рабочего метода, и поэтому он большей частью не в состоянии проверить значение внезапно возникшей догадки, оценить ее и провести в жизнь. Внезапная догадка не заменяет труда. И, с другой стороны, труд не может заменить или принудительно вызвать к жизни такую догадку, так же как этого не может сделать страсть. Только оба указанных момента — и именно оба вместе — ведут за собой догадку.

Догадка появляется тогда, когда это угодно ей, а не когда это угодно нам. Но, конечно же, догадки не пришли бы в голову, если бы этому не предшествовали размышления и страстное вопрошание.

Хотя предварительные условия научной работы характерны и для искусства, судьба ее глубоко отлична от судьбы художественного творчества. Научная работа вплетена в движение прогресса. Напротив, в области искусства в этом смысле не существует никакого прогресса. Произведение искусства какой-либо эпохи, в которой были разработаны новые технические средства или, например, законы перспективы, в чисто художественном отношении не стоит выше, чем произведение искусства, лишенное всех перечисленных средств и законов. Важно только, чтобы его предмет был выбран и оформлен по всем правилам искусства без применения позднее появившихся средств и условий. Совершенное произведение искусства никогда не будет превзойдено и никогда не устареет; отдельный индивид лично для себя может по-разному оценивать его значение, но никто никогда не сможет сказать о художественно совершенном произведении, что его «превзошло» другое произведение, в равной степени совершенное.

Напротив, каждый ученый знает, что сделанное им в области науки устареет через 10, 20, 40 лет. Такова судьба, более того, таков смысл научной работы, которому она подчинена и которому служит, и это как раз составляет ее специфическое отличие от всех остальных элементов культуры. Всякое совершенное исполнение замысла в науке означает новые «вопросы», оно по своему существу желает быть превзойденным. С этим должен смириться каждый, кто хочет служить науке. Научные работы могут, конечно, долго сохранять свое

значение, доставляя «наслаждение» своими художественными качествами или оставаясь средством обучения научной работе. Но быть превзойденными в научном отношении — не только наша общая судьба, но и наша общая цель. Мы не можем работать, не питая надежды на то, что другие пойдут дальше нас. В принципе этот прогресс уходит в бесконечность.

И тем самым мы приходим к проблеме смысла науки. Зачем наука занимается тем, что в действительности никогда не кончается и не может закончиться? Прежде всего, возникает ответ: ради чисто практических, в более широком смысле слова — технических целей, чтобы ориентировать наше практическое действие в соответствии с теми ожиданиями, которые подсказывает нам научный опыт. Хорошо. Но это имеет какой-то смысл только для практики. А какова же внутренняя позиция самого человека науки по отношению к своей профессии, если он вообще стремится стать ученым? Он утверждает, что заниматься наукой «ради нее самой», а не только ради тех практических и технических достижений, которые могут улучшить питание, одежду, освещение, управление. Но что же осмысленное надеется осуществить ученый своими творениями, которым заранее предопределено устареть? Какой, следовательно, смысл усматривает он в том, чтобы включиться в это специализированное и уходящее в бесконечность производство?

Научный прогресс является частью того процесса интеллектуализации, который происходит с нами на протяжении тысячелетий.

Прежде всего уясним себе, что же, собственно, практически означает эта интеллектуалистическая рационализация, осуществляющаяся посредством науки и научной техники. Означает ли она, что сегодня каждый из нас, сидящих здесь в зале, лучше знает жизненные условия своего существования, чем какой-нибудь индеец или готтентот? Едва ли. Тот из нас, кто едет в трамвае, если он не физик по профессии, не имеет понятия о том, как трамвай приводится в движение. Ему и не нужно этого знать. Достаточно того, что он может «рассчитывать» на определенное «поведение» трамвая, в соответствии с чем он ориентирует свое поведение, но как привести трамвай в движение — этого он не знает. Дикарь несравненно лучше его знает свои орудия.

Хотя мы тратим деньги, каждый из специалистов по политической экономии, вероятно, по-своему ответит на вопрос: как получается, что за деньги можно что-нибудь купить? Дикарь знает, каким образом он обеспечивает себе ежедневное пропитание и какие институты оказывают ему при этом услугу. Следовательно, возрастающая интеллектуализация и рационализация не означают роста знаний о жизненных условиях, в каких приходится существовать. Она означает нечто иное: люди знают или верят в то, что стоит только захотеть, и в любое время все это можно узнать. Следовательно, принципиально нет никаких таинственных, не поддающихся учету сил. Напротив, всеми вещами в принципе можно овладеть путем расчета. Последнее, в свою очередь, означает, что мир расколдован. Больше не нужно прибегать к магическим средствам, чтобы склонить на свою сторону или подчинить себе духов, как это делал дикарь, для которого существовали подобные таинственные силы. Теперь все делается с помощью технических средств и расчета. Вот это и есть интеллектуализация.

Человек культуры, включенный в цивилизацию, постоянно обогащающуюся идеями, знаниями, проблемами, может «устать от жизни», но не может пресытиться ею. Ибо он улавливает лишь ничтожную часть того, что вновь и вновь рождает духовная жизнь, притом всегда что-то предварительное, неокончательное. Каково призвание науки в жизни всего человечества? Какова ее ценность?

Вспомните удивительный образ, приведенный Платоном в начале седьмой книги «Государства». Люди прикованы к пещере, их лица обращены к ее стене, а источник

света находится позади них, так что они не могут его видеть. Поэтому они заняты только тенями, отбрасываемыми на стену, и пытаются объяснить их смысл. Но вот одному из них удается освободиться от цепей, он оборачивается и видит солнце. Ослепленный, этот человек ощупью находит себе путь и, заикаясь, рассказывает о том, что видел. Но другие считают его безумным. Однако постепенно он учится созерцать свет, и теперь его задача состоит в том, чтобы спуститься к людям в пещеру и вывести их к свету. Этот человек — философ, а солнце — истина науки, которая одна не гоняется за призраками и тенями, а стремится к истинному бытию.

Страстное воодушевление Платона в «Государстве» объясняется, в конечном счете, тем, что в его время впервые был открыт для сознания смысл одного из величайших средств научного познания — понятия. Во всем своем значении оно было открыто Сократом. И не им одним. В Индии обнаруживаются начатки логики, похожие на ту логику, какая была у Аристотеля. Но нигде нет осознания значения этого открытия, кроме как в Греции. Здесь, видимо, впервые в руках людей оказалось средство, с помощью которого можно заключить человека в логические тиски, откуда для него нет выхода. Или он ничего не знает, или это — именно вот это, и ничто иное, — есть истина, вечная, непреходящая в отличие от действий и поступков слепых людей. Это было необычайное переживание, открывшееся ученикам Сократа. Из него, казалось, вытекало следствие: стоит только найти правильное понятие прекрасного, доброго или, например, храбрости, души и тому подобного, как будет постигнуто также их истинное бытие. А это опять-таки, казалось, открывало путь к тому, чтобы научиться самому и научить других, как человеку надлежит поступать в жизни, прежде всего в качестве гражданина государства. Ибо для греков, мысливших исключительно политически, от данного вопроса зависело все. Здесь и кроется причина их занятий наукой.

Рядом с этим открытием эллинского духа появился второй великий инструмент научной работы, детище эпохи Возрождения — рациональный эксперимент как средство надежно контролируемого познания, без которого была бы невозможна современная эмпирическая наука. Экспериментировали, правда, и раньше: в области физиологии эксперимент существовал, например, в Индии в аскетической технике йогов. В Древней Греции существовал математический эксперимент, связанный с военной техникой. В средние века эксперимент применялся в горном деле. Но возведение эксперимента в принцип исследования как такового — заслуга Возрождения. Великими новаторами были пионеры в области искусства — Леонардо да Винчи и другие, прежде всего экспериментаторы в музыке XVI в. с их разработкой температур клавиров. От них эксперимент перекочевал в науку, прежде всего благодаря Галилею, а в теорию — благодаря Бэкону; затем его переняли отдельные точные науки в университетах Европы, прежде всего в Италии и Нидерландах.

Что же означала наука для этих людей, живших на пороге нового времени? Для художников-экспериментаторов типа Леонардо да Винчи и новаторов в области музыки она означала путь к истинному искусству, т.е. прежде всего путь к истинной природе. Искусство тем самым возводилось в ранг особой науки, а художник в социальном отношении и по смыслу своей жизни — в ранг доктора. Именно такого рода честолюбие лежит в основе, например, «Книги о живописи» Леонардо да Винчи.

Однако имеют ли научные достижения какой-нибудь смысл для того, кому факты как таковые безразличны, а важна только практическая позиция? Пожалуй, все же имеют.

Если преподаватель способный, то его первая задача состоит в том, чтобы научить своих учеников признавать неудобные факты, такие, которые неудобны с точки зрения их партийной позиции. В этом случае академический преподаватель заставит своих слушателей привыкнуть к тому, что он совершает нечто большее,

чем только интеллектуальный акт.

Студенты приходят на лекции, требуя от ученого качества вождя. Они не отдают себе отчета в том, что из сотни профессоров по меньшей мере девяносто девять не только не являются мастерами по «футболу жизни», но вообще не претендуют и не могут претендовать на роль «вождей», указывающих, как надо жить. Ведь ценность человека не зависит от того, обладает ли он качествами вождя или нет. И уж во всяком случае не те качества делают человека отличным ученым и академическим преподавателем, которые превращают его в вождя в сфере практической жизни или в политике. Если кто-то обладает еще и этим качеством, то мы имеем дело с чистой случайностью, и очень опасно, если каждый, кто занимает кафедру, чувствует себя вынужденным притязать на обладание таковым.

Еще опаснее, если всякий академический преподаватель задумает выступать в аудитории в роли вождя. Ибо те, кто считает себя наиболее способным в этом отношении, часто как раз наименее способны, а главное — ситуация на кафедре не представляет никаких возможностей доказать, способны они или нет. Профессор, чувствующий себя призванным быть руководителем юношества и пользующийся у него доверием, в личном общении с молодыми людьми может быть своим человеком. И если он чувствует себя призванным включиться в борьбу мировоззрений и партийных убеждений, то он может это делать вне учебной аудитории, на жизненной сцене: в печати, на собраниях, в кружке — где только ему угодно. Но было бы слишком удобно демонстрировать свое призвание там, где присутствующие — в том числе, возможно, инакомыслящие — вынуждены молчать.

Наконец, вы можете спросить: если все это так, то что же собственно позитивного дает наука для практической и личной «жизни»? И тем самым мы снова стоим перед проблемой «призвания» в науке. Во-первых, наука прежде всего разрабатывает, конечно, технику овладения жизнью — как внешними вещами, так и поступками людей — путем расчета. Во-вторых, наука разрабатывает методы мышления, рабочие инструменты и вырабатывает навыки обращения с ними. Но на этом дело науки, к счастью, еще не кончается; мы в состоянии содействовать вам в чем-то третьем, а именно в обретении ясности. Разумеется, при условии, что она есть у самих ученых.

Наука есть профессия, осуществляемая как специальная дисциплина и служащая делу самосознания и познания фактических связей. А вовсе не милостивый дар провидцев и пророков, приносящий спасение и откровение, и не составная часть размышления мудрецов и философов о смысле мира.

Ученый — не пророк и не спаситель, по которому тоскуют столь многие представители молодого поколения. «Жертву интеллекта» обычно приносят: юноша — пророку, верующий — церкви. Но это самообман.

В стенах аудитории не имеет значения никакая добродетель, кроме одной: простой интеллектуальной честности. Но такая честность требует от нас констатировать, что сегодня положение тех, кто ждет новых пророков и спасителей, подобно тому положению, о котором повествуется в одном из пророчеств Исайи: «Кричат мне с Сеира: сторож! сколько ночи? сторож! сколько ночи? Сторож отвечает: приближается утро, но еще ночь. Если вы действительно спрашиваете, то обратитесь и приходите».

Отсюда надо извлечь урок: одной только тоской и ожиданием ничего не сделаешь и нужно действовать по-иному — обратиться к своей работе и соответствовать «требованию дня» — как человечески, так и профессионально.

VI

Ответ на вопрос, каково назначение ученого, предполагает ответ на другой вопрос: каково назначение человека вообще и какими средствами он может вернее всего его достигнуть.

Подчинить себе все неразумное, овладеть им свободно и согласно своей собственной природе — конечная цель человека. Она недостижима, но человек может и должен все более и более приближаться к ней, и поэтому приближение до бесконечности к этой цели — его истинное назначение как человека, как разумного, но конечного, как чувственного, но свободного существа. Общее совершенствование людей в обществе, совершенствование самого себя посредством свободно использованного воздействия на нас других и совершенствование других путем обратного влияния на них как на свободных существ — вот наше назначение в обществе.

Чтобы достигнуть этого назначения и постоянно достигать его все больше, мы нуждаемся в способностях, которые приобретаются только благодаря культуре — в способности отдавать или воздействовать на других и способности брать, воспринимать от других наиболее ценное для нас. Самое благородное, что может выпасть на долю человека, — это усердное соревнование в давании и получении, это всеобщее сцепление друг с другом бесконечного числа людей и всеобщая гармония, возникающая из этого.

Кто бы ты ни был — это может сказать всякий — ты член этой великой общины, через какое бы бесконечное число промежуточных связей ни передавалось воздействие, я все же в силу этого влияю на тебя, и ты все же в силу этого влияешь на меня. Я не знаю тебя и ты не знаешь меня, но неизбежно придет время, когда я увлеку с собой и тебя в круг моей деятельности, когда я и тебе буду полезен и смогу принимать от тебя благодеяния.

Работа ученого есть возвращение обществу того, что оно для него сделало, т.е. развило его способности, поэтому каждый обязан действительно использовать свое развитие для блага общества. У каждого есть обязанность не только вообще желать быть полезным обществу, но и направлять по мере своих сил и разумения все свои старания к тому, чтобы облагородить род человеческий в целом. Распространить как можно шире культуру, делать все более мудрым и счастливым наш общий братский род.

Ученый, так говорят нам, действует для того, чтобы добиться славы у современников и потомства. Но он не производит заранее опроса современников и потомства насчет того, похвалят ли его образ действий, а также и не имеет возможности узнать это из опыта, ибо его действия представляют собой новый и потому никогда не подвергавшийся оценке людей образ деятельности. И, однако, нам говорят, будто действуя так, он с такой точностью рассчитывает на славу, что ставит на карту свою жизнь, полагаясь на такой свой расчет. Откуда же знает он, что не ошибается в последнем? И как дошел он до того, чтобы так смело приписывать всему роду человеческому свое собственное мерило достойного? — Нет, не честолюбие порождает великие дела, а, наоборот, великие дела порождают веру в мир, который должен ответить на них уважением.

Наука раскрыла дикарю, до этого боязливому и бывшему в порабощении у всех сил природы, его внутреннюю собственную природу и подчинила ему окружающую его внешнюю. Кто же изобрел и развил науку, можно ли было это сделать без тяжелого труда и самопожертвования? Что было наградой за это самопожертвование?

В то время, когда люди кругом весело наслаждались жизнью, они, эти изобретатели, в самозабвении погружались в одинокое размышление, чтобы открыть какой-нибудь закон, исследовать какую-нибудь поразившую их связь. Они не имели при этом в виду ничего, кроме такого открытия, и жертвовали наслаждением и богатством, оставляя в небрежении свой быт, растрачивая лучшие свои душевные силы, осмеиваемые массой как мечтатели и глупцы. Что же вознаграждало их за принесенные жертвы и что служит еще и теперь наградой тому, кто с такими же

жертвами, ничего не домогаясь в награду за них, под хихиканьем толпы направляет свои взоры к вечно живому источнику истины?

Вот в чем состоит эта награда: такие люди окунулись в новую жизненную стихию духовной ясности и прозрачности и поэтому потеряли вкус к чему бы то ни было менее высокому и прекрасному. Для них открылся высший мир. Они не нуждаются в возмещении. Они уже приобрели неизмеримую награду.

В человеческой жизни мало таких радостных моментов, которые могут сравниться с внезапным зарождением обобщения, освещающего ум после долгих и терпеливых изысканий. То, что в течение целого ряда лет казалось хаотическим, противоречивым и загадочным, сразу принимает определенную, гармоническую форму. Из дикого смешения фактов, из-за тумана догадок, опровергаемых, едва лишь они успеют зародиться, возникает величественная картина, подобно альпийской цепи, выступающей во всем своем великолепии из-за скрывавших ее облаков и сверкающей на солнце во всей простоте и многообразии, во всем величии и красоте. А когда обобщение подвергается проверке применением его к множеству отдельных фактов, казавшихся до того безнадежно противоречивыми, каждый из них сразу занимает свое положение и только усиливает впечатление, производимое общей картиной. Одни факты оттеняют некоторые характерные черты, другие раскрывают неожиданные подробности, полные глубокого значения. Обобщение крепнет и расширяется. А дальше сквозь туманную дымку, окутывающую горизонт, глаз открывает очертание новых и еще более широких обобщений.

Кто испытал раз в жизни восторг научного творчества, тот никогда не забудет этого блаженного мгновения. Он будет жаждать повторения. Ему досадно будет, что подобное счастье выпадает на долю немногим, тогда как оно всем могло бы быть доступно в той или другой мере, если бы знание и досуг были достоянием всех.

Наука — великое дело. Знание — могучая сила. Человек должен овладеть им. Но мы и теперь уже знаем много. Что, если бы это знание, только это стало достоянием всех? Разве сама наука тогда не подвинулась бы быстро вперед? Сколько новых изобретений сделает тогда человечество и насколько увеличит оно тогда производительность общественного труда! Грандиозность этого движения вперед мы даже теперь уже можем предвидеть.

Педагогическое назначение ученого дополняется и нацеленностью педагогики на воспитание ученого. Для решения этой поистине судьбоносной задачи полезно следовать совету И. Канта: от воспитания следует ожидать, чтобы оно помогло своим подопечным стать сначала людьми рассудительными, затем разумными и, наконец, учеными. Если какие-то ученики не достигнут последней ступени, как это чаще всего и бывает, они все же извлекут из такого обучения пользу, приобретя для жизни и больше опыта и больше здравомыслия.

Наука — трудное призвание. Готовить к нему приходится так, чтобы будущий ученый мог вынести тяготы добровольного самоограничения в качестве узкого специалиста и тем не менее мог испытывать подлинную страсть к своему напряженному труду. Чтобы он свободно владел методом проверки полученных результатов. Чтобы он умел мириться с риском долгого отсутствия вдохновения и с сознанием того, что достаточно скоро его работа устареет и будет вытеснена новыми трудами.

Для воспитателя герои и мученики науки представляют собой прекрасный «материал» для подведения учащихся к весьма важным прозрениям: награда за упорный труд находится в самом труде, в радости достижений, в участии в интеллектуальном прогрессе человечества. Кроме того, молодежь лучше понимает на примере научных подвигов, как дорого достаются нам истины, какой ценой дается совершенство, как велика моральная стоимость культуры.

История, теория и практика научного познания учат также интеллектуальной

честности. Интеллектуальная честность, в свою очередь, требует от ученого мужества в достижении истины, не меньшую, чем бесстрашие солдата. Интеллектуальная честность надобна при решении мировоззренческих проблем, чтобы не упорствовать в заблуждениях. И при решении политических, чтобы «не сотворить себе кумира». И собственно научных, чтобы не выдать желаемого за действительное, не обмануться и невольно не ввести в заблуждение других. Научное образование учит той самой истинной честности ума, без которой нет достойной человеческой жизни. А есть горе, смерть, разрушение.

Философия

Лучший путь к развитию созерцающего (понимающего) разума — глубочайшее усвоение философии, и только мировой философии как вселенской дискуссии, вечного спора всех обо всем интересном и важном для человека. Это лучшая возможность избежать релятивизма в нравственности и познании, а учение об относительности истины как якобы единственной формы ее существования представляет собой одну из самых разрушительных опасностей для отдельного человека и всех людей.

Философия как образование полезна, лишь когда она изучается в качестве истории критики мира, мира естественного и мира культуры, — совместных усилий человечества по выработке истины, принадлежащей всем. Исторические и логические истоки образовательного движения при этом важно понять как постепенное расширение сообщества философов. Научное мировое сообщество неразрывно сливается с мировым образовательным сообществом.

Чтобы стать и оставаться правильным, образование должно распространять дух свободной критики, ориентированный на бесконечные задачи. Дух, творящий новые, бесконечные идеалы, дух универсальной теоретической рефлексии.

|

Философия... Нам, пожалуй, следует отделять философию как исторический факт своего времени от философии как идеи, идеи бесконечной задачи. Любая исторически действительная философия — это более или менее удавшаяся попытка воплотить руководящую идею бесконечности и даже универсальности истин. Практическим идеалам, от которых человек не смеет отклониться всю свою жизнь без чувства вины и раскаяния, недостает ясности и отчетливости, но они предвосхищаются в многозначной всеобщности.

Естественный человек (скажем, дофилософской эпохи) во всех своих делах и заботах ориентирован на мир. Поле его жизни и деятельности — это пространственно-временной окружающий его мир, в который он включает и самого себя.

То же справедливо и для теоретической установки, которая первоначально есть не что иное, как установка неучаствующего наблюдателя мира, при этом демифологизируемого.

Философия видит мир как *универсум* сущего, и мир превращается в объективный мир, противостоящий представлениям о мире. Истина становится, следовательно, объективной истиной.

Философия начинается поэтому как космология; сначала она направляет теоретический интерес на телесную природу, и это будто бы разумеется само собой — ведь все данное в пространстве и времени в любом случае имеет формулой своего существования телесность. Люди и животные не просто тела, но взгляду, направленному на окружающий мир, они являются как нечто телесно сущее, значит, как реальности, включенные в универсальную пространство-временность.

Так что любые душевные явления, явления любого *Я* — переживание, мышление, желание — характеризуются определенной объективностью. Жизнь сообществ, таких, как семьи, народы и т.п., видится при этом сведенной к жизни отдельных

индивидов. Духовная связь благодаря психофизической каузальности лишается чисто духовной преемственности, всюду вторгается физическая природа.

Эта объективная, незаинтересованная, бескорыстная, собственно познавательная теоретическая установка — философская, созерцательная, осмысливающая мир^[1], — диктует педагогике особую и важную заботу. Она связана с развитием в человеке так называемых дианоэтических добродетелей: созерцания, совершенств любознательного разума. Это благоразумие, мудрость, способность к наукам и искусствам. Созерцательная деятельность разума, созерцательный труд души дают то величайшее и только им свойственное наслаждение, без которого невозможно достижение блаженства как одной из целей жизни.

Самодостаточное, не ориентированное на практику познание — созерцание истины — бесконечно важно не только для личности, но и для человечества. Довлеющее себе познание необходимо для прикладных достижений науки.

Все это, вместе взятое, требует от воспитателя сугубого внимания к развитию теоретической установки у его подопечных.

Как и человечеству в целом, отдельному человеку важно сохранить «удивление» — модификацию исходного природного любопытства — как предпосылку и значительную часть содержания интереса к жизни. (Отметим огромное значение самой проблематики интереса к жизни для педагогики.) Вне постоянно поддерживаемого интереса к неисчерпаемой сложности мира наших воспитанников ждет опасная, разрушительная скука, сплин, хандра (см. «Евгений Онегин» А.С. Пушкина). Без этого интереса человек не сможет желать универсальной жизни и универсальной истины, т.е. собственно человеческой жизни и истины как таковой.

От практической установки познающего субъекта резко отличается в любом смысле непрактическая «теоретическая» установка, установка «удивления», из которой гиганты первого кульминационного периода греческой философии — Платон и Аристотель — выводили начало философии.

Человека охватывает страсть к созерцанию и познанию мира, свободная от всяких практических интересов, и в кругу познавательных действий и посвященного ей времени преследуется и творится не что иное, как чистая «теория». Другими словами, человек становится незаинтересованным наблюдателем, озирающим мир, он превращается в философа; или скорее жизнь его мотивируется новыми, лишь в этой установке возможными целями и методами мышления, и, в конце концов, возникает философия, — и он сам становится философом.

Конечно, рождение теоретической установки, как и все исторически ставшее, имеет свою фактическую мотивировку в конкретной связи исторических событий.

Возникающий теоретический интерес, то самое «удивление», есть модификация любопытства. Его изначальное место — в естественной жизни. Оно объяснимо как участие в «жизни всерьез», как проявление изначально выработанного интереса к жизни или как развлечение зрелищем, когда прямые жизненные потребности удовлетворены или истекли часы службы.

Любопытство (здесь не обыкновенный «порок») — это уже обращение, интерес, отстраняющийся от эмпирических интересов, пренебрегающий ими.

Ориентированный таким образом, этот интерес обращается сначала к многообразию этносов, собственного и чужих. Каждого со своим собственным окружающим миром, с его традициями, богами, демонами, мифическими силами. В этом удивительном сопоставлении возникает различие представления о духовном и реальном мире и встает новый вопрос об истине — не об увязанной с традицией истиной повседневности. Об истине общезначимой, тождественной для всех, кто не ослеплен традиционализмом, об истине самой по себе.

Теоретическая установка философа предполагает также, что он с самого начала твердо решает сделать свою будущую жизнь универсальной жизнью, смысл и

задача которой — теория, бесконечное надстраивание теоретического познания.

В отдельных личностях, таких, как Фалес и другие, возникает новое человечество — люди, которые профессионально создают философскую жизнь, философию как новую форму культуры. Понятно, что вскоре возникает соответствующий новый тип обобщения.

Это идеальное образование — теория — незамедлительно воспринимается и перенимается путем обучения и подражания. Дело скоро идет к совместной работе и взаимопомощи посредством критики. Даже посторонние, нефилософы обращают внимание на необычные дела и стремления. В попытках понимания они либо сами превращаются в философов, либо, если они слишком связаны профессиональной деятельностью, — в посредников.

Таким образом, философия распространяется двояко: как ширящееся сообщество философов и как сопутствующее образовательное общественное движение. Здесь, однако, коренится впоследствии внутренний роковой раскол единой нации на образованных и необразованных.

Философия, распространяющаяся в форме исследования и образования, оказывает двоякого рода духовное воздействие.

С одной стороны, самое важное в теоретической установке философского человека — это подлинная универсальность критической позиции, решимость не принимать без вопросов ни одного готового мнения, ни единой традиции, чтобы одновременно вопрошать всю традиционно заданную вселенную об истине самой по себе, об идеальности.

Но это не только новая познавательная позиция. Благодаря требованию подчинить всю эмпирию идеальным нормам, а именно нормам безусловной истины, скоро происходят далеко идущие перемены в совокупной практике человеческого существования, следовательно, во всей культурной жизни; она должна теперь удовлетворять нормам объективной истины, а не традиции и наивного опыта повседневности.

Так идеальная истина становится абсолютной ценностью, влекущей за собой — при посредстве образовательного движения и в постоянстве воздействий при воспитании детей — универсально преобразованную практику.

Стоит только подумать над способом этого преобразования, как идея истины самой по себе становится универсальной нормой всех имеющих в человеческой жизни относительных истин, действительных и возможных. Это касается и всех традиционных норм, норм права, красоты, целесообразности, ценности личности властителей, ценности человеческих характеров и т.д.

Так возникает, следовательно, параллельно с созданием новой культуры особое человечество и особое жизненное призвание. Философское познание мира дает не только эти своеобразные результаты, но и человеческое отношение, скоро проявляющееся во всей прочей практической жизни со всеми ее потребностями и целями.

Возникает новое сообщество интересов, сообщество людей, живущих философией, соединенных преданностью идеям, которые не только всем полезны, но и всем равно принадлежат. Неизбежно возникает и результат совместной работы и критической взаимовыручки — истина как общее достояние.

Во-вторых, неизбежно проявляется тенденция к размножению интереса, т.е. тенденция включения в сообщество философствующих новых, еще не философствовавших людей. Распространение не может идти исключительно в форме профессионального научного исследования. Оно идет гораздо дальше профессиональных кругов — как образовательное движение.

Здесь следует также принять в расчет, что философия, выросшая из универсальной критической установки по отношению ко всему традиционно

данному, в своем распространении не затрудняется никакими национальными границами. Должна быть лишь способность к универсальной критической установке, что, конечно, предполагает относительно высокую донаучную культуру.

Так развивающаяся универсальная наука становится общим достоянием до того чуждых друг другу наций, и большинство наций пронизывает единство научного и образовательного сообществ.

В основном, хотя и схематично, здесь обрисована историческая мотивация, объясняющая, каким образом теперь есть не только соседство различных наций, воздействующих друг на друга лишь в торговой и вооруженной борьбе.

Новый, порожденный философией и ее отдельными науками дух свободной критики, ориентированный на бесконечные задачи, владеет человечеством, творит новые, бесконечные идеалы.

Есть идеалы отдельных людей в каждой нации, есть идеалы самих наций. Но, в конце концов, существуют и бесконечные идеалы все расширяющегося синтеза наций, синтеза, в который каждая из соединенных наций вкладывает лучшее, что у нее есть, приобретенное благодаря стремлению в духе бесконечности ставить собственные идеальные задачи. Так, даруя и принимая, сверхнациональное целое со всеми своими социумами разного уровня восходит к единой бесконечной задаче.

В этой идеально ориентированной социальности сама философия продолжает выполнять ведущую функцию и решать свою собственную бесконечную задачу — функцию свободной и универсальной теоретической рефлексии, охватывающей также все идеалы и всеобщий идеал, т.е. универсум всех норм.

II

Разум — широкое понятие. Согласно хорошему старому определению, человек — разумное существо. Он ставит себе цели и ведет себя разумно, обдумывая практические варианты. Новые результаты и методы включаются в традицию, будучи понятыми именно в их рациональности.

Однако если человек представляет собой новую по сравнению с животным ступень одушевленности, то философский разум является новой ступенью человечества и его разума. Ступень человеческого существования и идеального нормирования бесконечных задач, ступень существования с точки зрения вечности возможна лишь в абсолютной универсальности, именно в той, что с самого начала заключена в идее философии.

Универсальная философия с отдельными науками представляет собой, конечно, частичное явление культуры. Смысл всего сказанного заключается, однако, в том, что от нормального функционирования этой части зависит подлинная, здоровая духовность. Человечеству высшей гуманности, или разума, нужна поэтому подлинная философия.

На вопрос об источнике большинства наших трудностей нужно ответить: это объективизм или это психофизическое мировоззрение. Вопреки своей кажущейся самоочевидности они представляют собой наивную односторонность. Реальность духа как якобы реальных придатков к телам, его якобы пространственно-временное бытие внутри природы — бессмыслица.

Забытым оказывается сам работающий субъект, и ученый не становится темой науки. (С этой точки зрения рациональность точных наук попадает в один ряд с рациональностью египетских пирамид.)

Конечно, со времен Канта у нас есть собственная теория познания. С другой стороны, налицо психология, которая с ее претензией на естественнонаучную точность стремится стать всеобщей основной наукой о духе. Однако наша надежда на подлинную рациональность, т.е. на подлинное прозрение, здесь, как и повсюду, не оправдалась.

Психологи даже не замечают, что и они сами по себе, как действующие ученые, и

их жизненный мир не являются темой психологии. Они не замечают, что сами себя заранее неизбежно предполагают в качестве живущих в обществе людей, принадлежащих своему миру и историческому времени, принадлежащих хотя бы потому, что ищут значимую вообще, для каждого, истину саму по себе.

По причине этого объективизма психология не может подойти к теме души в присущем ей собственном смысле, т.е. в смысле деятельного и страдающего Я. Она может, расчленив, объективизировав, свести к жизни тела и индуктивно обработать оценочное переживание и опыт воли, но может ли она сделать то же самое с целями, ценностями, нормами? Может ли она взять своей темой разум, хотя бы как «предрасположенность»? Совсем упущено из виду, что объективизм как результат деятельности истинных норм как раз и содержит эти нормы в своих предпосылках, что он вовсе не выводится из фактов, ибо факты при этом уже предполагаются как истины, а не воображаемое.

Конечно, заключающиеся здесь проблемы замечались — так разгорелся спор о психологизме. Однако отказ от психологического обоснования норм, прежде всего истины самой по себе, ни к чему не привел. Все настоятельнее становится потребность в преображении всей психологии. Но еще не понято, что препятствием является ее объективизм, что она вообще не подступалась к собственной сущности духа.

Разумеется, она работала не напрасно и нашла много практически значимых эмпирических правил. Но она представляет собой действительную психологию в столь же малой степени, в какой моральная статистика с ее не менее ценными результатами представляет собой науку о морали.

Повсюду в наше время чувствуется потребность в познании духа, и становится почти невыносимой неясность методологических и предметных взаимоотношений наук о духе и природе.

Дильтей, один из величайших исследователей духа, употребил всю свою жизненную энергию на прояснение отношений природы и духа, на прояснение природы психофизической психологии, которую, как он считал, необходимо дополнить новой описательной аналитической психологией. Но усилия его последователей не принесли, к сожалению, страстно желаемого прозрения. Они не вырвались из оков объективизма.

Улучшения не может наступить, пока не понята наивность объективизма, порожденного естественной установкой на окружающий мир, и пока не прорвется в умы понимание извращенного характера дуалистического мировоззрения, где природа и дух должны трактоваться как реальности сходного рода, хотя каузально закрепленные одна на другой.

Объективной науки о духе, объективного учения о душе — объективного в том смысле, что оно считает души и сообщества личностей существующими внутри пространственно-временных форм, — никогда не было и никогда не будет.

Дух, и только дух, существует в себе самом и для себя самого. Он независим, и в этой независимости, и только в ней, он может изучаться истинно рационально, истинно и изначально научно.

Что же касается природы в ее естественнонаучной истине, то она только по видимости самостоятельна и только по видимости для себя открыта рациональному познанию естественных наук. Ибо истинная природа в ее естественнонаучном смысле есть продукт исследующего природу духа, а следовательно, предполагает науку о духе. Дух по сути своей предназначен к самопознанию, а как научный дух — к научному самопознанию.

Лишь в чистом духовно-научном познании ученый не заслужит упрека в том, что от него скрыт смысл его собственных усилий. Поэтому науки о духе извращаются в борьбе за равноправие с естественными науками. Лишь только они признают за

последними их объективность, как сами впадают в объективизм. Но в том виде, в каком они существуют сейчас со всеми своими многообразными дисциплинами, они лишены подлинной, добытой в духовном мирозерцании, рациональности. Именно отсутствие истинной рациональности и есть источник ставшего невыносимым непонимания людьми своего собственного существования и собственных бесконечных задач. Они неразрывно связаны в единой задаче: лишь когда дух из наивной обращенности вовне вернется к себе самому и останется с самим собой, он может удовлетвориться.

Как было положено начало такого самосознания? Начало было невозможным, пока властвовали сенсуализм, психологизм данных, идеи психики как *tabula rasa*. Лишь Brentano, потребовавший создания психологии как науки об интенциональных переживаниях, дал толчок, который смог привести к дальнейшим результатам, хотя у самого Brentano объективизм и психологический натурализм остались непреодоленными.

Разработка действительного метода постижения сущностной основы духа в его интенциональности и построения на этой основе бесконечной и последовательной аналитики духа привела к созданию трансцендентальной феноменологии. Натуралистический объективизм и любой объективизм вообще она преодолевает единственно возможным способом. Философствующий исследователь начинает с собственного Я, понимаемого как производитель всех смысловых значений. По отношению к этим смыслам он становится чисто теоретическим наблюдателем. В этой установке возможно построение абсолютно независимой науки о духе в форме последовательного самопонимания и понимания мира как продукта духа.

Есть только одна альтернатива: ненависть к духу и впадение в варварство или же возрождение философии благодаря героизму разума, окончательно преодолевающему натурализм.

Величайшая опасность для мира — это усталость. Но если мы будем бороться против этой опасности опасностей с той отвагой, которая не усташит даже бесконечной борьбы, тогда из уничтожающего пожара неверия, из тлеющего огня сомнений, из пепла усталости восстанет феникс новой жизненности и одухотворенности — общечеловеческий завет философии.

III

Философская антропология выступает как один из главных источников педагогической антропологии, поскольку представляет собой не только системное и целое, но и всеобъемлющее знание о человеке и мире человека в их единстве. Философская антропология покоится на обширном фундаменте антропологии как науке о роде *homo*, в свою очередь опирающейся на естественные и гуманитарные области познания.

Психологическая наука, изучающая факты сознания и допускающая интроспекцию в качестве своего метода, дает антропологии непосредственный материал для исключительно важных педагогических интерпретаций, впрочем, также нуждающийся в их самопроверяющем соотношении с другими науками. Прежде всего — с науками о процессе познания, о творчестве и практической деятельности. Это логика (методы познания), феноменология духа (научное, художественное и религиозное творчество), политическая экономия, право, история.

Философская антропология ценна для педагогической, когда она снимает односторонность и крайности материализма, преодолевая их в рамках философии природы и философии духа. Человек как природное и как духовно-социальное существо рационально познаваем в постоянных переходах его сознания от реального мира к феноменальному, и наоборот. Это взаимодействие объективного и субъективного мира отражается практической философией. Разумеется, и то, и другое интересует педагогику по преимуществу с точки зрения целей и действий

воспитателя, но в них в свернутом виде присутствует и мотивационно-волевая сфера воспитуемых и интенциональность воздействий различных социальных кругов в их пересечении.

Мир идеалов, побуждающих людей к творчеству, в теории разделяется на эстетику и этику, осмысливаемые соответственно философией искусства и философией жизни и личности. Однако обе нуждаются еще и философии общества, и в философии истории. Последние особенно ценны для педагогики, поскольку изучают развивающуюся личность в социальном и филогенетическом планах, неизбежно отражающихся в плане онтогенетическом.

Итак, антропология как наука о человеке включает в себя всю систему наук, искусства и религию. Педагогическая антропология **в первую очередь** привлекает для решения своих проблем содержание и методы психологии, логики и философии.

Психология принадлежит, если не исключительно, то преимущественно, к антропологии. Выходя из теории побуждений, она обрисовывает ряд изменяющихся состояний духа, беспрестанных стремлений, удовлетворяемых в трех главных психических продуктах: в понятии, в сознании, в действии. Эти продукты ложатся в основание трех духовных процессов: процесса познания, процесса внутреннего творчества и процесса внешнего творчества — жизни.

Явления чувства, мысли, воли, явления знания и творчества, область психологии, представляют собой первейший объект внимания философской антропологии.

Можно ли наблюдением психических явлений сблизиться с явлениями физиологическими? И да, и нет.

Бесчисленное множество примеров, неотразимых по своей убедительности, доказывают, что изменение физиологических отправления влечет за собой необходимое изменение психических явлений в человеке. Психическое состояние имеет влияние на жизненный процесс. Следовательно, связь обоих родов явлений неоспорима. Она есть один из вопросов науки, и по мере более точного исследования этого вопроса можно надеяться, что упомянутая связь будет выказываться все яснее.

Поскольку человечеству высшей гуманности, или разума, нужна подлинная философия, постольку она нужна и образованию: философский разум является новой, высшей ступенью человеческого разума. Но для этого философия, присваиваемая новыми поколениями, должна быть лишена односторонности, прежде всего — односторонности натурализма.

Дух, идеальное, мысль, философия должны изучаться как независимые сущности, не сводимые ни к физиологии, ни к биохимии мозга, ни к чему бы то ни было иному, ибо любой редукционизм ложен и пагубен. Уместно припомнить здесь страстные протесты зоопсихолога В.А. Вагнера против попыток И.П. Павлова положить в основу психологической науки физиологические наблюдения, сколь угодно гениальные, прозорливые и тысячекратно проверенные. В частности, Вагнер однажды точно сказал: «Физиология, которая хочет проникнуть в душу человека посредством слюнной собачей железы, идет по неверному пути».

Если философское мышление не может остановиться на указанном переходном пункте, то научное исследование долго еще должно его удерживать, если только будет в состоянии когда-нибудь осилить его. И этому есть одна очень важная причина: самый метод исследования. Орудия внешнего наблюдения могут уловить лишь самую грубую часть психических явлений: изменение физиономии, звука голоса, наконец, слово и действие, составляющие окончательный результат часто весьма сложного внутреннего процесса.

Для изучения самого процесса в его оттенках, в его действительной постепенности есть только одно орудие, отличное от всех орудий внешнего наблюдения. Это внутреннее наблюдение, заключенное в психическом явлении

сознания.

Вот этот факт сознания составляет до сих пор камень преткновения для всех теорий, объясняющих психические явления с помощью движения. Можно механически объяснить изменение физиономии, изменение звука голоса, процесс слова и деятельности вследствие разных внешних впечатлений. Но говорящий и действующий автомат, с подвижной физиономией и с изменяющимся голосом, не есть еще сознательное существо.

Сознание есть процесс, доступный лишь одному наблюдателю, тому, в котором он происходит, и во всем лексиконе движения для сознания нет еще соответствующего выражения.

Для беспристрастного наблюдателя сознание составляет особое научное явление, и, рассматривая психические отправления как отправления преимущественно сознательные, мы должны отрицать возможность их сближения с физиологическими.

Итак, на вопрос о сближении явлений психики с явлениями физиологии мы можем одновременно ответить: да и нет. Они сближены взаимной зависимостью в едином человеческом существе, сближены во внешнем явлении, в реальном бытии. Они разделены в научном исследовании, в своих существеннейших особенностях и в этом отношении для современной науки совершенно несоизмеримы.

Знание, творчество внутреннее и жизненное нераздельны в действительности. Но наука их различает для удобнейшего изучения и таким образом открывает их законы.

Логика, феноменология духа и наука жизненной деятельности входят в состав антропологии.

Наука жизненной деятельности обнимает все технические знания. Она охватывает законы питания общества, созданного человеком с той же необходимостью, как создаются общества перепончатокрылых (пчел, муравьев), — политическую экономию. Она включает в себя юридические формы, в которых человек попробовал заковать (всегда безуспешно) изменяющийся идеал справедливого общества, юридические и государственные знания.

Наконец она охватывает процесс образования и распада обществ, нарастания знания, видоизменения внутреннего и внешнего творчества человека. Это значит, что она обнимает всю историю.

И действительно, история есть самый существенный признак, отличающий в глазах науки род homo от других зоологических родов. Может быть, со временем найдутся аналогичные факты и в жизни других животных, но пока лишь человек имеет историю.

История, обнимая процесс нарастания знания, предъявляет неоспоримые права антропологии на все факты знания.

Эти факты сосредоточены в науке о знании — логике, и в науке о внутреннем творчестве — феноменологии духа. Первая обнимает все методы убеждения в достоверности, в вероятности или в ошибочности какого-либо положения. Вторая заключает в себя явления научного творчества, творчества искусств и творчества религий.

Обратим внимание на явления научного творчества в их связи с логикой.

Все обобщения, позволяющие из отрывочных наблюдений составить науку, все формулы, в которых науки видят свои самые блестящие результаты, суть явления этих двух отделов антропологии.

Достоянием логики является научный метод. Метод наведения, или индукции, с помощью которого естественные науки дают свои законы. Аксиоматический метод, который доставляет математическим наукам их неотразимую убедительность. Метод вероятностей большого числа наблюдений, лежащий в основании всех

статистических заключений. Метод критики свидетельств, составляющий основание всей истории, всякого научного предания.

В число явлений феноменологии человеческого духа входят также:

понятие о роде и виде;

понятие о сущности и явлении;

понятие о причине и следствии;

понятие о простоте и сложности;

понятия о притяжении, о жизни, об организме, о природе;

определение закона, постановка гипотезы, систематика каждой науки в особенности и всех наук вообще;

число, пространство, время, а следовательно, движение;

наконец бытие и действительность.

Таким образом, научное творчество обнимает все науки в их общих выводах и в их систематическом построении. Логика обнимает все их методы. Отдельные факты, частные результаты, добытые случайным или намеренным исследованием ученых, входят в историю наук. Вся наука в целом своем составе размещается по различным отделам антропологии.

Но научное творчество этим не исчерпывается. Группировка фактов науки, сближение их с помощью гипотез составляет лишь простейшую его часть. Когда наука не может уже идти далее, когда строгий метод не позволяет совокупить воедино образовавшиеся группы наук, тогда научное творчество продолжает требовать единства и стройности от всех процессов мышления и обстраивает науку более или менее великолепным храмом философской системы.

IV

Посмотрим теперь на антропологию как на философскую *систему*. Решим вопрос, каким образом представление о человеке может служить в наше время основой для построения цельной системы, охватывающей собой факты науки, не искажая их, и в то же время удовлетворяющей требованиям единства и стройности.

Признавая мышление только обобщением, мы стоим на точке зрения материализма; мысль и все факты сознания получают только феноменальное существование.

Оставаясь в области действительности сознания и признавая мышление только противопоставлением одного процесса сознания другому процессу, мы становимся на точку зрения идеализма. Знание отличается от творчества лишь ступенью, а не сущностью создаваемого предмета.

Антропологический принцип требует одновременного допущения того и другого содержания в мышлении. Для человеческого мышления мысль не есть только обобщение и не только противопоставление себя самой себе же самой. Она есть то и другое вместе.

Процесс сознания действителен, и мир внешний реален. Это приводит нас к двум отраслям теоретической философии: к философии природы и к философии духа.

Философия природы, опираясь на реальность внешнего мира, должна стремиться построить процесс сознания, как если бы вне вещественного мира не было ничего, кроме феноменов.

Философия духа, опираясь на действительность сознания, должна стремиться построить все сущее как продукт систематического развития мышления.

Но переход между миром реальным и феноменальным может быть еще другим. Мышление переходило от реального бытия к феноменальному в его обобщении и противопоставляло действительному сознанию бытие, которое признавалось реальным, следовательно, в котором отрицалась преобладающая действительность мыслящей личности. В обоих случаях переход с помощью мышления был потерей части бытия или для мыслимого или для мыслящего.

Другой переход должен быть обратным: феномен должен делаться реальным бытием, реальное бытие должно обращаться в действительную личность.

Это имеет место в практической философии. Ее процесс есть действие; личность воплощает свое желание, свое чувство, свое понятие вне себя, в мир реального бытия. Она ставит себе цель, и эта реальная внешняя цель делается действительным побуждением в личности.

Здесь скептическое начало не имеет места, потому что противоположности процессов в обоих случаях не существует. Разница лишь в том, что воплощение желания, чувства, понятия в деятельность может совершиться бессознательно или сознательно. Постановка же цели есть всегда переход реального бытия в сознательную действительность. Первая деятельность обширнее второй, но может более или менее в нее переходить и ни в каком случае ей не противопоставляется.

Отсюда в основание практической философии ложится принцип практический. В нем выражается независимость личности как действующей от всех вопросов о ее сущности. Личность сознает себя свободной, желающей для себя и ответственной перед собой в своей практической деятельности. Это личный принцип свободы, отделяющий мир практической философии от мира теоретической. На этом принципе зиждется возможность жизненных вопросов, возможность критики человеческой деятельности, возможность требований от человека чего бы то ни было.

Неизменный закон причины и следствия проникает в философию природы, неизменный закон стройного развития создает философию духа, потому что высшее бытие в обоих находится в начале, низшее в конце процесса; мыслимый мир должен подчиниться реальному бытию или строиться по условиям, налагаемым на него мыслящей действительностью.

В практической философии высшее бытие является, в конце концов, воплощением или целью.

Личность практически свободна, и свобода сама является первой ее потребностью.

Как действительная личность в теории противопоставляла себе реальный мир, единственный источник знаний, так действительная личность на практике противопоставляет себе идеалы, единственное побуждение к деятельности. В полном представлении реального бытия заключается возрастание знания. В полноте идеалов, которые ставит человек, заключается совершенство его деятельности.

Для определения этих идеалов и для группировки они подвергаются взаимной критике. Одни оказываются взаимно противоречивыми, другие неполными, и окончательно получаем две группы, несоединимые по своей сущности, но соединяемые в идеале действующей личности.

В теоретической философии мы искали отношения между реальным миром и действительным сознанием. Давая поочередно преобладание тому или другому началу, мы имели философию природы и философию духа.

Точно так же здесь нам нужно определить отношение между формой, в которую воплощается деятельность, и содержанием, воплощаемым в эту форму. В одной и той же деятельности человек не может одновременно ставить себе целью прекрасную форму и нравственное содержание. Цель его должна быть одна при каждой деятельности, но действующая личность может ставить себе в одном случае эстетическую, в другом — нравственную цель.

Проникнувшись сознанием того и другого идеала, истинно человеческая личность бессознательно нравственна при художественной деятельности, бессознательно художественна при нравственной. Это разделение, требующее нового соединения, дает две отрасли практической философии.

Философия искусства есть философское построение эстетики. В первой части

своей, в философии художественного идеала, она ищет идеал прекрасного произведения. Она соединяет реальный художественный идеал — стройную форму — с действительным художественным идеалом — патетическим настроением. Она не отвергает художественные идеалы служения идее, общественным и жизненным целям. Она изучает антропологическое художественное произведение как патетическое воплощение личности художника в стройные формы. Затем она в философии искусств решает вопрос о воплощении различного рода патетического настроения личности в различные формы искусства.

Философия жизни точно так же ищет в этике или в философии личности идеал человеческого достоинства. Доказывая неполноту или внутренние противоречия в идеалах эгоистической, полезной, милосердной, самоотверженной деятельности, она приходит к идеалу *справедливой* деятельности. Как деятельности, распространяющей на всех людей признание человеческого достоинства и тем восходящей к представлению о равноправном человечестве.

Во имя этого идеала этика защищает положение о том, что человеческое достоинство заключается в справедливой деятельности.

Справедливая деятельность есть воплощение в жизнь идеи равноправности всех людей на всестороннее развитие независимо от патетических настроений действующей личности.

В философии общества она судит с позиций идеала достойной и справедливой личности:

формы семьи, рода, нации;

формы промышленного, сословного, юридического союза;

формы государства, церкви;

человечества и человеческого общества вообще.

Общественный союз является для антропологической системы средством развития личности, средством воплощения в жизнь идеи о личном достоинстве, т.е. идеи справедливости. Отсюда разрешение противоречия между общественной обязанностью и личным стремлением гражданина.

Личность видит в справедливом обществе воплощение своего достоинства. Общество должно иметь целью удовлетворение справедливых требований развития всех своих членов. При столкновении либо личность не уяснила себе требований справедливости и общество обязано развивать личность, либо общество нарушило свои обязанности и обратилось в условную форму без достаточного нравственного содержания.

Но поклонение форме есть идеал искусства, а не нравственности, и нравственная личность обязана стремиться всеми силами внести надлежащее содержание в существующие формы или перестроить формы по требованиям содержания.

∨

Итак, практическая философия приходит к двум одновременным процессам человеческой деятельности. Человек создает прекрасные или только стройные формы, в которые бессознательно вкладывает свое нравственное содержание.

Стройность и красота упрочивают их существование и оставляют их памятником человеческой деятельности. Человек воплощает в жизнь нравственное содержание, ломая и перестраивая формы, в которые он его воплощает, по мере того, как они не удовлетворяют своему содержанию. Оба эти процесса вместе составляют историю человека и приводят к заключительному члену антропологии как стройной философской системы.

Этот заключительный член есть философия истории. Она включает в себя все предыдущее, потому что заключает в процессе развития то, что составляет предмет теоретической и практической философии.

Во всех фактах истории, независимо от всякой критики, присутствует убеждение в

действительности человеческого сознания. Постепенно расширяя свое знание, человек все более и более овладевает реальным миром, отличая реальное знание от созданий своей фантазии.

Точно так же история все более выдвигает на передний план личность как источник всякой деятельности. Причины этой деятельности все яснее выказываются как внутренние идеалы, а не как внешние побуждения и принуждения. Все более человек убеждается, что неправильность его деятельности зависит часто от перенесения одного идеала в другую область, ему не принадлежащую.

Наконец, красота (как патетическая стройность) и справедливость (как обобщение личного достоинства) делаются для мыслителя неизбежными источниками художественного творчества и нравственной деятельности в личности и в обществе.

Философия истории есть очертание законов этого развития. Выходя из антропологического начала, она ищет его везде и потому видит в разнообразии исторических измерений повсюду переход из менее сознательного состояния к более сознательному. В теоретической деятельности она видит стремление перейти от верования к знанию, от бессознательного построения мифологических систем к сознательному построению философских систем, возможно ближе подходящих к науке и поставляющих науку как свой окончательный идеал. В практической деятельности она видит стремление заменить повсюду бессознательную деятельность целесообразной.

Теоретическая философия изображает человека как личность действительную, познающую и мыслящую. Практическая философия представляет его как личность сознательно свободную, творческую и человеческую (т.е. художественную и справедливую). Философия истории показывает его как личность, развивающуюся в отношении сознания всех своих предыдущих качеств.

Как познающая личность человек беспрестанно расширяет пределы науки и тем дает все новый материал своему мышлению. Как творческая личность он создает все новые идеалы, новые формы и действия для их воплощения, никогда не исчерпывая прекрасных форм, нравственных действий и всегда стремясь далее и далее к осуществлению человечности, которую он в себе сознает.

Эта возможность бесконечного развития, мешающая законченности философской системы, есть необходимое следствие антропологического начала, и она позволяет построить философию истории, не ограничивая человечество в формах его развития.

VI

Философия есть, вкуче с немногими иными, совершенно необходимая составная часть любого разумного содержания образования. Особенно в юности спасительна хорошая философия как школа продуктивного мышления, любви к истине и метода ее поиска, обнаружения и проверки. Философия призвана научить искусству мыслить не только самостоятельно, но и правильно (И. Кант). Философии надобно учить так, чтобы предотвратить становление в молодежи и скепсиса, и сомнений. Сложная работа по развитию интеллекта у детей начинается с осознания ими повседневных впечатлений и далее продвигается к анализу и синтезу, становлению понятий. Огромную роль в воспитании разума играет тренировка рефлексии — критичности и реалистичности. Соблюдая эти принципы, учитель вводит далее ученика в царство противоречий и учит их правильно разрешать. Это необходимое лекарство от догматизма, к которому так легко прибегает неопытная душа ребенка. История заблуждений и трагедий разума полезна, чтобы приучить к осторожности, строгости суждений, дать представление о сложности умственной работы, научить уважать ее и проверять ее результаты.

Путь к развитию разума — усвоение мировой философии, когда она изучается как история осмысления естественного и культурного мира. Философское образование

невозможно без истории культуры, просвещения, вне рефлексии природы, судеб и прогнозов познания.

«Удивление» — культивируемое воспитанием природное любопытство, составляющее предпосылку интереса к жизни, является собой не только в высшей степени желательную мотивацию учения, но и ценное содержание воспитания. Поэтому в цели воспитания входит стимуляция и поддержание умонастроения удивления перед сложностью, многообразием и таинственностью мира.

Познавательная теоретическая установка дает благоразумие, мудрость, способность к наукам и искусствам, достижение одной из важнейших целей жизни. Самодостаточное познание, созерцание истины делает возможными прикладные достижения науки. Философский разум является новой, высшей ступенью человеческого разума. Но подлинная философия должна быть лишена односторонности, например односторонности натурализма, крайностей материализма и идеализма.

Собственно философская установка особенно полезна в деле воспитания, когда она опережает изучение наук и следует за ними, вновь создавая очередную «зону развития». Философское образование принимает две родственные формы: пропедевтическую и заключающе-обобщающую. При этом обобщающая форма немедленно сама становится пропедевтической, и таким образом философия сопровождает любое образование всегда, бесконечно оставаясь его предпосылкой и завершением, насколько оно возможно.

Эмпирический по своей природе рассудок просветляется только благодаря теоретическому в своей сущности разуму, призванному снабжать рассудок принципами правильного действия. Вот почему так важно присутствие в учебных планах, во всем содержании образования философии как мышления о мышлении, как науки о научном познании, его опасностях и достижениях, его принципах и опыте, его истории, оценке и теории этой истории.

Человеческое сознание, наиболее ценный и собственно человеческий дар, изучается с позиций множества наук (см.: *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Л., 1968), среди которых философия занимает настолько значительное место, что есть все основания называть ее «мышлением о мышлении». Для педагогики это означает, что, во-первых, философия есть обязательный (наряду с другими) источник человековедческих знаний и, во-вторых, вкупе с немногими иными, компонент любого учебного плана, совершенно необходимая составная часть любого разумного содержания образования. Императивность этих положений объясняется тем, что без мышления о мышлении нет в высшей степени желательных элементов осознанной мыслительной деятельности, без которой, в свою очередь, нет ни практической, ни теоретической работы. Философия предупреждает некоторые серьезные болезни мышления и лечит их: идиотическую погруженность в повседневность, и только в нее («заботы вечны», по слову Пушкина), нескритичность, самодовольство мышления — и то, и другое губительно для человека и человечества.

Особенно в юности спасительна хорошая философия как школа продуктивного мышления, любви к истине и метода ее поиска, обнаружения и проверки. Науке о науке, мышлению о мышлении, философии желательно учить так, чтобы предотвратить и скепсис, и сомнение. Искусству мыслить не только самостоятельно, но и правильно (И. Кант) призвана философия.

Педагогика с этой точки зрения есть искусство обучать искусству мышления. Оба эти искусства очень сложны, ибо суть дела, истинное, внутреннее, сущностное, сокровенное не находится в сознании непосредственно, не дается с первого взгляда и внезапным озарением; необходимо размышлять, чтобы добраться до истинного строя предмета. Одно дело — иметь проникнутые мышлением чувства и

представления, и другое — иметь мысли о таких чувствах и представлениях. Порожденные размышлением мысли об этих способах сознания составляют рефлексию, рассуждение, т.е. философию. Лишь мышление превращает душу, которой одарено и животное, в дух, и философия есть сознание человеком содержания — духа и его истины.

Развивать мыслительные способности с помощью философии значит обучать объективной истине. Философия замещает представления мыслями, категориями или, говоря точнее, понятиями. Обладая представлениями, мы еще не знаем лежащих в их основании мыслей и понятий. И наоборот, это не одно и то же — иметь мысли и понятия и знать, какие представления, созерцания, чувства им соответствуют.

Философия, повторял Э.В. Ильенков, концентрирует в себе способ мышления и проясняет его для самого мыслящего человека. С философией не сталкивается лишь тот, кто вообще не мыслит. Ум — плюс ко всему — гигиена духовного здоровья, столь же необходимого для жизни, как и здоровье физическое. А забота о душевном здоровье имеет и прямой социальный, жизненно важный для каждого человека смысл.

Философское образование полезно только в том случае, «если знание, с трудом накопленное человечеством, будет усваиваться как содержательный и умный ответ на мучительные вопросы бытия» (Э.В. Ильенков).

Источником и методом философского познания, обращенного к человеку, его духу и преодолевающего наивный натурализм, является чисто теоретическое исследование Я. Исследование, возможное только в результате присвоения историко-философского богатства, его критической и собственно теоретической установки. Одновременно образованию предстоит оказать помощь молодежи в усвоении целей истории, целей жизни, целей своей деятельности.

Цели преподавания философии многогранны. Ни одна из граней не отменяет другой. Нам нужна философия и как то, и как другое, и как эзное.

Главная цель общего образования — духовное развитие личности. Развивающей способности силой обладает не изучение философии, а ее изучение, нацеленное на развитие философского мышления, философствования.

Широкий общеобразовательный контекст любой специализации служит не фоном, не подготовительной ступенькой к профессиональной подготовке, но самодовлеющей ценностью. Стало быть, в нем необходима философия образования и образованности, теория духовного развития (феноменология духа), теория личности (персонология) и теория ценностей (аксиология).

Развитие общих способностей личности предполагает совершенствование генеральной человеческой способности — трудоспособности. Владение общими способами деятельности выступает одной из важнейших предпосылок приращения знаний. Поэтому цель общеобразовательного курса философии включает в себя и праксеологию.

В школах должно учить тому, как делается наука, а не тому только, чего она добилась. Содержание образования включает в себя само исследование, искусство компетентного, точного и доказательного мышления. Оно предполагает овладение научным методом — способностью мыслить и самостоятельно, и правильно. Стало быть, нам необходима философия как «метафизика», как наука о науке, эпистемология, философия познания и философия науки.

Школа призвана ориентировать новые поколения в системе наук и устанавливать плодотворную связь с ними. Поэтому мы нуждаемся в философии классификации наук.

Философское образование обязано развить в человеке способность к самокритике мышления, проверке и очищению его, к постоянной самокорректировке.

Цель общеобразовательного курса философии — ввести в искусство философствования как рефлексии, а философию понять и принять как концентрированную и высшую рефлексию духа.

Историческое введение в содержание и метод мировой философской дискуссии обладают мощным общеобразовательным зарядом. Идеи и язык этики, эстетики и философской антропологии составляют важные компоненты образования. Человек, не понимающий философии права, основ договора как сущности политики, способен отказаться от своего человеческого достоинства.

Молодежи предстоит усвоить цели истории, цели жизни, цели своей деятельности. Этому служит философия истории и культуры, раскрывающая драму людей и идей, обобщающую причины успехов и поражений человечества, прогресса, застоя и регресса, преемственности и новаторства, разрушения культурных достижений и варварства.

Новым поколениям необходимо знать способы самоуничтожения человечества, распознавать невежество, жадность, недалечность. История человеческой глупости во множестве ее проявлений представляет собой ценный компонент образования: учит учиться на уже совершенных ошибках. Одновременно история заблуждений и трагедий разума полезна, чтобы приучить к осторожности, строгости суждений, дать представление о сложности умственной работы, научить уважать ее и проверять ее результаты.

Чтобы системность знаний адекватно отражала системность мира, необходим синтез отдельных учебных курсов с помощью философского образования, как пропедевтического, так и обобщающего, завершающего циклы и полный курс.

Среди мотивов деяний человека выдающееся место занимает обладание смыслом жизни — знанием о том, зачем, с какой целью мы проявляем жизненную активность. Представления, переживания и ожидания человека, связанные со смыслом жизни, смерти и бессмертия, составляют ядро мироотношения. Человек строит свое поведение в соответствии именно со своими осознанными или подсознательными эталонами красоты, добра и правды, ценности и смысла жизни. Вот почему так бесконечно важна история философии как филиация типов наиболее продуманных и серьезных ответов на важнейшие мировоззренческие проблемы, как феноменология и типология мироотношений.

Школьная премудрость непременно должна содержать в себе и философию религии. Далеко не автоматически вера, опыт и разум пронизываются нравственностью. Для этого необходимо специальное воспитание.

Философия искусства занимает выдающееся место в содержании образования. В цели философского образования входит стимуляция и поддержание умонастроения удивления перед сложностью, многообразием и тайнами мира.

Идея этического интеллекта имеет сверхобычное значение для образования, поскольку она предостерегает от развития умственных способностей в отрыве от нравственности. Ум не разыщет истину, обязательно ошибется, если он не бескорыстен и не мужествен. Обучение философии, основанное на глубоком знании моральной организации человека, должно научить терпимости.

В учебном процессе необходимо обсуждений условий успеха в социальной жизни, готовности ответить на вызов времени. Нужна философия как теория искусства счастья.

Упражнения в усвоении материала

Р В какой мере люди малодоступны голосу разума и над ними властвуют их импульсивные желания? В каких случаях? Почему?

Р В чем более значительная для мышления роль принципа по сравнению с

правилем? Что значит «мыслить по основоположениям»? Почему разум выше рассудка, хотя и не может обойтись без него?

Р В чем заключена спасительная сила науки, культуры разума для любознательной молодежи?

Р В чем именно заключена величайшая опасность отношения к миру как подлежащему коренной перестройке? Почему именно такое сознание часто свойственно молодости?

Р В чем состоит ошибочность впечатления, будто человек обладает истиной как бы от природы, от рождения?

Р В чем состоит, по-вашему, «общечеловеческий завет философии»?

Р В чем, по-вашему, заключена неподменность философского образования как составной части любого образования, образования как такового?

Р Как вы думаете, почему попытки установить догмы нередко возбуждают свободную мысль? Почему можно жечь мыслителей и их книги, но нельзя сжечь самой мысли?

Р Как правильно, т.е. не нанося ущерба, охранять разум молодежи от искушений умствования как опасности серьезных ошибок и как предупреждать в молодежи склонность к догматизму как серьезнейшей опасности для личности и общества?

Р Как соотносится всеобщее с конкретным? Приведите примеры.

Р Как соотносятся в мышлении познающий субъект и познаваемый объект? (Указание: обратите внимание на тезис о понятии, живущем в самих вещах).

Р Как соотносятся друг с другом макрокосм природы и микрокосм человеческого духа?

Р Какие выводы относительно желательного содержания образования можно сделать из взаимодополнительности логики и феноменологии?

Р Какие психические особенности людей всегда и повсюду порождают фактически одинаковые мифы, легенды, поверья, сказки?

Р Каким образом вы включили бы историко-научный материал в занятия со школьниками старших классов по какому-либо учебному предмету (например, по биологии, по теме «Понятие вида»)?

Р Каким образом при условии свободы мысли даже ядовитые идеи могут принести некоторую пользу? Какую?

Р Каким образом рост знаний участвует в смене социально-экономических стадий в эволюции человечества?

Р Каким образом философия истории связана с практикой воспитания?

Р Классическая музыка с великой силой запечатлела высшие нравственные ценности: она показывает, в частности, что значит для человека Родина и Мать. Какие, по-вашему, музыкальные шедевры в наибольшей степени отвечают этим смысловым интерпретациям? Как вы смогли бы пристрастить молодых людей к эстетическому наслаждению этими произведениями и к проникновению в их смысл?

Р Покажите на одном-двух примерах, что догматизм в области научной мысли неминуемо приводит к резкому искажению истины.

Р Покажите на ряде примеров, как мысль рождается действием и как она предшествует действию.

Р Покажите на нескольких примерах, что во всяком знании имеется элемент веры.

Р Покажите, что мышление невозможно целиком вывести из чувственного опыта.

Р Порассуждайте на тему: «Голос интеллекта тих, но он не успокаивается, пока не добьется, чтобы его услышали».

Р Почему «негативное в обучении, служащее только для того, чтобы предотвратить нас от ошибок, более важно, чем иные положительные поучения, благодаря которым наши знания могли бы прибавляться»? Как бы вы стали учить себя и ваших подопечных избегать заблуждений, ошибок разума?

↳ Почему излишне акцентуруемые особенности личности опасны (сравните с понятием «акцентуации» в психопатологии)?

↳ Почему изучение логики необходимо, но недостаточно для развития умственных способностей, прежде всего — способности суждения? Что всего лучше для тренировки и укрепления способности суждения?

↳ Почему интроспекция как метод психологической науки является одновременно и эффективным способом самосовершенствования, и диагностическим средством?

↳ Почему критика разумом продуктивных, творческих (синтетических) суждений нуждается в свободе? Почему разум нуждается в споре?

↳ Почему осознание своих возможностей, а стало быть, своей грядущей судьбы, неразрывно связано с вопросом о просвещении?

↳ Почему от характера общественных идеалов зависят судьбы народов, стран и всего мира, а общественные идеалы не только определяют собой идеалы отдельной личности, но и в известной мере подчинены им?

↳ Почему психика человека, его дух является создателем собственно человеческого мира, а не его «производной»?

↳ При каком конкретном содержании спора никакая полемика не уместна? Почему?

↳ Приведите несколько примеров «черного ящика», взятых из хорошо известной вам области действительности.

↳ Приведите примеры (из истории познания) чрезвычайной продуктивности научных дискуссий. Покажите, что человеческое знание может развиваться только как вселенская, эпохальная, вечная дискуссия.

↳ Приведите примеры частных методов, применяемых в педагогической антропологии, психологии и педагогике.

↳ Проиллюстрируйте рядом примеров путь индивидуального познания от созерцаний к понятиям и от них к принципам.

↳ Прокомментируйте древнеримскую дефиницию брака: «Брак есть мужское и женское сочетание, событие всей жизни, божественной и человеческой правды общения».

↳ Прокомментируйте положение о том, что абсолютно необходимым средством развития личности, средством воплощения в жизнь идеи о личном достоинстве, т.е. идеи справедливости, является гражданское общество.

↳ Прокомментируйте тезис о том, что тема души в смысле деятельного и страдающего Я в психологии и педагогике может разрабатываться ими только с позиций персонализма и субъективизма.

↳ Прокомментируйте утверждение о том, что у нас нет другого средства для овладения природой наших влечений, чем наш разум.

↳ Так ли уж невероятно, что именно существующая система религиозного воспитания несет на себе часть вины за постепенную утрату человеком своих умственных способностей?

↳ Что значит «мыслить сами мысли», «мыслить чистые понятия»?

ПЕДАГОГИКА И ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ

Под историческими процессами здесь понимается вся бездонная сложность разворачивающегося во времени человеческого бытия. Приходит на Землю и уходит отдельный человек, и «род приходит, и род уходит», а человечество остается. И в его длящемся существовании заключен величайший *педагогический* смысл. В нем залог бессмертия человека, его деяний, его энергии, его усилий по поддержанию и

улучшению жизни. Понять истоки и механизмы дрящей истории человечества — значит, многое постичь из целей жизни, стало быть, — из целей воспитания для жизни.

Ведь если отдельный человек малозначителен для истории, если в ретроспективе и в перспективе тысячелетий он — ничто, если многострадальная Земля — только «юдоль скорби и свалка для падали», то, что же, «жить будем, да и гулять будем, а смерть придет — помирать будем». И пусть высшей и единственной целью останется улов от случая, от удачи.

Но если история осмысленна, если она имеет цель или хотя бы постижимый вектор, то наряду с радостью бытия нам надобно воспитывать и для бессмертия долгосрочных, серьезных, важных дел. Каких? — Которые доказали своей долгой и славной жизнью в истории свое достоинство и значимость как конструктивные, животворные, помогающие человечеству выстоять в многотрудных исканиях своего пути и стать бессмертным.

Только анализируя наличные исторические тенденции, мы способны заглянуть в завтра. Кроме того, мы изготавливаем будущее, планируя его, закладывая его в настоящем. А делаем мы это исходя из нашего понимания содержания и смысла истории.

Хорошее будущее ждет наших детей или дурное? Ведь надобно знать! Слишком многое в настоящем зависит от будущего. «Под натиском будущего начинаются или не начинаются войны, гибнут или процветают племена и страны, создаются или не создаются новые социальные институты» (Олвин Тоффлер).

Воспитателю важно знать, как способен человек влиять на ход истории. Благотворно ли, разрушительно ли? При каком стечении событий? Чем надобно снабдить человека на дорогу — перед началом самостоятельного действия? Как и почему одним удается противостоять могущественному влиянию дурного в истории на себя, а другим не удается? Как вырастают великие люди, что губит таланты, а что помогает им окрепнуть? Ответ мы можем найти в истории.

Нам предстоит извлечь педагогические уроки из истории относительно места и роли общечеловеческих событий в жизни и смерти каждого отдельного человека; относительно роли и места образования и воспитания в событиях мира и в единичной судьбе отдельного человека. Нам предстоит понять, как же воспитывать, чтобы и индивидуум выиграл, и история бы шла по хорошей дороге.

История человеческого общежития обеспечивает второе, культурное, рождение каждого человека. Вместе с тем история человечества есть результат историй отдельных людей, и поэтому страсти и страхи, желания и надежды одного человека суть такие же движущие силы истории, как и мировые войны, в свою очередь зависящие от страстей и желаний отдельных людей.

История человечества есть ход человеческой жизни, а в фундаменте жизни лежат чувство и мысль, ценность, мотив, за которыми следует деяние. Осознанные и подчас неосознаваемые потребности, чувства и мысли, переживания отдельного человека, сообразные его природе, — вот «клеточки» истории. Из них развивается всё: события, разнообразные группы, социальные институты, и всё, и всё. «Вся эта мимолетная жизнь, вся эта череда радостей и горестей и есть для каждого из нас самое главное — только то, чем живет сердце», — говорил Хосе Ортега-и-Гассет. Важнейшие из этих переживаний, движущих историю, суть те, что связаны с нашим отношением к смыслу жизни, с ценностями и знаниями, с нашим воспитанием в детстве и юности.

Смысл истории, т.е. жизни человечества, теснейшим и притом двояким образом связан со смыслом жизни отдельного человека. История дает человеку душевную жизнь, и если она несет в себе смысл, то он в принципе может передаваться и отдельному человеку (может и не передаваться; все зависит от сложных и

многоплановых обстоятельств). Но если в развитии всего человечества нет цели, или, как говорил Торнтон Уайлдер, «замысла», то достаточно сомнительно отыскать значение жизни и смерти индивидуума.

Вместе с тем смысл истории человечества задается осмысленной жизнью его составных частей — личностями. Более того, ход и содержание исторической эволюции подчас сильно меняются под влиянием «всего только» одной из них. Казалось бы, слабые воздействия заведомо ограниченных сил кратко живущего и легко гибнущего существа, называемого *homo sapiens*, на гигантские и, как представляется, инертные массы сменяющих друг друга поколений на самом деле приводят подчас к вселенским катаклизмам.

История личности и история человеческих масс переплетены, и эту идею прекрасно иллюстрирует профессор Г. Люббе: история жизни каждого из нас свидетельствует о нашей личности лучше любого иного симптома. Опознание личности, установление ее неповторимости, оценка той или иной индивидуальности легче всего происходят благодаря автобиографиям, например при приеме на работу, подаче диссертации на защиту и т.п. Так, города отличаются друг от друга прежде всего благодаря своим историческим памятникам. Именно они неповторимы, и знакомый с ними глаз узнает их прямо из окна самолета. Всякое общество, учреждение, коллектив, партия, политическое движение, корпорация, государство тоже распознаются по их историям. Описания сегодняшних особенностей и действий недостаточно для идентификации ни личности, ни общества. Желания, мысли и поступки людей остаются для нас не до конца понятными, если мы не узнаем, на какой прежний опыт они опираются. Все имеет свою историю, в ходе которой и возникает та или иная специфическая идентичность. А общество состоит из людей, своими действиями или уклонениями от действий к нему принадлежащих. Стало быть, неповторимая единичность, или идентичность человека, есть результат пересечения и взаимодействий индивидуума и общества, их историй.

Колоссальна роль разума и его воспитания в человеческой истории, стало быть, и в жизни каждого нового жильца Земли.

Человеческая мысль способна, как свидетельствует о том история человечества, сколь угодно близко приближаться к истине, и тогда налицо поступательное движение общества, наук, искусств, нравов, благосостояния, сохранение духовной и природной среды, словом, — прогресс.

Но мысль людей нередко идет по ложному пути, и ошибки, заблуждения, искажения, подчас бесконечные удаления от истины приводят к весьма тяжелым последствиям для отдельных людей и для целых стран и народов — к застою или даже регрессу. Два шага вперед, шаг назад, три шага вперед, два назад, еще семь вперед и т.д., и все это трудное, мучительное, отнимающее века и века продвижение человечества к истине, т.е. к счастью и достоинству, называется в целом эволюцией разума.

Образование, воспитание, обучение призваны предупреждать заблуждения, уменьшать число ошибок, выпрямлять путь к истине, ограждать разум от всего, что мешает его правильной работе, что опережает разум, «предрассудочно», что называется предрассудками.

Человечество в опасности — кто может сомневаться в этом! Но не всегда понимают, что опасность исходит прежде всего от неправильного образования, воспитания, укореняющих невежество, жадность, безответственную недальновидность, т.е. глупость. Воспитание способно уменьшить эту главную, всеопределяющую опасность, если оно будет умным, глубоким, дальновидным и умелым. Вот почему воспитателю так важно понимание смысла и содержания, условий и особенностей исторического пути — прогресса — человеческого разума.

Условия, при которых возможно и при которых действительно совершается

прогрессивное развитие человечества, целиком и полностью носят педагогический характер. Власть знания только усиливается со временем. В нашу эпоху она достигла апогея в сравнении со всеми предшествующими, но роль знания в будущем станет, вероятнее всего, беспрецедентной.

Расы и этносы

Склад мысли отдельного человека в огромной степени и при всех неизбежных индивидуальных вариациях определяется особенностями данной цивилизации, выработанной ею системой эмоций, верований, интуиций, производства и т.д. Следовательно, в огромном разнообразии этносов и несомых ими культур, верований, обычаев, установлений и прочего заключено великое богатство воспитательного материала, содержания образования, усвоение которого личностью способствует практически неограниченному совершенствованию ее собственно человеческих свойств и качеств. Так называемое межкультурное обучение, знакомящее в современной школе со спецификой культур разных народов и племен мира, не только вносит ценный вклад в воспитание для всеобщего мира и сотрудничества, но и многократно умножает умственные потенции новых поколений. Еще И. Кант советовал вносить в общеобразовательный учебный план школы этнографию. Л.Н. Толстой тоже считал этнографию величайшей учительницей человечества и предлагал не жалеть времени на ее изучение в школе.

В первых годах жизни человека следует искать истоки и тайну его величия или ничтожества. В истории племени или расы можно обнаружить причины их прогресса, регресса, застоя.

|

То, что на земле существуют этносы, разные народы, — знают все. Существуют французы и немцы, поляки и литовцы, русские и татары. А почему одни такие, а другие иные? Кажется, самое простое — это то, что французы говорят по-французски, а немцы — по-немецки. Но то, что, например, литовец с детства говорит по-французски, французом его не делает.

Часто думают, что люди, похожие друг на друга, составляют одну нацию, один этнос. А так ли это? Тут очень полезны «Три мушкетера» Дюма. Там показаны три типа французов. Причем именно французов, не бретонцев, не эльзасских немцев. Атос — это потомок тех французов, которые живут около Парижа. Портос — нормандец. Здоровый, крепкий, очень смелый, доверчивый, нервный. Арамис — южанин. Стройный, маленький, хрупкий. Очень быстрая реакция, очень активный. Совершенно разные типы. Ну, а Д'Артаньян — гасконец, т.е. вообще не француз. И вряд ли он знал французский язык. Наверное, выучил, когда поехал в Париж. И тем не менее все они составляют Францию! В чем же дело?

Если невозможно удовлетворительно разграничить социальные и наследственные факторы развития личности и, стало быть, мы вправе отклонить как бесполезное рассмотрение наследственных умственных черт различных этносов, то — за исключением крайних случаев — «ответственность» за содержание развивающихся душевных сил человека придется возложить на всю сложнейшую систему факторов, лежащих в его природной и общественной среде. Социальные связи, те или иные пласты присваиваемой в ходе образования культуры, содержание воспитываемых видов поведения — вот что определяет характер и судьбу человека. Как говаривал Конфуций, «от природы все люди существенно одинаковы, воспитание и привычки делают их отличными друг от друга», а воспитание, как мы увидим из дальнейшего изложения, никогда не бывает и не может быть одинаковым даже у однояйцовых близнецов в одной и той же семье. Это не означает, что мы сбрасываем со счетов биологические, наследуемые особенности нервной системы и сомы, а значит, что эти особенности предопределяют собой развитие человека опосредствовано — через его среду, и

что среда в силах серьезно менять (до известных границ) биологически детерминированные черты.

Неудачливым воспитателям, если они претендуют на научность своего подхода к развитию человеческих способностей, не удастся списывать на счет безропотности все поношения биологической природы свое неумение, как не удастся социальным «инженерам», политикам и управленцам «обвинять» расовые и этнические факторы в нищете целых групп людей.

Прежде всего — в ощущениях. Когда мы видим человека, принадлежащего к другому этносу, мы даже не можем определить, почему он не свой. Но мы чувствуем, что он иной. Лучше всех такой первый шаг в этой классификации сделали древние египтяне. Они считали, что все люди делятся на четыре породы, т.е. большие этнические группы. Себя они рисовали желтыми, негров — черными, семитов с Синайского полуострова, из Аравии — белыми, ливийцев — красно-коричневыми. Это было уже очень много, потому что греки смотрели на это дело проще: эллины, а все остальные — варвары, хотя между скифами и персами ничего общего не было. Было только то, что и те, и другие были неэллыны. Их это сначала устраивало, но когда они стали больше сталкиваться с разнообразными народами, то они двойную систему разделили на несколько. Сначала были Азия и Европа. Эгейское море отделяет Азию от Европы. Но потом оказалось, что на Севере живут совсем не азиаты, а особые люди — скифы. Пришлось выделить и их. А в Сахаре, в Тибести, т.е. в восточной части Сахары, живут черные негры — тиббу. Стало четыре группы.

Появились римляне, которые завоевали почти всю Западную Европу и Ближний Восток. И тут потребовалась уже более сложная система классификации народов. Правда, они ее строили по эллинскому принципу: римляне и варвары. Но варварами нельзя было считать карфагенян и тех же эллинов. Надо было вносить какие-то подразделения. Может быть, им и удалось бы в этом отношении чего-то достичь, но тут случилось Великое переселение народов и стало не до того. Оказалось, что те, кого считали варварами и дикарями, неполноценными людьми, захватили власть на территории всей Римской империи. Подчинили ее себе, разобрали на части и не знали, что с ней делать. Собирали с местного неубитого населения налоги, в основном виноградом и вином, и опивались, пока не спились. А потомки римлян в V в. или вымерли, или влачили жалкое существование.

И тут возник новый принцип деления: конфессиональный. Оказалось, что вопрос не в том, какому племени, а какой церкви ты принадлежишь. Появились христиане, и все христиане считались одинаковыми. Те, кто почитал Ормузда и ненавидел его врага Аримана, — называли себя персами, т.е. благородными, «имеющими имя» (по-персидски «номдорон»). Они делили мир на три части: Иран — они сами, Рум — это римляне, в их числе и христиане, и Туран — все, что к востоку от Персии.

Таким образом, существовали очень несложные системы классификации этносов, пока европейцы не открыли Америку, Австралию, Южную Африку, Китай. И оказалось, что мир гораздо более разнообразен, чем представлялось их предкам. В те времена почти все могли прочесть описания всех народов и увидеть их невероятное разнообразие. И тогда возник вопрос: как возникают этносы? Из чего?

Конечно, не из самоназваний. Слово «арабы» самим арабам не было известно до VII в. Они так стали себя называть только при халифе Омаре. И слово это римское. Римляне так именовали восточных кочевников. А в Персии те же самые люди, которые назывались на западе «арабы», стали называться «таджики». От слова «тадж» — царский венец (персидское слово). Так называли коронные войска. То есть название ничего не показывает. Иногда оно дает возможность ориентироваться, а иногда не дает. Ведь надо найти самый основной принцип: каким образом люди узнают друг друга.

Проблема этногенеза коррелирует с проблемой происхождения видов. Над проблемой происхождения видов работал американский ученый Лео фон Берталанфи. И сделал в 1937 г. на философском семинаре университета доклад о том, что критерием классификации видов надо считать не то, что есть, а то, чего нет, но что связывает предметы изучения. И назвал это теорией открытых систем. Вот лектор и аудитория. Что их связывает? Именно ваш интерес к тому, что я говорю. Если бы этого интереса не было, все бы разошлось, и система бы распалась.

Какие самые простые элементы системы необходимы? Это известный факт — семья. В ней участвуют персоны несходные: мужчина и женщина. Когда у них появляются дети, система усложняется. Что их связывает? Опять-таки любовь друг к другу. Но что такое любовь? Материя? Энергия? Ни то, ни другое. А тем не менее только она держит людей. Оказывается, что бабушка обожает внука и терпеть не может невестку. Связь имеет два знака. Но отрицательная связь столь же крепка, как и положительная. Они заводят кошку. Кошка тоже их любит, они тоже любят кошку, она тоже член семьи. Они устраивают себе дом. Они тоже как-то к нему относятся. Это наш дом, наша родина! Это тоже член системы. Система по мере усложнения становится все более крепкой, резистентной, т.е. способной к сопротивлению воздействиям извне. Они помогают друг другу, несмотря на внутренние неполадки. И даже если меняют место и расходятся в разные стороны, то и тут их системные связи остаются. Это и есть самая элементарная система. Ее можно назвать системой общей жизни.

Но, может быть, это относится только к брачным или семейным контактам? Нет. Оказывается, что наряду с этими конвексиями — от латинского слова «вита» — жизнь, бывают и консорции, т.е. люди, у которых общая деятельность и судьба. И тут уже не имеет никакого значения ни половая принадлежность, ни возрастная. Люди начинают тянуться друг к другу, они нуждаются друг в друге. Иногда они занимаются искусством. Как наша «Могучая кучка» или школа «Мир искусства». Именно общение поднимало их творчество. Иногда это бывает разбойничья банда. Иногда политическая партия. Иногда религиозная секта. Но это люди, связанные одной судьбой. У них большая энергия. Они стараются расширить свою систему как только возможно. И часто это им удается!

Мы должны твердо помнить, что название народов и этносов — это наша система номенклатуры. Она нам удобна. Словно мы рассматриваем поле с очень низкой точки, как мышь видит ничтожную часть поля перед собой, а что дальше, она ничего не знает; но если взять более широко, как смотрит собака, то видим: возникают консорции, часто очень большие. Возникают конвексии — не только семьи, но и группы семей. Это деревни.

Но существуют и субэтноты. Это когда, положим, землепроходцы идут через всю Сибирь до Аляски. Шли казаки, шли устюжане, из Великого Устюга. Там не смотрели, из Вологды ты, или из Вятки, или из Москвы. Если хочешь в ватагу, берем! И они женились на аборигенах: бурятках, якутках. Часто женились и хорошо уживались. И вот создан новый субэтнос. Сибиряк — не этнос. Это субэтнос. Это то, что ниже этноса. По старинке их называют челдоны. Но они не обижаются, только не знают, откуда это странное слово. И никто не знает. Они не считают своими «самоходов». Тех, которые пришли в Сибирь в XX в., чтобы колонизировать ее. Это уже не свои. Не то что они не русские. Нет, русские, но уже другой субэтнос. Так же поморы отличаются от подмосковных крестьян или донских казаков. Но как только наступает такая гроза, как 1812 год, Наполеон надвигается, они все объединяются и великолепно знают, что они русские. Но вместе с тем они видят свою взаимную непохожесть.

Когда вы садитесь верхом и перед вами широкое поле, то видите: европейцы между собой как-то похожи, если их сравнивать с персами или арабами. Те тоже

могут надеть галстук, идти в ресторан и вино пить. Но только так: опускают палец в стакан с вином, стряхивают каплю... Пророк сказал: «Первая капля вина губит человека!» А про вторую-то он ничего не сказал!

И, таким образом, земля оказывается разделена, с точки зрения степени приближения или на этносы — их трудно считать, их много, — или на субэтносы — составляющие этноса, их тем более не подсчитаешь, или на суперэтносы — их уже можно подсчитать. А дальше нечему объединяться, дальше человечество.

Для того чтобы стать членом этноса, мало иметь какие-то черты характера. Это как раз не имеет никакого значения. Нужно войти в состав этноса. Это делается довольно долго. Во всяком случае, ребенок в чреве матери ни к какому этносу не принадлежит. Неэтничен. В течение трех—пяти лет после рождения у него складывается на базе общения этническая принадлежность. То, что для него было близким, знакомым и приятным в первые годы его жизни, — это и определяет его этническую принадлежность. И он никак не может ее изменить. Она ему кажется единственно возможной. И самой лучшей. Для чего же менять? Это феномен на персональном уровне. Это персональное отношение человека, который получил воспитание, вошел в эту среду.

Ландшафт, в котором этнос помещается, является частью этнической системы. Потому что, если говорить о доме, родном доме, построенном собственными руками, как об элементе системы, то же должно сказать и о поле, которое возделано самими членами этноса или их предками. И о том лесе, который их окружает, о речке, в которой они ловят рыбу. Привычка, адаптация к ландшафту является составной частью тех самых системных связей, о которых мы упоминали выше. Есть такое явление — ностальгия, когда человек не может жить в чужом месте. Тот, кто привык жить в горах, не будет жить на равнине. Кто привык жить на островах, для того скучна монгольская степь.

II

Родной язык сам по себе не может образовать этноса, но он откладывает очень сильный отпечаток на этническое самосознание любого человека. О неотразимой силе формирующего мировоззрение и мироотношение родного языка, влияющего на фундаментальные жизненные установки, предпочтения и антипатии начинающего жить человека, точно значится у К.Д. Ушинского, понимавшего, что «язык народа — лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни, начинающейся далеко за границами истории». В языке претворяется в мысль, картину и звук небо отчизны, ее воздух, ее физические явления — весь глубокий голос родной природы и вся история духовной жизни народа. Результаты жизни каждого поколения остаются в языке — в наследие потомкам. Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая в одно великое целое прошедшие поколения с живущими и грядущими. Усваивая родной язык, каждое новое поколение усваивает в то же время плоды мысли и чувства всех предшествовавших ему поколений. Усваивая родной язык, ребенок усваивает не только слова, их сочетания и парадигматику, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка, природу, характеры людей, общество, верования, поэзию, логические понятия и философские воззрения.

Поэтому люди, объединенные одним и тем же родным языком, всегда будут иметь некоторые общие черты в отношении к миру, в понимании мира, в характере реакций на события окружающей среды, в способах самовыражения. Но, разумеется, одного лишь родного языка для мощного отпечатка на характер новых жильцов Земли недостаточно: надобно еще и одновременное более широкое влияние всей социальной среды.

Какая же реальная сила объединила под единой верховной общественной

властью миллионы людей, которые мы сейчас называем Францией, Англией, Испанией, Италией, Германией? Не кровное родство, так как в этих коллективных организмах течет различная кровь. Не единство языка: народы, соединенные в одном государстве, говорят или говорили на разных языках. Относительное единообразие расы и языка, которого они сейчас достигли (если это можно считать достижением), — следствие предыдущего политического объединения. Таким образом, не кровь и не язык — основа национального государства; наоборот, это оно сглаживает первичные различия кровяных шариков и членораздельных звуков.

И так было всегда. Границы государства почти никогда не совпадали с границами племенного или языкового расселения. Испания — национальное государство не потому, что там говорят по-испански. Каталония и Арагония не потому были национальными государствами, что в какой-то определенный день их границы совпадали с границами распространения каталанского или арагонского языка. Да и фактически неверно, что все испанцы говорят по-испански, все англичане — по-английски, все немцы — по-немецки. Мы будем во всяком случае ближе к истине, если скажем так: каждое языковое единство, которое охватывает известную область, почти всегда бывает результатом предшествующего политического единства. Государство всегда бывало замечательным толмачом.

Это давно и хорошо известно, и потому удивительно то упорство, с каким кровь и язык до сих пор считают основами национальности. В таком взгляде столько же неблагодарности, сколько непоследовательности. Сегодняшний француз обязан сегодняшней Франции, испанец — Испании, принципу, который и состоит в преодолении узкой общности, основанной на языке и крови.

Подобную же ошибку совершают те, кто основывает идею нации на территориальном принципе и хочет найти объяснение единства в географической мистике «естественных границ». Мы стоим здесь перед таким же оптическим обманом. Случайно в данный момент так называемые нации занимают определенные части материка и близлежащие острова. Из этих сегодняшних границ хотят сделать что-то абсолютное и метафизическое. Их называют «естественными границами», а под «естественностью» понимают какое-то магическое предопределение истории, связанное с очертаниями суши. Но миф тотчас же распадается, как только мы подвергнем его такому же анализу, какой доказал несостоятельность крови и языка как источников нации. Если мы оглянемся на несколько столетий назад, то увидим на месте Франции и Германии мелкие государства, разделенные своими, непременно «естественными», границами. Правда, эти границы были не так значительны, как сегодняшние Пиренеи, Альпы, Рейн, Ла-Манш, Гибралтар и т.д.; но это только доказывает, что «естественность» границ относительна. Она зависит от военных и экономических средств эпохи.

Историческая реальность пресловутых «естественных границ» просто в том, что они мешают одному народу завоевать другой. Затрудняя одним и общение, и вторжение, они защищают других. Идея «естественных границ» предполагает, таким образом, еще более естественную возможность распространения и слияния народов. Только материальные преграды, по-видимому, могут этому воспрепятствовать. Вчерашние и позавчерашние границы кажутся нам сегодня не опорой государств, а препятствием, на которое натывается национальная идея, стремясь объединить нацию. Несмотря на это, мы пытаемся придать сегодняшним границам окончательное и решающее значение, хотя новые средства сообщения и новое оружие уже свели к нулю роль этих препятствий.

Какую же роль играли границы при образовании государств-наций, если они эти государства не создали? Ответ ясен и очень важен, чтобы понять основное различие между государством-нацией и государством-городом. Границы служили тому, чтобы упрочить уже достигнутое государственное единство. Следовательно,

они не были началом, толчком к образованию нации; наоборот, вначале они были тормозом и лишь впоследствии, когда их преодолели, они стали материальным средством к обеспечению единства.

Точно такую же роль играли раса и язык. Вовсе не природная общность расы и языка создавала нацию, наоборот: национальное государство в своей тяге к объединению должно было бороться с множеством «рас» и «языков». Лишь после того, как эти препятствия энергично устранили, создалось относительное единообразие расы и языка, которые теперь со своей стороны укрепляли чувство единства.

Итак, нам не остается ничего иного, как исправить традиционное искажение идеи национального государства и свыкнуться с мыслью, что как раз те три основы, на которых оно якобы покоится, были главными препятствиями его развитию.

Почему для объяснения расцвета национальных государств стали прибегать к расе, языку, территории? Да просто потому, что в этих государствах мы находим тесную связь и единство интересов отдельной личности с общественной властью, чего не было в античном государстве. В Афинах и в Риме лишь немногие из жителей были государством; остальные — рабы, наемники, провинциалы, колонны — были только подданными. В Англии, Франции, Испании, Германии никогда не было просто «подданных»; каждый был членом, участником единства. Формы государственного единства, особенно юридические, очень различны в разные эпохи. Были крупные различия в рангах и в личном положении, были классы привилегированные и классы обездоленные; но, учитывая реальную политическую ситуацию каждой эпохи, принимая во внимание дух ее, мы приходим к неоспоримому заключению, что каждый «подданный» был активным членом государства, соучастником и сотрудником его.

Любое государство — первобытное, античное, средневековое или современное — это всегда призыв, который одна группа людей обращает к другим группам, чтобы вместе что-то делать. Дело это, каковы бы ни были его промежуточные ступени, сводится к созданию какой-то новой формы общей жизни. Государство неотделимо от проектов жизни, программы дел или поведения. Разные государственные формы возникают из тех разных форм, в которых инициативная группа осуществляет сотрудничество с другими.

Новые народы приносят с собой новое, менее материальное понятие государства. Поскольку государство — призыв к совместному делу, то сущность его чисто динамическая; оно — деяние, общность действия. Каждый, кто примыкает к общему делу, — действующая частица государства, политический субъект. Раса, кровь, язык, географическая родина, социальный слой — все это имеет второстепенное значение. Право на политическое единство дается не прошлым — древним, традиционным, фатальным, неизменяемым, а будущим, определенным планом совместной деятельности. Не то, чем мы вчера были, но то, чем все вместе завтра будем, — вот что соединяет нас в одно государство. Современный человек обращен лицом к будущему, сознательно живет в нем и к нему приравнивает свое поведение.

Политический импульс такого рода неизбежно побуждает к образованию все более обширного единства, и в принципе ничто не может удержать его. Способность к слиянию безгранична не только у народов, но и у социальных классов внутри национального государства. По мере того, как растут территория и население, совместная жизнь внутри страны унифицируется.

Общность крови, языка, прошлого — неподвижные, косные, безжизненные, роковые принципы темницы. Если бы нация была только этим, она лежала бы позади нас, нам не было бы до нее дела. Она была бы тем, что есть, а не тем, что «делается». Не было бы смысла даже защищать ее, если бы на нее напали.

Наша жизнь, помимо нашего желания, всегда связана с будущим; от настоящего момента мы всегда устремлены к грядущему. «Жить» — это «делать», без отдыха и срока. Почему мы не думаем о том, что «делать» всегда значит «осуществлять будущее»? Даже когда мы отдаемся воспоминаниям, мы вызываем их в данный момент, чтобы в следующий достигнуть чего-то, хотя бы удовольствия. Это простое, непритязательное удовольствие показалось нам секунду назад желаемым будущим; вот мы и «делаем» что-то, чтобы его получить.

Итак, запомним: ничто не важно для человека, если не направлено в будущее. Следовательно, человек — «футуристическое» существо, т.е. он живет прежде всего в будущем и для будущего. Однако я противопоставил античного человека современному европейцу и утверждал, что первый был относительно замкнут для будущего, а второй относительно открыт для него. Это кажется противоречием; но оно легко рассеивается, если вспомнить, что человек — существо двойственное: с одной стороны, он то, что он есть; с другой — он имеет о себе самом представления, которые лишь более или менее совпадают с его истинной сущностью. Наши мысли, оценки, желания не могут уничтожить наших прирожденных свойств, но могут изменить их и усложнить. Античные люди были так же связаны с будущим, как и мы, современные европейцы; но они подчиняли будущее заповедям прошлого, тогда как мы отводим будущему первое место. Этот антагонизм — не в бытии, но в предпочтении — дает нам право определить современного человека как «футуриста», античного — как «архаиста».

Если бы нация состояла только из прошлого и настоящего, никто не стал бы ее защищать. Но бывает, что прошлое закидывает в будущее приманки, действительные или воображаемые. Мы хотим, чтобы наша нация существовала в будущем, мы защищаем ее ради этого, а не во имя общего прошлого, не во имя крови, языка и т.д. Защищая наше государство, мы защищаем наше завтра, а не наше вчера.

Поэтому национальное государство как политический принцип больше приближается к чистой идее государства, чем античный «город» или «государство-племя» арабов, построенное на кровном родстве. В действительности идея «нации» тоже не свободна от предрассудков расы, земли и прошлого; но в ней все же торжествует динамический принцип объединения народов вокруг программы будущего.

Сейчас для европейцев приходит время, когда Европа может стать национальной идеей. Вера в это будущее гораздо менее утопична, чем предсказания XI века о единстве Испании или Франции. Чем тверже будет «Национальное Государство Запада» отстаивать свою подлинную сущность, тем вернее оно превратится в огромное государство-континент.

Религия, наука, право, искусство, принципы — социальные и этические — становятся все более общим достоянием. А ведь именно этими духовными ценностями люди и живут. Стало быть, однородность еще больше, чем если бы все души были одинаковы.

Если бы мы подытожили наш духовный багаж — верования и нормы, желания и мнения, — то оказалось бы, что большая часть их обязана своим происхождением не своему отечеству, но общечеловеческому фонду. Если бы мы попытались жить только тем, что в нас есть «своего», «национального», если бы мы, например, захотели лишить среднего человека всех тех привычек, мыслей, чувств, слов, которые он заимствовал от других народов, мы были бы поражены, ибо оказалось бы, что это просто невозможно: четыре пятых нашего внутреннего богатства — общечеловеческое достояние.

Государственные образования, которые до сих пор называются нациями, достигли наивысшего развития сто лет тому назад. Они дали все, что могли, и

теперь им остается лишь перейти в новую, высшую стадию. Они уже только прошлое, они связывают и обременяют. Наделенные большей свободой, чем когда-либо, мы чувствуем, что внутри наших наций нечем дышать, как в тюрьме. Нации были раньше широким, открытым простором, стали — душными захолустьями. В будущей «сверхнации», которая рисуется нашим глазам, историческое многообразие не может и не смеет исчезнуть, национальная идея с ее динамикой требует сохранить многообразие жизни.

Всякий энергетический процесс должен иметь как минимум два полюса. Хотя бы по высоте, как сообщающиеся сосуды. Вода перетекает из высшего сосуда в низший. В электричестве есть катионы и анионы. Они двигаются навстречу друг другу. Если будут только одни или другие, никакого электричества не будет. Если все люди сольются и станут одинаковыми, то тогда и никакого движения, никакого развития культуры и просто жизни не будет. Будет медленное угасание, и хорошо, если медленное.

В Новой Зеландии есть рептилия под названием гаттерия. Палеонтологи установили, что некогда, два миллиона лет тому назад, эти гаттерии занимали всю сушу Земли, за исключением ледниковых зон. А уцелели только в одном месте, как эндемический вид, т.е. вид, характерный только для одной скалы, где они живут и сохраняются. Человечеству такой судьбы не пожелаешь.

Если людей связывает общность их жизни или общая деятельность и судьба, то на авансцену воспитания выступают орудия и агенты этой связи — любовь и нужда друг в друге для успеха деятельности. Снабдить питомцев самым нужным «на дорогу», в самостоятельный жизненный путь, — значит научить их взаимопомощи. Деятельной любви и искусству быть полезными, понимать трудности других. Искусству получать радость узнавания и дарения.

III

Каково же влияние окружающей среды на расовые и этнические особенности людей?

Мы привыкли говорить, что существенной характерной чертой умственных процессов человека является способность к рассуждению. Животные могут так же, как человек, совершать действия, приспособленные к достижению какой-либо цели, основанные на воспоминании о результатах прежних действий и на подходящем выборе действий, соответствующих известному намерению. Тем не менее у нас нет никаких данных, которые показывали бы, что животные способны составлять абстрактные понятия, предшествующие действию. Между тем как все человеческие группы, от первобытных до стоящих на высших ступенях развития, обладают этой способностью.

Единство человечества проявляется, в частности, в способности предпосылать действию размышление, абстрактные понятия. Это значит, что собственно очеловечение человека не может обойтись без овладения им в ходе воспитания искусством предпосылать мысль действию. Понятия обязаны предшествовать конкретному действию, хотя ясно, что в процессе формирования понятий действие играет положительную роль в качестве способа проверки их адекватности. И все же главный источник абстрактных понятий для отдельной конкретной личности заключен в присваиваемой ею культуре, в исторически накопленных богатствах языка, искусства, науки, религии и других форм общественного сознания. Поэтому магистраль воспитательного процесса — от мысли к действию, а не от действия к мысли. Нарушение этого закона воспитания имеет своим следствием недостаточное развитие сущностных человеческих сил.

Виды деятельности человеческого ума у народов, населяющих мир, представляют бесконечное разнообразие форм. Для ясного понимания их важно отрешиться от мнений и эмоций, в основе которых лежит та специфическая

социальная среда, с которой он сроднился. Чем более удастся освободиться от односторонности, вытекающей из группы привычных идей, тем успешнее будут истолковываться человеческие верования и действия. Верования, обычаи людей и то, каким образом индивидуум отзывается на события повседневной жизни, — все это дает нам много случаев наблюдать проявления человеческого ума при изменяющихся условиях.

Объяснение деятельности человеческого ума требует рассмотрения двух различных проблем. Первая из них относится к вопросу о единстве или разнообразии *организации* ума, а вторая — к разнообразию, порождаемому различием *содержания* ума, в том виде, как эти различия даны в отдельных социальных и географических средах. Задача заключается в разграничении этих двух аспектов и в выяснении роли каждого из них в развитии особенностей ума.

Организация ума может быть определена как группа законов, определяющих формы мысли и действия, независимо от того, на какой предмет направлена умственная деятельность. Такого рода законам подчинены способ отличения одних представлений от других, ассоциация представлений с прежними представлениями, действия, вызываемые стимулами, и возникновение эмоций, порождаемых стимулами. Эти законы в значительной степени определяют проявления ума. В них мы усматриваем наследственные причины.

Но, с другой стороны, легко показать, что влияние индивидуального опыта весьма велико. Человеческий опыт накапливается главным образом благодаря часто повторяющимся впечатлениям. Один из основных законов психологии гласит, что повторение умственных процессов увеличивает легкость, с которой совершаются эти процессы, и уменьшает степень сопровождающей их сознательности. Этот закон выражает хорошо известные явления — привычки.

Займемся сначала вопросом о том, существуют ли различия в организации человеческого ума. Не подлежит сомнению, что характерные умственные признаки человека в главных чертах одинаковы во всем мире. Но остается неразрешенным вопрос, существует ли достаточное различие в степени. Имеем ли мы право приписывать цивилизованному человеку более высокое положение в организации его ума, чем первобытному человеку?

Выберем для выяснения интересующего нас вопроса лишь немногие из характерных умственных черт первобытного человека, а именно: подавление импульсов, способность сосредоточить внимание, способность к оригинальному мышлению.

Сперва рассмотрим вопрос, насколько нецивилизованный человек способен подавлять импульсы.

Впечатление, выносимое многими путешественниками, а также основанное на опытах, таково, что общей чертой первобытных людей всех рас и сравнительно менее образованных людей белой расы является то, что они не умеют сдерживать эмоций, что они легче поддаются импульсам, чем люди цивилизованные или высокообразованные. Этот взгляд в значительной степени объясняется тем, что высказывающие его лица не выясняют, в каких именно случаях в разных формах общества требуется строгое сдерживание импульсов.

Большую часть, чтобы доказать эту предполагаемую особенность, указывают на непостоянство первобытного человека, на изменчивость настроения и на силу страстей, возбуждаемых в нем причинами, по-видимому, маловажными. Но степень этой важности путешественники или исследователи оценивают чаще всего, применяя свой масштаб. Например. Путешественник, желающий как можно скорее достигнуть своей цели, обязывает туземцев отправиться в путь в известное время. Для него время чрезвычайно дорого. Но какое значение имеет время для первобытного человека, не сознающего, что следует окончить определенную работу

к определенному времени? Между тем как путешественник сердится и негодует по поводу замедления, его наемники продолжают весело болтать и смеяться, и их невозможно побудить к усилиям иными способами, кроме того, чтобы вызвать в них желание угодить господину. Не были бы они правы, если бы стали порицать многих путешественников за их импульсивность и отсутствие самообладания, когда их раздражает такая маловажная причина, как потеря времени? Наоборот, путешественник жалуется на непостоянство туземцев, скоро перестающих интересоваться предметами, занимающими его.

Для того чтобы надлежащим образом сравнить непостоянство дикарей и белых, следует сравнивать их поведение в таких предприятиях, которые одинаково важны для каждого из них, т.е. когда нам нужно дать верную оценку способности первобытного человека сдерживать импульсы. Мы не должны сравнивать сдержанность, требующуюся от нас в известных случаях, и сдержанность, проявляемую в тех же случаях первобытным человеком. Если, например, наш социальный этикет запрещает выражение чувств личного огорчения и беспокойства, то мы должны помнить, что личный этикет у первобытных людей может не требовать какого-либо сдерживания чувств этого рода. Мы должны, скорее, искать таких случаев, в которых сдержанность требуется обычаями первобытных людей.

Таковы, например, многочисленные случаи, для которых установлено табу, т.е. запрещение питаться известными веществами или выполнять известного рода работу, что иногда требует значительного самообладания. Когда эскимосская община голодает, а ее религиозные предписания запрещают ей воспользоваться греющимися на льду тюленями, то степень самообладания целой общины, удерживающей ее членов от умерщвления этих тюленей, конечно, очень велика.

Другими примерами могут служить настойчивость первобытного человека при изготовлении им своей утвари и своего оружия, его готовность подвергаться лишениям и тяготам, нужным, как он уверен, для исполнения его желания. Например, готовность индейского юноши поститься в горах в ожидании появления своего духа-хранителя. Или храбрость и выносливость, проявляемые ими с целью добиться приема в ряды мужчин своего племени. Или часто описываемая терпеливость индейских пленных, подвергаемых пытке их врагами.

Утверждали также, что первобытный человек обнаруживает недостаток сдержанности в своих вспышках страсти, вызываемых незначительными раздражениями. Однако различие между цивилизованным и первобытным человеком в способе отзываться на раздражение также исчезает, если мы обратим надлежащее внимание на социальные условия, в которых живет индивидуум.

Что сказал бы первобытный человек относительно благородной страсти, вспыхнувшей перед началом гражданской войны в Америке и проявлявшейся во время этой войны? Не показались ли бы ему права невольников в высшей степени неважным вопросом? С другой стороны, имеется много доказательств того, что его страсти столь же сдерживаются, как и наши, но только в других направлениях. Примером могут служить многочисленные обычаи и ограничения, регулирующие половые отношения. Различие в импульсивности может быть вполне объяснено различным значением, придаваемым мотивам в том и в другом случае.

Постоянство и сдерживание импульсов требуются от первобытного человека так же, как и от цивилизованного, но в других случаях. Если они не требуются столь же часто, то причины этого следует искать не в присущей первобытному человеку неспособности проявлять таковые, а в социальном состоянии, не требующем их проявления.

Подавление импульсов, торможение или регулирование сильных желаний («умение властвовать собою»), способность сосредоточить внимание и способность к оригинальному, продуктивному мышлению с педагогической точки зрения следует

рассматривать как подлежащие первоочередному развитию способности личности. Высокое развитие мыслительных способностей предполагает также способность личности отслеживать как благоприятные, так и неблагоприятные с точки зрения правильно понятых интересов личности подсознательные влияния общества на себя — способность рефлексии, имеющей, впрочем, и другие немаловажные функции. Это необходимо для противостояния пропаганде и демагогии, другим видам опасного внушения.

Упомянут не предусмотрительность первобытного человека как частный случай этого недостатка сдержанности. Правильнее было бы говорить не о предусмотрительности, а об оптимизме. «Почему бы мне завтра не иметь такого же успеха, как сегодня?» — таково основное чувство первобытного человека. И это чувство не менее сильно развито у цивилизованного человека. На чем, как не на вере в устойчивость существующих условий, основана коммерческая деятельность? Почему бедняки без колебаний вступают в брак, не будучи в состоянии заранее откладывать сбережения?

Мы не должны забывать, что у первобытных людей голодная смерть представляется таким же исключительным случаем, как у цивилизованных людей финансовый кризис. Для тех периодов нужды, которые наступают регулярно, всегда заготавливаются запасы.

Наше социальное состояние устойчивее, поскольку дело идет о приобретении необходимейшего для жизни, так что исключительные условия не часто наступают; но нельзя утверждать, что большинство цивилизованных людей всегда способны свести концы с концами. Мы можем признать различие в степени предусмотрительности, обусловливаемое различием социального положения, но не специфическое различие между низшим и высшим типами людей.

В связи с недостатком способности подавлять импульсы находится еще и другая черта, приписываемая первобытному человеку всех рас, — его неспособность сосредоточиться, когда приходится пользоваться более сложными умственными способностями. При этом предположении также нередко возникают ошибки.

Вопросы, предлагаемые путешественником, большей частью кажутся туземцу маловажными, и он, понятно, скоро устает от разговора, который ведется на иностранном языке и в котором он не находит ничего для себя интересного. В действительности туземцев легко заинтересовать.

Сложная система обмена, существующая у туземцев, также вовсе не свидетельствует об умственной неподвижности в делах, их касающихся. Без мнемонических пособий они составляют план систематического распределения своей собственности таким образом, чтобы увеличить свое богатство и улучшить свое социальное положение. Эти планы требуют большой предусмотрительности и постоянного внимания.

Наконец остановимся на той черте умственной жизни первобытного человека всех рас, на которую часто указывалось как на главную причину неспособности ряда рас достигнуть более высокого уровня культуры, а именно об отсутствии у них оригинальности. Говорят, что консерватизм первобытного человека настолько силен, что индивидуум никогда не уклоняется от традиционных обычаев и верований. Правда, у первобытных людей существует большое количество обязательных обычаев. Однако в жизни первобытных людей нет недостатка в проявлениях оригинальности.

Упомянем об очень частом появлении пророков среди новообращенных, равно как и среди языческих племен. Что касается последних, мы очень часто узнаем о новых догматах, вводимых такими индивидами среди них. Нередко можно установить влияние идей окружающих племен на эти догматы, но они видоизменяются благодаря индивидуальности данной личности и прививаются к

общепринятым верованиям народа.

Хорошо известен тот факт, что мифы и верования распространяются и что в процессе распространения они подвергаются изменениям. Не подлежит сомнению, что это часто совершалось благодаря независимой мысли индивидов, свидетельством чего может служить возрастающая сложность эзотерических доктрин, доверяемых жрецам.

Одним из лучших примеров такой независимости мысли является история церемоний пляски духов в Северной Америке. Доктрины пророков, проповедующих учение о пляске духов, были новы, но в основе этих учений лежат идеи их народа, их соседей и учения миссионеров. Понятие о будущей жизни у индейских племен подверглось изменению, поскольку возникла идея о том, что мертвые оживают в детях их собственного семейства. Такая же независимость мысли сказывается в цитируемых у Овиедо ответах индейцев Никарагуа на вопросы об их религии.

В направлении умственной деятельности индивидуумов, развивающих верования своего племени, обнаруживаются такие же черты, как у цивилизованных философов. Лицам, изучающим историю философии, хорошо известно, насколько сильное влияние оказывают на ум даже и величайшего гения распространенные в его время мысли.

Если это можно сказать даже и о величайших умах всех времен, то что же удивительного в том, что в первобытном обществе на мыслителя сильно влияют распространенные в его время мысли? Бессознательные и сознательные подражания являются факторами, влияющими на цивилизованное общество не менее, чем на первобытное. Как показал Г. Тард, первобытный человек подражает не только таким действиям, которые полезны и для подражания которым можно указать логические основания, но и действиям, для усвоения или сохранения которых нельзя указать никакого логического основания. Но и здесь различия между человеком цивилизованным и первобытным оказываются скорее кажущимися, чем действительными. Характерные особенности социальных условий первобытной действительности легко производят иллюзорное впечатление, будто ум первобытного человека функционирует иначе, чем наш. Между тем в действительности основные черты ума одинаковы.

Это означает не отсутствие всяких различий или невозможность найти таковые, а лишь то, что следует применять иной метод исследования. Статистическое исследование, охватывающее целые расы, обнаружило бы некоторые различия. Умственные черты характеризуют отдельные семьи и могут преобладать у тех или иных племен. Однако, по-видимому, невозможно удовлетворительно разграничить социальные и наследственные черты.

Если невозможно удовлетворительно разграничить социальные и наследственные факторы развития личности, стало быть, мы вправе отклонить как бесполезное рассмотрение наследственных умственных черт различных этносов. За исключением крайних случаев «ответственность» за содержание развивающихся душевных сил человека придется возложить на всю сложнейшую систему факторов, лежащих в его природной и общественной среде. Социальные связи, те или иные пласты присваиваемой в ходе образования культуры, содержание воспитываемых видов поведения — вот что определяет характер и судьбу человека. Воспитание и привычки делают их отличными друг от друга. А воспитание никогда не бывает и не может быть одинаковым даже у однояйцовых близнецов в одной и той же семье.

Это не означает, что мы сбрасываем со счетов биологические, наследуемые особенности нервной системы и сомы, а значит, что эти особенности предопределяют собой развитие человека опосредствованно — через его среду и что среда в силах менять до известных границ биологически детерминированные черты личности.

Неудачливым воспитателям не удастся списывать на счет безропотно сносящей все поношения биологической природы свое неумение. Не удастся и «социальным инженерам», политикам и управленцам «обвинять» расовые и этнические факторы в нищете целых групп людей.

Поскольку специфические различия, допускаемые между цивилизованным и первобытным человеком и выведенные из сложных психических реакций, могут быть сведены к одним и тем же основным психическим формам, мы вправе отклонить как бесполезное рассмотрение наследственных умственных черт различных разветвлений расы. Легко указать несколько внешних факторов, влияющих на тело и на ум, — климат, питание, занятие, — но, коль скоро мы приступаем к рассмотрению социальных факторов и умственного состояния, мы не в состоянии определенно сказать, что является следствием и что — причиной.

Мы не вправе объяснять различие в умственном состоянии разных групп людей, в особенности находящихся в близком родстве между собою, наследственными причинами, пока мы не в состоянии доказать наследственность физиологических и соответствующих им психологических черт, независимо от социальной и природной окружающей среды.

Организация ума тождественна у всех человеческих рас, умственная деятельность повсюду подчиняется одним и тем же законам, и ее проявления зависят от характера индивидуального опыта. А этот опыт в свою очередь обусловлен типом данной культуры. Сила, скорость, точность, системность, многосторонность и другие качества ума отдельного человека в большой степени определяются биологически наследуемыми особенностями нервной ткани и химико-электрических процессов, обслуживающих мышление. Но различия в содержании ума, в системе понятий, которыми оперирует ум, имеют своей причиной влияние окружающей культурной среды и индивидуальный опыт человека.

Для педагогики это означает необходимость сугубого внимания к содержанию сознания в связи с изменениями личного опыта. Остро ощущается нужда в теории роста и изменений в содержании сознания как интериоризованного тезауруса личности в зависимости от конкретных воздействий окружающей культурной среды. Такой теории еще не существует. Ее создание — одна из приоритетных проблем педагогической науки.

IV

Остается выяснить еще один вопрос, относящийся к исследованию органической основы умственной деятельности, а именно вопрос: была ли органическая основа для человеческих способностей улучшена благодаря цивилизации, и в особенности, может ли органическая основа для умственных способностей первобытных рас быть улучшена цивилизацией? Мы должны рассмотреть как анатомическую, так и психологическую сторону этого вопроса.

Цивилизация обуславливает анатомические изменения такого же рода, как изменения, сопровождающие приручение животных. Вероятно, рука об руку с ними идут изменения умственного характера. Однако наблюдавшиеся анатомические изменения ограничиваются этой группой явлений. Мы не можем доказать, что в человеческом организме произошли какие-нибудь прогрессивные изменения; в частности, нельзя доказать возрастания величины или сложности строения центральной нервной системы, обусловленного исторически накопленными достижениями цивилизации.

Еще труднее доказать прогресс в развитии способностей. Вероятно, влияние цивилизации на эволюцию человеческих способностей очень преувеличивалось. Психические изменения, являющиеся непосредственным следствием приручения или цивилизации, могут быть значительны. Эти изменения обуславливаются влиянием окружающей среды. Сомнительно, однако, наступили ли какие-либо

прогрессивные изменения или такие изменения, которые передаются благодаря наследственности. Число поколений, подвергавшихся этому влиянию, в общем представляется слишком небольшим. Для обширных частей Европы мы не можем предположить, чтобы это число превышало сорок или пятьдесят поколений, и даже это число, вероятно, слишком велико, поскольку в средние века большая часть населения находилась на весьма низких ступенях цивилизации.

Кроме того, тенденция человеческого размножения такова, что наиболее культурные семьи исчезают, между тем как другие семьи, менее подвергавшиеся влияниям, регулирующим жизнь культурнейшего класса, занимают их место. Поэтому то, что движение вперед наследственно, гораздо менее вероятно, чем то, что оно передается путем воспитания.

При выяснении благотворных действий цивилизации, усваиваемой путем передачи культуры, придается большое значение случаям возвращения индивидуумов, принадлежащих к первобытным расам и получивших образование, в первобытное состояние. Эти случаи истолковываются как доказательство неспособности ребенка, принадлежащего к низшей расе, приспособиться к нашей цивилизации, даже когда ему предоставляются наиболее благоприятные условия.

Один огнеземелец, по словам Дарвина, прожил в Англии несколько лет и, возвратившись на родину, вернулся к образу жизни своих первобытных соотечественников. Сообщалось и о девушке из Западной Австралии, которая вышла замуж за белого, но внезапно бежала в чащу, умертвив своего мужа, и стала снова жить с туземцами. Случаи этого рода действительно бывали, но ни один из них не описан с достаточными подробностями. Общественное положение и умственное состояние упоминаемых индивидов никогда не подвергались тщательному анализу. Можно полагать, что даже в крайних случаях, несмотря на полученное этими индивидами лучшее образование, их положение в обществе всегда было изолированным. Между тем как благодаря узам родства продолжала существовать их связь с нецивилизованными собратьями. Та сила, с которой общество удерживает нас в себе и не дает нам возможности выйти из своих пределов, не могла оказывать на них столь же сильного действия, как на нас.

С другой стороны, состояние, достигнутое многими неграми в условиях белой цивилизации, имеет не меньшее значение, чем усердно подобранные немногочисленные случаи возвращения в первобытное состояние. В один ряд с ними можно поставить те случаи, когда среди туземных племен живут белые люди, почти всегда впадающие в полуварварское состояние. Когда члены преуспевающих семейств предпочитают неограниченную свободу общественным стеснениям и бегут в пустыню, где многие из них ведут жизнь, ни в каком отношении не стоящую выше жизни первобытного человека.

При исследовании поведения членов иноземных рас, получивших образование в европейском обществе, мы должны также иметь в виду влияние мыслей, чувств и действий, к которым они привыкли в раннем детстве и о которых у них не сохранилось никакого воспоминания. Эти забытые влияния остаются действенной силой в течение всей жизни, причем их действие тем сильнее, чем более они забыты. Многие из характерологических черт личности, которые мы обыкновенно считаем наследственными, приобретаются благодаря влиянию тех индивидуумов, среди которых ребенок провел первые годы своей жизни. Все наблюдения над силой привычки и над интенсивностью сопротивления, оказываемого изменениям в привычках, подтверждают эту теорию.

Основные функции человеческого ума являются общим достоянием всего человечества. Они развились из низших форм, существовавших в прежнее время. Несомненно, некогда должны были существовать расы и племена, у которых охарактеризованные здесь свойства были совершенно неразвиты или лишь слабо

развиты; но верно и то, что у нынешних человеческих рас, как бы ни были они первобытны по сравнению с нами, эти способности весьма развиты.

Средние способности белой расы в такой же степени встречаются у большого числа индивидуумов всех других рас. Некоторые расы не дают такого большого количества великих людей, как белая. Однако нет оснований предполагать, что они неспособны достигнуть того уровня цивилизации, на котором стоит большая часть нашего народа.

Ведь группы людей, принадлежащих к различным социальным слоям, ведут себя не одинаковым образом. Русский крестьянин реагирует на свои чувственные опыты не так, как туземец-австралиец. Реакции образованного китайца и образованного американца оказываются совершенно различными. Во всех этих случаях форма реакции может в незначительной степени зависеть от наследственных, индивидуальных и расовых способностей, но в гораздо большей степени она определяется обычаями и привычками того общества, к которому принадлежит рассматриваемый индивидуум. Можно показать, что этот факт обуславливается характером традиционных идей, при посредстве которых истолковывается, с которыми ассоциируется всякое новое восприятие.

В нашем обществе ребенку передается масса наблюдений и мыслей. Эти мысли являются результатом тщательного наблюдения и умозрения нынешнего и прежних поколений, но они передаются большинству индивидуумов как традиционный материал, во многих отношениях имеющий такой же характер, как фольклор. Ребенок ассоциирует новые восприятия со всею массою этого традиционного материала и истолковывает свои наблюдения при его посредстве.

Предположение, согласно которому истолкование, производимое каждым цивилизованным индивидуумом, является полным логическим процессом, ошибочно. Мы ассоциируем явление с несколькими известными фактами, истолкования которых предполагаются известными, и удовлетворяемся сведением нового факта к этим заранее известным фактам. Например, если средний индивидуум слышит о взрыве прежде неизвестного химического препарата, он рассуждает так: о некоторых веществах известно, что они обладают свойством взрываться при соответствующих условиях, и, следовательно, неизвестное вещество обладает тем же свойством, и удовлетворяется этим рассуждением.

Ни у цивилизованных, ни у первобытных людей средний индивид не доводит попытки причинного объяснения явлений до конца, но доводит их лишь до амальгамации с другими, предварительно известными идеями. Результат всего этого процесса вполне зависит от характера традиционного материала. В этом заключается огромная важность фольклора при определении образа мыслей. В этом главным образом заключается огромное влияние ходячих философских мнений на массы народа, как и влияние господствующей научной теории на характер научной работы.

Чем меньшее количество традиционных элементов входит в наше мышление и чем более мы стараемся прояснить для себя гипотетическую часть нашего мышления, тем логичнее будут наши выводы. В прогрессе цивилизации заключается несомненная тенденция к все большему и большему выяснению гипотетической основы нашего мышления. Поэтому неудивительно, что по мере развития цивилизации мышление становится все более и более логичным. Но не потому, что каждый индивидуум логичнее развивает свою мысль, а потому, что традиционный материал, передаваемый каждому индивидууму, полнее и тщательнее продуман и разработан.

Примером, поясняющим как этот прогресс, так и его медленность, могут служить отношения между индивидуумами, принадлежащими к различным племенам. Существуют такие первобытные орды, для которых каждый посторонний человек, не

состоящий членом орды, является неприятелем, и где считается справедливым вредить неприятелю по мере сил и, если возможно, умертвить его. Этот обычай в значительной степени основывается на идее солидарности племени и на чувстве, в силу которого обязанностью каждого члена племени является истребление всех возможных неприятелей. Поэтому всякое лицо, не являющееся членом племени, должно быть рассматриваемо как принадлежащее к совершенно иному классу, чем тот, в состав которого входят его члены, и с ним поступают соответственно этому.

Мы можем проследить постепенное расширение чувства товарищества в течение прогресса цивилизации. Это чувство в орде переходит в чувство единства племени, в признание уз, устанавливаемых благодаря соседству, а затем — между членами нации. Таков, по-видимому, достигнутый нами в настоящее время предел этического понятия человеческого товарищества.

Когда мы анализируем столь могущественное в настоящее время сильное национальное чувство, то признаем, что оно в значительной степени заключается в идее превосходства того общества, членами которого мы состоим. В предпочтении его языка, его обычаев и его традиций и в вере, что оно вправе сохранять свои особенности и навязывать их остальному миру.

Национальное чувство и чувство солидарности орды суть явления одного и того же порядка, хотя и видоизмененные благодаря постепенному расширению идеи товарищества. Но этическая точка зрения, оправдывающая в настоящее время увеличение благосостояния одной нации за счет другой, тенденции ставить свою собственную цивилизацию выше, чем цивилизацию остального человечества, такова же, как и те тенденции, которыми руководится в своих поступках первобытный человек, считающий всякого постороннего человека неприятелем и не удовлетворяющийся до тех пор, пока неприятель не убит.

Нам нелегко признать, что ценность, приписываемая нами нашей собственной цивилизации, обуславливается тем фактом, что мы принимаем участие в этой цивилизации и что все наши поступки с нашего рождения находились под ее влиянием. Однако вполне могут существовать другие формы цивилизации, основанные, может быть, на иных традициях и на ином равновесии между чувством и рассудком. И эти формы не менее ценны, чем наша, хотя мы, может быть, и не в состоянии ценить их, не выросши под их влиянием.

Общая теория оценки человеческих действий, вытекающая из антропологических исследований, учит нас более возвышенной терпимости, чем ныне признаваемая.

Одним из случаев, в которых всего лучше прослежено развитие мотивов, которыми объясняется поведение, является табу. Если бы индивидуум, привыкший есть собак, спросил нас, почему мы не едим собак, то мы могли бы только ответить, что это неприятно, и он так же был бы вправе сказать, что на собак у нас наложено табу, как мы вправе говорить о табу у первобытных людей. Если бы от нас настойчиво потребовали объяснения причин, мы, вероятно, обосновали бы наше отвращение к употреблению в пищу собак или лошадей тем, что кажется непристойным есть животных, живущих с нами в качестве наших друзей.

С другой стороны, мы не привыкли есть гусениц, и, вероятно, мы отказались бы есть их из чувства отвращения. Каннибализм внушает такой ужас, что нам трудно убедить себя в том, что этот ужас принадлежит к числу того же рода чувств отвращения, как и вышеупомянутое. Основное понятие святости человеческой жизни и тот факт, что большая часть животных не станет есть других особей, принадлежащих к тому же виду, побуждают выделять каннибализм как обычай, признаваемый одним из ужаснейших извращений человеческой природы.

Другими примерами могут служить многочисленные, все еще существующие обычаи, первоначально имевшие религиозный и полурелигиозный характер и объясняемые более или менее достоверными утилитарными теориями.

Такова целая группа обычаев, относящихся к бракам в группе, охватываемой понятием кровосмешения. Объем группы, охватываемой понятием кровосмешения, подвергался серьезным изменениям, браки же внутри каждой из этих групп одинаково внушают такое же отвращение. Но вместо религиозных законов в качестве основания для наших чувств приводятся этические соображения, часто объясняемые утилитарными понятиями.

Некогда людей, страдающих противными болезнями, избегали, веря, что их покарал Бог, а теперь их избегают потому, что боятся заразиться.

Еще немного лет тому назад разногласие с принятыми религиозными догмами считалось преступлением. Нетерпимость к иным религиозным взглядам и энергия, проявлявшаяся в преследованиях за ересь, становятся понятными лишь тогда, когда мы принимаем в расчет сильное чувство негодования по поводу уклонения от привычного направления мысли. Вопрос шел вовсе не о логической состоятельности новой идеи. Ум непосредственно возмущался оппозицией обычной форме мысли, столь глубоко укоренившейся в каждом индивидууме, что она стала существенной частью его духовной жизни.

Во всех вышеупомянутых случаях рационалистическое объяснение оппозиции, вызываемой переменою, основано на той группе понятий, в тесной связи с которой находятся возбуждаемые эмоции. Если дело касается одежды, приводятся основания, указывающие, почему новый фасон неуместен. В случае ереси доказывалось, что новая доктрина является нападением на вечную истину. Точно так же бывает и во всех других случаях.

Однако глубокий, точный анализ показывает, что эти основания являются лишь попытками рационально истолковать наши чувства неудовольствия. Наша оппозиция диктуется вовсе не сознательным мышлением, а главным образом эмоциональным аффектом, производимым новой идеей и вызывающим диссонанс с тем, к чему мы привыкли.

Мы можем резюмировать эти замечания, сказав, что между тем как всякая привычка является результатом исторических причин, она может с течением времени ассоциироваться с разными идеями. Когда скоро мы сознаем ассоциацию между привычкой и известною группою идей, это приводит нас к объяснению привычки ее нынешними ассоциациями, вероятно, отличающимися от ассоциаций, существовавших в то время, когда привычка сложилась.

V

Сферой общественной жизни, в которой обнаруживается тенденция поддерживать консервативную привязанность к обычным действиям в умах народа, является воспитание новых поколений. Ребенок, который еще не усвоил себе поведения, обычного в окружающей его среде, усвоит многое из него путем бессознательного подражания. Однако во многих случаях его образ действий будет отличаться от обычного, и его будут поправлять старшие. Всем знатокам первобытной жизни известно, что детей постоянно увещивают следовать примеру старших. Во всяком сборнике тщательно запечатлеваемых традиций содержатся многочисленные упоминания о советах, даваемых родителями детям, которым вменяется в обязанность соблюдать обычаи племени. Чем большее эмоциональное значение имеет обычай, тем сильнее окажется желание внедрить его в умы юношества.

Эти условия оказывают очень сильное влияние на развитие и сохранение обычаев. Раз сознают, что обычай нарушается, должны представляться случаи, когда люди, побуждаемые вопросами детей или следующие своей собственной склонности к умозрению, вынуждены признать, что существуют известные идеи, которым они не могут дать иного объяснения, кроме того, что они существуют. Желание понимать свои собственные чувства и действия и выяснить себе тайны

мира обнаруживается очень рано, и поэтому неудивительно, что на всех ступенях культуры человек начинает размышлять о мотивах своих поступков.

Для многих из этих поступков не может существовать никаких сознательных мотивов. Поэтому развивается тенденция открыть мотивы, которыми может определяться наше обычное поведение. Именно поэтому на всех стадиях культуры для обычных действий подыскиваются вторичные объяснения, совершенно не касающиеся их исторического происхождения, но представляющие собой выводы, основанные на имеющихся у данного народа общих знаниях. Существование таких вторичных объяснений обычных поступков является одним из важнейших антропологических явлений. Оно вряд ли менее обычно в нашем обществе, чем в более первобытных обществах. Обыкновенно наблюдается, что мы сперва желаем или действуем, а затем пытаемся оправдать наши желания или наши действия. Когда под влиянием полученного нами воспитания мы поддерживаем известную политическую партию, большинство не руководствуется ясным убеждением в справедливости принципов этой партии.

Мы действуем таким образом потому, что нас научили уважать эту партию как такую, к которой следует принадлежать. Лишь затем мы оправдываем нашу точку зрения, пытаясь доказать себе правильность этих принципов. Без такого рода рассуждений устойчивость и географическое распределение политических партий, равно как и вероисповеданий, были бы совершенно непонятны. Беспристрастный самоанализ убеждает нас в том, что в огромном большинстве случаев поступки среднего человека не определяются размышлением. Увы, он сначала действует, а затем оправдывает или объясняет свои поступки такими вторичными соображениями, которые общеприняты у нас.

Существенным результатом этнографических исследований является тот вывод, что источника, из которого произошли обычаи, нельзя искать в рациональных процессах. Все эти процессы оказываются подсознательными.

VI

В первобытно-родовых культурах еще в доисторические времена, как свидетельствуют археология и этнография, возникло строгое образование. Его очень трудно не признать настоящим школьным образованием. Судите сами.

Приближающиеся к половой зрелости подростки удалялись из семей в специальные лагеря и довольно долгое время систематически готовились к испытаниям. Подростков отрывали от семьи и подчиняли новым для них людям, чтобы преодолеть узкое кровнородственное сознание и глубже укоренить в них преданность племени как предельно широкой для них общности. Преподавателями выступали опытные взрослые люди, обычно ранее не известные учащимся, хотя и являющиеся их родственниками в других кланах. Их обучали культурным ценностям данной общности, племенным верованиям, мифам. Они изучали общественное устройство и историю, ритуалы и право. Экзамены по всей этой премудрости входили в посвятительные обряды перевода юношей и девушек во «взрослость» (так называемые инициации). Без овладения сохраняемыми в устной традиции знаниями полноправное племенное членство было непозволительным.

Да ведь это не что иное, как строго стандартизированная и регулируемая правилами социальная акция! Она нацелена на ускоренное и эффективное включение подрастающего поколения в полезную для сообщества деятельность. Именно таким и осталось на веки вечные назначение школы.

В подготовке к инициации видны основные черты формальной школы, какой она сохранилась на протяжении всей истории человечества до сего дня:

1) она дополняет стихийную, естественную, в частности семейную социализацию. Обычного, в ходе каждодневного бытия осуществляемого практического показа и подражания, недостаточно для приобретения растущим человеком необходимых

ему и сообществу качеств. Для достижения этих целей нужно также сообщение и усвоение концентрированного, специально отобранного знания; нужны упражнения, чтобы овладеть сложными умениями;

2) отбор содержания школьного образования определяется более или менее осознанными его целями и принципами, т.е. предполагает осмысленный план, или программу образования;

3) образование осуществляется в школе как институции, которая обеспечивает встречу сравнительного небольшого числа более совершенных и опытных людей (учителей, воспитателей) со многими менее совершенными и опытными (учащимися, воспитуемыми);

4) содержание образования сообщается и усваивается благодаря особому взаимодействию учителей и учащихся — преподаванию и учению (обучению). При этом деятельность преподавания и деятельность учения тесно переплетаются;

5) школьное образование считается приведшим к желательным результатам, только когда завершается публичной демонстрацией приобретенных совершенств — испытанием (экзаменом).

Образование общества со времен первобытности и первых цивилизаций (включая древние цивилизации Америки — майя, ацтеков и инков) до сего дня осуществляется в рамках формального образования — теоретического с элементами стажировки, практики и со строжайшими экзаменами. Образование на тысячелетия стало главным средством культурного воспроизводства.

Этническая и культурно-религиозная идентификация занимает большое место в становлении мировоззрения, мировосприятия и мироотношения, в сложных и противоречивых процессах зарождения и укрепления жизненных ценностей; Я-концепции; понятий «национальности», «этноса», «культурной традиции» и т.п. Корни этнического самосознания лежат в восприятии конкретных культурно-религиозных, историко-культурных стереотипов, в опыте реального взаимодействия с представителями других этносов и культур, в опыте практического общения.

Содержание образования призвано служить предотвращению агрессивной нетерпимости — прародительницы междоусобиц любого типа. Существует культура, способная решить указанную задачу и благодаря этнокультурным своеобразиям, и вопреки им. Это гуманитарное по своему характеру знание, соединенное с пониманием границ, пределов и специфики применения естественнонаучного метода.

Система знаний, с позиций которой может вестись диалог между представителями различных этносов, удаленных друг от друга в культурном отношении, задается базовым человекознанием. Оно обладает свойствами нейтрализовывать религиозные, философские, экономические, политические, военные, культурно-бытовые, идеологические и иные психогенные перегородки между людьми. Это знание-ценность, знание-отношение и знание-переживание: эмоционально окрашенное осознание своих глубинных, сущностных мотивов, интенций, интересов, страстей, надежд. Это также знание о всем многообразии противоречий между людьми и абсолютной необходимости и возможности их преодоления, мирного разрешения.

Системообразующий компонент содержания образования — понимание человеком самого себя. Только при этом условии он способен понять других, признать правоту каждого и принять эту правоту не как враждебное себе, а как подлежащее уравниванию, гармонизации, переговорно-компромиссному урегулированию. Понять себя значит понять равнозначность фундаментальных страстей, которых нельзя обойти ни одному человеку потому только, что он — человек; стало быть, — движущих сил поведения, первопричин желаний и истоков мыслей, обслуживающих желания.

Для предотвращения ксенофобии, войны всех со всеми важно усвоение идеи человека как единства общего, особенного и отдельного. Идеи общечеловеческого как сущностного и вместе неизбежного родства, коренного единства, а не только сходства всех людей, живших, живущих, будущих жить. Неизбежности и вместе с тем вторичности отличий людей друг от друга, как исторически, так и синхронистически сложившихся и складывающихся в самых разных по объему и типу группах людей: от любовной, семейной пары до государств и содружеств государств.

История обществ

Свое понимание человека как воспитателя и воспитуемого педагогическая антропология черпает из истории человечества.

История — едва ли не главная лаборатория педагогической антропологии. Вслушаемся, вживемся в раздумчиво неторопливые рассказы истории и извлечем из них уроки для настоящего и будущего. Учиться у истории — совсем не то же, что изучать историю. Приходится не столько запоминать, сколько задаваться вопросами типа: «А что это значит для воспитания? —

В какой мере ход событий мог зависеть от воспитанности их участников? — Как воспитывались и чему учились эти люди? — Есть ли современные аналогии этих событий? — Что нужно исправить в воспитании, чтобы в будущем дела шли лучше?».

История как наука, как область исследований — ценнейший источник антропологического знания, так как ее предмет составляет природа человека. История показывает, как раскрывалась внутренняя природа человека в общении с людьми и естественной средой, как человечество развешивало свои силы и осознавало, познавало их.

Раскрывая природу человека с разных сторон, историческая наука дает воспитателю необходимый ему материал о губительных и спасительных человеческих свойствах, при таком-то и таком-то стечении обстоятельств приводящих к таким-то последствиям, а при другом — к существенно иным.

В основе поведения личности лежат интересы, потребности, «страсти». Это, в частности, означает, что ход мировой истории зависит от воспитания чувств, становления мотивов, развития структуры потребностей и укоренившихся интересов, от того, какие именно цели будет преследовать человек в жизни и какие выбирать средства для их достижения. В большей или меньшей степени сознательно добиваясь этих целей, люди чаще всего бессознательно творят свою и общечеловеческую историю, от содержания и хода которой, в свою очередь, зависит судьба каждого из них.

Опыт, знания, потребности, привычки, житейские удобства, улучшающие частную личную жизнь отдельного человека и одновременно устанавливающие и совершенствующие общественные отношения, обладают свойством накапливаться в историческом процессе. Они изменчивы, пластичны, воспитуемы. Культура, постепенно создаваемая историей, в свою очередь продолжает и даже создает историю: ведь успехи людского общежития зависят от приобретения культуры, и воспитание обладает свойством изменять лицо мира. При этом ясно, что и история культуры, и историческая социология как области знания выступают и как важная составная часть содержания воспитания, образования, обучения.

↓

В социальных институтах и в материальном производстве проявлены и воплощены идеи, дух, мышление, все продуктивные психические способности людей. Поэтому история промышленности и общественных установлений есть раскрытая книга истории личности, основание для классификации и типологии

личности, для ее феноменологии, для изучения исторически преходящего в личности и вечно сохраняющегося, хотя и видоизменяющегося в ней.

Вот почему и свобода как цель и необходимое условие прогрессивного развития нуждается в осознании себя — иначе она недостижима. Не дадут народам свободы ни революции, ни войны, ни экономические достижения, ничто на свете, кроме образования: воспитания и обучения в их единстве. Духовность не возникает спонтанно — для ее воспроизведения нужны школы, преемственность, образцы, деятельность, все, что можно назвать духовно-образовательной работой общества.

Ближайшим и непосредственным образом педагогическая антропология черпает свой материал из истории педагогики и истории детства.

История педагогики отправляет наряду с образовательными и теоретико-эвристические функции, которые позволяют педагогической антропологии опереться на ее материалы и выводы.

История педагогики представляет собой полигон для познания природы человека. Образование сильно влияет на характер народов, который нельзя понять, не изучая историю воспитания. Воспитывающие воздействия на каждого члена общества оказывают все формы жизни — материальные условия, религия, обычаи, политика, искусство, наука, нравы, трудовая деятельность, традиции. Поэтому история педагогической практики и теории неотрывна от образа культурной жизни людей.

От нее зависит, произойдут ли гибельные или животворные изменения в судьбе людей. Без нее нет переработки наличного бытия, т.е. возможности извлекать уроки из истории, учиться на ошибках, накапливать лучшее и совершенствовать жизнь.

II

Наряду с педагогическими уроками, которые дает нам всеобщая история, т.е. изучение общей истории человечества, существует и очень важная научная цель специального изучения истории одной какой-либо страны, какого-либо отдельного народа.

Для получения столь важных знаний необходимо изучение как можно большего числа так называемых местных историй, поскольку только из разнообразия проявлений одних и тех же всеобщих человеческих качеств и страстей, например зависти или соперничества, можно составить себе представление и о единстве, и о многообразии (вариативности) природы человека.

Если цели и задачи изучения истории какой-то одной страны или народа должны быть выведены из задач изучения общей истории человечества, то и задачи национального воспитания могут быть поняты только в контексте мировой педагогики.

Исторический процесс вскрывается в явлениях человеческой жизни, известия о которых сохранились в исторических памятниках или источниках. В постоянно меняющейся истории есть нечто устойчивое: это — известный житейский порядок, строй людских отношений, интересов, понятий, чувств, нравов. Сложившегося порядка люди держатся, пока непрерывное движение исторической драмы не заменит его другим.

Накопление опытов, знаний, потребностей, привычек, житейских удобств улучшает, с одной стороны, частную личную жизнь отдельного человека, а с другой — устанавливает и совершенствует общественные отношения между людьми, вырабатывает человека и человеческое общежитие. Степень этой выработки, достигнутую тем или другим народом, обыкновенно называют его культурой, или цивилизацией. Признаки, по которым историческое изучение определяет эту степень, составляют содержание особой отрасли исторического ведения, истории культуры, или цивилизации.

Другой предмет исторического наблюдения — это природа и действие исторических сил, строящих человеческие общества. Это свойства тех

многообразных нитей, материальных и духовных, с помощью которых случайные и разнохарактерные людские единицы с мимолетным существованием складываются в стройные и плотные общества, живущие целые века. Историческое изучение строения общества, организации людских союзов составляет задачу особой отрасли исторического знания, которую можно назвать философией истории. Отличие ее от истории цивилизации в том, что содержание последней составляют результаты исторического процесса, а в первой наблюдению подлежат силы и средства его достижения, так сказать, его кинетика.

Успехи людского общежития, приобретения культуры, или цивилизации, которыми пользуются в большей или меньшей степени отдельные народы, не суть плоды только их деятельности. Они созданы совместными усилиями всех культурных народов. Ход их накопления не может быть изображен в тесных рамках какой-либо местной истории, которая может только указать связь местной цивилизации с общечеловеческой, участие отдельного народа в общей культурной работе человечества или, по крайней мере, в плодах этой работы.

Сменялись народы и поколения, перемещались сцены человеческой жизни, изменялись порядки общежития, но нить исторического развития не прерывалась. Народы и поколения звеньями смыкались в непрерывную цепь, цивилизации чередовались последовательно, как народы и поколения, рождаясь одна из другой и порождая третью. Постепенно накапливался известный культурный запас. То, что отложилось и уцелело от этого многовекового запаса, — это дошло до нас и вошло в состав нашего существования, а через нас перейдет к тем, кто придет нам на смену.

Когда особо изучается история отдельного народа, кругозор изучающего ограничивается самым предметом изучения. Здесь наблюдению не подлежит ни взаимодействие народов, ни их сравнительное культурное значение, ни их историческая преемственность. Преемственно сменявшиеся народы здесь рассматриваются сами в себе, как отдельные этнографические особи. Постепенные успехи общежития в связи причин и следствий наблюдаются на ограниченном поле, в известных географических и хронологических пределах. Мысль сосредоточивается на других сторонах жизни, углубляется в самое строение человеческого общества, в то, что производит эту причинную связь явлений, т.е. в самые свойства и действие исторических сил, строящих общежитие. Изучение местной истории дает готовый и наиболее обильный материал для исторической социологии.

Мы хотим знать, как раскрывалась внутренняя природа человека в общении с людьми и природой. Хотим видеть, как в явлениях, составляющих содержание исторического процесса, человечество разворачивало свои скрытые силы. Следя за необозримой цепью исчезнувших поколений, мы хотим исполнить заповедь древнего оракула — познать самих себя, свои внутренние свойства и силы, чтобы по ним устроить свою земную жизнь.

Но по условиям своего земного бытия человеческая природа, как в отдельных лицах, так и в целых народах, раскрывается не вся вдруг, целиком, а частично и прерывисто, подчиняясь обстоятельствам места и времени. По этим условиям отдельные народы, принимавшие наиболее видное участие в историческом процессе, особенно ярко проявляли ту или другую силу человеческой природы. Греки, раздробленные на множество слабых городских республик, с непревзойденной силой и цельностью развили в себе художественное творчество и философское мышление, а римляне, основавшие небывалую военную империю из завоеванного ими мира, дали ему удивительное гражданское право.

В том, что сделали оба этих народа, видят их историческое призвание. Но было ли в их судьбе что-либо роковое? Была ли предназначена в удел Греции идея красоты и истины, а Италии — чутье правды? История отвечает на это отрицательно.

Древние римляне были посредственные художники-подражатели. Но потомки их, смешавшиеся с покорившими их варварами, потом воскресили древнее греческое искусство и сделали Италию образцовой художественной мастерской для всей Европы, а родичи этих варваров, оставшиеся в лесах Германии, спустя века особенно усердно реципировали римское право. Между тем Греция с преемницей павшего Рима, Византией, тоже освеженная наплывом варваров, после Юстинианова кодекса и Софийского собора не оставила памятных образцов ни в искусстве, ни в правоведении.

Возьмем пример из новейшего времени. В конце XVIII и в начале XIX в. в Европе не было народа более мирного, идиллического, философского и более пренебрегаемого соседями, чем немцы. А менее чем сто лет спустя после появления Вертера этот народ провозгласил право силы как принцип международных отношений и поставил под ружье все другие народы мира.

Значит, тайна исторического процесса, собственно, не в странах и народах, по крайней мере, не исключительно в них самих. Она — в тех многообразных и изменчивых счастливых или неудачных сочетаниях внешних и внутренних условий развития, какие складываются в известных странах для того или другого народа на более или менее продолжительное время. Эти сочетания — основной предмет философии истории.

Все исторически слагавшиеся общества — все различные местные сочетания разных условий развития. Следовательно, чем больше изучим мы таких сочетаний, тем полнее узнаем свойства и действие этих условий. Этим путем удастся выяснить, например, почему в одних случаях капитал убивает свободу труда, не усиливая его производительности, а в других — помогает труду стать более производительным, не порабощая его. Изучая местную историю, мы познаем состав людского общежития и природу составных его элементов.

Историческому наблюдению доступны конкретные виды или формы, какие принимает человеческий дух в совместной жизни людей: это индивидуальная человеческая личность и человеческое общество. Люди живут вместе и в этой совместной жизни оказывают влияние друг на друга. Это взаимное влияние образует в общежитии особую стихию. Лица, составляющие общество, сами по себе каждое — далеко не то, что все они вместе, в составе общества. Здесь они усиленно проявляют одни свойства и скрывают другие; развивают стремления, которым нет места в одинокой жизни, посредством сложения личных сил производят действия, непосильные для каждого в отдельности. Известно, какую важную роль играют в людских отношениях пример, подражание, зависть, соперничество, а ведь эти могущественные пружины общежития вызываются к действию общежитием.

Элементами общежития людей являются: свойства и потребности физической и духовной природы; стремления и цели, рождающиеся из этих свойств и потребностей при участии внешней природы и других людей, т.е. общества; наконец, отношения, которые возникают между людьми из их целей и стремлений. Ими завязываются и держатся людские союзы. Отсюда — колоссальное, историческое значение воспитания этих потребностей, стремлений и целей.

Общежитие складывается из своих элементов и поддерживается двумя средствами: общением и преемственностью. Чтобы стало возможно общение между людьми, необходимо что-либо общее между ними. Это общее возможно при двух условиях: чтобы люди понимали друг друга и чтобы нуждались друг в друге, чувствовали потребность один в другом. Эти условия создаются двумя общими потребностями: разумом, действующим по одинаковым законам мышления и в силу общей потребности познания, и волей, вызывающей действия для удовлетворения потребностей.

Так создается взаимодействие людей, возможность воспринимать и сообщать

действие. Благодаря обмену действиями отдельные лица, обладающие разумом и волей, становятся способными вести общие дела, смыкаться в общества. Без общих понятий и целей, без разделяемых всеми или большинством чувств, интересов и стремлений люди не могут составить прочного общества. Чем больше возникает таких связей, тем общество становится прочнее. Упрочиваясь со временем, эти связи превращаются в нравы и обычаи.

В силу тех же условий общение возможно не только между отдельными людьми, но и между целыми чередующимися поколениями: это и есть историческая преемственность. Она состоит в том, что достояние одного поколения, материальное и духовное, передается другому. Средствами передачи служат наследование и воспитание. Время закрепляет усваиваемое наследие новой нравственной связью — историческим преданием. Действуя из поколения в поколение, оно претворяет наследуемые от отцов и дедов заветы и блага в свойства и склонности потомков.

Преемственной связью поколений выработывалась цепь союзов, все более усложнявшихся. На физиологических основах кровной связи строилась первобытная семья. Семьи, пошедшие от одного корня, образовывали род. Этот кровный союз уже имеет в своем составе религиозные и юридические элементы, почитание родоначальника, авторитет старейшины, общее имущество, круговую самооборону. Род разрастается в племя, а из племени или племен посредством разделения, соединения и ассимиляции составляется народ. У народа к этническим связям присоединяется нравственная, сознание духовного единства, воспитанное общей жизнью и совокупной деятельностью, общностью исторических судеб и интересов. Наконец народ становится нацией, или страной. Здесь чувство национального единства получает выражение в политических связях, в единстве верховной власти и закона. В нации (стране) народ становится не только политической, но и исторической личностью с более или менее ясно выраженным национальным характером и сознанием своего мирового значения.

Бесконечное разнообразие союзов, из которых слагается человеческое общество, происходит оттого, что основные элементы общежития в разных местах и в разные времена приходят в различные сочетания. Разнообразие этих сочетаний создается, в свою очередь, не только количеством и подбором составных частей, большею или меньшею сложностью людских союзов, но и различным соотношением одних и тех же элементов, например преобладанием одного из них над другими. В этом разнообразии самое важное то, что элементы общежития в различных сочетаниях и положениях обнаруживают неодинаковые свойства и действия.

Социальный состав, уровень образованности и нравственное настроение общества в той или иной стране определяют собой, как видоизменяется, например, начало кооперации в семье, в артели, в торговой компании, в товариществе. Или как изменяется образ действий государственной власти от состояния общества в разные периоды государственной жизни: она действует то независимо от общества, то в живом единении с ним, то закрепляет существующие неравенства и даже создает новые, то уравнивает классы и поддерживает равновесие между общественными силами.

Еще пример. Труд — нравственный долг и основа нравственного порядка. Но труд труду рознь. Известно, что труд подневольный, крепостной, производит далеко не то же действие на хозяйственный и нравственный быт народа, как труд вольный: он убивает энергию, ослабляет предприимчивость, развращает нравы и даже портит расу физически. В последние десятилетия перед освобождением крестьян в России стал прекращаться естественный прирост крепостного населения, т.е. начинала вымирать целая половина сельской России, так что отмена крепостного права переставала быть вопросом только справедливости или человеколюбия, а

становилась делом стихийной необходимости.

Последний пример. Известно, что в первобытном кровном союзе личность исчезала под гнетом старшего, и ее высвобождение из-под этого гнета надобно считать значительным успехом в ходе цивилизации, необходимым для того, чтобы общество могло устроиться на началах равноправности и личной свободы. Но прежде чем успели восторжествовать эти начала, свобода предоставленного самому себе одинокого человека по местам содействовала успехам рабства, вела к развитию личной кабалы, иногда более тяжелой сравнительно с гнетом старинных родовых отношений. Значит, личная свобода при известном складе общежития может вести к подавлению личности, и когда мы читаем статью Уложения царя Алексея Михайловича, которая грозит кнутом и ссылкой на Лену свободному человеку, вступившему в личную зависимость от другого, мы не знаем что делать, сочувствовать ли эгалитарной мысли закона или скорбеть о крутом средстве, которым он одно из самых ценных прав человека превращал в тяжкую государственную повинность.

Если тайна исторического процесса заключена в сочетаниях внешних и внутренних условий развития, значит людей надобно научить распознавать благоприятные и неудачные сочетания с тем, чтобы избегать опасных совпадений и максимально использовать счастливые.

Здесь мы наблюдаем полную аналогию с явлениями, методами, приемами, видами и типами воспитания: как это неоспоримо было показано еще К.Д. Ушинским, одно и то же педагогическое средство в одних случаях, т.е. при одном сочетании внутренних и внешних факторов, полезно, в других — вредно, в третьих — нейтрально. Эта аналогия обращает наше внимание на проблему многофакторности воспитания. Педагогике необходим многофакторный анализ педагогических ситуаций, позволяющий отчленить их внутренние условия от внешних и найти оптимальное сочетание тех и других.

Понять человека и начертать план воспитательной помощи ему — прежде всего значит выявить ситуационную игру внутренних и внешних элементов, составляющих траекторию его развития.

III

Рассмотрим педагогические значимые процессы исторического творчества на примере Древней Греции.

Природным элементом в человеке являются сердце, склонность, страсть, темпераменты. Именно эта природная сторона духовно развивается в свободную индивидуальность.

Греческий дух проявил себя как пластический художник, создающий из природного элемента художественное произведение. В греческой красоте чувственное является лишь знаком, выражением, оболочкой, в которых обнаруживается дух.

Дух народа образует три типа «художественного произведения»: субъективное — сам человек; объективное — мир богов; наконец, политическое — строй государства и общества.

Человек с его потребностями практически относится к внешней природе и удовлетворяет при ее посредстве свои потребности. Он играет при этом роль посредника. Предметы, существующие в природе, неподатливы и оказывают разнообразное сопротивление. Чтобы преодолеть сопротивление материалов, человек использует другие предметы, существующие в природе.

Следовательно, он пользуется природой против самой природы и изобретает орудия для достижения своих целей. Эти человеческие изобретения принадлежат духу, и такое орудие следует ставить выше, чем предмет, существующий в природе. И мы видим, что греки умеют особенно ценить их. Уже у Гомера находим

характерное выражение чувства радости, вызываемое ими в человеке. По поводу скипетра Агамемнона подробно рассказывается о его происхождении. С удовольствием говорится о дверях, поворачивающихся на петлях, об оружии и об утвари. Часть человеческих изобретений, способствующих покорению природы, приписывается богам.

После того как благодаря щедрости природы были обеспечены безопасность и досуг греческого образа жизни, мирное состояние способствовало развитию в греках чувства собственного достоинства, самоуважения. Радостное чувство собственного достоинства по отношению к чувственной естественности и потребность не только забавляться, но и показать себя, заслужить почет главным образом благодаря этому и находить в этом удовольствие составляют главное определение и главное занятие греков. Подобно тому как птица свободно поет в воздухе, человек выражает здесь только то, что содержится в его человеческой природе, чтобы проявить себя таким образом и добиться признания со стороны других. Таково субъективное начало греческого искусства, в котором человек вырабатывает из своей телесности, в свободном красивом движении и с мощным искусством, художественное произведение. Греки сперва сами преобразовали себя в прекрасные формы, а затем объективно выражали их в мраморе и на картинах.

Мирные состязания на играх, на которых каждый показывает, каков он, очень древни. Гомер превосходно описывает игры, устроенные Ахиллесом в честь Патрокла. У Гомера игры состоят в борьбе и кулачном бою, в простом беге и беге в колесницах, в бросании диска и дротика и в стрельбе из лука. С этими упражнениями соединяются пляска и пение для выражения общего веселья, и эти искусства также процветали в изящных формах. На щите Ахиллеса Гефест между прочим изобразил, как прекрасные юноши и девушки совершают переимчивыми ногами движения столь же быстрые, как движения гончара, вращающего свой круг. Стоящая вокруг них толпа любит этим, божественный певец поет и играет на арфе, и два главных танцора кружатся среди хоровода.

Эти игры и упражнения в искусствах с доставляемыми ими наслаждениями и почетом стали со временем национальным делом и были приурочены к определенным эпохам в определенных местах. Кроме олимпийских игр, устраиваемых в священной области — Элиде, в других местностях праздновались еще истмийские, пифийские и пемейские игры.

Что касается внутренней природы этих игр, то прежде всего игра противопоставляется серьезному труду и нужде. Такая борьба, такой бег, такие состязания не были серьезным делом; не нужно было непременно обороняться, не существовало потребности в борьбе. Серьезен труд по отношению к потребности: мне или природе нужно погибнуть; если одно должно существовать, другое должно пасть. Но по сравнению с этой серьезностью игра все-таки оказывается более возвышенным серьезным делом, так как в ней природа служит материалом для воображения. И хотя дух не дошел в этих состязаниях до высшей серьезности мысли, однако в этих упражнениях человек проявляет свою свободу, а именно в том, что он выработал из тела орган духа.

В одном из своих органов, в голосе, человек непосредственно имеет такой элемент, который допускает более широкое содержание, чем простую чувственную наличность, и требует этого более широкого содержания. Мы видели, что песня сопровождает пляску и служит ей. Но затем песня становится самостоятельной и нуждается в аккомпанементе музыкальных инструментов; тогда она не остается такой бессодержательной песней, как модуляции птицы, которые, правда, могут выражать ощущение, но не имеют объективного содержания; наоборот, она требует содержания, которое порождается из представления и духа, а затем формируется в объективное художественное произведение.

Для греческого духа религия означает не что иное, как природную мощь, которая преобразуется в духовную мощь. Из этого природного элемента как начала в представлении духовной мощи сохраняется лишь аналогичный отголосок, так как греки почитали бога как духовное начало.

В понятии греческого духа два элемента, природа и дух, находятся друг к другу в таком отношении, что природа является лишь исходным пунктом. Это унижение природы выражается в греческой мифологии как поворотный пункт в развитии целого, как война богов, как низвержение титанов потомством Зевса. Титаны являются природным началом, силами природы, которых лишают власти. Правда, им еще поклоняются и впоследствии, но не как правителям, потому что они изгнаны на край земли. Титаны суть силы природы: Уран, Гея, Океан, Селена, Гелиос и т.д. Кронос есть господство абстрактного времени, которое пожирает своих детей. Дикая производительная сила сдерживается, и Зевс выступает как глава новых богов, которые имеют духовное значение и сами являются духом. Нельзя выразить этого перехода определенной и наивней, чем это делается здесь; новое царство богов возвещает, что их собственная природа духовна.

Новые боги сохраняют в себе природные моменты, а следовательно, и определенное отношение к силам природы.

В руках Зевса находятся молнии и облака, а Гера порождает природное, порождает становящуюся жизненность; но затем Зевс является политическим богом, охраняющим нравственное начало и гостеприимство. Гелиос есть солнце как природный элемент. Этот свет, по аналогии с духовным, преобразуется в самосознание, и Аполлон получился из Гелиоса. Аполлон является богом пророчествующим и знающим, все освещающим светом; затем исцеляющим и укрепляющим; искупляющим и очищающим. Точно так же наяды обратились в муз.

Государство, политическое художественное произведение, соединяет обе выше рассмотренные стороны субъективного и объективного художественного произведения.

Для этого государства был пригоден лишь демократический строй.

На Востоке мы видим развитие деспотизма как формы, соответствующей восточному миру; точно так же демократическая форма является всемирно-историческим определением в Греции. Именно в Греции существует свобода индивидуума; в ней индивидуальная воля свободна во всей своей жизненности, и со стороны своей индивидуальности она оказывается обнаружением субстанциального. Наоборот, в Риме мы увидим суровое господство над индивидуумами, точно так же как в германском мире — монархию, в которой индивидуум имеет отношение ко всей монархической организации.

Демократическое государство не патриархально, оно не основано на еще не развившемся доверии, но для него нужны законы, равно как и сознание правовой и нравственной основы, а кроме того нужно, чтобы эти законы признавались положительными.

В эпоху царей в Элладе еще не существовало политической жизни. А следовательно, существовали лишь зачатки законодательства. Но между Троянской войной и эпохой Кира обнаружилась потребность в законодательстве. Первые законодатели известны под именем семи мудрецов. Это были практические политические деятели. Афиняне поручили Солону составить для них законы, так как они не удовлетворялись существовавшими у них. Солон установил для афинян такой государственный строй, благодаря которому все получили одинаковые права.

Главным моментом демократии является нравственный образ мыслей. Добродетель есть основа демократии, говорит Монтескье; это изречение настолько же важно, насколько оно истинно по отношению к тому представлению, которое обыкновенно составляют себе о демократии. Здесь для индивидуума существенное

значение имеет основополагающая идея права, государственного дела, всеобщего интереса.

Закон существует по своему содержанию как закон свободы и как разумный закон. Он дан в форме естественной необходимости.

Таково истинное положение демократического строя: его правомерность и абсолютная необходимость основана на еще имманентной объективной нравственности.

В связи с демократией, в том виде, как она существовала только в Греции, находятся оракулы. Для самостоятельных решений нужна выработавшаяся субъективность воли, определяемой вескими основаниями; но у греков еще не было этой мощи и силы воли. Предпринимая колонизацию, при введении культа чужеземных богов, когда полководец желал дать сражение, — всякий раз обращались с вопросом к оракулу. Перед битвой при Платее Павзаний гадал по жертвенным животным и получил от прорицателя Тизамена разъяснение в том смысле, что жертвы предвещают результат, благоприятный для греков в том случае, если они останутся по эту сторону Азопа, и неблагоприятный, если они переправятся через эту реку и начнут сражение. Поэтому Павзаний ожидал нападения. Точно так же и в своих частных делах греки не принимали решения самостоятельно, а скорее руководились в своих решениях чем-либо иным.

При дальнейшем развитии демократии мы видим, как в важнейших делах уже не обращались с вопросами к оракулам, но выражались особые мнения народных ораторов, и они имели решающее значение. Как в эту эпоху Сократ следовал внушениям своего демона, так руководители народа и народ принимали решения по собственному почину. Но в то же время начались упадок, расстройство и непрерывное изменение государственного строя.

Второй особенностью, на которую здесь следует обратить внимание, является рабство. Оно являлось необходимым условием демократии, при которой всякий гражданин имел право и был обязан произносить и выслушивать на площади речи об управлении государством, принимать участие в гимнастических упражнениях и в празднествах. Для этого было необходимо, чтобы гражданин был освобожден от ремесленных трудов и чтобы, следовательно, повседневные работы, которыми у нас занимаются свободные граждане, выполнялись рабами.

Рабство прекращается только тогда, когда появляется бесконечная рефлексия воли, когда право мыслится как принадлежащее свободному человеку. А свободным является человек по своей общей природе как одаренный разумом. Но здесь мы еще стоим на точке зрения такой нравственности, которая является лишь привычкой и обычаем.

В-третьих, следует еще заметить, что такой демократический строй возможен лишь в небольших государствах, площадь которых немного превышает размеры города. Все государство афинян сосредоточивалось в одном городе. Лишь в таких городах интерес в общем может быть одинаков, между тем как в больших государствах, наоборот, оказываются различные интересы, противоречащие друг другу. Совместная жизнь в одном городе, то обстоятельство, что граждане ежедневно видят друг друга, делают возможными общую культуру и жизненную демократию.

В демократии важнее всего то, чтобы характер гражданина был пластичен, отличался цельностью. Он должен присутствовать на совещании, имеющем решающее значение; он должен участвовать в принятии решения не одним только голосованием, а с увлечением побуждая других и будучи побуждаем другими, причем этот процесс всецело захватывает страсть и интерес человека, и в нем проявляется пыл, свойственный решению.

То понимание, до которого следует довести всех, должно быть внушаемо путем

возбуждения индивидуумов речью. Если бы это производилось письменно, абстрактно и безжизненно, то индивидуумы не воспламенялись бы, увлекаясь общим интересом, и чем они многочисленнее, тем меньше значения имел бы единичный голос. В большом государстве можно, конечно, спрашивать всех, собирать голоса во всех общинах и подсчитывать результаты, как это делал французский Конвент. Но это по существу дела мертвенно, и при этом мир уже превращается в какой-то бумажный мир и становится мертвенным. Поэтому республиканская конституция никогда не осуществлялась во французской революции как демократия, и под маской свободы и равенства выступала тирания, деспотизм.

В Афинах Перикл сделал государственный строй еще более демократическим, так как он значительно ограничил власть ареопага и передал дела, которые до сих пор разбирали ареопаг, народу и судам.

Перикл был государственный деятель, отличавшийся пластическим античным характером. Посвятив себя государственной деятельности, он отказался от частной жизни, не принимал участия ни в каких празднествах и пиршествах и неуклонно стремился к своей цели быть полезным государству.

Благодаря этому он достиг такого влияния, что Аристофан называет его афинским Зевсом. Мы не можем не восхищаться им в высшей степени. Он стоял во главе легкомысленного, но чрезвычайно утонченного и вполне культурного народа; он достиг власти над этим народом и его уважения исключительно благодаря своим личным свойствам и благодаря внушаемому им убеждению в том, что он — человек вполне благородный, думающий лишь о благе государства, и в том, что он превосходит остальных умом и познаниями. Мы не можем указать ни одного государственного деятеля, который равнялся бы ему по мощи своей индивидуальности.

При демократическом строе вообще открывается наибольший простор для развития сильных политических характеров; ведь этот строй не только позволяет индивидуумам проявлять свои дарования, но и особенно побуждает их к этому; но в то же время отдельное лицо может выдвинуться лишь в том случае, если оно способно доставлять удовлетворение как духу и взглядам, так и страсти и легкомыслию культурного народа.

В Афинах существовали живая свобода и живое равенство в быту и духовном развитии, и если было неизбежно имущественное неравенство, то оно не доходило до крайностей. Наряду с этим равенством и при этой свободе всякая неодинаковость характера и дарований, всякие индивидуальные различия могли в высшей степени свободно проявляться и находить в окружающем обильнейшие побуждения к развитию, потому что в общем моментами афинского характера являлись независимость отдельных лиц и культурность, проникнутая духом красоты.

По инициативе Перикла были созданы те вечные памятники скульптуры, немногие остатки которых вызывают восхищение потомства; перед этим народом ставились на сцене драмы Эсхила и Софокла, а позднее — и драмы Эврипида, которые, однако, уже не имели такого же пластического нравственного характера и в которых уже более сказывается начало упадка.

Перед этим народом произносились речи Перикла, из него произошел круг людей, которые стали классическими для всех веков, потому что к числу их кроме вышеупомянутых принадлежат Фукидид, Сократ, Платон, далее Аристофан, который в эпоху упадка сохранил в себе всю политическую серьезность своего народа и писал, и творил, вполне серьезно заботясь о благе отечества.

Мы находим у афинян оживленную деятельность, развитие индивидуальности в сфере нравственного духа. Среди них Перикл является Зевсом в божественном кругу афинских индивидуумов. Фукидид приписывает ему наиболее глубокую

характеристику Афин в речи, произнесенной по поводу торжественного погребения воинов, убитых во второй год Пелопонесской войны. Он говорит, что хочет показать, за какой город и ради каких интересов они умерли (таким образом оратор тотчас же переходит к существенному). Затем он характеризует Афины и то, что он говорит, в высшей степени глубокомысленно, правильно и истинно.

Мы любим прекрасное, говорит он, но без хвастовства, без расточительности; мы философствуем, не делаясь вялыми и недеятельными (потому что, когда люди увлекутся своими мыслями, они перестают заниматься практическим делом, общественной деятельностью). Мы храбры и настойчивы и при своем мужестве отдаем себе отчет в том, что мы предпринимаем (мы относимся к этому сознательно); у других, наоборот, мужество вытекает из недостаточной культурности; мы лучше всего можем судить о том, что приятно и что тяжело, и тем не менее мы не уклоняемся от опасностей. Таким образом, Афины являлись государством, по существу жившим для прекрасного, вполне сознательно относившимся к серьезным общественным делам и к интересам человеческого духа и жизни и соединявшим с этим мужество и практически действенный смысл.

IV

В Спарте мы, наоборот, находим суровую добродетель, жизнь для государства, но в таком виде, что активность, свобода индивидуальности отодвигаются на задний план. В основе государственного строя Спарты лежат такие учреждения, в которых вполне выражаются интересы государства, но целью которых является лишь бессмысленное равенство, а не свободное движение.

Уже первоначальная история Спарты весьма отличается от первоначальной истории Афин. Доряне с гераклидами вторглись в Пелопоннес, покорили туземные племена и обратили их в рабство, так как илоты несомненно были туземцы. Участь илотов впоследствии постигла и мессенцев, потому что такая бесчеловечная жестокость была свойственна характеру спартанцев.

В то время как у афинян существовала семейная жизнь, в то время как рабы были у них домашней прислугой, спартанцы относились к поработанному населению с еще большей жестокостью, чем турки к грекам. В Лакедемоне всегда существовало военное положение. При вступлении в должность эфоры прямо объявляли войну против илотов, и последние постоянно обрекались в жертву занимавшимся военными упражнениями молодым спартанцам. Несколько раз илоты были освобождены и боролись против врагов, и в рядах спартанцев они проявляли чрезвычайную храбрость; но когда они возвращались, их гнуснейшим и коварнейшим образом убивали. Как на судне для перевозки невольников экипаж постоянно вооружен и соблюдается величайшая осторожность, чтобы предотвратить восстание, так и спартанцы всегда внимательно следили за илотами, всегда находились на военном положении, как против врагов.

Земельная собственность была, как повествует Плутарх, разделена уже Ликургом на равные участки. В то же время для сохранения равенства было постановлено, что земельные участки не могут продаваться. Другой особенностью законодательства Ликурга является то, что он воспретил всякие деньги кроме железных, и это неизбежно сделало невозможным всякую промышленную деятельность и внешнюю торговлю. У спартанцев не было флота, который только и мог поддерживать торговлю и способствовать ей, и, когда они нуждались во флоте, то обращались к персам.

Равенству в быту и близкому знакомству между гражданами должно было особенно способствовать то, что спартанцы имели общий стол; но благодаря этой общности семейная жизнь отступала на задний план; ведь еда и питье являются частным и, следовательно, домашним делом. Так было у афинян. У них общение было не материальным, а духовным, и даже пиры, как мы видим из их описаний у

Ксенофонта и Платона, имели духовный характер. Наоборот, у спартанцев издержки на общий стол покрывались взносами отдельных лиц, и тот, кто был слишком беден, чтобы произвести взнос, исключался вследствие этого.

Так как дух лакедемонян был направлен исключительно на государство, образованность, искусство и наука не привились у них. Спартанцы казались другим грекам упрямыми, неповоротливыми и неловкими людьми, которые не могли заниматься сколько-нибудь сложными делами или, по крайней мере, оказывались при этом очень беспомощными. Известно, что в Спарте (как и в Египте) присвоение необходимых вещей было в известных отношениях дозволено, только вор должен был не попадаться.

Таким образом, эти два государства — Афины и Спарта — противоположны друг другу. Нравственность одного из них заключается в неуклонной направленности духа на государство, в другом можно найти как такое нравственное отношение, так и развитое сознание и бесконечную деятельность, выражающуюся в перерождении прекрасного, а затем и в установлении истинного.

∨

Свобода исторического творчества имеет свои границы.

Ближайшее рассмотрение истории убеждает нас в том, что действия людей вытекают из их потребностей, страстей, интересов, характеров и способностей и притом таким образом, что побудительными мотивами в этой драме являются лишь эти потребности, страсти, интересы и лишь они играют главную роль.

Ничто никогда не осуществлялось без интереса тех, которые участвовали в истории своей деятельностью, и так как мы называем интерес страстью, то должны вообще сказать, что ничто великое в мире не совершалось без страсти.

Мы наблюдаем эту игру страстей и видим последствия их неистовства, неблагоразумия, примешивающегося не только к ним, но и главным образом даже к благим намерениям, к правильным целям. Мы видим происходящие благодаря этому бедствия, зло, гибель процветавших государств, созданных человеческим духом. Мы можем лишь чувствовать глубокую печаль по поводу этого непостоянства, а так как эта гибель вызвана волей человека, то в конце концов подобное зрелище нас морально огорчает и возмущает.

Эта грусть не вызвана личными потерями и непостоянством личных целей, но является бескорыстной грустью о гибели блестящей культурной человеческой жизни. Но и тогда, когда мы смотрим на историю как на такую бойню, на которой приносятся в жертву счастье народов, государственная мудрость и индивидуальные добродетели, то перед мыслью необходимо возникает вопрос: для кого, для какой конечной цели были принесены эти чудовищнейшие жертвы?

В наш предмет входят, во-первых, идея, во-вторых, человеческие страсти. Первая составляет основу, вторые являются утком великого ковра развернутой перед нами всемирной истории. Конкретным центральным пунктом и соединением этого выступает нравственная свобода исторического творчества людей.

Свобода включает в себе необходимость осознать себя и тем самым становиться действительной, потому что она есть знание о себе, является для себя целью, и притом единственной. Эта конечная цель есть то, к чему направлялась работа, совершавшаяся во всемирной истории. Ради нее приносились в течение долгого времени всевозможные жертвы на обширном алтаре земли. Одна лишь эта конечная цель осуществляет себя, лишь она остается постоянной при изменении всех событий и состояний, и она же является в них истинно деятельным началом. Мы говорим об идее свободы как о природе духа и абсолютной конечной цели истории.

Какими же средствами пользуется свобода для своего осуществления? Деятельностью людей, обусловленной частными интересами, специальными целями

или, если угодно, эгоистическими намерениями.

Ведь человек таков, каким он конкретно существует: не человек вообще, а определенный человек. Он проявляется в действии и деятельности, которые пробуждаются к жизни страстями. Под выражением «страсть» здесь понимаются особая определенность характера, структура и содержание мотивов и побудительных причин действий. Страсть есть прежде всего субъективная энергия, воля к деятельности, личная убежденность, личное разумение и личная совесть.

Всегда дело сводится к тому, каково содержание моего убеждения, какова цель моей страсти, истинны ли та или другая по своей природе.

Всемирная история не начинается с какой-нибудь сознательной цели, как это бывает у отдельных групп людей. Сознательную цель простого стремления их к совместной жизни является уже обеспечение безопасности их жизни и собственности, а когда осуществляется эта совместная жизнь, эта цель расширяется. Этой целью является внутреннее, сокровеннейшее, бессознательное стремление, и все дело всемирной истории заключается, как уже было упомянуто, в том, чтобы сделать это стремление сознательным.

Но в самом всемирно-историческом процессе как в процессе, который еще продолжает развиваться, последняя цель истории еще не стала содержанием потребности и интереса всех людей. Поясним это на примерах.

Постройка дома прежде всего является внутренней целью и намерением. Этой внутренней цели противопоставляются как средства материалы — железо, дерево, камни. Стихиями пользуются для того, чтобы обработать этот материал: огнем — для плавления железа, воздухом — для раздувания огня, водою — для приведения в движение колеса, распиливания дерева и т.д. В результате этого в построенный дом не могут проникать холодный воздух, потоки дождя, и, поскольку он огнеупорен, он не подвержен губительному действию огня. Камни и бревна подвергаются действию силы тяжести, давят вниз, и посредством их возводятся высокие стены. Таким образом, стихиями пользуются сообразно с их природой, и благодаря их совместному действию образуется продукт, которым они ограничиваются.

Подобным же образом удовлетворяются страсти: они разыгрываются и осуществляют свои цели сообразно своему естественному определению и создают человеческое общество, в котором дают праву и порядку власть над собой.

Во всемирной истории благодаря действиям людей вообще получаются еще и несколько иные результаты, чем те, к которым они стремятся и которых они достигают, чем те результаты, о которых они непосредственно знают и которых они желают. Они добиваются удовлетворения своих интересов, но благодаря этому осуществляется еще и нечто большее, нечто такое, что скрыто содержится в них, но не сознавалось ими и не входило в их намерения.

Как на подходящий пример можно указать на действия человека, который из мести за несправедливо нанесенную ему обиду поджигает дом другого человека. Это действие как таковое состоит, может быть, в поднесении огонька к небольшой части бревна. Остальное происходит само собой: загоревшаяся часть бревна сообщается с его другими частями, бревно — со всеми балками дома, а этот дом — с другими домами, и возникает большой пожар, уничтожающий имущество не только тех лиц, против которых была направлена месть, но и многих людей, причем пожар может даже стоить жизни многим людям.

Это не заключалось в общем действии и не входило в намерения того, кто начал его. Соответственно цели действующего лица действие являлось лишь мстью, направленной против одного индивидуума и выразившейся в уничтожении его собственности. Но, кроме того, оно оказывается еще и преступлением, и в нем содержится наказание за него. Виновник, может быть, не сознавал и еще менее желал этого, но таков субстанциальный элемент этого действия, который создается

им самим.

В этом примере следует обратить внимание именно только на то, что в непосредственном действии может заключаться нечто, выходящее за пределы того, что содержалось в воле и сознании виновника. Однако, кроме того, этот пример свидетельствует еще и о том, что действие обращается против того, кто совершил его; оно становится по отношению к нему обратным ударом, который сокрушает его.

У действующих лиц имеются конечные цели, частные интересы в их деятельности, но эти лица должны быть знающими, мыслящими. Содержание их целей обязано проникнуться существенными определениями права, добра, обязанности и т.д. Ведь дикость и грубость желаний лежат вне арены и сферы исторического прогресса.

Если хотят действовать, следует не только желать добра, но и знать, является ли то или иное добром. А то, какое содержание хорошо или плохо, правомерно или неправомерно, определяется для обыкновенных случаев частной жизни в законах и нравах государства. Знать это не очень трудно. Если для обыкновенных частных действий признают столь затруднительным выбрать, что правомерно и хорошо, и если считают превосходной моралью именно то, что в этом находят значительное затруднение и мучаются сомнениями, то это скорее следует приписывать злой воле, которая ищет лазеек для уклонения от своих обязанностей, знать которые ведь вовсе нетрудно, или, по крайней мере, эти сомнения следует считать праздным времяпрепровождением.

Признаком абсолютного определения человека является то, что он знает, что хорошо и что дурно, и что именно это определение является хотением добра или зла, — одним словом, что человек может быть виновным. Только животное в самом деле невинно.

При рассмотрении участи, выпадающей в истории на долю добродетели, нравственности и религиозности, мы видим, что добрым и благочестивым часто, или даже в большинстве случаев, приходится плохо, а злые и дурные, наоборот, благоденствуют. Но, когда жалуются на это, под благоденствием часто понимают весьма различные вещи, в их числе богатство, почести и т.п. На поверку оказывается, что за этим недовольством стоит элементарная зависть. И такое мироотношение весьма опасно.

Лицам, предъявляющим эти претензии, легко не только стать недовольными состоянием мира, но и восстать против него. Восстать, разрушить до основания. И на обломках построить казарму.

Легче обращать внимание на недостатки в индивидуумах, в государствах, в управлении миром, чем на их истинное содержание. Ведь лица, выражающие уничтожающее порицание, относятся к делу свысока и с важным видом, не вникнув в него, т.е. не поняв его самого, его положительных сторон. Философия истории должна, в противоположность одностороннему подходу, рассеять иллюзию, будто мир есть безумный, нелепый процесс.

Изменения, которые совершаются в истории, давно уже были поняты в том смысле, что в них вместе с тем заключается переход к лучшему, к более совершенному. Доброе и истинное не исчезают бесследно.

При всем бесконечном многообразии изменений, совершающихся в природе, в них обнаруживается лишь круговращение, которое вечно повторяется. В природе ничто не ново под луной. Лишь в изменениях, совершающихся в духовной сфере, появляется новое.

Это явление, совершающееся в духовной сфере, позволяет обнаружить в человеке действительную способность к изменению, и притом к лучшему — стремлению к совершенствованию. Оно совершается при посредстве сознания и воли. Дух сам противопоставляет себя самому себе. Ему приходится преодолевать

себя как истинное препятствие самому себе.

Во всемирной истории есть несколько больших периодов, которые прошли таким образом, что развитие, по-видимому, не подвигалось вперед, а, напротив того, все огромные культурные приобретения уничтожались. После этого, к несчастью, приходилось начинать опять сызнова, чтобы с помощью хотя бы сохранившихся остатков вышеупомянутых сокровищ, ценою новой громадной затраты сил и времени вновь достигнуть такого уровня культуры, который уже давно был достигнут.

Но есть и периоды развития, результаты которых продолжают существовать как богатые памятники всесторонней культуры и системы, построенные из особого рода элементов.

Поскольку то, что отложилось и уцелело от культурного запаса истории, вошло в состав нашего существования, а через нас перейдет и тем, кто нас сменит, постольку воспитывать надобно так, чтобы люди не разбазаривали полученное наследство и не пренебрегали бы им, а приумножали его. Надобно научить людей умной бережливости в отношении к культуре и способам сохранять и совершенствовать лучшее в ней.

VI

Судьбы мира — в руках воспитателя, а не политика или полководца. Политик и полководец суть продукты воспитания вообще, и способности к сознательному творчеству — в особенности, воспитания, включающего в себя самовоспитание.

Чем лучше осознал отдельный человек конечную цель мировой истории, законы ее движения, опасности на многотрудном пути к цели и чем глубже запечатлелось это сознание в культуре данного народа, тем этот человек и этот народ будут ответственнее относиться к воспитанию.

Границу свободе исторического творчества людей ставит их способность осознавать свободу, правильно понимать ее внутреннюю связь с необходимостью — необходимостью внутренних духовных процессов по осознанию самой себя. Чтобы научить людей понимать, ценить свободу и правильно пользоваться (не злоупотреблять) ею, необходимо направлять их внимание на содержащийся во всех их частных целях и стремлениях живой и всеобщий элемент свободы. Надобно учить умению и терпению подчинять свой произвол законам мира — природы и истории. Искусство рефлексивно отслеживать и осознавать не только ближайшие, но и отдаленные последствия собственных действий в масштабах от сугубо местных до вселенских, есть важнейшая цель воспитания.

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, интимности, 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 прогресс 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 предшествующие 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 распространяются 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 народы.

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.

II

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 эпохи, 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 будущему 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, установленным 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.

III

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 анатомии страстей, разрушительных, обманывающих и обманываемых. Надобно включать в общеобразовательный учебный план логику, психологию и философскую антропологию как совершенно неперемные его компоненты.

IV

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 состоится 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 пользуется 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 тяжкой 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, заключает 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 эффективно, 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, имеющей 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 надзора стесняют ее более чем прежде в тех местах, где существует в этом отношении репрессивное законодательство.

Возможность высказать свои научные знания и 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 времени, то, вероятно, должны будем признаться, что почти всегда и везде меньшинство, гордившееся своей цивилизацией, крайне мало делало для ее распространения. Немногие личности заботились о расширении области знаний в человечестве; еще меньшее 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 есть, 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 мела 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 применяют в жизни те истины, которые они узнали от писателя, то некоторый прогресс состоится. Если жар учителя зажег хотя бы в небольшом числе учеников жажду

поразмислити, поработати самому, жажду знання і праці, то прогрес знову здійсниться.

Всякий людина, критично мислячий і вирішуваний втілювати свою думку в життя, може бути діячем прогресу.

Задача освіти в тому, щоб навчити людину способам отримання гігієнічних і матеріальних передумов і умов духовного і душевного розвитку. Для закалювання особистості необхідно не надавати їй матеріальні зручності в готовому вигляді, а навчити її саму створювати їх за рахунок корисної не тільки для себе, але і для інших діяльності. Трудно не погодитися з тим, що поза і без духовного розвитку масовий ріст матеріального благополуччя пов'язаний з збільшенням духовної бідності. Це не означає, що розвиток особистості в фізичному відношенні не бажано, а означає, що його недостатньо для порятунку людини і світу.

Поскольку умственне розвиток особистості заключено в критичності і самокритичності її мислення, в розумінні законів світу, в правильно усвідомленому особистому інтересі, залежному від інтересів більш широкого кола людей, постільки освіта для прогресу націлено на засвоєння законності світу в цілому і особистого інтересу — в частині. Це велике благо — допомогти ростущему людині критично перевіряти свої і чужі дії на оселку законів, по яких живуть природа, суспільство і окрема людина. Потрібно викликати до життя і підтримувати інтерес особистості до цих законам, рівно як і рятувальний страх порушити їх, обійти, обхитрити — собі і іншим на загибель. Щоб поставити закон світу собі на службу, необхідно підкоритися йому, і цьому треба навчитися. Свободомисліє і критичність — ось що важливо і потрібно, але в поєднанні з обережністю і основоположністю суджень, в поєднанні з самокритичністю і здоровою долей недовіри до себе (страху самоповаги).

Воспитання терпимості до поглядів і переконань інших людей, виховання не стільки вірності принципам і переконанням, скільки бажання вірності принципам і переконанням, а також бажання гідного життя собі і повага до такого ж бажання в інших — все це цінніші розшифровки змісту розвитку особистості. Але воно можливо тільки при наявності хорошого загального освіти, що дозволяє зрозуміти істини, отримані розумом, і по гідності оцінити аргументи в їх користь.

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.

∨

Займемося аналізом сучасної цивілізації з позначених позицій.

Маси людей таким прискореним темпом вливалися на сцену історії, що у них не було часу, щоб у достатній мірі наблизитися до глибокої культури.

В дійсності духовна структура сучасного середнього європейця значно здоровіше і сильніше, ніж у людини минулих століть. Вона тільки значно простіше, і тому такої середній європейець іноді виробляє враження примітивного людини, раптово опинившись серед старої цивілізації. Школи, якими минуле століття так пишилося, успішно передавали масам лише зовнішні форми, техніку сучасної життя; дати їм справжнє виховання школи ці не могли. Їх наспех навчили користуватися сучасними апаратами і інструментами, але не дали їм розуміння великих історических завдань і обов'язках; їх навчили пишиватися силою сучасної техніки, але їм нічого 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 издалека.

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 совершенный 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 Анатоль 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: сознавая, 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 значит, 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 исчезнуть, 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 доказательство 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 выказывают 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. Несоответствие 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».

VI

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 заскорузлыми 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 цивилизации 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 XVIII 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 крупицы 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. Прошное побеждают, поглощая. Все, что не останется вовне, 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 торжествует 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, беспрецедентный 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 попутно 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; а 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 назвать 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, вращающие ныне «ворота 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.

VII

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 возрасть?

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.

По 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, получают образование, необходимое для их развития, и, таким образом, число людей, призванных расширять границы наук своими открытиями, должно при всеобщем образовании возрасти 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, — изменят 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 охватить 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.

История образования

Антропологические проблемы истории педагогики глубоко и последовательно разработал Л.Н. Толстой.

Толстой сформулировал положение о том, что «только история педагогики может дать положительные данные для самой науки педагогики» и что поэтому история воспитания «должна явиться и лечь в основание всей педагогики». История образования для Л.Н. Толстого не просто основа теории, науки воспитания, но она и есть — с антропологической точки зрения — сама педагогика.

В самом деле. Человек развивается, констатирует Толстой, под воздействием двоякого рода обстоятельств: стихийного влияния людей, всей окружающей среды и сознательного воздействия одних людей на других. Изучения одного лишь целенаправленного воспитания и школьного дела для понимания природы воспитания совершенно недостаточно.

Необходимо исследовать, считал Толстой, «как независимо от сознательной

педагогике, иногда под ее влиянием, иногда противоположно, иногда совершенно независимо, подвигалось образование и самая бессознательная педагогика, как более и более с развитием образования, с быстротой сообщения, с развитием книгопечатания, с переменой образа правлений государственных и церковных более и более поучительней становились люди — являлись новые средства поучения».

Задача истории педагогики как науки, познающей человека и его воспитание, состоит в том, чтобы исследовать все эти влияния, обнаруживать их воспитывающее значение. «В этой науке должно быть показано, как учился говорить человек 1000 лет тому назад и как учится теперь, как он учился называть вещи, как он учился этике, как он учился различию сословий и обращению с ними, как он учился думать и выражать свои мысли».

В реальных жизненных условиях развития людей, по мысли Толстого, есть определенная педагогическая целесообразность. Воспитательные влияния жизни обязаны стать главным предметом истории, т.е. теории педагогики. Наряду и в связи с ними стоят воспитательные приемы, которые в течение многих веков сложились в сознании и практике широких масс народа.

Что касается формальной школы, то истории педагогики необходимо изучить причины неравномерного распределения образования, в результате которых низшие классы не имеют досуга для образования, а высшие классы владеют образованием.

Толстовская программа универсализации истории педагогики как антропологической научной дисциплины реализуется на протяжении всего двадцатого столетия, но не на родине великого мыслителя, а по преимуществу на Западе.

Реальный педагогический процесс, осуществляемый в семье, школе и других социальных институтах, многосторонне и даже системно изучается на фоне и в тесной связи с общественной средой, условиями труда, досуга, других культурных факторов каждой эпохи. История педагогики интегрирует в себе, подвергая собственно антропологической интерпретации, данные многих наук о развитии человечества и человека, — этнографии, истории, философии, экономики, психологии, социологии и др.

Больших достижений в универсализации истории педагогики добилась французская научная школа, особенно же в работах Габриэля Компейре и Эмиля Дюркгейма на рубеже XIX и XX в. Под влиянием учения Сен-Симона об историческом детерминизме и Франсуа Гизо о развитии борьбы классов французские гуманитарии подробно изучали образ жизни и особенности воспитания отдельных социальных слоев.

«Всеобщая история воспитания должна охватить в широком полотно целостное развитие интеллектуальной и нравственной культуры человека всех времен и народов. Она служит подведению итогов жизни человечества в ее различных проявлениях, художественных и научных, религиозных и политических», — писал Компейре в 1907 г. «Тайные соотрудники воспитателя — климат, раса, нравы, социальные условия, политические институты, религиозные верования. Собственно говоря, в действительности нет «чистого» воспитания, которое дают в школах и которое является результатом непосредственных действий педагогов. На самом деле существует естественное воспитание, которое происходит без его осознания, без вмешательства воли, под влиянием всей жизни».

Г. Компейре создал ценные образцы антропологической интерпретации историко-педагогического материала. «История педагогики показывает нам, что всякий закон природы человека может стать правилом его воспитания». Компейре исходил из этой основополагающей идеи при анализе этих законов.

В качестве примера теоретического и рецептурного использования истории

воспитания приведем полностью один из сформулированных этим автором законов: «Душевные свойства человека связаны с его физическими силами, как свидетельствует опыт истории. Не признавая этого, педагоги-спиритуалисты всегда терпели неудачи, сводя воспитание исключительно к культивации духа. Мы не повторяем вслед за Фейербахом: «человек есть то, что он ест» и не соглашаемся полностью со Спенсером, что «наиболее энергичные и передовые расы — те, которые наилучшим образом питались». Тем не менее мы все же не можем не признавать доли истины в этих формулах и ставим физическое воспитание на первое место в ряду педагогических задач. Даже наиболее одаренные дети не смогут проявить своих качеств, если с младенчества не будут помещены в благоприятные физические условия. Отсюда следует ряд реформ, чтобы поднять престиж и уровень гигиены и гимнастики, позаботиться о здоровом режиме, обеспечить качество и рассчитать количество необходимого питания».

Историко-антрополого-педагогические открытия Компейре продолжил и развил Э. Дюркгейм, который существенно усложнил и конкретизировал эвристические функции и содержание историко-педагогических изысканий. Ведя большую работу в качестве профессора и руководителя кафедры педагогики и социологии в Сорбонне, Дюркгейм глубоко заинтересовался современной ему школой и науками о воспитании. Стремясь раскрыть причины их неудовлетворительного состояния, он обратился к истории французской школы, ее истокам. «Я убежден, что, только тщательно изучая прошлое, мы можем понять настоящее и предвидеть будущее. История педагогики — это лучшая школа педагогики», — писал Дюркгейм в «Лекциях по становлению и развитию среднего образования во Франции» (1917).

Для истории педагогики труды и идеи Дюркгейма составили эпоху. Они еще нуждаются в специальном изучении и антропологическом осмыслении. Здесь мы остановимся только на наиболее важной для раскрытия нашей темы части этих идей.

Как историк Дюркгейм, в отличие от Компейре, был последователем не Гизо, а Огюста Конта и Н.Д. Фюстель де Куланжа, обосновывавших идею непрерывности развития общества, опасности резких «скачков», необходимости осторожных и постепенных реформ. Это была программа либерального консерватизма: «В Риме не просто следует делать то, что делают римляне, но и следует делать **только** это». Одновременно история образовательных институций у него — история реализации идей. Отсюда — неразрывность эволюции теории и развития практики, которая, как и Карлом Шмидтом, рассматривается в качестве истории прогресса коллективного человеческого разума. В этом смысле Дюркгейм продолжил гегельянскую историко-философскую традицию.

Историко-педагогические исследования, утверждал Дюркгейм, насущны для понимания человека как субъекта воспитания. Историческое знание избавляет педагога от ограниченности, узости и от слепых верований. Ни один феномен воспитания не понятен, если его не поместить в контекст развития всей системы педагогических явлений, в эволюционный процесс, частичку которого составляет этот феномен. Участники этого процесса должны быть поняты не как его частные моменты, а как результирующие всего процесса, в ретроспективе всей их жизни.

Историческое знание позволяет нам избегать как неофобии, так и неофилии (болезненного страха нового и непомерного пристрастия к новому). Нововведения не жизнеспособны, если они вырабатываются а priori; они должны проистекать из природы личности и общества, исходить из исторического знания о них. И педагогический идеал может вырасти только из истории. И педагогическая теория есть плод размышлений о проблемах воспитания и обучения, выведенных из исторической практики. Поэтому в высшей степени вредно отрывать историю идей от истории практики.

Дальнейший шаг в развитии антропологической историографии связан с выходом в свет в 1960 г. исследования французского историка Филиппа Арьеса «Ребенок и семейная жизнь при старом режиме». Оно открыло новую область историко-педагогических изысканий — историю детства. Но это особая тема, которой будет уделено место в дальнейшем.

II

Наряду с историей социализации ценные уроки для педагога-антрополога дает также история формального образования.

Формальное образование есть стандартизированная и регулируемая правилами социальная акция, нацеленная на ускоренное и эффективное включение подрастающего поколения в полезную для сообщества деятельность. Оно возникло, судя по этнографическим и археологическим данным, в первобытно-родовых культурах еще в доисторические времена.

Почему общество не может игнорировать формального образования? Каким образом оно содействует или препятствует образованию своих членов? Почему формальное образование всегда было неотъемлемой характеристикой любого общества и навсегда останется таковы? Начнемте с начала человеческой истории.

Приближающиеся к половой зрелости члены племени или орды удаляются из семейной группы и довольно долгое время в специальных лагерях эмоционально и социально систематически готовятся к трудным испытаниям («экзаменам»), система которых входит в посвятительные обряды перевода юношей и девушек во «взрослость» (так называемые инициации). Их обучают культурным ценностям данной общности, племенным верованиям, мифам, «философии» как «теории» общественного устройства и жизненного пути, истории, ритуалам, обычному праву и другим, сохраняемым в устной традиции знаниям, без овладения которыми не позволительно полноправное племенное членство.

Преподавателями выступают опытные взрослые люди, обычно ранее не известные учащимся, хотя и являющиеся их родственниками в других кланах. Подростков отрывают от семьи и подчиняют новым для них людям, чтобы преодолеть узкое кровнородственное сознание и глубже укоренить в них преданность племени как предельно широкой для них общности.

В подготовке к инициации видны основные черты формального образования, каким оно сохранилось на протяжении всей истории человечества до сего дня:

1) образование есть прежде всего и по преимуществу именно подготовка к участию в социальной жизни;

2) образование дополняет стихийную, спонтанную, естественную, в частности семейную, социализацию, осуществляемую в ходе каждодневного бытия через диаду практического показа и подражания, сообщением и усвоением концентрированного, специально отобранного знания;

3) отбор содержания образования определяется более или менее осознанными его целями и принципами, т.е. предполагает теоретически фундированный план образования, или его философию;

4) образование осуществляется в школе как институции, обеспечивающей встречу сравнительного небольшого числа более совершенных и опытных людей (учителей, воспитателей) с одним или несколькими менее совершенными и опытными (учащимися, воспитуемыми);

5) содержание образования сообщается и усваивается благодаря особому взаимодействию учителей и учащихся (обучению: преподаванию и учению), опосредствованному методом, технологией обучения; при этом деятельность преподавания и деятельность учения тесно переплетаются;

6) образование считается достигшим цели, реализовавшим план, приведшим к желательным результатам, только когда завершается публичной демонстрацией

приобретенных совершенств — экзаменом, испытанием.

III

С развитием разделения труда занятие подавляющего большинства тех, кто живет своим трудом, т.е. главной массы народа, сводится к небольшому числу простых операций. Но умственные способности и духовное развитие большей части людей необходимо складываются в соответствии с их обычными занятиями. Человек, вся жизнь которого проходит в выполнении немногих простых операций, не имеет случая и необходимости изощрять свои умственные способности или упражнять свою сообразительность, чтобы исправлять трудности, которые никогда ему не встречаются.

Он поэтому утрачивает способность к такому упражнению и обыкновенно становится нравственно и умственно тупым. Он не находит удовольствия и не имеет способности участвовать в сколько-нибудь теоретическом диалоге. Он не понимает какое бы то ни было благородное, великодушное или нежное чувство. Следовательно, он не может составлять сколько-нибудь правильных суждений относительно многих даже обычных обязанностей частной жизни. О великих и общих интересах своей страны он вообще не способен судить. Если не прилагаются особые усилия, чтобы повлиять на него, он оказывается столь же неспособным защищать свою страну во время войны.

На предотвращение всего этого и нацелены образовательные усилия общества. Притом уже с первых шагов истории.

Примерно пять тысячелетий назад в Месопотамии и Египте образование занимает выдающееся место в системе поддержания и укрепления первых известных нам «письменных» цивилизаций. То же происходит на севере Китая полутора тысячами лет спустя.

Профессиональные навыки высшего порядка, такие, как искусство медицины, архитектуры, инженерии, скульптуры, передаются и приобретаются отныне и вплоть до Нового времени в ходе ученичества, которое продолжает традицию родового строя, — демонстрации действий и подражания им в мастерских в ходе практического вовлечения учащихся в соответствующее производство. Ученичество становится магистральной стратегией образования технологической интеллигенции, ремесленников и художников, находящегося вне контекста формального образования, на протяжении тысячелетий. Только в XIX—XX вв. ученичество интегрируется в высшие школы как их неотъемлемая и важная составляющая (в форме различных видов так называемой практики).

Собственно формальная школа охватывала исключительно духовную интеллигенцию — жрецов, правителей, писцов, библиотекарей, учителей. В формальных школах транслировалось и высшее знание естественных наук, медицины и математики. Образование занимало десятки лет, школы центрировались вокруг библиотек.

По преимуществу жреческое образование Египта и Месопотамии резко контрастирует со светским и моральным образованием древнейшего Китая. Воспитание здесь рассматривается как процесс индивидуального развития, идущего «изнутри», скорее чем «извне», и включает в себя искусство гармонического взаимоотношения между людьми (искусство счастья), ритуалы, музыку, поэзию.

Эта дихотомия внешнего дисциплинирования и разворачивания духовных сил изнутри навсегда остается демаркационной линией между философиями образования. Она преодолевается в теории и на практике ценнейшими образцами педагогической культуры, оставленной нам древней Грецией, европейским Возрождением и спорадическими экспериментами XIX—XX вв. в Европе, США, Индии и Японии.

Религиозное или светское образование правящих слоев общества со времен

первых цивилизаций (включая древние цивилизации Америки — майя, ацтеков и инков) до сего дня осуществляется в рамках формального образования. Образование на тысячелетия стало главным средством культурного воспроизводства правящей элиты. Только в XIX—XX вв. правящие и господствующие группы в тоталитарных странах научились приходить к власти и оставаться у нее глубоко невежественными — научились обходиться практически полностью без серьезного образования. Одновременно широкие массы трудящихся получили доступ к индоктринирующему формальному образованию. «Воспитание принцев», т.е. подготовка работников высшей власти, включавшая в себя наряду с теологией еще и право, и науку управления, утратило в XX в. свой религиозный характер. Собственно религиозное образование стало взамен утилитарным обучением «служителей культа».

IV

Высокоразвитая цивилизация древней Индии (около 2 тыс. лет до Р.Х.) существенно рафинировала и дистиллировала формальное образование.

Примерно за пятьсот лет до нашей эры в классической культуре индуизма высшее ученое и учебное учреждение возглавлял «кулапати» — основатель направления в религиозной и/или философской, этической, правовой, политической мысли. Продвинутые студенты принимали участие в философских диспутах, и дискуссии служили главной формой «повышения квалификации». В высшей школе широко применялся метод катехизации — подробных рассуждений и комментариев преподавателя в связи с вопросами студентов.

С IV до начала VIII в. — почти полтысячи лет подряд! — длился один из самых замечательных периодов в культуре человечества. Это была эпоха славы двух великих университетов — в Наланде и в Валабхи, — в которых достигли небывалых высот естественные науки, математика, астрономия, просодика, науки управления, этика. Университет в Наланде был сообществом нескольких тысяч преподавателей и студентов. Ежедневно более 1500 профессоров обсуждали более ста различных диссертаций. По логике, праву, Ведам, грамматике, буддистской и индуистской философии, астрономии, медицине (хирургии, педиатрии), ботанике, гражданскому строительству, военным наукам. Индия в течение полутора тысяч лет оказывала сильное благотворное культурное влияние на Китай, Тибет, Индокитай и Малайский архипелаг от Суматры до Новой Гвинеи. Мусульманские завоевания X—XV вв. положили конец развитию высших форм образования в этом регионе.

С тех пор и поныне в лучшей высшей школе преподают те, кто «делают» науку, — исследователи, а не только и не столько трансляторы не ими сделанных открытий. Учащиеся вовлекаются в производство знания, по меньшей мере, в активное его обсуждение, а часто поступают в «мастерские» выдающихся ученых, чтобы, посильно помогая им, овладеть сложным искусством научного поиска.

Образование простого народа в цивилизованном обществе требует большего внимания и содействия государства, чем образование состоятельных и/или знатных людей. Простой народ может уделять образованию мало времени. Родители из простонародья едва могут содержать своих ребят даже в раннем детстве. Как только они становятся способными к труду, то вынуждены бывают заняться каким-нибудь промыслом, чтобы зарабатывать средства к существованию. Притом профессия их так проста и однообразна, что дает мало упражнения уму, оставляет мало досуга и пробуждает мало охоты заняться или даже подумать о чем-либо ином.

В древнем Китае с XII по VIII вв. до Р.Х. появились школы для простого народа, учреждаемые феодалами в деревнях и поселках и посещаемые крестьянами обоего пола после работы. Эти первые формы «вечернего образования» служили стабильности семьи и общества. На Западе их аналоги возникли при церквях спустя тысячелетия.

Для маленьких детей издревле учреждаются даже древними цивилизациями различные «приходские» школы, в которых обучают чтению, счету, даже письму.

В школах для знати преподавались «шесть искусств»: ритуалы, музыка, стрельба из лука, управление колесницей, письмо, математика. Напрашивается аналогия этого учебного плана с европейскими «семью свободными искусствами» — сердцевиной образования свободного человека. Но в Китае повсеместно осуждалась механическая работа памяти, требовалось сознательное усвоение учебного материала. Так в теории образования фиксируется дихотомия зубрежки (соответственно — школы зубрежки) и познавательной активности как сущности разумного учения.

С этого времени образование окончательно служит целям не только социализации в форме культурной преемственности (чаще всего — консервации традиций), но и самозащиты личности. В дальнейшем понятие самозащиты расширяется и включает в себя многостороннюю подготовку к независимой жизненной активности.

В VII—III вв. до Р.Х. появляются развернутые программы обучения и интеллектуальных дискуссий при подготовке учителей в рамках наиболее влиятельных школ — Конфуция и его последователей, даосизма, моизма и «законников» (фацзя). Как и в древнегреческих философиях образования, созданных почти в то же время, эти теории целей, содержания и методов образования были вписаны в целостные системы социального управления. Они обладали неоценимой педагогической и интеллектуальной ценностью. Конфуций и его ученики создают образ учителя, сыгравший колоссальную роль в истории педагогического образования и подготовки ученого. Это человек принципов, которого не могут подкупить ни богатство, ни высокие посты; не заставят свернуть с пути ни нищета, ни одиночество; не в силах согнуть ни власть, ни принуждение.

Древнееврейское обучение было подчеркнуто семейным, где мать заботилась о малышах обоего пола и о девочках, а отец отвечал за нравственное, религиозное воспитание и обучение ремеслу мальчиков. В дальнейшем сохранился семейственный стиль отношений между учителем и учеником — суровой и неусыпной родительской заботы. Учитель навсегда остался фигурой в еврейской общине, окружаемой почетом и уважением.

Раннее древнегреческое общество ввело в жизнь и в образование понятие «арете» — доблести, силы духа и тела, добродетели, совершенства, чести, достоинства, благородства и воспитанности, которое в одном слове концентрирует целую программу воспитания и обучения. Она включала в себя гражданственность, подчиненность индивидуальных усилий коллективной дисциплине, соревновательность, культ героизма, высших достижений и победоносных усилий в преодолении больших трудностей, опасностей и борений.

В Греции с предельной ясностью была выявлена сущностная зависимость практики воспитания от конкретизации общих понятий, от реального содержания абстракций типа «доблесть» или «вождение». Если высшей добродетелью считать слепое подчинение начальству, ложь, воровство и терпение при физических страданиях, а под руководством — дрессуру и безжалостные побои, то мы получаем воспитательную практику Спарты, милитаризованного государства, ужаса всех греческих городов в VIII—VII вв. до Р.Х. Довольно бесплодная в культурном отношении Спарта постепенно деградировала, уступив первенство в Греции своему старому сопернику — городу-государству Афинам. Афинская демократия для свободных граждан (расцвет — IV в. до Р.Х.) трактовала арете как мудрость и доброту, гражданственность и разносторонность, а школу — как досуг, литературные игры и мусические упражнения. Афины дали миру плеяду величайших и влиятельнейших ученых, политических деятелей, философов, поэтов, драматургов,

историков, ораторов, архитекторов, математиков, инженеров, скульпторов и полководцев.

В Афинах V—IV вв. до Р.Х. софисты были профессиональными преподавателями, бравшими деньги за обучение и тем самым способствовавшими развитию финансово независимой науки. Они впервые в истории ввели лекцию как форму массовой учебной работы. В IV в. до Р.Х. ораторская школа Исократ (390), Академия Платона (387) и Ликей Аристотеля (335) окончательно превратили высшие школы в вечные институты культуры. Исократ делал акцент на математике как умственной гимнастике, Платон опирался в развитии способностей студентов больше на художественную литературу и философию, Аристотель подчеркивал значимость естественных наук. Постепенно в университетах упрочилось и то, и другое, и третье.

В эпоху эллинизма наука сочеталась с обучением, а это — явная черта университета как центра учености. Профессоры вели «мастерские», где кучка преданных учеников перенимала искусство исследований, непосредственно участвуя в них на правах подмастерьев. Аспиранты были ассистентами в медицинских центрах, куда стекалось много врачей на протяжении шестисот лет — от Гиппократ (V в. до Р. Х.) до Галена (II в. по Р. Х.). Философское и риторическое образование в высших школах «Садов» Эпикура, «Стои» Зенона и других сосредоточивалось вокруг исследования проблем: прав и обязанностей гражданина, характера верховного правителя; мудрости в достижении счастья. Разрабатывались философские школы платонизма, аристотелизма, эпикурианизма и стоицизма.

Рим прославился билингвистическим образованием (греческий язык был так же важен для школы повышенного типа, как и родной латинский). Позднее обязательным атрибутом образованности стала умолкшая латынь, а в настоящее время — второй живой иностранный язык. Так или иначе билингвизм остался серьезным отличительным качеством хорошей школы, развивающей интеллектуальные способности учащихся.

В Византийской империи образование обеспечивается специальными систематическими учебными пособиями (по риторике и философии). Они содержали хрестоматийные образцы, комментарии и темы для упражнений. Поскольку в высшей школе начали готовить и чиновников, впервые в истории профессоров стали назначать государство и церковь, хотя частные школы оставались независимыми.

В христианской культуре на тысячелетие установилось единство книжного, «грамматического» и отчасти экзегетического образования с гомилетикой (церковной риторикой) и теологией (дополняемой философией). Гуманитарное образование приобрело почти тотальный религиозный характер.

Вместе с тем безопасность каждого общества зависит от военного духа основной народной массы. Трус, человек, неспособный защитить себя, страдает отсутствием одной из главнейших черт характера человека. Счастье и несчастье личности представляют собой исключительно состояние духа, а не тела. Трусовость ведет к моральной искалеченности, но то же должно сказать и о невежестве и тупости, в которых цепенеет ум человека. Лишенный умственных способностей, человек представляется еще более жалким, чем трус.

Если бы даже государство не могло получить никакой выгоды от образования низших классов народа, оно все же вынуждено заботиться о том, чтобы они не оставались необразованными. Чем более они образованны, тем менее подвержены заблуждениям, агитации, экстазу и суевериям, которые у непросвещенных людей часто вызывают самые ужасные беспорядки.

Образованный и просвещенный народ всегда более склонен к порядку, чем народ невежественный и тупой. Отсюда ясна причина устойчивости и даже непобедимости одних народов и стран и хрупкость других.

Так, раннее обучение в высокоразвитых странах Европы дает удивительно стабильные и ценные плоды. Например. Детский сад для двух-пятилеток издавна называется в Англии «школой-в-колыбели». Почему школой? Потому, что он и вправду отчасти школа: элементы самого что ни на есть настоящего обучения малюпому вводятся в жизнь ребенка с самого раннего возраста. С пяти лет детишки вполне серьезно учатся в «малышовой школе», из которой переходят в «элементарную» (с восьми).

Получается преемственность между яслями и начальным образованием, система взаимного движения — школы к ребятам, и наоборот.

То же и в США, и во Франции. Школьная жизнь начинается там с пяти лет жизни, но в специальных воспитательных учреждениях, не обязательно при начальной школе.

Такая система государственного и частного начального образования получила права гражданства с 20-х годов XX в. Она охватила все социальные группы, все классы общества: железная необходимость демократизировать стартовую ступень образования продиктована властными потребностями культуры, политики, производства.

Так, в 1926 г. английское население пятилетнего возраста 220 минут в неделю занималось под руководством учителей ручным трудом, 60 минут — музыкой (требовалось даже участие в оркестре), 150 — физкультурой, 405 — родным языком, 140 — естествознанием и 125 — счетом... Всего пятилетки проводили в школе 1575 минут в неделю.

Не слишком ли перегруженный учебный план для пятилетнего дитяти? История показала, что англичане его выдерживают. Ведь дети ухитряются еще пристраститься с пяти лет к лепке, вязанию, шитью, кукольным представлениям.

Французские малышовые классы набираются не более чем из 25 детей в возрасте от двух до шести лет. Содержание их образования включает в себя физические и сенсорные упражнения, развивающие органы чувств; ручной труд вкупе с рисованием и кубиками; «развитие морали» и всякую иную премудрость.

У

Греко-византийское наследие, сохраненное средневековой ученостью, было соединено с элементами персидской и индийской педагогической культуры, перенято и обогащено арабской традицией.

Мусульманское образование достигло расцвета в IX—XII вв. В высших учебных заведениях арабского мира был рассчитан угол эллиптических геометрических форм; вычислен объем Земли; рассчитана прецессия (предварение) весеннего и осеннего равноденствий; объяснены рефракция света, гравитация, свойства капиллярности, природа сумерек; созданы исследовательские обсерватории. В медресе были созданы новые научные медицинские (фармакологические, гигиенические) школы, созданы анестезические средства и новые инструменты для хирургического вмешательства; развита патологоанатомия. Огромны достижения медресе в областях агрохимии и навигации. Открытия соды, алкоголя, нитрата серебра, азотной и серной кислоты, хлорида ртути человечество также обязано медресе.

Вплоть до XVIII—XIX вв. «производство» науки неразрывно сопрягается с научным (высшим) образованием. Но с девятнадцатого столетия в ряде стран Европы, преимущественно авторитарных — Франции, Испании, Германии, России, научные исследования сосредотачиваются в так называемых академиях и в значительной мере отрываются от университетов, которые дают отныне не столько научное образование, сколько утилитарно-практическое, отличаясь от других высших учебных заведений только объемом транслируемых знаний и престижем.

Во всем остальном цивилизованном мире и по сей день научные изыскания

остаются теснейшим образом связанными с вовлечением в них учащейся молодежи. От этого выигрывает и наука, и молодежь. Это почти химическое сродство ученой и преподавательской профессии символизируется историческим фактом: первые европейские средневековые университеты присуждали ученые степени, которые первоначально были не чем иным, как только лицензией на право обучения студентов.

С XII в. начинается интенсивное влияние арабо-исламской культуры на Европу, много способствовавшее приближению эпохи Возрождения. С конца XII в. в Париже, Болонье и других городах Европы возникают прототипы современного университета.

С конца XIV в. термин «университет» стал означать самоуправляемое сообщество преподавателей и ученых, чье корпоративное существование было признано и санкционировано, как правило, церковной или, реже, гражданской властью.

Славой наиболее знающих и почти не имеющих конкурентов пользовались в Средние века профессора итальянских университетов. В них отдельные науки были представлены двумя-тремя конкурирующими между собой кафедрами, что позволяло преодолевать сектантский дух и оставаться действительно универсальными на протяжении столетий.

Современные университеты Европы в своем большинстве были первоначально духовными корпорациями, учрежденными для образования священников. Профессора и студенты пользовались тем, что долго оставалось привилегией духовенства, — неподсудностью гражданской юрисдикции тех стран, где находились университеты. Они подчинялись только церковным трибуналам.

Этой традицией объясняется экстерриториальность и независимость университетов, управляемых по преимуществу собственными уставами, кодексами, регламентами и т.п. В результате наука и образование в этих странах не испытывали давления со стороны светских властей и могли развиваться достаточно свободно.

Какие области общественного сознания разрабатывались и преподавались в европейских университетах? Прежде всего теология или предметы, служившие подготовкой к теологии, латинский язык, греческий и еврейский. Под названием физики — натурфилософия, этики — моральная философия, логики — философия познания и метод науки. Позднее старинное подразделение философии на эти три отдела в большинстве университетов Европы сменилось более дробным ее подразделением.

Университеты стали ристалищем для противоборствующих направлений мысли, различных школ, подходов, течений. Преобладание научного начала — отличительное свойство университета. Из крупнейших университетов вышли многие ученые мира. Для них широкое и собственно теоретическое образование служило питательной духовной, мыслительной средой, в которой пульсировала их творческая мысль.

Утилитарная специализация была и остается продуктом обуженного, прикладного образования. Она пришла на смену ученичеству, когда технология стала немислимой без ознакомления с питающей ее фундаментальной наукой.

VI

Хотя бы отчасти и даже в небольшой своей части образование людей все же не должно быть бесплатным для них. Доступным, но не бесплатным. Одновременно вознаграждение учителей всегда и при всех обстоятельствах должно находиться в зависимости от их старательности. Этому учит нас история школы всех времен и народов!

В самом деле. Абсолютная бесплатность образования мешает людям осознать его как одну из высших для себя ценностей и одновременно как свой долг перед обществом. Скорее люди склонны рассматривать бесплатное образование в

качестве только долга общества перед ними, что препятствует ответственности и добросовестности в преодолении неизбежных трудностей при усвоении культуры.

Чтобы прилежно учиться, человеку необходимо чем-то ощутимо жертвовать ради своего личностного роста. Не только временем, покоем, развлечениями, но и трудами и некоторой частью своих доходов или состояния. В противном случае люди рассматривают учение как некоторую неизбежную, хотя и малоприятную плату за приятное времяпрепровождение в стенах обязательного бесплатного или слишком дешевого учебного заведения.

С другой стороны, в любой профессии старательность большинства тех, кто занимается ею, всегда соответствует необходимости для них проявлять эту старательность. Указанная необходимость сильнее всего ощущается теми, для которых вознаграждение за их профессиональную деятельность является единственным источником их благосостояния. И там, где конкуренция свободна, соперничающие стараются вытеснить друг друга. А это вынуждает каждого стараться выполнять свою работу с известной степенью точности. Соперничество и борьба делают первенство и превосходство даже в маловажных профессиях целью честолюбия и часто вызывают величайшие усилия.

Необходимость прилежания для преподавателей может создаваться только жесткой конкуренцией между ними, а также прямой зависимостью их заработка от их репутации, от успеха у своих учеников и их родителей.

В тех школах, общих и специальных, где эти условия соблюдены, необходимость усердия преподавателей не устранена. Репутация в своей профессии имеет для учителей в этом случае определяющее значение. Его заработок составляется из гонораров, вносимых его учениками или слушателями, и зависит от симпатий, благодарности и благоприятных отзывов того, кого он учит. Такое благоприятное отношение к себе он приобретает скорее всего в тех случаях, если заслуживает его, т.е. если проявляет способности и старательность при выполнении своих обязанностей.

В других учебных заведениях преподавателям запрещено получать от слушателей какой-либо гонорар или плату, и их жалование составляет весь заработок, который они получают от своей должности. В данном случае интересы преподавателя поставлены в прямую и самую непосредственную противоположность его обязанностям.

В интересах каждого человека жить так спокойно, как это только возможно. Если его заработок остается неизменным, будет ли он выполнять очень обременительные обязанности хорошо или не слишком хорошо, то в его интересах выполнять их настолько небрежно и неаккуратно, насколько это позволят обстоятельства.

Если власть, которой подчинен преподаватель, олицетворяется в корпорации таких же учителей данной школы, как и он, то все они скорее всего будут действовать согласно. Они будут снисходительны друг к другу, причем каждый согласится, чтобы его сосед пренебрегал своими обязанностями при условии, чтобы и ему самому позволяли пренебрегать ими.

Если учитель или преподаватель, который должен обучать искусствам и наукам, не выбирается учащимися добровольно из числа нескольких конкурирующих друг с другом профессионалов, то такое правило ведет к уничтожению соревнования между преподавателями этой школы и уменьшает необходимость проявлять усердие и внимание по отношению к своим ученикам. Пренебрегающий своими обязанностями преподаватель должен быть немедленно заменен лучшим. В противном случае даже очень хорошо оплачиваемые своими студентами преподаватели оказываются столь же расположенными пренебрегать ими, как и те, которые совсем не получают от них платы или не имеют другого вознаграждения, кроме своего жалования.

VII

Природные задатки человека, направленные на применение его разума, развиваются полностью не в индивидуе, а в роде. Разум есть способность расширять за пределы природного инстинкта правила и цели приложения всех его сил. Замыслам человека нет границ. Но сам разум не действует инстинктивно, а нуждается в упражнении и обучении, дабы постепенно продвигаться от одной ступени проницательности к другой.

Вот почему каждому человеку нужно время, чтобы научиться наиболее полно использовать свои природные задатки. Если природа установила лишь краткий срок для его существования (как это и есть на самом деле), то ей нужен, быть может, необозримый ряд поколений, которые последовательно передавали бы друг другу свое просвещение. Тогда задатки способностей в нашем роде будут доведены, наконец, до той степени развития, которая полностью соответствует ее цели. И этот момент должен быть, по крайней мере в мыслях человека, целью его стремлений.

Все то, что находится за пределами устройства животного существования, человек должен всецело произвести сам. Свою культуру, свое счастье или совершенство он обязан создать сам, свободно, своим собственным разумом.

Природа не делает ничего лишнего и не расточительна в применении средств. Так как она дала человеку разум и основывающуюся на нем свободную волю, то уже это было ясным свидетельством ее намерения наделить его способностями. Она не позволяет ему руководствоваться инстинктом или быть обеспеченным прирожденными знаниями. Он должен обучиться им.

Все, что ему необходимо, он обязан произвести из себя сам. Изыскание средств питания, одежды и крова, обеспечение внешней безопасности и защиты — все это должно быть исключительно продуктом его собственных усилий. Равно как и все развлечения, могущие сделать жизнь приятной, даже его проницательность и ум, даже доброта его воли.

Когда человек от величайшей грубости возвысится до величайшей искусности, до внутреннего совершенства образа мыслей (насколько это возможно на земле) и благодаря этому достигнет счастья, он воспользуется плодами своих трудов и будет обязан ими только самому себе.

Величайшая проблема для человеческого рода, разрешить которую его вынуждает природа, — достижение всеобщего правового гражданского общества. Только в обществе, и именно в таком, в котором членам его предоставляется величайшая свобода, а стало быть, существует полный антагонизм, только в таком обществе может быть достигнута высшая цель природы: развитие всех ее задатков, заложенных в человечестве.

Вот почему такое общество, в котором максимальная свобода сочетается с непреодолимым принуждением законов, т.е. справедливое гражданское устройство, должно быть высшей задачей для человеческого рода. Посредством разрешения и исполнения этой задачи наш род может достигнуть остальных своих целей.

Вступать в это состояние принуждения заставляет людей, вообще-то расположенных к полной свободе, беда, и именно величайшая из бед — та, которую причиняют друг другу сами люди. Склонности людей приводят к тому, что при необузданной свободе они не могут долго ужиться друг с другом.

Однако в ограниченном пространстве, каковым является гражданский союз, эти же человеческие склонности производят впоследствии самое лучшее действие. Они подобны деревьям в лесу, которые именно потому, что каждое из них старается отнять у другого воздух и солнце, заставляют друг друга искать этих благ все выше и благодаря этому растут прямыми. Между тем деревья, растущие на свободе, обособленно друг от друга, выпускают свои ветки как попало и растут уродливыми, корявыми и кривыми.

Вся культура и искусство, украшающие человечество, самое лучшее общественное устройство — все это плоды необщительности, которая в силу собственной природы сама заставляет дисциплинировать себя и тем самым развить природные задатки.

Благодаря искусству и науке мы достигли некоторой ступени культуры. Мы цивилизованы в смысле всякой учтивости и вежливости в общении друг с другом. Но нам еще много недостает, чтобы считать нас нравственно совершенными.

В самом деле, моральность требует весьма высокой культуры. Государства же тратят все свои силы на достижение своих тщеславных и насильственных завоевательных целей.

Это постоянно затрудняет медленную работу над внутренним совершенствованием образа мыслей граждан, лишает их даже всякого содействия в этом направлении. А все, что не привито морально доброму образу мыслей, есть не более как видимость и позлащенная нищета.

Пока это происходит, нельзя ожидать какого-либо улучшения в сфере морали. Ибо для этого необходимо долгое внутреннее совершенствование каждого общества ради воспитания своих граждан. В этом состоянии род человеческий останется до тех пор, пока он не выйдет указанным путем из хаотического состояния отношений между государствами.

Историю человеческого рода в целом можно рассматривать как постепенное осуществление совершенного государственного устройства. Как единственное состояние, в котором она может полностью развить все задатки, вложенные природой в человечество.

Мы могли бы с помощью нашего собственного разумного устройства приблизить наступление этого столь радостного для наших потомков момента. Поэтому для нас самих весьма важны даже слабые признаки его приближения. В настоящее время отношения между государствами столь сложны, что ни одно не может снизить внутреннюю культуру, не теряя в силе и влиянии по сравнению с другими.

Таким образом, если не успехи, то, по крайней мере, сохранение этой цели в достаточной мере обеспечивается даже честолюбивыми стремлениями государств.

Далее, гражданскую свободу нельзя сколько-нибудь значительно нарушить, не нанося ущерба всем отраслям хозяйства, особенно торговле, а тем самым не ослабляя сил государства в его внешних делах. Эта свобода постепенно развивается. Когда препятствуют гражданину строить свое благополучие выбранным им способом, совместимым со свободой других, то лишают жизнеспособности все производство и тем самым уменьшают силы целого. Вот почему все более решительно устраняется ограничение личности в ее деятельности, а всеобщая свобода все более расширяется.

Таким образом постепенно возникает, преодолевая заблуждения и иллюзии, просвещение как великое благо, которое человеческий род извлекает даже из корыстолюбивого стремления своих повелителей к господству, когда они понимают свою собственную выгоду.

Но это просвещение, а вместе с ним и некая неизбежно возникающая душевная заинтересованность просвещенного человека в добром, которое он научается достаточно полно понимать, должны постепенно доходить до верховных правителей и получить влияние даже на принципы управления. Наши мироправители не имеют средств на общедоступные воспитательные учреждения и вообще на все то, что создается для общего блага, поскольку все средства заранее откладываются для войны. Тем не менее они, по крайней мере, не препятствуют самостоятельным, хотя и незначительным, усилиям своего народа в этом деле.

Просвещение, о котором мы непрерывно говорим в связи с идеей всеобщей истории, — это выход человека и человечества из состояния несовершеннолетия.

Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-либо другого. Несовершеннолетие по собственной вине — это такое, причина которого заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-либо другого. «Имей мужество пользоваться своим собственным рассудком!» — таков лозунг просвещения.

Леность и малодушие — вот причины того, почему многие люди уже после освобождения их от чужого руководства все же охотно остаются на всю жизнь несовершеннолетними и почему другие так легко присваивают себе право быть их опекунами. Первым просто удобно быть несовершеннолетними! Им нет необходимости мыслить, если только другие займутся за них этим докучливым делом.

Каждому отдельному человеку трудно выбраться из состояния несовершеннолетия, если оно стало для него почти естественным, привычным. Оно даже приятно, так как ему никогда не позволяли пытаться пользоваться своим собственным разумом.

И все же, если людям предоставить свободу, они постепенно усвоят дух разумного уважения собственного достоинства и призвания каждого человека мыслить самостоятельно. По этой причине широкие массы в конце концов смогут достигнуть просвещения.

Посредством революции можно добиться замены гнета одних корыстолюбцев или властолюбцев другими. Но никогда нельзя осуществить истинного преобразования образа мысли. Новые предрассудки так же, как старые, будут служить помочами для бездумной толпы, не наученной искусству правильно мыслить, не обретшей вкуса к исследованию.

Для истинного просвещения требуется свобода пользоваться своим разумом. Однако со всех сторон слышны голоса: не рассуждать! Офицер говорит: «Не рассуждать, а упражняться!». Советник министерства финансов: «Не рассуждать, а платить!». Духовное лицо: «Не рассуждать, а верить!». Повелитель: «Не рассуждать, а повиноваться!». Здесь всюду — ограничение свободы. Если задать вопрос, живем ли мы теперь в просвещенный век, то ответом будет: «нет». Еще слишком много недостает для того, чтобы люди могли надежно и хорошо пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-либо другого.

Мы живем в век дисциплины, культуры и утонченности, но далеко еще не в век нравственности. При современном устройстве человеческого общества материальное благополучие государств возрастает одновременно с углублением нравственной нищеты людей. Ибо как можно сделать людей счастливыми, не сделав их предварительно нравственными и мудрыми?

Мы обязаны обеспечить способность людей ограничивать свою свободу и вместе с тем научить их пользоваться свободой.

Для достижения этого необходимо дать человеку убедиться, что только ограничение его свободы и позволяет пользоваться ею: развивая в себе эту способность к самоограничению, он сможет стать свободным, т.е. не зависящим от посторонней помощи и опеки. Иначе человек никогда не достигнет совершеннолетия. Человеку должно предоставить необходимую ему свободу и затем уже сказать: «Ты получил достаточно! — Достаточно, чтобы не стеснять свободу других».

Наконец сама война постепенно становится не только искусственной и по своему исходу для обеих сторон сомнительной, но и рискованным предприятием. Причем влияние, которое разорение каждого государства оказывает на другие государства, так заметно, что эти государства под давлением угрожающей им самим опасности предлагают себя в качестве третейских судей.

Таким образом отдельные страны постепенно готовятся к будущему великому государственному объединению, примера которого наши предки не показывали. Хотя в настоящее время имеется только весьма грубый набросок такого государственного объединения, тем не менее все будущие его члены уже как будто проникаются сознанием необходимости сохранить целое в интересах каждого из них.

Итак, если природные задатки человека могут проявиться в нем и актуализироваться исключительно только благодаря воспитанию, упражнению, обучению, испытанию трудностями в новых и новых ситуациях, то образование (включающее в себя и воспитание, и обучение) просто жизненно необходимо для отдельного человека и для человечества в целом. Воспитание — не нечто дополнительное к жизни человека и человечества, а предпосылка их существования, неотъемлемый компонент их бытия, условие и тайна их совершенствования.

Конечная цель преемственной жизни человеческих поколений, как и смысл жизни отдельного человека, есть развитие задатков собственно человеческих — моральных и умственных — способностей.

Если ни один человек в принципе не способен достичь совершенства, остающегося уделом рода человеческого в целом, да и то воплощенным не в одном, а в нескольких поколениях, то ложен любой культ личности. При всем более или менее разностороннем величии человека он остается более или менее ограниченным в сравнении с человечеством. Заповедь «Не сотвори себе кумира!» — одна из важнейших в содержании воспитания.

Правовое гражданское общество (гражданский союз), способствующее развитию природных задатков, целиком зависит от самоограничений, свободно возлагаемых на себя людьми, вступившими в общественный договор. Свободное воспитание человека есть не что иное, как обучение его великому искусству властвовать собой, ограничивать себя и вступать в компромиссно-переговорный процесс при столкновении интересов. Если люди одновременно неуживчивы и не могут обойтись друг без друга, то спасением от неуживчивости при сохранении ее позитивных отдельных сторон становятся только закон и равенство всех людей перед ним. Вступать в договорные отношения и соблюдать их надобно учить сызмальства. В воспитании едва ли можно найти что-либо более важное для спасения человека и человечества от людской неуживчивости.

Тщеславные и насильственные завоевательные цели государств в их отношениях друг с другом препятствуют работе над внутренним совершенствованием образа мыслей людей. Ни одно из государств не может снизить уровень внутренней культуры, не потеряв в результате этого силу и влияние в сравнении с другими государствами. Небесполезное соревнование между ними лежит только в области образования как абсолютно необходимой предпосылки развития культуры.

Если просвещение есть выход человека и человечества из состояния несовершеннолетия, есть приобретение способности правильно пользоваться своими умственными способностями и развивать их до степени совершенства, то лучшая помощь несовершеннолетнему со стороны совершеннолетних состоит в том, чтобы научить их разумной самостоятельности. Это значит, что генеральный метод обучения и учения — постепенно убывающая помощь (например, система постепенно убывающих подсказок о способах правильных действий) учащимся со стороны наставников. Цель учителя — стать ненужным ученику, научить его обходиться собственными силами без ущерба для дела.

Тогда и только тогда все люди на Земле могут объединить ресурсы и силы для обретения высшего смысла жизни, и орудием при достижении этой великой цели выступает образование — воспитание и обучение.

Зависимость социальной стабильности, равно как и поступательного движения человеческого общества, от обладания личностями смыслом жизни предопределяет собой сугубое внимание воспитателей к становлению и удержанию человеком этого смысла. Но поскольку «соавторами» целенаправленного воспитания к осмысленности (достоинству, значимости, ценности, отрефлектированности, рациональности и человечности) жизни выступают все процессы стихийной социализации (язык, система ценностей, образ жизни, стиль поведения и т.п., господствующие в референтных группах), постольку воспитателю приходится тщательнейшим образом учитывать эти процессы и сознательно взаимодействовать с ними.

Главное, чему надобно научиться человеку, это ограничивать свою свободу. Ведь каждому дана некоторая свобода выбора между несколькими альтернативами одного и того же поступка, но число этих альтернатив определяется содержанием, качеством, глубиной и прочностью воспитания. Правильное пользование свободой целиком зависит от способности личности к рефлексии, а научиться рефлексировать человек может только с помощью других людей.

Не только школа обязана соотносить свою деятельность с другими учреждениями и общественными институтами, вносящими смысл в человеческую жизнь, но и партии, социальные и религиозные движения призваны педагогизироваться, т.е. проникнуться сознанием своей ответственности за формирование и сохранение смысла жизни всех людей и взаимодействовать со школами.

Необретенность, или утрата смысла жизни любой личностью, является трагедией для нее и опасностью для общества. Создающаяся при этом душевная опустошенность грозит преступлениями, склонностью к заполнению душевного вакуума («скуки») такими страшными суррогатами смысла жизни, как тоталитарный коллективизм или наркомания. Стало быть, проблематика экзистенциальной пустоты, равно как и экзистенциального равновесия, становится важнейшей составной частью предмета всех педагогических наук, в частности и педагогической антропологии.

Так как смысл жизни далеко не восполняется хлебом насущным и никакие дотации из социальной кассы не могут восполнить собой всего экзистенциального вакуума, воспитывать в молодежи придется прежде всего дианоэтические добродетели — созерцания и рефлексии, рвения к истине, к исследованиям, изобретениям, художественному творчеству и самосовершенствованию. В нарождающемся обществе смыслом жизни всего человечества и каждого его представителя станет саморазвитие высших человеческих достоинств, добродетелей и совершенств. Колоссальное значение приобретает также приобщение людей к высокому искусству достойного человека счастья, облагороженного наслаждения прекрасным в жизни. Учение и научную деятельность, размышления над сложными проблемами, бескорыстное стремление к познанию бесконечно важно представить в ходе любого воспитания как достойную, трудную, очень нужную, возвышающую человека и уважаемую другими деятельность. Тогда только можно восполнить утрачиваемый людьми смысл жизни в условиях отмирания «работы» в традиционном значении этого слова.

Если отношение человека к другим людям и к обществу целиком зависит от усвоенной (интериоризованной) и признаваемой им системы ценностей и вторая промышленная революция приводит к отмиранию ценностей потребительского общества, то высшими ценностями для воспитания человека человеком навсегда останутся: истина, добро и красота в их абсолютной взаимообусловленности; доблести, подвиги и слава; твердость доброй воли (хорошего характера); совершенства, для которых недостаточны лишь природные данные, а нужны

большой труд, усилия, напряжение, например в искусстве, спорте, науке; свобода исследований и дискуссий, совести и веры; взаимопомощь и самоуправление.

Чувства, переживания и идеи, связанные со смыслом жизни, определяют собой в конечном счете лицо мира. Но не сами по себе, а как источник энергии и пусковой механизм человеческой мысли. Рассмотрим реальное действие этой формулы на конкретном материале, анализирующем человеческую мысль и исторические последствия умственного воспитания.

Будущее

Если верить книгам и статьям по педагогике, то у нас непрерывно совершенствуется образование нравственно-эстетическое, умственное, физическое, правовое, экологическое, волевое, патриотическое, половое, научное, сенсорное, религиозное, скаутское и всякое иное. Но что делать с детскими алкоголизмом и наркоманией? С детьми-проститутками? Маленькими грабителями, хулиганами, ворами и убийцами?.. Как предотвратить быстро надвигающуюся катастрофу — в начале дороги, на самом пороге? Что это — плоды просвещения? Образованных все больше, образовательных учреждений все больше, и преступников все больше.

Может, школы и университеты окончательно станут бесполезными, не имеющими никакого отношения к жизни? Как будут соотноситься друг с другом образование и жизнь человеческая, одного человека и всех людей в целом? Ведь это важно решить, чтобы воспитывать или не воспитывать. Может, воспитывать-то и вредно?

Кого будем учить и чему? Постоянно слышны голоса то там, то здесь: «Она всю жизнь будет торговать чулками, ведь это же очевидно, так зачем забивать ей голову алгеброй?» Да и можно ли научить главному — мудрости в наступающем мире стрессов, спешки, погони за выгодой и успехом? «Мудрости»?.. А не опасна ли эта мудрость новых поколений? Я-то ведь совсем не так уж и мудр! А ничего — вон каким начальником вымахал! Если они будут мудрее меня, ведь не станут, надо полагать, ни слушаться, ни уважать! Без меня обойдутся! Пожалуй, пусть вместо мудрости учатся чертежи хорошо читать: здесь польза для них, для дела и для меня очевидна. Пусть приспособятся зарабатывать — остальное приложится, и мудрость тоже. Или не приложится, тем хуже, но это уже меньшая проблема.

Соответствуют ли цели и содержание образования направленности и перспективам социального развития, структуре общества, его ценностям и нормам? Необходимы ли, возможны и достаточны ли существующие формы образования с точки зрения ближайшего обозримого будущего?

На эти и смежные с ними вопросы нам помогает отвечать футурология, к педагогической интерпретации ряда материалов которой мы и приступаем.

Мы видим ряд различных, но тесно связанных причинными отношениями процессов, угрожающих гибелью не только нашей нынешней культуре, но и всему человечеству как виду. Это перенаселенность Земли, вынуждающая каждого из нас защищаться от избыточных социальных контактов. Опустошение естественного жизненного пространства, не только разрушающее внешнюю природную среду, в которой мы живем, но и убивающее в самом человеке всякое благоговение перед красотой и величием открытого ему Творения. Бег человечества наперегонки с самим собой, не оставляющий времени для подлинно человеческой деятельности — мышления. Исчезновение сильных красивых чувств. Изнеженность; возрастающая нетерпимость ко всему, что вызывает малейшее неудовольствие и неспособность переживать радость, которая дается лишь ценой напряженных усилий при преодолении препятствий. Скука.

Разрыв с традицией, когда достигается критическая точка, за которой младшему

поколению больше не удастся достигать взаимопонимания со старшим, не говоря уж о культурном отождествлении с ним. Поэтому молодежь обращается со старшими, как с чужой этнической группой, испытывая к ним «национальную ненависть». Эта тенденция имеет своей главной причиной недостаточный контакт между родителями и детьми, вызывающий патологические последствия.

Остановимся подробнее на некоторых из перечисленных угроз сегодняшнему человечеству.

Эстетическое и этическое чувства теснейшим образом связаны друг с другом. Для духовного и душевного здоровья человека необходимы красота природы и красота созданной человеком культурной среды. Всеобщая душевная слепота к прекрасному, так быстро захватывающая нынешний мир, представляет собой психическую болезнь, и ее следует принимать всерьез уже потому, что она сопровождается нечувствительностью к этическому уродству.

Когда принимается решение построить улицу, электростанцию или завод, что может навсегда разрушить красоту обширного ландшафта, эстетические соображения вообще не играют никакой роли для тех, от кого это зависит. Начиная с председателя общинного совета маленькой деревни и кончая министром экономики большого государства, все они вполне согласны в том, что красота природы не стоит каких бы то ни было экономических и тем более политических жертв. Участки на опушке горного леса, принадлежащие общине, повысятся в цене, если к ним подвести дорогу, — и вот чарующий ручеек заключают в трубу, отводят под землю; и чудесный пейзаж превращается в удушающее гарью шоссе.

Недооценка культуры чувств является, впрочем, не единственным фактором, угрожающим нам гибелью.

Тот факт, что современная молодежь начинает рассматривать старшее поколение как чужой «псевдовид», вызывает глубокое беспокойство. Бунтующая молодежь стремится как можно дальше отойти от поколения родителей в своих обычаях и нравах. Традиционное поведение старших она не просто игнорирует, но замечает в малейших деталях и во всем поступает наоборот.

В этом состоит, например, одно из объяснений проявления половых излишеств в группах, в которых половая потенция, по-видимому, вообще понижена. Тем же усиленным стремлением нарушить родительские запреты можно объяснить случаи, когда бунтующие студенты прилюдно мочились и испражнялись, как это было в Венском университете.

Мотивация всех странных, даже причудливых способов поведения остается у этих молодых людей неосознанной. Атака направляется против всех без разбора пожилых людей, совершенно безразлично к их политическим взглядам. Студенты леворадикального направления поносят леворадикальных профессоров ничуть не меньше, чем правых. Мотивация нападения состоит вовсе не в различии политических взглядов, а исключительно в том, что студенты принадлежат к другому поколению.

Установка значительной части нынешней молодежи по отношению к поколению их родителей преисполнена высокомерного презрения. Революционность современной молодежи движима ненавистью. Причем ненавистью особого рода, ближе всего стоящей к национальной ненависти, опаснейшему и упорнейшему из всех ненавистнических чувств. Иными словами, бунтующая молодежь реагирует на чужую группу, враждебную ей.

Каждая достаточно четко выделенная группа молодежи ныне стремится рассматривать себя как замкнутый в себе вид — настолько, что членов других сравнимых групп не считают полноценными людьми. Во многих туземных языках собственное племя обозначается попросту «люди». Тем самым лишение жизни члена соседнего племени не считается настоящим убийством.

Это следствие образования псевдовидов чрезвычайно опасно, поскольку оно в значительной мере снимает торможение, мешающее убить своего собрата по виду. Между тем внутривидовая агрессивность, вызываемая именно братьями по виду и никем другим, продолжает действовать. По отношению к «врагам» испытывают ненависть, какую могут вызвать лишь другие люди, — ее не вызовет и злейший хищный зверь, — и в них можно спокойно стрелять, потому что они-де не настоящие люди. Разумеется, поддержка такого мнения входит в испытанный арсенал и всех поджигателей войны.

В основе всех таких явлений лежит функциональное нарушение некоторого процесса развития, происходящего в период созревания человека. В этот период молодой человек начинает освобождаться от традиций родительского дома, критически проверять их и осматриваться в поисках новых идеалов, новой группы, к которой он мог бы примкнуть, почитая ее дело своим. Более того, решающее значение имеет, особенно у молодых мужчин, стремление бороться за хорошее дело. В этой фазе все доставшееся от родителей кажется скучным, а все новое — привлекательным.

Задержки развития, которые могут быть обусловлены не только факторами внешнего мира, но и заведомо генетическими причинами, имеют весьма различные последствия в зависимости от момента, когда они возникли. Индивид, застрявший на одной из ранних инфантильных стадий, может никогда не выйти из традиций старшего поколения, сохраняя нерушимую связь с родителями. Такие люди плохо ладят со своими сверстниками и часто превращаются в чудаков. Физиологически ненормальная задержка на стадии неофилии ведет к характерному злопамятному раздражению против родителей — иногда давно умерших — и к обособлению особого типа. Психологикам оба эти явления хорошо известны.

Однако у расстройств, ведущих к ненависти и войне между поколениями, причины другие, притом двоякого рода.

Во-первых, приспособительные изменения, требуемые при передаче культурного наследия, становятся от поколения к поколению все больше. Во времена Авраама изменения, вносимые сыном в нормы поведения, унаследованные от отца, были настолько незначительны, что многие из тогдашних людей вообще не были в состоянии отделить собственную личность от личности отца. Это убедительно изобразил Томас Манн в своем чудесном психологическом романе «Иосиф и его братья». Следовательно, отождествление происходило самым совершенным способом, какой только можно себе представить.

В наше время, при темпе развития, навязанном нынешней культуре ее техникой, критически настроенная молодежь считает устаревшей значительную часть традиционного достояния, все еще хранимого старшим поколением. И тогда заблуждение, будто человек способен произвольным и рациональным образом выстроить на голом месте новую культуру, приводит к совсем уже безумному выводу, что старую отцовскую культуру лучше всего полностью уничтожить, чтобы приняться за «творческое» строительство новой. Это и в самом деле можно было бы сделать, но только заново начав с докроманьонских людей.

Впрочем, желание «выплеснуть вместе с водой и родителей», широко распространенное в наши дни среди молодежи, имеет еще и другие причины. Изменения, которым подвергается структура семьи в ходе прогрессирующей технизации человечества, действуют вместе и по отдельности в направлении ослабления связей между родителями и детьми. И начинается это уже в грудном возрасте. Поскольку мать в наши дни не имеет возможности посвящать ребенку все свое время, почти везде возникают, в большей или меньшей степени, явления, описанные под именем госпитализации. Наихудший ее симптом — тяжелое или даже необратимое ослабление способности к общению с людьми. Этот эффект, как

уже говорилось, сочетается с нарушением способности к человеческой симпатии.

Несколько позже, особенно у мальчиков, становится заметным расстройство из-за исчезновения образа отца. За исключением крестьянской и ремесленной среды, мальчик в наши дни почти не видит отца за работой; и еще реже приходится ему помогать в этой работе, осознавая при этом впечатляющее превосходство взрослого мужчины.

Далее, в современной малой семье отсутствует ранговая структура, при которой в первоначальных условиях «старик» мог внушать уважение. Признание рангового превосходства отнюдь не препятствует любви. Каждый может припомнить, что в детстве он любил людей, на которых смотрел снизу вверх и которым безусловно повиновался, — не меньше, а больше, чем равных или низших по рангу. К некоторым весьма почитаемым старшим друзьям и учителям дети испытывают самую горячую любовь. Теплые чувства не отрицают рангового почтения. Без него не может существовать даже самая естественная форма человеческой любви, соединяющая в нормальных условиях членов семьи.

В результате же новомодного воспитания по пресловутому принципу «no frustration» тысячи детей были превращены в несчастных невротиков. В группе без рангового порядка ребенок оказывается в крайне неестественном положении. Поскольку он сам не может подавить свое собственное, инстинктивно запрограммированное стремление к высокому рангу и, разумеется, тиранит не оказывающих сопротивления родителей, ему навязывается роль лидера группы, в которой ему очень плохо. Без поддержки сильного «начальника» он чувствует себя беззащитным перед внешним миром, всегда враждебным, потому что «бесфрустрационных» детей нигде не любят. А когда он в понятном раздражении пытается бросить родителям вызов, выпрашивает оплеуху, он вместо инстинктивно ожидаемой ответной агрессии, на которую подсознательно надеется, наталкивается на резиновую стену бесстрастных, псевдорассудительных фраз.

Но человек никогда не отождествляет себя с порабощенным и слабым. Никто не позволит такому наставнику предписывать другим нормы поведения, и уж, конечно, никто не признает культурными ценностями то, что почитает этот наставник. Усвоить себе культурную традицию другого человека можно лишь тогда, когда любишь его до глубины души и при этом смотришь на него снизу вверх.

И вот — устрашающее количество молодых людей вырастает теперь без такого «образа отца». Настоящий отец слишком часто для такого образа не годится, а уважаемый учитель не может его заменить из-за нынешнего массового производства в школах и университетах.

II

К этим чисто этологическим причинам, по которым отвергается родительская культура, у многих мыслящих молодых людей прибавляются и подлинно этические основания. В современной культуре, с ее скуденностью, с ее опустошением природы, с ее слепотой к ценностям и погоней за деньгами, с ее обеднением чувств и оуплением под действием индоктринации, — во всем этом и вправду много такого, что не заслуживает подражания. Потому немудрено забыть, что и в нашей культуре присутствуют и глубокая истина, и мудрость.

Молодежь действительно имеет убедительные и разумные причины для борьбы со всевозможными «истеблишментами». Но очень трудно понять, какую долю среди бунтующих молодых людей, среди студентов, составляют те, кто на самом деле действуют по этим мотивам. То, что фактически происходит при публичных столкновениях, очевидным образом вызывается совсем иными побуждениями — подсознательными, среди которых ненависть стоит, безусловно, на первом месте. Внешняя картина бунта проявляет по преимуществу симптомы невротической регрессии.

К сожалению, вдумчивые молодые люди, действующие по разумным мотивам, не прибегающие к насилию, менее заметны. Более разумная молодежь, из-за ложно понятой солидарности, оказывается явно не в состоянии отмежеваться от поведения толпы.

Не следует также забывать, что разумные соображения — гораздо более слабое побуждение, нежели стихийная, первичная сила инстинктивной агрессии, стоящая за ними в действительности. Тем более нельзя забывать о последствиях такого полного отказа от родительской традиции для самой молодежи. Последствия эти могут стать губительными.

В течение фазы «физиологической неофилии» созревающий молодой человек одержим влечением примкнуть к некоторой группе, и, прежде всего, принять участие в ее коллективной агрессии. Влечение это столь же сильно, как и всякое другое филогенетически запрограммированное побуждение. И точно так же, как в случае с другими инстинктами, вдумчивый подход и процессы обучения позволяют фиксировать его на определенном объекте.

Глубочайшая сущность человека — как существа, культурного по своей природе, — позволяет ему найти вполне удовлетворительное отождествление лишь в культуре и с культурой. И если рассмотренные выше препятствия отнимают у него такую возможность, то он удовлетворяет свое влечение к отождествлению и к групповой принадлежности точно так же, как это происходит с неудовлетворенным половым влечением, т.е. с помощью замещающего объекта.

Исследователи инстинктов давно уже знают, с какой неразборчивостью подавленные влечения находят себе выход, останавливаясь подчас на самых неподходящих объектах. Именно такие объекты нередко находят и молодежь, жаждущая групповой принадлежности. Не принадлежать вообще ни к какой группе — это хуже всего; лучше уж стать членом самой прискорбной из всех, группы наркоманов. Именно влечение к групповой принадлежности — наряду со скукой — служит главной причиной, толкающей к наркотикам все большее число молодых людей.

Где нет группы, к которой можно примкнуть, всегда есть возможность составить себе «по мере надобности» новую группу. Преступные и полупреступные шайки юнцов часто образуются с единственной целью — служить друг для друга подходящими объектами коллективной агрессии. Эти агрессивные парные группы все же, пожалуй, более сносны, чем, скажем, гамбургские «рокеры», сделавшие своей жизненной задачей избиение беззащитных стариков.

Эмоциональное возбуждение тормозит разумное действие, гипоталамус блокирует кору головного мозга — ни к одной эмоции это не относится в такой степени, как к коллективной ненависти, которую мы слишком хорошо знаем под именем «национальной вражды». Ненависть действует хуже, чем полная слепота или глухота, потому что она извращает и обращает в противоположность все увиденное и услышанное. Что бы вы ни сказали бунтующей молодежи, чтобы помешать ей уничтожить ее собственное ценнейшее достояние, можно предвидеть, что вас обвинят в ухищрениях поддержать ненавистный «истеблишмент». Ненависть не только ослепляет и оглушает, но и невероятно оглушает. Тем, кто нас ненавидит, трудно оказать благодеяние, в котором они нуждаются. Трудно будет доказать им, что возникшее в ходе культурного развития так же незаменимо и так же достойно благословения, как возникшее в ходе эволюции; трудно будет внушить им, что культура может угаснуть, как пламя свечи.

III

Сильные и противоречивые чувства охватывают каждого, кто задумывается о том будущем, в котором суждено жить нашим внукам и правнукам. Эти чувства — удрученность и ужас перед клубком трагических опасностей и трудностей безмерно

сложного будущего человечества, но одновременно надежда на силу разума и человечности в душах миллиардов людей, которая только одна может противостоять надвигающемуся хаосу.

Огромные материальные перспективы, которые заключены в научно-техническом прогрессе, при всей их исключительной важности и необходимости, не решают все же судьбы человечества сами по себе. Научно-технический прогресс не принесет счастья, если не будет дополняться чрезвычайно глубокими изменениями в социальной, нравственной и культурной жизни человечества. Внутреннюю духовную жизнь людей, внутренние импульсы их активности трудней всего прогнозировать, но именно от этого зависит в конечном счете судьба мировой культуры.

Человечеству угрожает упадок личной и государственной морали, проявляющийся уже сейчас в глубоком распаде во многих странах основных идеалов права и законодательства, в потребительском эгоизме, во всеобщем росте уголовных тенденций, в ставшем международным бедствием националистическом и политическом терроризме, в разрушительном распространении алкоголизма и наркомании. Наиболее глубокая, первичная причина всего этого лежит во внутренней бездуховности, при которой личная мораль и ответственность человека вытесняются и подавляются абстрактным и бесчеловечным по своей сущности, отчужденным от личности авторитетом (государственным, или классовым, или партийным, или авторитетом вождя — это все не более, чем варианты одной и той же беды).

Что может противостоять, должно противостоять разрушительным тенденциям современной жизни?

«Сверхзадачей» человеческих институтов является не только уберечь всех родившихся людей от излишних страданий и преждевременной смерти, но и сохранить в человечестве все человеческое — радость непосредственного труда умными руками и умной головой, радость взаимопомощи и доброго общения с людьми и природой, радость познания и искусства.

Уже сейчас граждане более развитых, индустриализованных стран имеют больше возможностей нормальной здоровой жизни, чем их современники в более отсталых и голодающих странах. Прогресс, спасающий людей от голода и болезней, не может противоречить сохранению начала активного добра, которое есть самое человеческое в человеке.

Человечество не может не найти разумного решения сложной задачи сочетания грандиозного, необходимого и неизбежного прогресса с сохранением человеческого в человеке и природного в природе.

Огромное воспитательное влияние на всех людей оказывает нравственная атмосфера государственной деятельности в национальном и международном масштабах. С этой точки зрения самое насущное — создание международных консультативных органов, следящих за соблюдением прав человека в каждой стране и за сохранением среды; повсеместное прекращение таких недопустимых явлений, как любые формы преследования инакомыслия.

Необходим повсеместный допуск уже существующих международных организаций (Красного Креста, Всемирной организации здравоохранения, Эмнести интернешнл и др.) туда, где можно предполагать нарушения прав человека, в первую очередь в места заключения и психиатрические тюрьмы.

Решение проблемы свободы перемещения по планете особенно существенно для создания атмосферы доверия, для сближения правовых и экономических стандартов в разных странах.

Основой деятельности всех международных организаций должна стать Всеобщая декларация прав человека, в их числе — Организации Объединенных Наций.

Первая мировая война унесла за четыре года и четыре месяца не менее восьми миллионов семисот тысяч жизней. Вторая — более тридцати шести миллионов. Эти войны, следующие друг за другом, были самыми разрушительными во всей истории человечества, самыми людоедскими, дикими и ожесточенными. Падения такого масштаба человек никогда прежде не знал.

Начиная с 1914 г. мир испытывает постоянно нарастающий ужас. Огромное число мужчин, женщин и детей погибли, а из выживших очень многие испытали страх неминуемой смерти. Но апатия и безнадежность — не единственное умонастроение в том мире, где мы себя находим. Почти каждый человек в мире станет более счастливым и преуспевающим, если люди прекратят свои ссоры. Никому не нужно будет ни от чего отказываться, если это не мечты о мировой империи, которые сегодня нисколько не реальнее самых диких утопий. Человечество может достигнуть, как никогда раньше, изобилия необходимых вещей и удобств. С избавлением от страха воспрянут новые силы, человеческий дух станет творческим, а ужасы, таящиеся с древнейших времен в глубинах сознания, постепенно исчезнут.

Мир и сейчас полон конфликтов. Перед нами неизбежная проблема: погибнет человеческий род — или же человечество откажется от войны? Сама альтернатива трудна для восприятия. Искоренение войны — нелегкое дело, ведь это будет означать неприятные ограничения национального суверенитета. Но более всего, пожалуй, мешает пониманию ситуации расплывчатость и абстрактность слова «человечество». Люди никак не могут понять, что опасность грозит им самим, их детям и внукам, а не какому-то туманному «человечеству». И они надеются, что, если запретить современное оружие, война, возможно, и позволительна. Но такая надежда иллюзорна. Какие бы соглашения ни заключались в мирное время, с ними перестанут считаться, как только начнутся военные действия.

Достигнутое человеком, особенно за последние 6000 лет, является чем-то совершенно новым в истории космоса, во всяком случае, насколько мы знаем эту историю. В течение бесчисленных веков солнце вставало и заходило, луна прибывала и убывала, звезды светили в ночи, но только с появлением человека эти вещи были познаны. В великом мире астрономии и в малом мире атома человек раскрыл тайны, которые можно было бы считать непознаваемыми. В искусстве, литературе и религии некоторые люди достигли подлинной утонченности, и из-за одного этого стоило бы сохранить род людской. Неужели человечество настолько лишено мудрости, неспособно к беспристрастной любви, столь слепо даже в отношении простейших требований самосохранения, что способно к уничтожению всей жизни на планете?

Если мы позволим себе выжить, нас ожидает полное триумфов будущее, неизмеримо превосходящее достижения прошлого. Перед нами дорога непрерывного прогресса в счастье, познании и мудрости. Неужели мы выберем вместо этого смерть — потому что не можем забыть о наших ссорах?

V

Многочисленные злоупотребления властью придали этому понятию явно негативный оттенок, хотя власть как таковая совершенно нейтральна. Она представляет собой неизбежный атрибут человеческих взаимоотношений, повсеместно обнаруживая свое влияние: в сексуальных отношениях, в трудовой деятельности, при передвижениях по городу, просмотре телепередач и даже в планах и мечтах.

Несомненно, из всех сторон человеческой жизни власть оказывается самым непонятным и наиболее значительным явлением, особенно для нынешнего поколения.

Ведь именно в наше время начинается эра смещения власти. Повсюду — на службе, в магазинах, банках, кабинетах, церквях, больницах, школах, семьях —

старые образцы власти пронизываются новыми элементами.

Ключ к определению новой ситуации можно найти, проанализировав все, даже внешне не связанные между собой, изменения. Тогда станет ясно, что они не так беспорядочны, как кажется на первый взгляд. Стремительный взлет Японии, непостижимый закат «Дженерал Моторс», падение престижа врачей в США — все это звенья одной цепи, имеющие общие черты.

Как, например, разрушалась власть «бога» в белом халате? В эпоху расцвета своей профессии врачи владели монополией на медицинские знания. Для написания рецептов использовался латинский язык, наделявший профессию врача неким полусекретным кодом, тайна которого была неизвестна большинству пациентов. Медицинские издания были доступны ограниченному кругу профессионалов; медицинские конференции были закрыты для непосвященных. Врачи контролировали медицинские учебные заведения, прием в них и курсы обучения.

Какой разительный контраст с сегодняшним днем, когда каждый пациент свободно может овладеть медицинскими знаниями! Имея дома персональный компьютер, легко подключиться к базе данных типа Индекс Медикус и получить научную информацию по любому вопросу: от болезни Аддисона до воспаления надкостницы — и узнать больше о том или ином заболевании или специфическом лечении, чем обычный врач в состоянии изучить.

Широко доступен и «Справочник практического врача» объемом в 2354 страницы. Еженедельно по американскому телевидению транслируется двенадцатичасовой цикл программ для обучения высшего медицинского персонала. Их просмотр не ограничивается, хотя многие из этих программ содержат материалы, «не предназначенные для широкой аудитории».

Медицинская информация непременно присутствует в ежедневных выпусках новостей. По четвергам передается видеOVERсия «Журнала американской медицинской ассоциации». Пресса регулярно обнародует случаи небрежности и злоупотреблений в медицинской практике. Дешевые популярные издания дают советы об использовании лекарственных препаратов, о несовместимости медикаментов, о способах повышения или понижения уровня холестерина во время диеты.

Кроме того, информация об основных открытиях в области медицины, даже впервые опубликованная в специальных изданиях, транслируется в вечерних выпусках теленовостей еще до того, как доктора медицины получают свои экземпляры журналов. Короче говоря, принадлежавшая медикам монополия на специальные знания полностью уничтожена. Врач перестал быть богом. Пример заката престижа врачей — только одно из свидетельств более общего процесса изменения всей структуры взаимосвязи знаний и власти в обществе с высокими технологиями.

И во многих других областях некогда узкопрофессиональные знания вырываются из-под контроля и достигают широкой публики. Одновременно с этим служащие большинства фирм получают доступ к информации, ранее находившейся только в ведении управленческого аппарата. По мере распространения и перераспределения знаний перераспределяется и основанная на них власть.

Причинная зависимость изменений в знании и смещения власти наполнена глубоким смыслом. Наиболее существенным шагом в экономическом развитии нашей эпохи стало возникновение новой системы создания богатства, основанное не на физической силе человека, а на его умственных способностях. В условиях развитой экономики труд, целью которого являлось создание «вещей», превращается в процесс воздействия людей друг на друга или на информацию и обратного воздействия информации на людей, писал американский историк Марк

Постер из Калифорнийского университета. Вытеснение неквалифицированного труда информацией и знаниями обусловило как упадок «Дженерал Моторс», так и возвышение Японии. Пока «Дженерал Моторс» смотрела на окружающий мир в неизменной перспективе, Япония исследовала его различные грани и обнаружила иные измерения.

Еще в 1970-е годы, когда лидеры американских деловых кругов считали свой индустриальный мир стабильным и прочным, японский деловой мир и широкая общественность оказались под натиском книг, статей и телепередач, возвещавших наступление «информационной эры» и обращенных в XXI век. В то время как понятие «конец индустриализма» было с пренебрежением отвергнуто в США, в Японии ему охотно вняли и его восприняли руководители деловых кругов, политики и средства массовой информации. Они почувствовали, что знания станут ключом к экономическому росту в будущем веке. Можно только удивляться, как скоро Япония, начавшая компьютеризацию позже США, заменила устаревшие технологии второй волны интеллектуальными технологиями третьей волны.

Началось развитие робототехники. С помощью сложнейших производственных операций, основанных на применении компьютерной и информационной техники, появилась продукция такого высокого качества, что на мировом рынке она практически оказалась вне конкуренции. Более того, осознав обреченность старых индустриальных технологий, Япония всячески стремилась обеспечить переход к новым технологиям и смягчить возможную дезорганизацию, вызванную данной стратегией.

Анализ других случаев смещения власти позволит заметить, что изменение роли знания — возникновение новой системы созидания — вызвало крупные сдвиги власти или способствовало им.

Распространение новой экономики с ведущей ролью знания явилось взрывной силой, ввергшей развитые экономические системы в жестокое глобальное соперничество, продемонстрировавшей так называемым социалистическим государствам их безнадежную отсталость, заставившей многие «развивающиеся страны» отказаться от традиционных экономических стратегий. В настоящее время эта сила обуславливает глубинные трансформации властных отношений как в частной, так и в общественной сферах.

Уинстон Черчилль однажды произнес пророческую фразу: «Власть будущего будет властью разума». Сегодня его пророчество сбылось. Еще предстоит осознать, какие трансформации — и на уровне частной жизни, и на социальном уровне — претерпит стихийная власть под влиянием новой роли «разума».

Распространение принципиально новой системы создания богатства неизбежно провоцирует межличностные, политические и международные конфликты. Попытки изменить систему вызывают противодействие тех сил, чьи интересы и власть связаны со старой системой. Еще яростнее столкновение за право определять будущее.

Именно такой конфликт, охвативший сегодня весь мир, объясняет происходящее перемещение власти. Чтобы понять, куда он может привести человечество, мысленно вернемся в прошлое, к последнему глобальному конфликту.

В XVII в. промышленная революция породила новый способ производства. Индустриальный пейзаж сменил картины сельскохозяйственного труда. Развивалась фабрично-заводская промышленность. Эти изобретения повлекли за собой установление нового образа жизни и новой властной системы.

Освобожденные от полурабского труда на полях, крестьяне превратились в городских рабочих, подчиненных частным или государственным служащим. Это изменение вызвало и изменение системы подчинения в семье. Крестьянские семьи, объединявшие несколько поколений под патриархальной властью старейшины,

уступили место уменьшившейся до супружеской пары семье, отделившейся от старшего поколения или лишившей его авторитета и влияния. Сам институт семьи во многом утратил свою социальную власть, уступив ряд функций другим социальным институтам, например обучение — школе.

По мере расширения механизации и индустриализации произошли широкомасштабные политические изменения. Монархическая власть прекратила свое существование или сохранилась для чисто декоративных целей. Были введены новые политические формы.

Наиболее предприимчивые и дальновидные землевладельцы, когда-то доминировавшие в своих регионах, переселились в города, чтобы приобщиться к волне индустриальной экспансии; их сыновья стали биржевыми брокерами или промышленными магнатами. Большая часть мелкопоместного дворянства, державшаяся за привычный сельский образ жизни, попала в положение обнищавшей аристократии, а их особняки превратились в музеи или туристические объекты.

Их ускользающей власти противостояли новые формирующиеся элиты: главы корпораций, бюрократия, руководители средств массовой информации. Массовому производству, массовому распределению, массовому образованию, массовым коммуникациям сопутствовала массовая демократия или диктатура, выдающая себя за демократию.

Внутренним изменениям соответствовали гигантские смещения глобальной власти по мере того, как индустриальные страны колонизировали, завоевывали или подчиняли большую часть остального мира, создавая иерархию мировой власти, до сих пор сохранившуюся в некоторых регионах.

В целом возникновение новой системы создания богатства подтачивало опоры старой властной системы, полностью трансформируя структуры власти в семье, бизнесе, политике, а также на государственном и глобальном уровнях.

Силы, боровшиеся за контроль над будущим, использовали в своих целях насилие, деньги и знания. Сегодня начался подобный, но более стремительный процесс. Изменения, которые мы могли наблюдать в последнее время в бизнесе, экономике, политике, а также на глобальном уровне, являются, по сути, только первыми столкновениями в борьбе за власть гораздо большего масштаба, ибо мы стоим на рубеже сильнейшего смещения власти в истории человечества.

VI

То, какова личность, каков ее социальный характер, а в результате как формируется ее понимание смысла жизни, всегда социально обусловлено и зависит от системы ценностей, воспринятой личностью от общества. Человек является кузнецом собственной судьбы и жизни. Но как социальная личность, которую создает общество, само являющееся в сложной сети взаимодействий продуктом человека, творением человеческих личностей. Личность генетически связана — через воспитание, язык, личностные образцы, систему ценностей, стереотипы и т.д. — с обществом; она связана с ним и той ролью, которую играет в сложной системе социальных отношений.

Человек не обладает абсолютной свободой в своих решениях. Он не рождается как «чистая доска», на которой можно написать все. Что угодно. Наоборот — с самого начала он связан сложными и многочисленными записями своего генетического кода. В дальнейшем своем развитии человек не менее сильно, чем генетическим кодом, будет связан воспринятым от общества культурным кодом. Человек — это «доска», дважды записанная: генетическим кодом и культурным кодом, между которыми возникают сложные связи, взаимные отношения, даже конфликты.

Человек не «суверенен», он не является носителем некоей воображаемой

«абсолютной свободы», не может действовать произвольно. Он, скорее, конституционный монарх, номинально суверенный, но руки которого связаны конституцией (в нашем случае — даже двумя конституциями).

Однако он свободен. Осознавая ограничения своей свободы, человек может их преодолевать всякий раз, когда необходимость является ему как альтернатива, между полюсами которой он может выбирать в процессе своей деятельности. Но чтобы делать такой выбор осознанно, человек должен знать о наличии у себя этих возможностей и предвидеть последствия своих действий.

Такое сознание человек может получить благодаря рефлексии. Это сознание должно быть внесено в умы людей «извне», и такая деятельность называется образованием.

Принимая во внимание значительность тех изменений, которые уже происходят сейчас и будут усиливаться в ближайшие годы, когда информационное общество вступит в период своей зрелости, огромная политическая и моральная ответственность внесения спасительных ценностей в умы людей с помощью образования падает на социальные движения, так или иначе организующие человеческие массы и пользующиеся их доверием. Но чтобы развивать столь необходимую деятельность, партии, социальные и религиозные движения должны сами осознать новые ценности и необходимости, осмыслить новые реалии и порвать с шаблонами и устаревшими традициями в своей деятельности.

Прежде всего в связи с ростом социального богатства в высокоиндустриализованных странах наступит с большой степенью вероятности отход от образцов потребительского общества. Стремление к потребительству и возможность ориентации на соответствующие установки характеризуют людей «голодных», и лишь в этих условиях может иметь место соперничество богатств «напоказ», что, в свою очередь, порождает и потребление «напоказ». Несоблюдение в этом отношении определенной меры приводит к пресыщению и обратной тенденции — не к похвальбе богатством «напоказ», а к отказу от него, также «напоказ». Психологически это объяснимо, но такую экстравагантность могут позволить себе только люди «сытые», т.е. такие, у которых уже есть «все».

Приведем в подтверждение этого ряд примеров, которые — оставаясь на поверхности явлений — можно рассматривать как проявление экстравагантности, но которые при более глубоком осмыслении оказываются типичными. Начнем с примера движения «хиппи»: в своем огромном большинстве это была состоятельная, даже богатая, молодежь, которая отбросила модель потребительского общества, ориентируясь порой на аскетические образцы. Но не в этом ли самом направлении идет экстравагантность — которая является чем-то значительно более глубоким, чем простая экстравагантность, — тех часто цитируемых английских аристократов, которые носят сильно поношенную обувь и одежду, создавая, подобно «детям цветов», своеобразные образцы «анти-культуры»?

С большой степенью вероятности можно предвидеть, что альтернатива человеческих установок «иметь или быть», о которой писали такие гуманисты, как Маритен и Фромм, будет в действительности решена в пользу «быть», тогда как «иметь» утрачивает смысл в качестве цели, поскольку реализуется в обыденной жизни — естественно, в соответствующих масштабах.

Примат «быть» как ценности (т.е. ценность — это человек каков он есть) влечет за собой цепь следствий в социальной шкале ценностей, на чем необходимо специально задержать свое внимание. Эта мутация (ибо это будет подлинное качественное изменение) вызовет к жизни облагораживание творческого труда, а тем самым и его носителей — интеллектуалов. Есть страны, в которых — в силу их традиций и исторических судеб — интеллигенция вообще и интеллектуалы (в

смысле творческой интеллигенции) в частности обладают привилегированным, высоким социальным статусом. Но есть и страны, в которых отношение к «яйцеголовым» скорее пренебрежительное, чем уважительное.

Так вот, эта ситуация решительно изменится в лучшую сторону во всех высокоиндустриальных странах. Если главной ценностью станет «быть», а не «иметь», то социальный статус личности будет определяться прежде всего ее творческой социальной функцией: чем значимее она будет, тем выше будет социальный статус ее носителя. Разумеется, в игру здесь включаются не только ученые или творцы в сфере широко понимаемого искусства, но и люди, занимающиеся политикой, организацией социальной жизни и т.п., деятельность которых является интеллектуально творческой.

Все это функционально обусловлено изменением основ системы ценностей, но, в свою очередь, изменения в жизненной позиции людей, в их общепризнанном социальном статусе будут укреплять основы новой системы ценностей. Все те, кто воспользуются этими передвижками на социальной лестнице, а таких окажется много, будут, несомненно, горячими сторонниками обуславливающей эти передвижки новой системы ценностей.

Свобода как ценность, безусловно, также функционирует в настоящее время в принимаемой обществом системе ценностей, играя большую роль в индивидуальном самочувствии личности. Сколь широко понимается свобода и какое содержание в данное понятие вкладывается, зависит от исторически сформировавшихся в этой сфере потребностей людей. Свобода, потребности в которой человек не чувствует, перестает быть реальной ценностью. Социальный прогресс состоит, между прочим, в том, что формируются новые потребности, а вместе с ними и новые ценности.

Этот процесс будет базироваться на переменах, которые вносит в жизнь вторая промышленная революция. Сказанное относится и к проблеме свободы как ценности, так как в сознании людей ценность свободы будет резко возрастать. Способствовать этому будет растущая материальная независимость людей, а также объективная потребность в свободе мысли как условия развития науки.

С учетом значения науки как средства производства становятся понятными осознанные социальные усилия, направленные на обеспечение наилучших условий для ее развития. Но свободу невозможно ограничить лишь сферой науки или даже той ее части, которая непосредственно связана с производством соответствующих средств сосуществования людей. Свобода обладает свойством постепенно превращаться в потребность и условие развития остальных сфер человеческой жизнедеятельности.

В новой конфигурации системы ценностей, о которой здесь идет речь, свобода вовсе не является новой ценностью — в этом смысле не новы также и другие ценности, о которых упоминалось выше, — но она становится ценностью с резко возросшим воздействием. Это важно иметь в виду, так как одновременно будут действовать силы, представляющие свои ценности, которые обладают не только иным, но даже противоположным характером.

Прежде всего следует назвать здесь стремление к коллективным формам общежития людей. Само по себе это стремление естественно и понятно на фоне тенденции к изоляции личности и, следовательно, ее отчуждения в связи с новыми формами человеческой деятельности, вызываемыми к жизни техникой информационного общества. И в этом не было бы ничего негативного, если бы не наблюдаемое одновременно развитие политических сил и движений, которые могут использовать подобную тягу к коллективизму для борьбы против демократии.

Об этом необходимо знать, чтобы быть в состоянии противодействовать возможной опасности. Но не в плане признания коллективистских стремлений к

преодолению отчуждения личности от общества негативным явлением, а в том, чтобы это движение не оказалось использованным для развития тоталитарных тенденций.

Внешне эта опасность может проявиться в виде столкновения различных ценностей и даже систем ценностей. Речь идет, собственно, о необходимости хорошо себе представлять, что все, что будет происходить в области ценностей в недалеком будущем, будет носить характер конфликта. От уяснения этой истины и сущности конфликта зависят человеческие действия, которые предопределяют его развитие в том или ином направлении. Данный конфликт систем ценностей требует для его разрешения осознанной деятельности людей, отдающих предпочтение одной из сторон конфликта. Оказывается, даже сфера ценностей не может быть «чистой», не может быть свободной от социальной ангажированности и обусловленных ею столкновений.

В связи с проблематикой ценностей требует решения еще одна проблема: религиозная вера как ценность в грядущем информационном обществе. Значимость этой ценности возрастает. Широкое распространение научного знания не ведет к отмиранию религиозной веры, поскольку научное знание не покрывает всю область человеческих интересов и проблем. Вопросы остаются, и никакой «запрет» не освобождает человека от размышлений о том, существуют ли сверхъестественные силы, существует ли загробная жизнь, что такое добро и зло и т.д. и т.п.

Проблема заключается в том, будут ли на новом этапе развития общества люди, испытывающие потребность в вере. На этот вопрос можно смело ответить, что их будет больше, чем сейчас. Это убеждение опирается на результаты эмпирических исследований, которые свидетельствуют, что в обществе ученых наибольший процент верующих составляют представители естественных и точных наук, особенно последних.

Оказывается ошибочным «предрассудок» рационализма, согласно которому большее знание о природе удаляет от религии. Дело обстоит как раз наоборот.

Очевидно, эта вера будет более элитарной, более сублимированной, не приемлющей покровы суеверий и образных представлений, предназначенных для «необразованных», но благодаря этому — более глубокой.

Ведь уже и сегодня в Соединенных Штатах, например, человек неверующий кажется чем-то «неприличным» — как босяк среди празднично одетых людей на торжественном приеме. Это может оказаться небезопасным для традиционных церквей с их литургией, не обеспечивающих условий общности. Успехом будут пользоваться те религиозные течения, которые объединяют верующих на основе общих эмоций или общей медитации.

VII

Обладание «смыслом жизни», т.е. знанием того, зачем, с какой целью мы проявляем жизненную активность, является человеческой потребностью. А потому утрата этого знания (иначе говоря — смысла жизни) образует своего рода «экзистенциальную пустоту», которая, будучи чем-то патологическим, лежит в основе различных психических заболеваний. Никто не в состоянии просто дать человеку утраченный им смысл жизни, но можно и должно оказать помощь в возврате потери.

Что понимаем мы здесь под «смыслом жизни»? То содержание, которое мотивирует деятельность человека, вызывая у него удовлетворение выполненным, если результат деятельности позитивен. Как видим, значение этого понятия просто. Речь идет здесь, однако, о жизненно важных проблемах, что подтверждается, в частности, данными современной психиатрии. Наличие у человека интериоризованного им смысла жизни является позитивной ценностью, так как определяет даже его психическое здоровье.

Современная промышленная революция несет в себе элементы, представляющие угрозу этой ценности, а поскольку в конечном счете это может представлять угрозу и психической жизни людей, необходимо более детально проанализировать эту проблему.

Угроза эта связана с социальными результатами автоматизации и роботизации производства и услуг. Современная промышленная революция по мере своего развития будет освобождать все большие массы людей от обязанности трудиться.

Речь будет идти не о временных колебаниях на рынке рабочей силы, а о том, что человеческий труд, во многих сферах деятельности уступающий место автоматам и роботам, станет попросту ненужным. Если «освобождаемые» таким образом от работы люди получают от общества необходимые им для жизни средства существования, явление это можно оценивать позитивно — как освобождение человека от необходимости в поте лица своего добывать хлеб свой насущный. Но это лишь одна сторона проблемы. Есть и другая сторона медали, которую необходимо рассмотреть: человек, теряя работу, утрачивает тем самым и свой основной, присущий в принципе всем современным людям, смысл жизни.

Для большинства людей в современном обществе, исключая социальных паразитов, труд оказывается основной мотивацией их жизнедеятельности. Здесь действуют не только материальные стимулы, но, кроме того, — желание обеспечить себе благодаря соответствующему роду деятельности социальный статус, роль, какую личность играет в обществе.

Об этом следует помнить особо, имея в виду молодых людей, удовлетворить потребности которых только дотациями будет невозможно, даже если дотации из социальной кассы будут высокими, покрывающими их материальные потребности. Для них работа в настоящее время выступает в качестве символа самостоятельности, социальной полноценности, в качестве пути к социальному авансу (в смысле соответствующего статуса). А без него исчезает стимул к учебе и вместе с «экзистенциальной пустотой» в жизнь закрадывается скука — в смысле полного отсутствия интереса ко всему, чем живет общество.

Скука — источник социальной патологии, особенно среди молодых людей. Существует множество подтверждений того, что умение социального педагога привить молодежи соответствующие интересы и энтузиазм эффективно способствует ее высвобождению из круга социальной патологии.

С другой стороны, наш политический опыт в этой сфере свидетельствует о том, что ситуация «экзистенциальной пустоты» облегчает возможность вовлечения молодежи в тоталитаристские группировки, которые легко заполняют эту пустоту мишурой громких лозунгов (особенно когда апеллируют к национализму и ненависти по отношению к «чужим»), а также созданием ощущения причастности к единству — «движения в колоннах».

Необеспеченность молодежи работой означает для нее мучительную утрату общераспространенного в настоящее время смысла жизни, что грозит — если место утраченного не будет заполнено другим, новым смыслом — вытеснением молодежи на пути патологии, которая уже дает о себе знать в различных странах в виде наркомании, алкоголизма, роста преступности в молодежной среде. И это только цветочки, зрелые же плоды неизбежно появятся в развитом обществе структурной безработицы, если вовремя не будут осуществлены профилактические мероприятия.

Со структурной безработицей, измеримой десятками, а возможно, даже и сотнями миллионов человек, придется считаться. Принимая во внимание, что эти процессы затронут прежде всего молодежь, опасность социальной патологии будет огромной, даже если государство полностью возьмет на себя расходы по ее содержанию. Отсюда возникает необходимость создания для молодежи совершенно новой

формы занятости, которая, будучи социально приемлемой, обеспечивала бы сохранение стимулов, традиционно связываемых с трудовой деятельностью, и превратилась бы в основу смысла жизни людей нового общества.

В качестве универсальной формы такой занятости, весьма полезной с социальной точки зрения, могло бы выступить непрерывное образование, сочетающее — подчеркиваем это во избежание недоразумений — учебу с воспитательной деятельностью.

VIII

Непрерывное образование станет социальной обязанностью, подобно тому как в настоящее время обязательна учеба в школе (количество лет этого обязательного школьного образования различно в разных странах).

Образование необходимо превратить в реально исполняемую общественную обязанность, чтобы исключить деморализующую человека — особенно взрослого — ситуацию, в которой он получает от общества что-то — и весьма немаловажное — без услуг со своей стороны.

Молодость члены близящегося информационного общества будут проводить в педагогических учебных заведениях, по типу нынешних нормальных школ, хотя и с измененной программой. Учебный план этих школ примет во внимание продолжение обучения по окончании школьного возраста и дидактическую помощь в виде компьютеров и автоматов, которые позволят существенно разгрузить обучение от материала, требующего простого запоминания. Взамен этого будет усиливаться тренинг самостоятельной мысли.

Период такого обязательного обучения, безусловно, будет продолжительным, так как на высшей ступени специальные методы обучения будут уступать место большей самостоятельности и контролируемому самообразованию (например, в духе Дальтон-плана).

Период специализированного высшего образования будет протекать подобно нынешнему, но, очевидно, с фундаментально переработанной программой, и соответственно будет более длительным.

По окончании педагогически ориентированной средней школы каждый будет выполнять, в зависимости от своих умений и специализации, функции учителя, инструктора (например, в области спорта), консультанта или социального опекуна и т.п. — при наличии массовой потребности в этого типа деятелях. Студент ли, продолжающий образование на уровне какой-либо высшей школы или же совершенствующийся в произвольно выбранной сфере деятельности, например ремесле, — все будут одновременно и обучать младших.

Ученые, творцы в сфере искусства (художники, скульпторы, писатели, артисты и т.п.) либо иные самодетельные творческие работники будут продолжать свою деятельность в избранной области. Те же, кто не имеют соответствующих способностей и склонностей к работе в каком-либо одном избранном направлении постоянной научной, художественной и тому подобной деятельности, будут продолжать обучение с возможностью перемены профиля по альтернативным программам. Следовательно, гарантируется свобода выбора направления дальнейшего обучения, причем соответствующие консультативные центры оказывают нуждающимся свою помощь.

Человек образованный, способный к перемене профессии и тем самым позиции в общественном разделении труда, до сих пор бывший утопической мечтой, приобретает сейчас черты реальности, в некотором смысле становится необходимостью. Реализации этого идеала будут способствовать как непрерывное образование, так и все эффективные информационные технологии. Без этого — либо какого-нибудь альтернативного, но столь же глубоко преобразующего социальную жизнь предприятия — человечество не овладеет новой ситуацией.

Мы находимся в ситуации нехватки времени. Необходимо иметь в виду, что появляющиеся сегодня на свет дети достигнут периода своей зрелости, когда новая эпоха будет в полном расцвете — вместе со своими социальными последствиями, разумеется. Это означает, что, вступив в период, который обычно связывают с началом трудовой деятельности, они увидят большинство путей этого традиционного труда заблокированными. Известно, что усиленная социальная активность обычно начинается лишь тогда, когда зло уже дает о себе знать. Но это неизбежно порождает множество бед. Обществу нужно вовремя приняться за профилактическую деятельность.

Если власть переходит от богатых к знающим, то в педагогическом отношении на авансцену воспитания выходит знание о знании и знание о способах приумножения знания. При этом страшно важно обучить искусству просвещенного отношения к конкуренции и к пользованию властью, чтобы борьба за нее и применение ее не приняли разрушительных форм.

Знание как сила, меняющая лицо мира, есть нечто большее, чем средство контролировать принимаемыми кем-то и свои решения; оно обладает мощной созидательной потенцией прежде всего как средство собственного роста и изживания насилия в общественном бытии.

Упражнения в усвоении материала

Р В каком отношении и в каких ситуациях коллективизм опасен и нежелателен, а когда полезен и заслуживает всяческого поощрения?

Р В чем конкретно заключена опасность крайностей в воспитании свободного человека: одна крайность — предоставление полной свободы, другая — ее предельное ограничение?

Р В чем первобытность, устарелость, старомодность и примитивность фашизма и большевизма? Как предохранить мир от возвращения к первобытной дикости?

Р Детализируйте сценарий, согласно которому человечество спасется и достигнет гармонии, и сценарий, по которому человечество неизбежно погибнет. Сформулируйте, в чем же состоит всемирно-историческое значение воспитания и образования.

Р Для чего так нужна человеку способность к эмпатии — вчувствованию в эмоции, верования и идеи других людей?

Р Дополните свои представления о смысле жизни образованного человека соображениями о его роли в прогрессе человечества.

Р Если воспитание и привычки в первые годы жизни определяют собой этническую идентификацию личности, то как объяснить случаи отрицательного отношения ряда людей к своему этносу? Каким образом воспитание способно предотвратить отрицательную этническую идентификацию?

Р Если приходит человек и говорит: «Вот, я знаю все, я мудрец, я гений, потому и знаю лучше вас, что вам нужно, в чем ваше счастье, какие вы суть на самом деле, что делать, кто виноват, куда идти, и вы должны мне свято верить, не сомневаясь ни в едином моем слове», то этот человек или честно заблуждается или же нарочно вводит нас в заблуждение. В обоих случаях он смертельно опасен. Беда нередко наступает оттого, что ему верят, ибо во многих людях живет тоска по лидеру и людям лень думать самим, они привыкли не доверять себе, бояться ответственности за самоличные решения жизненных вопросов. Откуда она, эта жажда подчинения, привычка к опеке? В чем корень затянувшегося инфантильного начальстволюбия, любви к вмешательству в собственную жизнь?

Р Как могут, по-вашему, соотноситься друг с другом общение и преемственность; наследование и воспитание?

Р Как связана осмысленная жизнь человека с будущим?

↳ Как соотносятся друг с другом здравомыслие, острота, точность ума, с одной стороны, и содержание знаний — с другой?

↳ Какие основания могут быть для утверждения, что призвание искать высший авторитет состоит в самой природе человека?

↳ Каким может быть содержание «смысла жизни» у социального паразита, тунеядца и т.п.?

↳ Каким образом методы преподавания позволяют сжать, уплотнить растущие знания и тем самым сделать их доступными усвоению новыми поколениями?

↳ Каковы наиболее глубоко укоренившиеся в вашей душе представления о хорошем и плохом в жизни и какие наиболее сильные и(или) устойчивые впечатления детства, отрочества и юности могли способствовать становлению этих представлений? Как становились и как менялись ваши взгляды, отношения, ценности, предпочтения, симпатии и антипатии?

↳ Логически строго, последовательно докажите (или опровергните) тезис: «История народов и человечества определяется в конечном счете степенью совершенства искусства обучения».

↳ Наполните конкретным содержанием следующие понятия: «народный темперамент» и «исторические типы».

↳ Нарисуйте наиболее вероятное будущее непрерывного образования. Почему ваш прогноз вероятен (в чем гарантии его достоверности)?

↳ О чем свидетельствует тот факт, что согласно верованиям древних греков, как, впрочем, и огромного множества других народов мира, самому ценному и нужному на свете, например браку, пользованию огнем, земледелию, людей научили боги?

↳ Обрисуйте современные тенденции в эволюции умственного труда, интеллектуального и художественного творчества.

↳ Объясните, почему рефлексия (самоанализ, сознательное отслеживание своего подчас неосознаваемого поведения) есть важнейшее для человека и человечества искусство, которому надобно долго и нелегко учиться.

↳ «Основной тайной природы человеческой» называл Ф.М. Достоевский глубоко коренящиеся в душе человека страх свободы и жажду подчинения, неверие в себя и ближнего, веру в чудо, тайну и авторитет. Чтобы свобода не привела к самоуничтожению людей, образование должно помочь людям приобретать силу выносить страшное им своей ответственностью бремя свободы, т.е. самостоятельного выбора между добром и злом. Свобода страшит массы, специально не подготовленные к ней, не наученные самоорганизации и самоуправлению, взаимодействию как главному фактору успеха и прогресса. Как ускорить и усовершенствовать обучение искусству и науке свободы?

↳ Покажите опасность обеих крайностей в этническом воспитании — духа превосходства, исключительности своего этноса и духа пренебрежения своим этносом.

↳ Покажите с предельной ясностью, что учеба в сочетании с воспитательной деятельностью становится единственной надеждой на спасение, выживание и даже на прогресс и совершенствование человечества.

↳ Покажите, что позднее живущие люди знают не больше ранее живших людей, а знают другое.

↳ Покажите, что этническая идентификация личности определяется не ее биологической, а культурной «природой», т.е. «национальность» человека зависит не от особенностей его тела, а от особенностей родного языка и всей усвоенной им в самые ранние годы части родной культуры.

↳ Покажите, что этика и человековедение в целом обладают гигантской воспитательной силой.

↳ Почему аксиологические категории «смысла жизни», «экзистенциальной

пустоты», «скуки», «системы ценностей» и т.п. необходимы воспитателю, социальному работнику, психологу-консультанту, учителю, родителю, психотерапевту и всякому образованному человеку вообще?

Р Почему в исторической перспективе суждена победа знания над безумием, разрушением, застоём, деградацией?

Р Почему возможность получить более широкое образование позволяет человечеству и отдельному человеку пользоваться более широкой свободой?

Р Почему педагогическая задача человечества — самая важная, всеопределяющая, сверхприоритетная из задач и проблем, стоящих перед ним?

Р Почему совершенно недостаточно приобрести познания? Что еще необходимо человеку при изучении наук?

Р Почему стечение разнообразнейших племен, этносов, народов так полезно для исторического развития высокого духа той или иной нации?

Р Почему так опасен для личности и общества «профессиональный кретинизм» — узость, приземленность, ограниченность специалиста?

Р Почему этническое разнообразие человечества важно для его выживания? Какие педагогические следствия (задачи воспитания) проистекают из этой посылки?

Р Предложите свой вариант содержания культуры, которым должен в ходе воспитания и обучения овладеть рожденный в каком-нибудь первобытном племени младенец, с первых дней жизни оказавшийся в нашей стране, чтобы вырасти таким же ее гражданином, как мы с вами.

Р При каких условиях прогресс (совершенствование) отдельного человека и всего человечества становится практически безграничным?

Р Проиллюстрируйте колоссальную роль в национальной и мировой истории «чувств» — общественного мнения.

Р Прокомментируйте положение Гегеля: «Народы суть то, чем оказываются их действия. Например, англичане — те, которые плавают по океану, в руках которых находится всемирная торговля, у которых есть парламент и суд присяжных и т.д.», сопоставив его с другим не менее важным высказыванием: «Человек есть то, что он делает» (а не только планирует сделать).

Р Чем вы объясните различные реакции разных людей на одни и те же события, одни и те же взгляды, ценности, убеждения, поступки, характеры?

Р Чему и почему вы стали бы учить своих детей из греческой истории, культуры, мифологии, искусств, науки? Почему образование неполно и несовершенно без элементов классического?

Р Что дает основания считать судьбу человека «художественным произведением» этого человека, судьбу и характер народа — «художественным произведением» этого народа?

ЧЕЛОВЕК - ВОСПИТАНИЕ - ЧЕЛОВЕЧЕСТВО

Воспитание человека обществом

Воспитание и исторические процессы. Страсти и страхи, желания и надежды одного человека суть такие же движущие силы истории, как и идеи. В фундаменте жизни покоятся чувство и мысль, ценность и мотив. За ними должно следовать деяние. Осознанные и подчас неосознаваемые потребности, волнения и ожидания отдельного человека, сообразные его природе, - "клеточки" истории. Из них

развиваются события, разнообразные группы, социальные институты, и всё, и всё. Важнейшие из этих потребностей, ценностей и знаний передаются человеку обществом. Они детерминированы исторически накопленной культурой. Каждый раз они преломляются через призму нашего воспитания в детстве и юности.

Стало быть, в конечном счете история движется воспитанием и обучением. Все позитивное задано хорошим образованием. Все скверное - его недостаточностью и дурным качеством.

Внутреннюю духовную жизнь людей, внутренние импульсы их активности труднее всего прогнозировать, но именно от этого зависит в итоге и гибель, и спасение цивилизации.

Крушением человечеству угрожает упадок личной и государственной морали, проявляющийся в распаде основных идеалов права и законодательства, в потребительском эгоизме, в росте уголовных тенденций, в националистическом и политическом терроре, в алкоголизме и наркомании. Первичная причина всего этого лежит во внутренней бездуховности, катастрофическом дефиците ответственности человека.

Спасение человечества заключено только в правильном, природосообразном, образовании. Одно оно способно подарить человечеству сознательные цели совместной деятельности. Это - всемирно-историческая задача. Судьбы мира целиком зависят от ее решения.

Обучение искусству правильной жизни, искусству умного счастья, искусству "просвещенной свободы" (А.С. Пушкин) служит абсолютной конечной цели истории. Люди менее всего являются средствами достижения цели истории. Добиваясь осуществления своих частных целей, они причастны и самой вышеупомянутой всеобщей-исторической цели. Именно поэтому они являются самоцелями, - не только формально, но и по содержанию цели.

Накопление и трансляция культуры придают смысл и оправдание истории человечества, полной страданий и лишений. Они задают высшую цель воспитания - помочь в становлении человека, желающего и способного бережно сохранять и транслировать лучшее в истории, не продолжать худшего и осторожно приумножать культурные достижения.

Просвещение предстает перед нами как единственная альтернатива насилию, разрушению, деградации.

Воспитание и типы социума. Из всех существующих и принципиально мыслимых классификаций исторических типов обществ для педагогических наук важнее всех одна. А именно та, что делит общества на свободные (правовые, демократические, республиканские) и авторитарные (тиранические, деспотические, тоталитарные). В обществах первого типа практикуются различные формы самоуправления. Авторитарные общества самоуправление подавляют.

Для правового общества нужна самоуправляемая личность, а для тоталитарного - управляемая. Отсюда - диаметрально противоположные задачи воспитания.

Но жизнь всегда сложнее схематического ее отображения, и в каждом человеке при прочих равных условиях индивидуальное и социальное стоят в непростой пропорции. Человек никогда не является чисто коллективистическим существом, точно так же, как он никогда не является существом истинно индивидуальным. Поэтому здесь, конечно, идет речь только о переходах от преобладания одного к преобладанию другого в ходе развития личности. И это развитие может иметь различные стадии, которые имеют характерные последствия для воспитания.

Свобода группы легко сочетается со связанностью индивида. Например, в России доцарского периода, особенно во времена монгольского нашествия, существовали территориальные единицы, княжества, города, сельские общины, которые вовсе не

были соединены между собой единым государством. Каждое из них как целое пользовалось большой политической свободой. Но зато индивид был почти полностью прикреплен к общине: не существовало частной собственности на землю, и только одна община владела ею. Тесная замкнутость в кругу общины лишала индивида личного владения, а нередко и права на личное передвижение.

И, наоборот, практически абсолютное бесправие личности при каком-нибудь тоталитарном режиме может сочетаться с внутренней свободой и внешней неуправляемостью индивида со стороны властей. Но все это, скорее, исключения, чем правило. Обычно самоуправляемая группа заботится о становлении и развитии автономного и наделенного правами индивида, в то время как в несвободной группе поощряется рабски исполнительный, нетворческий тип характера.

Руссо прав: "Сила создала первых рабов, трусость увековечила их. Если разбойник нападает на меня в глухом лесу, я силой вынужден буду отдать ему свой кошелек. Но если бы я мог скрыть его от разбойника, то разве я был бы все-таки обязан по совести отдать ему этот кошелек? Ибо, в конце концов, пистолет, который он держит, тоже власть. Согласимся же, что сила не создает права. Аристотель уверял, что люди по природе вовсе не равны, но что одни рождаются для рабства, а другие для господства. Аристотель принимал следствие за причину. Всякий человек, рожденный в рабстве, рождается для рабства, - нет, конечно, ничего более верного. Рабы теряют все в своих оковах, вплоть до желания освободиться от этих оков. Они довольны своим рабским состоянием, точно так же, как товарищи Улисса были довольны своим превращением в скотов. Итак, если есть рабы по природе, то это потому, что до этого были рабы вопреки природе".

Для воспитания, которое своей целью имеет развитие талантов личности и благо человечества в целом, совершенно необходима политическая и экономическая свобода. Чтобы уменьшить размеры власти, сосредоточенной в одних руках, необходимо дробить ее и/или децентрализовать. Конкурентный строй предназначен именно для того, чтобы путем децентрализации свести власть человека над человеком к минимуму.

В руках частных лиц экономическая власть никогда не будет ни единственной, ни полной, никогда не станет властью над всей жизнью человека. Если же ее централизовать и превратить в орудие политической власти, она порождает зависимость, едва ли отличающуюся от рабства.

Правовое общество есть такая форма ассоциации, которая защищала бы и охраняла совокупной общей силой личность и имущество каждого участника и в которой каждый, соединяясь со всеми, повиновался бы, однако, только самому себе и оставался бы таким же свободным, каким он был раньше. Деспотизм, напротив, неразрывно связан с нивелированием личности как таковой. Нивелирование масс является, по общему правилу, коррелятом тоталитаризма.

Скажут, что деспот обеспечивает своим подданным гражданское спокойствие. Пусть так, но что выигрывают они, если войны и притеснения, которые навлекаются на них, разоряют их больше, чем могли бы это сделать взаимные несогласия? Что выигрывают они, если и спокойствие это есть одно из их бедствий? Живут спокойно и в тюрьмах; достаточно ли этого, однако, чтобы чувствовать себя в них хорошо? Спокойно ли жили греки, запертые в пещере Циклопа, в ожидании, пока наступит их очередь быть съеденными?

Главный совокупный показатель степени совершенства общества - его отношение к отдельному своему члену как к высшей ценности. Общежитие существует для того, чтобы достойно жил отдельный человек. По этому критерию несовершенно общество, позволяющее вести войну с собственным народом (террор, гражданская война) или с другими народами. Об уровне несовершенства данного общежития свидетельствуют также самоубийства, преступность и казни. Казнь за преступление

легко превращается в казнь за отсутствие преступления, стоит только признать возможность казни как таковой. Тираническая власть, желающая утратить еще оставленных ею в живых людей, пользуется возможностью репрессий, чтобы посылать на каторгу и уничтожать по разнарядке всех случайно попавшихся.

Общество, отвергающее свое право убивать даже последнего из своих, выращенных им, злодеев, обретает действительное право карать зло, защищаться от него, преследовать злодеев и неколебимо обезвреживать их. У агрессивной змеи надобно вырвать жало, но ее ни в коем случае нельзя убивать. Если общество не окажется умнее своих разрушителей, оно обречено на вечно растущую преступность, на эскалацию войны всех со всеми. Остановить безумие обязано общество. Для этого оно должно отказаться от собственного безумия.

Разумеется, оздоровление общества, его интеллектуализация, его нравственная санация - дело воспитания, обучения, образования.

Сказанное распространяется и на решение проблемы контрастов между богатством и бедностью. Наиболее существенным шагом в экономическом развитии человечества стало возникновение новой системы создания богатства, основанной не на физической силе человека, а на его умственных способностях. Знания стали ключом к экономическому росту. Рост богатства индивида и общества, стало быть, представляет собой функцию от более равномерного распространения качественных знаний. Распределение и приращение знаний есть дело образовательно-воспитательной системы общества.

Педагогизация общества. Древнейшее из всех обществ и единственно естественное - это семья; но и в семье дети остаются привязанными к отцу только до тех пор, пока они нуждаются в нем для самосохранения. Это - следствие человеческой природы. Ее первый закон - забота о самосохранении, ее первые заботы - те, которые человек обязан иметь по отношению к самому себе. Как только человек достигает разумного возраста, он становится своим собственным господином, будучи единственным судьей тех средств, которые пригодны для его самосохранения.

Семья есть, таким образом, первый образец политических обществ: начальник походит на отца, а народ на детей, и все, рожденные равными и свободными, отчуждают свою свободу только для своей личной пользы.

Общество проявляет мудрость, дальновидность и благоразумие, оказывая материальную помощь семье при рождении каждого ребенка. Это профилактика множества разводов, это забота о здоровье нации. Защита детства - вклад в более совершенное и прочное будущее.

"Когда-нибудь, - писал великий гуманист Андрей Платонов, - молодость не будет беззащитной". Семья часто не готова поддержать "тонкий ствол, который колышет ветер сомнений и трясет землетрясение роста". Здесь и любовь с имманентными ей раздирающими противоречиями, и искус самоубийства. "Эта горькая влага орошает всякую начинающую жизнь". Ситуация усугубляется тем, что в юном возрасте человек смутно осознает извне идущую речь: "он шумит внутри". И "внешний мир сильно искажается, потому что на него глядят блестящими глазами" (А.П. Платонов).

Молодость нуждается в защите, и получить ее она может только от компетентного и тактичного руководства. Для достижения этой цели надобно Великое Просвещение Семьи. Начать его разумнее всего еще в старших классах общеобразовательной школы. Родители, как о том мечтал Песталоцци, должны уметь учить своих ребятишек, развивать чувства, ум, речь, разнообразную умелость. Более счастливое и совершенное, чем нынешнее, общество непременно позаботится о родительском "всеобуче". Курс педагогической антропологии введут в общеобразовательные школы и предусмотрят в его составе интересную и полезную практическую компоненту.

Разумеется, здесь не идет речь о каком-либо едином и всеобъемлющем руководстве интеллектуальным развитием общества. Помогать молодежи при ее жизненном старте семья может научиться только сама. Здесь больше, чем где-либо, важна осторожность и смиренная терпимость по отношению к иным взглядам. Но полезно и даже необходимо содействие этой помощи - культурным материалом, пищей для размышлений, предупреждениями и советами, расширяющими личный опыт примерами.

Хорошая семья предоставляет, в качестве коллективного индивида, своему члену, с одной стороны, предварительную дифференциацию, которая подготавливает его к дифференцированию в качестве абсолютной индивидуальности. С другой стороны - защиту, благодаря которой эта последняя может развиваться, пока она не будет в состоянии противостоять самой обширной коллективности. Принадлежность к семье в более высоких культурах, где одновременно получают признание и права индивидуальности, и права самых широких кругов, представляет смешение того характерного значения, которое имеют тесная и более широкая социальные группы.

В благополучной семье должны разрешаться естественные противоречия между поколениями. Молодежь склонна рассматривать старшее поколение как чужой "псевдовид", и это не может не вызывать глубокого беспокойства.

Мотивация странных, даже причудливых способов поведения остается у дурно воспитанных молодых людей неосознанной. У расстройств, ведущих к ненависти и войне между поколениями, причины двоякого рода.

Во-первых, приспособительные изменения, требуемые при передаче культурного наследия, становятся от поколения к поколению все больше. Во времена Авраама изменения, вносимые сыном в нормы поведения, унаследованные от отца, были настолько незначительны, что многие из тогдашних людей вообще не были в состоянии отделить собственную личность от личности отца. Это убедительно изобразил Томас Манн в романе воспитания "Иосиф и его братья". В наше время - при темпе развития, навязанном нынешней культуре ее техникой, - критически настроенная молодежь справедливо считает устаревшей значительную часть традиционного достояния, все еще хранимого старшим поколением. И тогда заблуждение, будто человек способен произвольным и рациональным образом выстроить на голом месте новую культуру, приводит к совсем уже безумному выводу, что старую отцовскую культуру лучше всего полностью уничтожить, чтобы приняться за "творческое" строительство новой. Это и в самом деле можно было бы сделать, но только заново начав с докроманьонских людей.

Во-вторых, на молодежь ложится основная тяжесть безработицы, как и бремя устройства в жизни - обретение ее смысла.

Защитить молодость, помочь ей в жизненном самоопределении - значит развить ее природные дарования с помощью воспитания и обучения.

Условием прогресса человечества является развитие личности. Развитие личности в умственном отношении лишь тогда прочно, когда личность выработала в себе потребность критического взгляда на всё ей представляющееся, и уверенность в неизменности законов, управляющих явлениями. Развитие личности в нравственном отношении лишь тогда вероятно, когда общественная среда позволяет и поощряет в личностях развитие самостоятельного убеждения. Когда личность имеет возможность отстаивать свои убеждения и тем самым вынуждена уважать свободу чужого убеждения. Когда личность осознала, что ее достоинство заключено в ее убеждении и что без уважения достоинства чужой личности нет уважения собственного достоинства.

От культурного состояния народных масс зависит, какая политическая организация, какие политические идеи и способы действий окажутся наиболее

влиятельными и могущественными. Получающийся общий политический итог всегда определен взаимодействием содержания и уровня общественного сознания масс и направлением идей руководящего меньшинства.

Так, на Западе тоталитаризм был обезврежен и внутренне побежден ассимилирующей и воспитательной силой давней государственной, нравственной и научной культуры. Наши рабочие, никогда не имевшие хорошей школы, стремились в 1917 г. не к социализму, а к привольной жизни и сокращению труда. Крестьяне делили землю помещиков не из веры в правду социализма, а одержимые желанием личной собственности. Социализм усматривает в корыстолюбии высших классов единственный источник всяческого зла, а в таком же корыстолюбии низших классов - священную силу, творящую добро и правду. Этот социализм освящает корыстные мотивы моральным пафосом благородства и бескорыстия. Народ не спутал чистый идеал социализма как далекой светлой мечты человеческой справедливости с идеей немедленного личного грабежа. Народ все понял правильно и точно, как говорили.

Духовные начала охраняют и укрепляют общественную культуру и государственное единство нации. Организующую силу имеют лишь великие положительные идеи, - идеи, содержащие прозрение и зажигающие веру в свои самодовлеющие и первичные ценности.

В воспитании необходимо сознание зависимости всякой власти от духовного и культурного уровня общества и, следовательно, ответственности общества за свою власть. Понимание необходимости и нелегкости органического усвоения обществом высокой культуры.

Не политические формы жизни как таковые определяют добро и зло в народной жизни, а пронизывающий их нравственный дух народа. Если в нем побеждает циническое презрение к мысли и к человеческому достоинству, то энергия национальной воли становится духовно непросветленной, нравственно необузданной. Она превращается в темное буйство злых страстей и бесплодного умствования. Необходимы нравственная серьезность, волевая сила, мужественное чувство ответственности за жизнь. Волевой энергии народа надобно облагораживающее и просветляющее сознание духовных основ жизни. Смирняющее и отрезвляющее понимание необходимой связи всех достижимых внешних изменений жизни с внутренним культурно-нравственным фондом.

Чисто этически эту задачу можно было бы определить как пробуждение духовно умудренного и просветленного мужества - не разрушительной дерзости отрицательной самочинности и отщепенства, а творческого мужества. Вся наша жизнь и мысль должны быть пропитаны духом истинного, высшего реализма - того реализма, который сознает духовные основы общественного бытия и потому включает в себя, а не противопоставляет себе внутреннее совершенствование.

Каким должно быть воспитание отдельного человека, чтобы состоящее из этих людей общество никогда не могло быть охвачено энтузиазмом разрушения, самоуничтожения? Чтобы общество не стало абсолютно враждебным по отношению к человеку, чтобы составляющие это общество люди не превращали бы нашу юдоль скорби еще и в свалку для падали, не могли бы стереть друг друга в "лагерную пыль"? Это - профилактическое, "опережающее", упреждающее дисгармонию воспитание, вбирающее в себя способность предвидеть и ответственность перед собой и миром. Это - воспитание к правильно понимаемому личному интересу. Это и терапевтическое воспитание активности воли, прочности, сопротивляемости. Проявления и следы нравственного и духовного прошлого народа могут изменяться и развиваться лишь через воспитание и внутреннее совершенствование народной воли и мысли. Политическая деятельность как отдельной личности, так и всего народа мыслится не как самочинное дерзание, а как смиренное служение, и долг

каждого поколения сберечь наследие предков, обогатить его и передать потомкам.

Воспитание способно развить в человеке настолько острый и нравственный ум, что тот и из глубины падения, из горя, из самой гибели извлечет разумное и полезное. Конечно, интеллект должен при этом бояться самоправедности.

Невежество, правовая невоспитанность масс, безнравственность - путь к завоеванию власти разрушителями мира. Но именно в силу этой невоспитанности ответственность за разрушение несут инициаторы и творцы политической жизни. Взаимодействие масс и их руководителей в огромной мере зависит от господствующего в стране общественного сознания. В народе наряду с патриотизмом должен жить консервативный и национально-объединяющий дух, должны господствовать совесть и здравый смысл.

Ненависть и зависть - две главные страсти, тиранившие людей. Опустошение души, разложение ее несут с собой зависть и ненависть. Воспитанию предстоит уделить их профилактике или изживанию огромное внимание. Не надейтесь на лучшее в нашей жизни, пока в каждом не воспитан спасительный страх перед их разрушительной, неизменной сущностью. На них замешаны самые жестокие преступления против человека, человечества и мира.

Трудно и нужно научить людей любить не идеал, не абстрактную идею, не теорию, не далекое будущее, а конкретных людей, тех, кто живет с ними. Любить, чтобы сотрудничать, чтобы продуцировать добротное и общепольное, а не для того чтобы попустительствовать, баловать, изнеживать.

Задача воспитания неразрешима без профилактики и изживания фанатизма. Это - грозная и мучительно тяжелая задача, составная часть предупреждения и искоренения преступного образа мыслей. Любой фанатик, вне всякой зависимости от содержания его безумия, опасен и самому себе, и жизни как таковой. Фанатик - потенциальный и часто, увы, актуальный преступник. Надобно научиться и научить подозрительно относиться к благородно-мечтательному идеализму, легко уживающемуся с изуверским насилием и расправой. Важно научиться перековывать патриотические чувства в дела, прежде всего в дела местного самоуправления: благотворительность начинается дома. Сами по себе ни религиозная вера, ни национально-патриотическая идея не спасают людей от гибели. Надобно учиться и учить не терпеть и страдать, а творить жизнь, борясь с трудностями и препятствиями. Очень опасен культ страданий, спасителен же культ умного труда и мужественного самоограничения.

Людей важно воспитывать в духе самопомощи, самоуправления, самоорганизации, чтобы не жаждали всеопределяющего вмешательства правительства в свою жизнь. Чтобы правительство могло стать, наконец, чем оно только и может быть, - защитой от глупого и подлого, защитой, и только!

Только правильное решение проблем жизни дает хорошую жизнь. Только духовные начала могут спасти мир. Только высшие этические соображения способны дать людям силу самосохранения. Только присвоение высших ценностей - духовных начал, правового государства и свободы - дает людям нравственную силу счастливо устраивать свой дом.

Образовательная работа общества. Даже для самых неискушенных в вопросах образования людей ясна подчиненность образованию национальной безопасности любой страны. Образование определяет собой производительность труда и национальное богатство. С образованием тесно связаны качество и продолжительность жизни. Системой школ обеспечивается воспроизводство квалифицированных рабочих сил общества. Качество образования напрямую влияет на развитие науки, культуры, производства. Вклад образования в рост совокупного национального дохода колоссален.

Истинная свобода личности обретается ею благодаря истинному образованию, и

только ему. Но не личное это только благо человека - его образование, его свобода. И не просто они желательны. Это - "сердцевина бытия" (О.Э. Мандельштам). Образованный человек и образованное общество обретают великую власть над собой и своей жизнью. Эта власть и есть высшая нравственность, сливающаяся с самосознанием человека и человечества. Платон прав: "Необразованный или дурно образованный человек страшнее любого зверя; истинно образованный человек приближается к Богу".

Разумеется, тип образования, в свою очередь, определяется характером общества. В правовом социуме школьное дело служит интересам и личности, и общества. В тоталитарном - система образования нацелена на подавление личности и, в конечном счете, подчинена губительным для общества разрушительным тенденциям.

Правящие и господствующие группы, когда они узурпируют народовластие, подчиняют самоцельное развитие способностей личности в школе задачам подготовки работника и гражданина. Для этого они устанавливают режим жесткого контроля над школами. Бдительная общественность призвана следить за тем, чтобы государственное управление образованием сводилось исключительно к профилактике и искоренению низкокачественного образования. Государство не должно препятствовать - в силу эгоистических клановых интересов или по причине невежества - достижению главного для личности и общества: беспрепятственного развития человеческих способностей.

В тоталитарном обществе всегда устанавливается государственное ограничение школьного дела, в частности, с помощью особых государственных экзаменов. Управление образованием предельно централизуется. Проводится "чистка" учителей. Преподавание естественно-математического цикла редуцируется. Содержание образования подчиняется целям индоктринации и милитаризации. На уроках физкультуры дети маршируют, пения - разучивают партийные гимны. На уроках истории им говорят, что в их стране рабочим живется лучше, чем во всем мире. В учебниках вождь объявляется величайшим гением всех времен и народов.

Тоталитарной идеологией пронизаны, наряду со школой, детские и юношеские организации, членство в которых обязательно. Детям внушают, что у них самое счастливое детство и что они должны быть верны партии и вождю. Руководят детскими и юношескими организациями члены партии. Руководителей и инструкторов обучают в специальных школах. Организуются также молодежные клубы, летние лагеря, спортивные и профессиональные школы, художественные и промышленные училища. Обучение бесплатно. Для достаточно адаптированных учащихся предусматривается ряд льгот: повышенные стипендии, бесплатные знаки различия и т.п.

При любой форме тоталитаризма образование обманывает массы людей. Изюм дня в день, из урока в урок, из года в год. Жизнь опровергает школьную ложь, но привыкшие ко лжи в школе обманывают самих себя.

Это преступное образование препятствует доступу новых поколений к свободным искусствам, необходимым для свободных людей. В результате человек становится опасным для природы, культуры и самого себя.

В правовом социуме образование - предмет забот и личности, и общества, и государства. Оно отвечает изнутри идущим неизбывным потребностям человека, а не навязываемым ему извне целям.

Правовое общество и хорошая образовательная система, как яйцо и курица, должны появиться более-менее одновременно. В устоявшейся системе взаимодействия общества и государства: уравнивается финансирование школ: благотворительность разумно сочетается с бюджетом, местное самофинансирование дополняет государственное; гармонизируется контроль

родителей, чиновников и работников школ за качеством образования; местная промышленность и коммерция получают возможность заказывать школе специалистов нужного профиля; лучше удовлетворяются нужды культуры и самого образования в местных высокообразованных кадрах. Если община недостаточно компетентна, ей призвано помогать государство.

Чрезвычайно важен взаимный финансовый контроль, подкрепляемый еще и бдительностью независимой прессы (опросы общественного мнения, журналистские расследования и т.п.). Община собирает подробный статистический материал, необходимый для "обратной связи" в деле управления.

Вы хотите, чтобы учителя ваших детей отвечали бы вашим представлениям о хороших наставниках. Но вы человек не слишком богатый, и сами не в силах нанять нужных специалистов. А вложиться в общий котел с другими такими же родителями вам денег хватает. Речь идет о налогах на образование и о дополнительном самообложении, если возникает в том нужда. В общественно-государственной системе налогоплательщик имеет реальные рычаги влияния на школу, контроля над ее деятельностью, участия в ее делах. Государство здесь защищает налогоплательщика от эгоизма и жадности, от невежества, недалковидности. От дискриминации, словом. А общество помогает школе теснее связать обучение с жизнью. Общественно-государственная система позволяет местным общинам и общенациональному государству взаимно дополнять друг друга. Такая система - плод общества, в котором люди охотно и сознательно учатся уживаться друг с другом.

Прежде чем учить и учиться, надо иметь учителей. Для образования важно, чтобы были известные своими знаниями учителя, кои почитаются населением страны и властями. 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. Стало быть, метод обучения есть искусство. Обучение знаниям упрочивается благодаря конкуренции между умелыми учителями и длительным традициям.

Совершенно необходимо обслуживание нестандартных детей педагогами со специальным образованием. В их услугах нуждаются дети: с задержками психического развития, с пограничной умственной отсталостью; эпилептики, шизофреники и т.д. Совсем не обязательно собирать больных детей в гомогенизированные группы, напротив, часто включение отклоняющегося от нормы ребенка полезно включить в группу совершенно здоровых сверстников или в разновозрастную группу. Но в таких случаях бесконечно важно участие в воспитательной работе, наряду с "обычным" учителем, еще и специалиста в "затрудненных" случаях и категориях воспитуемых. Иначе неизбежно творится зло по отношению и к обычным, и к необычным учащимся.

Плохой учитель - большое зло, социальное бедствие. Ожесточение, агрессивность, преступный образ мысли, замешанный на зависти, с одной стороны, и завышенная самооценка, снижение интеллектуального уровня, самокритичности, - с другой, суть лишь некоторые из неизбежных зол неумелого воспитания и обучения. Сложнейшей и тактичнейшей дифференциации школьной работы требуют все виды природного и социального неравенства. Это физическая сила, красота, этническое и социальное происхождение, материальный достаток, ум и т.д. В школе дают о себе знать не только психогенные, но и "учителегенные" проблемы: отставание в учении; положение в реальной социальной группе и становление референтной группы; отношения с "важными взрослыми" в школе.

Педагог - воспитатель, наставник, учитель - есть человек, превосходящий своих подопечных теми именно совершенствами, которые составляют предметное

содержание воспитания, обучения, тренировки, образования в широком смысле. Например, учитель иностранного языка должен превосходить своих учеников степенью владения языком и может не превосходить многим другим. Это, в частности, означает, что педагог, воспитывающий детей всесторонне, вынужден быть предельно совершенным человеком.

Какой богатый запас ума, грамотности, такта, терпения и доброжелательности надо иметь учителю-воспитателю! Каждый возраст воспитуемых учащихся нуждается в особом складе способностей наставников. Взрослому можно правильно построить воспитательные отношения с маленькими только при одном условии: если он обладает колоссальной духовной культурой. Конечно, это требование всеобщее-обязательно для воспитателей любых возрастных категорий, но закон апперцепции диктует: самое лучшее - в самом начале, ибо последующее слишком сильно зависит от предшествующего в жизни человека.

Педагог воспитывает каждым своим жестом, интонацией, выражением лица, улыбкой, направленностью интересов, отношением к делу, всем своим духовным обликом. Воспитатель-учитель положительно влияет на подопечных своей влюбленностью в науку-искусство и в свою работу. Бесконечно важен пример истинного профессионализма, компетентности, глубины, воли и справедливости, который являет собой хороший учитель.

Нередко дети не могут развиваться в школе потому, что боятся не смочь развиваться, боятся провалиться, быть хуже других. Им непонятно, зачем надобно делать то, что требуется от них; им скучно. Они стесняются, боятся разочаровать или разгневать взрослых, требующих от них напоминаний или умений. Не всегда получают школьники ответы на наиболее важные для себя вопросы. Не всегда знают, какое отношение имеет все то, что им надобно знать и уметь, к тому миру, в котором они живут.

Решение названных и других проблем классной комнаты требует от учителя высокого искусства и выдающихся знаний. Признавая педагогические способности врожденными, мы невольно оправдываем леность педагога в приобретении необходимых ему широких и глубоких познаний и лишаем надежды на успех в этой деятельности тех, кто потерпел неудачу. Нет! Блестящими учителями становятся хорошие люди, обретшие большой опыт раздумий над ошибками и не меньший багаж достижений.

Специальное педагогическое образование и система повышения квалификации учителей нуждаются в просторе для практики и ее осмысления.

Вот почему хорошая школьная система - непременно дорогая. Но у нас нет большей заботы, чем школа. Потому что все до единого наши несчастья восходят к школе, исходят из нее.

Перспективы совершенствования человека и общества. Мировое сообщество ныне стоит перед сложными проблемами: искоренения войн; предотвращения перенаселенности; излечения раненой природы; создания условий для неторопливого размышления и взвешенных решений; закаливания духа и возрождения радости бытия, противостоящей скуке; бережного продолжения культуры благодаря органической преемственности поколений.

Все это проблемы воспитания, образования, обучения. При их разрешении важно не допустить переоценки рациональных знаний и недооценки аффектов, эмоциональной жизни души.

Человечество в опасности, и она исходит прежде всего от неправильного воспитания, укореняющего самодовольное и не подозревающее о себе невежество, жадность, безответственную недалекость. Воспитание способно уменьшить эту главную, всеопределяющую опасность, если оно само умно, глубоко, дальновидно и умело. Учеба в сочетании с воспитательной деятельностью

становится надеждой на спасение, выживание, прогресс и совершенствование человечества при условии правильного понимания людьми их собственной выгоды.

Всему человечеству приходится опасаться нового деспотизма, образца ли XX в. или нового образца. Ибо оно столкнулось с ростом невежества, научившегося добиваться власти, - властвующего невежества серых, поверхностно образованных людей. Отсюда - жесточайшие беды человечества.

Демократия всегда может выродиться в деспотизм, если ее не поддерживает особая культура, сохраняемая и передаваемая от поколения к поколению с помощью школы, воспитания.

Социальная справедливость может войти только в свободную страну. Интеллектуальная свобода обладает спасительным всемирно-историческим значением и ценностью.

В обозримом будущем воспитательная активность станет наиболее емким резервуаром социально и индивидуально ценной занятости сотен миллионов людей. Это - необходимость и предпосылка самого выживания людей.

В исторической перспективе воспитание должно предшествовать экономике и политике, должно опережать их в каждую данную единицу времени. Экономика и политика суть не цель, а средство. Средство развития культуры народов, культуры, пропитанной эстетическим качеством. "Не человек для субботы, а суббота для человека". И орудием культурного развития народов выступает Просвещение - то, что позволяет людям в полной мере разделить ценности, придающие смысл человеческой жизни.

Если оно более равномерно распространено, оно породит большее равенство в богатстве, которое, в свою очередь, повысит уровень воспитания, смягчит естественное неравенство способностей.

Есть только один способ выращивать счастливое будущее - делать счастливым настоящее. И есть только один способ действительно эффективно совершенствовать настоящее - совершенствовать себя.

По природе вещей мудрость и величие будущих поколений не могут родиться из зла и безумия настоящего. Завтрашнее может твориться только сегодня. Ни нам, ни потомкам не увидеть небо в алмазах, если не станем приколачивать к нему время от времени по алмазу. От человека зависит не только хорошее или дурное в этом, сегодняшнем, мире, но и наличие или отсутствие хорошего в будущем мире, в том, где находится продолжение энергии его дел. Стало быть, образование человека есть важнейший, мощнейший рычаг "изготовления" лучшего будущего.

Все необходимое для прогресса находится в сегодняшнем дне, и прогресс возможен только как правильное использование и совершенствование существующих институтов. Борьба нового с устаревшим должна принимать неразрушительно-эволюционные, осторожные формы. Разрушение существующего с целью установления лучшего - чудовищное преступление против людей. Радикальные перемены, производимые незволюционным путем, недопустимы, поскольку в ходе революционных экспериментов неизбежны ошибки, чрезвычайно трудно исправимые впоследствии, и риск неудач, от которых зависят судьбы, чрезвычайно велик. И, кроме того, как утверждал А.С. Пушкин, "Лучшие и прочнейшие изменения суть те, которые происходят от одного улучшения нравов, без насильственных потрясений политических, страшных для человечества". Войны и революции не устраняют зла, против коего они "в виде предлога" затеваются (Б.Л. Пастернак), но, наоборот, - укрепляют и увековечивают его.

Бытие людей определяется воспитанием, образованием, обучением. Но влияние воспитания на жизнь само зависит от того, кого, зачем, чему и как учат. Или не учат. И кто учит. Школьное дело может быть не только не полезным, но одним из самых вредных и дурных дел на свете, когда оно препятствует развитию интеллекта и

свободной мысли, - справедливо утверждали Л.Н. Толстой и Джон Рассел. Нам очень нужна школа для всех возрастных групп, способная развить в человеке нравственную силу: интеллектуальное мужество, мировоззренческую честность и созидательные умения.

Образование надобно во что бы то ни стало привести в соответствие с действительными нуждами людей. Не найти иного средства от нищеты и дикости, от несвободы. Поднимать уровень жизни, улучшать ее качество можно только с помощью этого рычага.

Научите всех людей верному заработку, и не станет полководья грабежей-мятежей. Научите культуре труда, чудодейственным технологиям, научите самопомощи, самоорганизации, самоуправлению, и резко уменьшится тоска по кнуту. Научите не только смотреть, но видеть. Научите не только мыслям, но мыслить. Не бояться будущего.

Ум человека становится огромной планетарной силой, как показал В.И. Вернадский. Стало быть, и воспитание ума человеческого духа есть сила космическая.

Воспитание человека человеком

Рождается дитя. По сравнению со всеми другими известными нам существами человек появляется на свет в наибольшей степени свободным от инстинктов - этого "принудительного разума", как называл их И. Кант. Поведение новорожденного запрограммировано в недостаточной для его выживания степени. Условные рефлексии развиваются во взаимодействии с окружающей средой только при достаточном уходе. Человек рождается беспомощным и нуждается в воспитании, чтобы выжить.

Судьба человека тоже почти целиком зависит от воспитания. Оно спасительно, но в нем таятся и серьезные угрозы для настоящего и будущего ребенка. Опасности сопровождают любую деятельность, всегда и во всем. Поэтому их необходимо замечать, понимать их природу, предвидеть и находить противоядие. Их приходится предупреждать. Вряд ли мы найдем хоть что-нибудь на свете, чего нельзя использовать во зло, - кухонный нож... воспитание... школу...

Беспомощность новорожденного символизирует беззащитность ребенка перед дурными влияниями среды. Воспитание способно ухудшить физическое и психическое здоровье детей, глушить способности, укоренять чувство неполноценности. Оно может внедрить в душу потребительство, развить насилием и ханжеством, развратить чувство и воображение.

Воспитание, руководство, обучение, наставление - все это обозначалось в древней Греции одним словом "агоге" - ведение, вождение, управление. Отсюда - "агогика", т.е. искусство вождения, руководства, воспитания, образования. В сочетании с другими словами: "пед-агогика" - искусство воспитания детей, "андр-агогика" - искусство воспитания взрослых, "геронт-агогика" - искусство обучения старых.

Русское слово "воспитание" имеет другую внутреннюю форму. Вос-питать значит вырастить, взрастить, поднять, довести до ума. Питать физически, осуществлять уход, и питать духовно, образовывать, до тех пор, пока питомец, или воспитанник не научится питаться самостоятельно.

Педагогика - знание о способах и питании, и вождения, вспомоществования первоначальному становлению человека как личности. Система этих способов, практическая педагогика, есть "повивальная бабка" личности, если использовать метафору Сократа. Личности как единства физического и духовного начал, равно нуждающихся в питании и руководстве. Без "вскармливания" человеку в принципе

невозможно дорасти до современности, ибо "наука сокращает нам опыты быстротекущей жизни" (А.С. Пушкин).

Душа пробуждается к жизни и поддерживает ее в себе благодаря особому питанию: информацией, знанием, пониманием и мудростью. Знание отличается от информации преимущественно своим системным, организованным характером. Оно включает в себя понимание причин, природы, сущности событий, явлений и процессов объективной действительности. Понимание есть усвоение великих, фундаментальных и всеопределяющих, всёпорождающих идей. Мудрость как высшее благо и предельно достижимая степень развития человеческого духа приобретает благодаря труду души, сплавляющему в одном тигле информацию, знание и понимание с опытом.

Питание души невозможно без вскармливания ее другими, более опытными, информированными и мудрыми людьми. Это вскармливание осуществляется благодаря общению, устному или письменному, посредством общего для воспитуемого и воспитателя языка.

Сообразное природе человека воспитание опирается на доверие и заботу. Наказания укореняют в людях изворотливость и бесстыдство. В воспитании запрещено внушение, индоктринация, прозелитизм. Разрешено увлечение, истолкование, приглашение. В личности надобно возвращать чувство собственного достоинства, а для этого, в частности, нельзя ни при каких обстоятельствах унижать достоинство ребенка. Разрешена тренировка в решении типовых и нетиповых задач, развитие рефлексии. Воспитание свободного человека предполагает величайшее уважение к правам человека любого возраста. Воспитание обязано освободиться от малейшего призыва угнетения, эксплуатации и тиранства.

Воспитание чувств. Природосообразному воспитанию приходится исходить из чувств воспитуемых. Переживания оппозиций бытия играют определяющую роль во внутренней жизни. Жизнь человека - от колыбели до могилы - не только сопровождается волнениями, а в огромной мере состоит из них. Экзистенция, человеческое существование, есть переживаемое бытие личности.

"С самого детства надо вести к тому, чтобы наслаждение и страдание доставляло то, что следует; именно в этом состоит правильное воспитание" (Платон в пересказе Аристотеля). Правильное воспитание ведет новое поколение к верным чувствам, а от них - к уму, достоинству, нравственности, здоровью, мировоззрению, профессии и силе преодолевать вредные влияния.

В природу человека заложены далеко не только созидательные, благотворные, полезные для него и культуры начала. В ее толще мы обнаруживаем и грозные, и позорные пласты. Предупреждение об опасностях жизни, иллюзий, заблуждений и так далее составляет одну из наиболее ценных составных частей обучения и воспитания.

Профилактика и коррекция разрушительного поведения в принципе недостижима вне и помимо человековедения. Педагогическая антропология вскрывает механизмы становления преступников. В их основе лежит тысячелетняя практика эксплуатации низменных побуждений, коренящихся в человеческой природе. Люди, злоумышляющие против отдельной личности, групп людей, а то и против всего человечества, суть продукты не только обстоятельств социального бытия, но и особого типа воспитания и обучения, увы, широко распространенного.

Сущность преступления - насильственное отнятие тех или иных благ у других людей, жизнь за счет других, игнорирование прав и свобод людей для достижения своекорыстных целей. Чтобы оправдать перед собой свое стяжательство, преступник вынужден поддерживать в себе презрение к людям и ненависть к обществу. Он должен обвинять людей и общество во враждебности к себе. Для внушения презрения к людям нередко достаточно сызмальства подчеркивать все

отрицательное в людях, высмеивать их, подозревать изменчивость мотивов любых добрых поступков.

Вот почему никогда не удастся воспитать убийцу, если поощрять в человеке способность горячо радоваться за другого и любить его достоинства и таланты, успехи и удачи. А не завидовать им. Большинство преступлений замешано на зависти. Негодяй должен завидовать всему - уму, красоте, дарованиям, благосостоянию, жизни и смерти всех других людей. Вот почему столь важно дать каждому ученику и воспитаннику позитивный, счастливый опыт социального взаимодействия.

Существенно не допускать умствований, самоуверенности в области мысли. Все самые чудовищные преступники в истории человечества неколебимо убеждены в своей правоте. Самомнение социально опасно. Опасно поощрять в учениках, как того требовал, например, Адольф Гитлер, склонность легко и быстро, не раздумывая и не перепроверя себя, отвечать на любые, самые сложные вопросы.

Воздержание от суждения - прекрасное противоядие от скороспелых решений, от повышенного риска ошибок, от умничанья. Легковерие прежде всего проявляется в вере в самого себя.

Можно упорно, много, долго и добросовестно учиться, становясь при этом все тупее, дичая на глазах и бесконечно удаляясь от истины. Воспитание и образование бывают опасными для личности и общества, для жизни на Земле.

В душе большинства преступников живет ощущение превосходства над окружающими. Здесь печально большую роль играет комплекс вундеркинства, несостоявшейся гениальности. Или уверенность в сверхценности своей этнической или социальной принадлежности. Вредное, дурное, опасное воспитание поддерживает в ребенке самохвальство, чувство своей исключительности.

Однако преступить то, что другим запрещено или другие не могут, позволительно тому, кто вырос не только в ощущении, что он лучше всех, но и в сознании, что он хуже всех. "Другим нет надобности преступать, им и так хорошо", - думает такой человек. Поэтому опасен и устоявшийся комплекс неполноценности.

Колоссальна роль лжи, любых видов обмана детей взрослыми и взрослых другими взрослыми. Ибо злоумышляющий человек уверен, что миром правит хитрость - насилие хитростью. Жизнь людей, ведущих войну с обществом, сызмальства должна пронизываться торжествующая ложь. Будущий преступник с младых ногтей ждет обмана от всех окружающих, боится людей.

Чтобы воспитать потенциального убийцу, нужно, кроме того, сформировать в ребенке жалость к себе. Томную, жгучую, неизбывную жалость к себе, к несправедливостям своей судьбы, к своим трудностям и проблемам, к себе страдающему. Это самосострадание - питательный бульон для служения себе любой ценой, за чей бы то ни было счет.

Воспитание есть упражнение добродетелей и достоинств личности.

Смысл жизни всего человечества и каждого его представителя - саморазвитие высших достоинств, добродетелей и совершенств. В ходе образования человеку предстоит овладеть искусством счастья, облагороженного наслаждением прекрасным в жизни. Учение и научную деятельность, размышления над сложными проблемами, бескорыстное стремление к познанию желательнее представить в ходе любого воспитания как трудную, очень нужную, возвышающую человека и уважаемую другими деятельность.

Чувственные ощущения, склонности и страсти проявляются в человеке в самой сильной степени. Там, где культура не привнесла в них известную тонкость, они разрушительны. И там исчезает всякая сила, и ничто доброе и ценное произойти не может. Жестокость страстей является следствием привычек, которые передаются в ходе воспитания, результатом незнания средств, помогающих сопротивляться их

первичным движениям, обуздывать их, отвращать и направлять их действие.

Дурно воспитанный и недисциплинированный человек не видит пагубных следствий пороков. Гнев, злоба и необузданные страсти влекут самые тяжелые последствия: приобретение врагов, постоянную связь со страданием, возможность быть объектом презрения, потерю обеспеченности и сообщество с негодями. Поддающийся страстям человек получает отвращение ко всякому делу, он упускает время и вследствие этого теряет выгоду, он нарушает закон, проявляет слабость, лишается здоровья и друзей.

Только хороший вкус привносит во все наши ощущения и склонности нечто уравновешенное, спокойное, направленное к одной точке. Там, где отсутствует вкус, чувственное влечение грубо и необузданно. Даже научные исследования, быть может, остроумные и глубокие, в этом случае не отличаются тонкостью, изяществом и плодотворностью в своих применениях. При отсутствии вкуса сокровища знания мертвы и бесплодны, а благородство и сила нравственной воли грубы и лишены живительного тепла.

Воспитание подчиняется жестким законам. Они проистекают из природы человека.

Закон единства, целостности, неразрывности воспитания отражает в себе системность личности. Невозможно человеку развиваться по частям. Просвещение рассудка не дает еще нравственности. "Способности души столь связаны между собой, что по проявлениям чувств можно очень часто судить о способностях ума" (И. Кант).

Речь идет об уравновешенном развитии эмоциональной, умственной, ценностной, волевой и физической сторон личности. Это - закон укрепления человека в лучшем и преодоления худшего в своей природе. Для включения личности в социально ценную активность и обеспечения эффективного самообразования.

Школа призвана способствовать овладению искусством справляться с жизнью, выдерживать ее противоречия, побеждать их напряженность и остроту, вносить в жизнь достойное, красивое и полезное.

Спасение человека и человечества от людской неуживчивости - в обучении искусству договорных отношений, сотрудничеству и независимости.

Школа обязана выработать привычку и склонность к осознанию своих собственных действий, к переводу постепенно уточняющихся образов и представлений из подсознания в сознание и к формированию ясных, четких, адекватных понятий. Показатель образованности - способность к сознательному регулированию "поток" ощущений, смутных представлений и неясных идей. Путь от смутных к ясным понятиям лежит через постижение принципов познания и способов познавательных действий.

Знания, умения и навыки являются важнейшими средствами достижения главной образовательной цели - полноценного личностного развития. Действительные знания состоят из того, чем человек умеет пользоваться, что он применяет к решению все новых по объему и классу сложности задач, как утверждал А.А. Ляпунов. Стало быть, понятие знания включает в свое содержание и умения, и навыки. Наиболее продуктивная потребность в знаниях проистекает из деятельности, из потребовавшихся в ходе деятельности способов ее осуществления.

Прочное знание и овладение той или иной наукой достигается только с приобретением способности охватить 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. Многие учащиеся не могут изложить и развить свою мысль. Больше, чем нужно, они заботятся о заучивании наизусть, но не в состоянии свободно пользоваться своими

знаниями. Эти пробелы в их способностях 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 беспокоятся о заучивании наизусть, а их помыслы направлены на то, чтобы овладеть наукой.

Этот закон педагогики тесно связан с требованием соблюдать "золотую середину". Любая крайность, любое преувеличение какого бы то ни было качества или количества в отношениях между человеком воспитывающим и человеком воспитуемым опасны или даже губительны. Это великий, непререкаемый, вечный, неизменный закон. Он действует во всех педагогических ситуациях, при решении любых педагогических проблем. "Золотая середина" есть закон законов: все остальные законы подчиняются ему и теряют силу, как только его нарушат. Уравновешения, гармонизации требует поощрение и упражнение интереса и усилия, воли и гибкости, принципиальности и снисходительности, послушания и самостоятельности.

Никакого положения педагогики нельзя абсолютизировать, кроме запрета абсолютизации. Так, забота о ребенке, бесспорно, обязательна, но, "излишне болезненно заботясь о детях, можно подорвать им нервы и надоесть, несмотря на взаимную любовь, а потому нужно страшное чувство меры" (Ф.М. Достоевский).

Соблюдение меры надобно и при ограничении свободы детей.

Закон **золотой середины**, в частности, значит: не ломай воли ребенка, иначе он станет рабом, бунтующим или не бунтующим, но рабом. Дай ему понимание наших мотивов и дай ему здоровый материал для тренировки воли. Материал посильных и понятых ему, принятых им трудностей, вытекающих из общей жизни семьи или замещающего её коллектива. Идеал - не послушание нашей воле, а послушание необходимости. Всегда послушный нам ребёнок - или забитый или притворяющийся. Правильно развивающийся человек должен понимать и принимать наши "требования", а чтобы понимать - обсуждать их.

Весьма значительно и оптимальное соотношение воспитывающего вмешательства в жизнь ребенка с его активностью. Этот закон требует соответствия воспитания стихийному становлению и развитию личности. Соблюдение этого закона обеспечивает принятие воспитания воспитуемыми. Назовем его **законом золотого совпадения**.

В чем его суть? Воспитание невозможно без вмешательства в жизнедеятельность воспитанников в форме ее организации. Но принудительное управление развитием ребенка без включенности в него самоуправления воспитуемых или бесполезно или вредно. Благотворно движение всех участников воспитательного процесса к совместно принятым, разделенным, целям.

Орудий такого законосообразного воспитания немало. Это и договоренность, и разъяснение, и подсказка (ориентировочная основа действия, по П.Я. Гальперину). Полезны бодрость и спокойствие, иносказания (басня, намек, пример, драматизация), поощрение усилий, педагогический оптимизм. Их антонимы: страх, наказание, ирония, высмеивание, обман, подкуп, сговор, внушение, индоктринация.

В любом воспитании присутствует самовоспитание. Без принятия учащимся активного участия в воспитательном процессе научить его ничему невозможно. Педагог помогает питомцам присвоить культуру, но он не в состоянии делать этого за них, вместо них. Растущий человек задыхается и хиреет, когда ему не дают простора для саморазвития, самосовершенствования.

Очень полезна объективная обратная связь - зеркально четкая информация о промежуточных и конечных результатах действия, его успешности. Педагогика рекомендует также совместно-разделенное действие (по А.И. Мещерякову). Его суть в том, чтобы трудные для ребенка действия он выполнял сначала совместно со

взрослым. Постепенно помощь со стороны воспитателя уменьшается и, наконец, прекращается, когда воспитанники успешно обходятся без нее.

Следующим мы назовем закон воспитания трудностями, через трудности, благодаря трудностям. Речь здесь идет об увлечении воспитуемых системой посильных и нарастающих трудностей в усвоении культуры и привязки ее содержания к их наличным интересам и знаниям об окружающем мире. Назовем его **законом оптимального закаливания**.

Воспитать - значит обеспечить опытом преодоления посильных и все увеличивающихся трудностей. В их число входят: ограничение времени на выполнение работ, требование все более строгой последовательности в ее выполнении, повышение ответственности за свои. Полезно также постепенно увеличивать число условий в задаче. Необходимы строгие доказательства правильности решений и действий.

Не делать трудное легким, сложное простым, а вести от менее трудного к более трудному. Рост трудностей, если он не чрезмерен, сопровождает совершенствование ребенка и даже ведет его за собой: бросает вызов и дает надежду на достойный ответ. То есть создает ближайшую зону развития, по Л.С. Выготскому.

Трудности в своей системе - суть королевский путь к желанным целям воспитания. Это духовное и умственное закаливание личности делает его постоянным в терпении и терпеливым в страдании, готовым к сопротивлению среды и материала деятельности, к преодолению неудач и препятствий. Стать достойным самого себя человек может только сам - трудом своей души.

Разумеется, и этот закон подчиняется "категорическому императиву" педагогики - золотой середины в дозировке всего. Чем моложе наш воспитуемый, тем скорее он склонен испытывать неприязнь и даже отвращение к любым усилиям, не приводящим к желательным немедленным результатам. Необходимо одобрение успехов, продвижений, результатов, а главное, самих усилий по преодолению препятствий. Л.В. Занков справедливо и доказательно говорил о полезности трудностей на высшем пороге посильного, с учетом индивидуальных возможностей.

Следующим поставим **закон должной мотивации**. Он обязывает воспитателя привязывать содержание усваиваемой культуры к наличному знанию питомцев о себе и об окружающем их мире. Вредно принуждение учащихся к усвоению информации, смысл и личностное значение которой ускользает от их чувств и сознания.

Закон должной мотивации еще раз обнаруживает всеопределяющую роль чувств в образовании. Без них невозможно познание добра. Без них нет правильной мысли. Самое надежное средство развить силу мышления - это укоренение любви к истине.

Человек - звено в цепи поколений, в истории человечества. Своим отношением к миру и диалогом с миром он может возвысить себя до совершенства в той или иной ограниченной сфере, в свою очередь способствуя совершенству целого. Роль личности в истории положительна, только когда она хоть в чем-то превосходит своими достоинствами усредненное целое. Воспитание обязано способствовать приращению человеческих совершенств.

Воспитанию надлежит оказывать более могущественное, неотразимое влияние на растущего человека, чем его непосредственная, несконденсированная школой культурная атмосфера. Но для достижения этой цели образование не может не учитывать природы общества и ближайшей среды, в которые вписан ребенок. Только тогда оно способно стать и оставаться сильнее, выше, совершеннее среды.

Истинно хорошая школа призвана не только оберегать от разрушения, забвения, искажения культурные достижения предыдущих поколений. Ее долг - обеспечивать то самое приращение культуры, которое продвигает человечество к достойной

жизни.

Воспитателю, учителю, опекуну, родителю бесконечно важно не воспроизводить себя в своих питомцах. Не считать себя образцом для подражания. Воспитателю надобно стремиться только к тому, чтобы его превзошли его ученики, победили, обогнали, стали лучше и совершеннее.

У человечества невелик выбор: либо совершенствовать человечество благодаря воспитанию каждого отдельного человека, либо отказаться от прогресса, и третьего не дано. И государству, и обществу должно позаботиться, чтобы школа помогала детям стать выше их родителей, в частности и в отношении к родителям.

Образование состоит из общего и специального. Цель общего образования - развитие общих способностей личности, универсальных способов деятельности, генеральной человеческой способности - трудоспособности, а также способности к постоянному совершенствованию. Нравственных и эстетических эмоций, внимания, воображения, памяти, мышления, речи.

Общее образование призвано ввести людей в общечеловеческую и национальную культуру. Вместе с тем оно является базой любой последующей или сопровождающей его специализации, т.е. углубленного развития специальных способностей - к отдельным видам деятельности.

Овладение общими способами деятельности выступает одной из важнейших предпосылок приращения знаний.

Общее образование призвано научить мыслить конкретно. Его цель - ввести в искусство разыскания истины, отличия истины от лжи, проверки истины. Подготовить людей, говорящих себе: я умею решать не только специальные задачи, поскольку мне знакомо само это искусство - решать.

В умственной сфере важнее всего - прохождение человеком пути от смутных к ясным понятиям, воспитание рефлексии, способности к сознательно-волевому регулированию потока ощущений, представлений и идей. Рефлексия необходима для преодоления личностью инертности сначала чувственного мышления, представлений, затем - суждений и, наконец, - самих способов мышления. Рефлексия необходима для осознания способов познания, это умение проверять само мышление, его пути, надежность его методов, умение отказываться ради истины от своих прежних, вечно недостаточных, знаний, от предвзятости, от своей субъективности. Образование обязано развить в человеке способность к самокритике мышления, проверке и очищению его, к постоянной самокорректировке.

Без рефлексии нет ясных понятий, духовная жизнь человека остается туманной, примитивной. Мышление образованного человека должно повиноваться им же открытым или переоткрытым законам, а практические действия должны логически контролироваться.

Высокое развитие мыслительных способностей предполагает способность личности отслеживать как благоприятные, так и неблагоприятные влияния общества на себя, равно как и способность к адекватному вчувствованию в эмоции, верования и идеи других людей.

Совершенно особое по значимости место занимает развитие способностей к отличению научно достоверной информации от дезинформации всякого рода.

Интеллектуальная способность предвидения необходима для созидательной и успешной жизни. Ни одно действие человека в окружающей его среде не может быть совершено без предварительного размышления над причинной зависимостью одних вещей от других. Только таким образом можно развить способность провидеть последовательность и последствия действий.

Человек, овладевший методом научного познания и применяющий его в обыденной и профессиональной деятельности, минимизирует свои неизбежные в любой сфере жизнедеятельности ошибки.

Велико и благотворно сомнение, искусство и наука сомнения. Ведь любое человеческое деяние зарождается сначала как мысль. И нет ни одного человека, который не оправдывал бы всякий свой поступок сложной системой аргументов. Как же опасно заблуждение, как опасно и как легко! Но когда человек знает, что мыслить - значит ходить по острию бритвы, что справа и слева пропасть, он станет, наконец, осторожничать, тысячекратно перепроверять себя и других. Он будет требовать от мысли глубины, надежности, достоверности, системности, связанности всего со всем. Образование должно раскрыть ему глаза на то, под сколькими покровами таится истина.

От ограниченности, узкой сверхпрофессионализации есть профилактическое средство: развивать склонность и способность к переносу наличных знаний, умений и навыков в новые ситуации, к применению их в решении новых задач.

Хорошая школа способствует овладению искусством справляться с жизнью, выдерживать ее противоречия, побеждать их напряженность и остроту, вносить в жизнь достойное, прекрасное и полезное. Всё, что есть в школе, должно быть нацелено на постижение этого сложнейшего искусства созидательной или, как минимум, неразрушительной, жизни. Школа достигает своих целей, только когда предусматривает время и обеспечивает возможность полноценной внеурочной жизни детей, подростков и юношей в тот период жизненного цикла, который приходится на школьные годы.

Образование стремится к тому, чтобы общие, широкие, способности проявлялись в специальных, однобоких, и одновременно совершенствовались по мере развития последних. К тому, что сделать все способности зависимыми друг от друга. В своем специальном образовании человек проходит через уровни ученичества, механической, как бы ремесленной квалифицированности, и только потом достигает уровня мастерства, творчества. Этого высшего уровня специального образования невозможно достичь без общего, но чтобы стать целостной личностью, необходимо полно развить и специальные способности.

Эффективность образования определяется его результатами в сопоставлении их с целями и средствами достижения: вкладом в создание материальных и духовных ценностей, в обучение новых поколений искусству правильно жить не только в будущем, но и в сегодняшней действительности.

Экзамены и зачеты обязаны выявлять уровень усвоенной культуры мышления и конструктивной практической деятельности, а также способности к успешному самоопределению в науке, в мире труда, в самообразовании, в межличностных и общественных отношениях. Учащиеся обязаны производить перенос усвоенной ими культуры мышления, знаний, умений, навыков в новую, нетиповую ситуацию, требующую известного творчества, новой комбинации приобретенных умений, изобретательности.

Основное внимание на экзаменах и зачетах должно уделяться не выяснению того, какую массу фактов сумел студент запомнить, а развитию его склонностей и способностей рассуждать, правильно мыслить, находить верное решение, быть критичным к себе и применять свои способности на практике.

Чему учить? Здесь необходим выбор. Содержание образования отбирается по критериям природы и сущности личности, полноты и системности видов деятельности, необходимых для развития ее способностей.

Содержание общего образования определяется особой, так называемой общей культурой. Ядро ее - культура умственного, духовного, практико-ориентированного труда. Общее образование включает в себя и естественнонаучный компонент. Гуманитарное образование не противостоит натуралистскому.

Содержание образования призвано служить предотвращению, с одной стороны, робости и лени духа, а с другой - агрессивной нетерпимости - прародительницы

междоусобиц любого типа.

Существует культура, способная решить указанную задачу и благодаря этнокультурным своеобразиям, и вопреки им; и благодаря общественному согласию, и вопреки его отсутствию. Это - человековедение. Оно обладает свойствами нейтрализовывать религиозные, философские, экономические, политические, военные, культурно-бытовые, идеологические и иные психогенные перегородки между людьми. Это знание-ценность, знание-отношение и знание-переживание. Это эмоционально окрашенное осознание своих глубинных, сущностных мотивов, интенций, интересов, страстей, надежд. Это также знание о многообразии противоречий между людьми и абсолютной необходимости и возможности их преодоления, мирного разрешения.

Понимание человеком самого себя - системообразующий компонент содержания образования. Только при этом условии личность способна понять других, признать правоту каждого и принять эту правоту не как враждебное себе, а как подлежащую уравниванию, гармонизации, переговорно-компромиссному урегулированию. Понять себя - значит понять равнозначность фундаментальных страстей, которых никому не дано обойти, - движущих сил поведения и мыслей, обслуживающих желания.

Основное содержание образования есть знание о переживаемом бытии личности. В это содержание входят, как минимум, следующие составляющие: представления, переживания и ожидания человека, связанные со смыслом жизни, содержанием счастья; представления, переживания и понятия, связанные с центральными оппозициями бытия: знание и неведение, правда и ложь, мудрость и глупость, добро и зло, сила и слабость, красота и уродство, радость и страдание, безопасность и страх, вера и безверие, любовь и ненависть, надежда и отчаяние, важное и неважное в жизни и т.п.

При рассмотрении центральных оппозиций бытия необходима демонстрация их многообразия и одновременной их всеобщности. Для предотвращения ксенофобии, войны всех со всеми важно усвоение идеи человека как единства общего, особенного и отдельного.

Кроме того, в серии возрастных характеристик учащиеся получают "научное зеркало" собственных тревог и забот, знакомятся с методами самообразования, самовоспитания. Психология личности и межличностного взаимодействия органически сочетается с проблемами семьи, здоровья, воспитания детей, образа жизни и т.п.

Антропологическая культура - это постижение человека как продукта собственной деятельности. Она включает в себя культурную антропологию, или этнографию. В разнообразии верований, обычаев, установлений заключено богатство материала, усвоение которого личностью способствует практически неограниченному совершенствованию ее собственно человеческих свойств и качеств. Обучение, знакомящее с особенностями культур разных народов и племен мира, вносит вклад в воспитание для всеобщего сотрудничества и многократно умножает духовные способности учащихся. Этнография, культурная антропология - одна из величайших учительниц человечества.

Мощным общеобразовательным зарядом обладает философская культура, понимаемая предельно широко и включающая в себя праксеологию, науковедение, натурфилософию, семиотику и т.д.

Философия спасительна как школа продуктивного мышления, любви к истине и метода ее поиска, обнаружения и проверки. Философия предотвращает становление в молодежи и скепсиса, и догматического самомнения.

Философское образование, как пропедевтическое, так и обобщающее, необходимо для синтеза отдельных учебных курсов. Тогда системность знаний

адекватно отразит системность мира.

Логика - тесно увязанный с философией пласт культуры - обязательна для развития критичности мышления, культуры мысли. Как противовес от манипуляции сознанием людей. Она необходима для распознавания софизмов, вызванных к жизни самолюбием, личными интересами, страстями, преступными замыслами. Для распознавания лести, мести, некомпетентности, запугивания, корысти и т.п.

Идеи и язык этики и эстетики также составляют важные компоненты воспитания. Человек, не понимающий философии права, основ договора как сущности политики, способен отказаться от своего человеческого достоинства, от прав человека, даже от его обязанностей.

Курсы профессиографии и дизайна служат ценным дополнением к обобщающему курсу философии. Это поле применения того культурного содержания, которым учащиеся овладевают в рамках всех остальных учебных циклов.

Рядом с философской стоит историческая культура, которая охватывает историю людей и идей, естествознания и техники, искусств и ремесел, судеб и верований, гражданского общества и политики, метода и форм общественного сознания.

Молодежи предстоит усвоить цели истории, цели жизни, цели своей деятельности. Этому служит эволюция культуры и науки.

В основании образования находится история человеческого ума и история глупости. Обе истории необходимы для профилактики злоупотребления умом, профилактики скороспелости, зазнайства. Для предотвращения трагического, опаснейшего заблуждения, будто мыслить легко, будто истина лежит на поверхности. Иначе молодежь не научится отличать ума от глупости.

Новым поколениям необходимо знать способы самоуничтожения человечества, распознавать невежество, жадность, недальновидность. История человеческой глупости во множестве ее проявлений: самохвальства, головотяпства, шапкозакидательства, жестокости, бессовестности, изуверства и тому подобного учит на уже совершенных ошибках. История заблуждений и трагедий разума полезна, чтобы предотвращать повторение ошибок и совершение новых и новых.

Другим важнейшим компонентом общего образования является филологическая культура с ее лингвистической и литературоведческой составляющими. Здесь и владение основными знаковыми системами, естественными языками, и представление об информационно-коммуникативных и символических структурах и связях, и знание принципов риторики и, конечно же, мировой художественной культуры.

Важна тесная связь родной культуры с мировой. Иностранные языки и страноведческие дисциплины суть связующие звенья, позволяющие реализовать межкультурный подход в обучении.

Гуманитарное образование нуждается в элементах классического. "Классическое образование приучает кристаллизовать идеи и собирать их в разнообразные системы; это заставляет мыслить независимо от слов сами идеи. В предпочтении, оказываемом античности, - не только восхищение высочайшими образцами; древние языки, разрезая непрерывный поток вещей по линиям, отличным от наших, освобождают мысль при помощи наиболее быстрых и эффективных приемов. Кроме того, древние придавали слову текучесть мысли. В этом смысле, хотя и кажется, что классическое образование придает чрезмерное значение словам, на самом деле оно учит не обманываться ими" (А. Бергсон).

Неотъемлемая часть общего образования - математическая культура, философия математики и ее главы, без которых не обходится ныне ни одна из наук. Здесь общеобязательны основные разделы дискретной математики, теории вероятностей и математической статистики.

В общеобразовательный цикл органически входит экологическая культура -

целостно-системное видение мира и человека в нем.

Общеобразовательный учебно-воспитательный план школы есть концентрически расположенные энциклопедии (круги знаний), тезаурусы, главная характеристика которых - относительная завершенность, целостность, внутренняя системность образов, представлений, понятий, деятельностей и их способов. В сердцевине этих концентров находится первая энциклопедия, объем которой равен кругозору ребенка, приступающего к формальному систематическому образованию. Каждый последующий круг шире предыдущего. По мере роста развивающейся личности расширяется круг обозрения окружающего ее мира и углубляется проникновение в свой внутренний мир. Увеличиваются объемы энциклопедий, но ее основная проблематика остается неизменной: каков мир, в котором мы живем, какова его природа, в чем смысл и цель деятельностей, "что мы можем знать, на что надеяться, что делать и что такое человек" (И. Кант).

Концентрическое построение учебно-воспитательного плана школы отвечает природе ребенка. "На каждом из различных уровней развития - младенчество, детство, отрочество, юность - одни и те же виды знания соответствуют перманентным потребностям души. Различие между этими уровнями заключено главным образом в способе, которым эти формы знания переформулируются. Речь идет о последовательном реструктурировании одного и того же знания от этапа к этапу, например, от действия по простому предъявлению к рефлексированному действию. Это соответствует системе последовательного развития личности" (Жан Пиаже). При этом концентричность содержания образования естественно сочетается с линейностью построения отдельных учебных курсов, где ничем не заменима логическая последовательность и систематичность подачи материала.

Интегрирование в единое целое всех видов учебной и воспитательной работы в общеобразовательной школе осуществляется с помощью учебно-воспитательного плана. Он вбирает в себя все расширяющиеся концентры образования, все типы деятельностей учения и обучения, самосовершенствования и воспитания. Он предусматривает время для групповой и индивидуальной активности, аудиторной и внеаудиторной деятельности, совместной с взрослыми и без их непосредственного участия работы. Для учебы теоретической и экспериментальной, творческой и репродуктивной, производственной и социальной, обязательной и добровольной. В учебно-воспитательном плане сливаются воедино нравственно-эстетический, нравственно-волевой и нравственно-интеллектуальный элементы достойной человека деятельности.

Сбалансированность составных частей учебно-воспитательной деятельности школы вносит вклад в приобретение необходимых качеств воспитывающей, обучающей и развивающей среды - среды активной, творческой, в которой развиваются и крепнут склонности, способности и дарования ребят. Школа обеспечивает условия для успешного самоопределения личности, эффективности ориентации в мире профессий, подготовки к продолжению образования и к самостоятельной трудовой деятельности. Поэтому школе необходимо приобрести черты эксплоратория и располагать современным учебным оборудованием, позволяющим детям попробовать свои силы в художественной, исследовательской, проектной, реализационной деятельности. Бесконечно важно тренировать учащихся в умении переносить умения в смежные области и в новые ситуации.

В учебно-воспитательном плане важно предусмотреть время для вовлечения родителей, опекунов и других важных взрослых в школьное дело. Это намечает перспективу общекультурного и педагогического просвещения старших поколений, равно как и учета социокультурных особенностей непосредственной среды учащихся.

В плане гармонизируется, уравнивается и оптимизируется сочетание

гуманитарно-эстетических дисциплин с естественно-технологическими и математическими; комплексных, интегративных, обобщающих учебных курсов - с систематическими предметными. Особенно ценно сбалансировать коррекционную, компенсаторную работу с поиском талантов. Важно постоянно задавать зону ближайшего развития школьников, обладающих самыми разными уровнями способностей и подготовленности. Необходимо предусмотреть время для связывания общеобразовательной школы со школами более высоких ступеней.

Содержание учебно-воспитательного плана охватывает четыре вида деятельности школы: 1) оздоровительную, 2) клубную и организационно-социальную, 3) производственную, 4) учебную.

Содержанием оздоровительной деятельности выступает не только физическая культура, но и медико-профилактическая и медико-просветительская работа. Она предполагает походы, путешествия, соединенные с краеведением. Клубная и организационно-социальная деятельность включает в себя ученическое самоуправление, культурное и социальное обслуживание региона, района, села, поселка. Клубная работа - это различные кружки, группы, объединения по познавательным и практическим интересам, школьный или межшкольный клуб. Здесь усваивается культура досуга и духовного взаимообогащения. Под производственной деятельностью понимается художественный ручной труд, участие в проектах, ученических цехах, производственных бригадах, кооперативах, подрядах, участие, предполагающее усвоение истин конкретной экономики.

При распределении времени между звеньями школы важно руководствоваться некоторыми дополнительными принципами: никогда не сводя оздоровительной деятельности к нулю, акцентировать ее все же на начальном звене (первые четыре класса). Напротив того, клубную и социальную деятельность разумно постепенно наращивать, начиная с третьего-четвертого года обучения, к концу школьного курса, ослабив ее интенсивность только на последнем году обучения. То же, что и о клубной, следует сказать о производственной деятельности: на первых двух годах обучения она вряд ли целесообразна.

Методы и формы природосообразного образования. Очерченное выше содержание образования акцентирует не запоминание информации, а изучение действительности, применение присваиваемой культуры к решению текущих задач окружающей его и личной жизни. Большое значение имеет метод проектов. Он предполагает разделение и упорядочение труда, самоуправление и самодисциплину, межгрупповое соревнование в качестве и эффективности общепользовательного дела, ответственность каждого за общий успех и ответственность всех за успех каждого.

Чтобы научить правильно мыслить, т.е. находить успешный ответ на задачи нового класса, решение которых прежде не давалось в готовом виде, надобно: ориентировать в справочной литературе, в специальной литературе, в структуре и содержании современной научной дискуссии, в истории науки; обеспечить свободное владение номенклатурой, назначением и способами применения общенаучных и конкретно научных методов; натренировать в рефлексивном отслеживании собственных мыслительных действий, постоянной проверке и перепроверке их адекватности условиям задачи; воспитать склонность и способность к переносу приобретенного искусства пользоваться научным методом в новые проблемные ситуации, которые создают частное бытие и профессиональная практика.

Монологи учителя сочетаются с живой беседой. Обмениваясь мыслями, учащиеся делают успехи и знания каждого достоянием всех.

Наилучший способ тренироваться в последовательном и строгом мышлении - собственные сочинения. Вечное следование чужому ходу мысли при чтении и

слушании лекций истощает душу и погружает ее в своего рода сонливость. Только самостоятельная разработка какой-либо мысли противостоит этому духовному застою. Научившись приводить мысль к цели, человек проникает в дух автора, с большей уверенностью и с более тонким чувством понимает его и глубже судит о нем, как правильно считал И.Г. Фихте.

Упражнения в усвоении материала

- В чем состоит искусство рефлексировать?
- Вскройте образовательную ценность истории человеческой глупости.
- Вы поставили перед собой цель защитить молодость. С чего вы начнете и как собираетесь добиться своей цели?
- Дайте свой вариант учебно-воспитательного плана, в котором важнейшие концентры сочетаются с линейным построением. Покажите природосообразность такого плана.
- Как воспитываются убийцы?
- Как наказывает природа человека за нарушение закона золотой середины? Приведите примеры.
- Как привить человеку склонность и способность к рефлексии?
- Как свобода личности связана со свободой, определяемой законодательными установлениями того или иного общества?
- Как учить учиться - не мыслям, но мыслить?
- Какие вам известны возрастные кризисы? Чем полезно это знание?
- Каким должно быть воспитание отдельного человека, чтобы состоящее из таких людей общество никогда не могло быть охвачено энтузиазмом разрушения?
- Каким образом воспитание может предотвратить опасности экзистенциальной пустоты?
- Какими способами мы в силах уменьшать контрасты между богатством и бедностью?
- Каков идеал свободной личности, члена правового общества, и одновременно цели воспитания для свободы?
- Каковы научные источники целей воспитания и обучения? Как эти источники соотносятся друг с другом?
- Какую роль играет правильно понятый личный интерес в воспитании уживчивости людей?
- Конкретизируйте с помощью ряда примеров тезис о том, что каждый человек есть воплощенное единство общего, особенного и отдельного.
- На какие врожденные качества человека опираются раб и господин в своих взаимоотношениях? В чем природа рабства?
- На конкретных примерах покажите пути реализации закона оптимального закалывания как одного из важнейших законов воспитания.
- На конкретных примерах продемонстрируйте благотворность переноса знаний, умений и навыков.
- Нарисуйте воображаемый вариант воспитывающей, обучающей, развивающей активной творческой школьной среды.
- Обрисуйте идеал общего образования.
- Перед человеком, получившим хорошее образование, стоит долг? Какой, в чем он заключается? Как образованная личность может и должна выплатить этот долг?
- Покажите, каким образом специальное образование зависит от общего и, в свою очередь, может влиять на общее?
- Покажите, что свободные искусства в школе противопоказаны тоталитарному образу правления и обществу, которое его допускает.

- Порассуждайте на тему "Воспитание есть упражнение в жизни" (Иван Козлов).
- Порассуждайте на тему "Образование (воспитание и обучение) как зло и как спасение".
- Почему воспитание обладает космической силой? Как оно влияет на сегодняшнее и грядущее бытие Вселенной?
- Почему знание подростком особенностей своего возраста снимает лишние напряжение и нервозность?
- Почему опасную для общества личность необходимо обезвредить, но ни в коем случае нельзя убивать? Как можно и должно ее обезвредить?
- Почему человековедение (антропология в широком смысле) есть знание, единящее человечество?
- Приведите примеры правильного применения закона должной мотивации.
- Приведите примеры современной школы, в которой детей учат искусству правильной жизни.
- Приведите примеры, взятые из истории, зависимости ее хода от уровня и качества воспитания и образования в том или ином обществе.
- Раскройте сложность взаимоотношения школы и жизни. Опираясь на свои тезисы, охарактеризуйте закон золотого совпадения.
- Чего больше в природосообразном воспитании - "вождения" или "питания"?
- Чем и как способно природосообразное воспитание помочь молодежи в ее личностном становлении и тем самым предотвратить войну между старшим и младшим поколениями?
- Чтобы общество было для личности, о каком качестве образования ему придется позаботиться?

Summary

Educational anthropology is intermediary or mediator between all sciences about man, philosophy, religion and art, on the one hand, and theory and practice of education, on the other hand.

Educational anthropology is naturally the hub of knowledge of man about man. This knowledge is called to give the basis to proper education. "If the pedagogics wants to bring up a human being in every respect, it should before learn him also in every respect", - this principle by Constantine D. Ushinsky (1824-1870) was and remains the constant truth for realistic pedagogics.

"An educator should know as much as possible about man in his family, in his society and community, in all ages, all classes, all situations, in pleasure and trouble, in greatness and humiliation, in abundance of forces and in illness, among unlimited hopes and on a death-bed, when a word of a human consolation is already powerless", - contended Ushinsky.

Parents, teachers, social workers, advisers - psychologists, any tutors and instructors require some understanding of social and individual world. They vitally need to know, what awaits their pupils in the near future, when the former pupils are pressed to manage without the help of the tutors, and how creative and destructive characters, murderers and tyrants, benefactors of mankind and oppressor are being brought up.

The text of the manual is made of adapted works by great men of culture and science. These works are reduced, partially retold, terminologically modernised, facilitated for easier understanding. The compiler of the manual bears the complete responsibility for their semantic authenticity. Educational - anthropological interpretation of these documents belongs also to the compiler.

The bibliographic descriptions of the sources are given at the end of the book.

With rare exception, specially stipulated in the appropriate cases, all texts are grouped on themes, and turned into the uniform document. Thus, the reader is to confront with a certain conditional collective author being of venerable age - he is not less than three thousand years old. And simultaneously this author is quite alive - in the ordinary and the

figurative sense.

In the first chapter the exigency, the feasibility, and the evolution of educational anthropology are considered.

The second chapter "Education and Social Awareness" is devoted to pedagogical interpretation of the data of philosophy of religion, philosophy of knowledge, philosophy of art, philosophy of science, and history of philosophy.

In the third chapter "Education and Historical Processes" some pedagogical conclusions from ethnology, historiography, history of culture, history of education, and futurology are considered.

The materials assembled in the chapter "Education, Individual, and Society" represent the interpretation of works on social psychology, law, philosophy of law, politology, and ethics.

The last chapter "Human Being-Education-Humankind" considers moulding of one's moral character under the influence of society as well as of some individuals (in particular). The data of various pedagogical sciences here are generalised.

The leading theme of the book is the education for freedom. A corresponding characteristic curriculum is suggested. All chapters are accomplished with special questions and assignments designed for the application of theory to educational practice.

© Бим-Бад Б.М., автор-сост., 1998, 2005

[1] Одна из наиболее точных формулировок такой установки принадлежит Борису Пастернаку:

Во всем мне хочется дойти
до самой сути.
В работе, в поисках пути,
В сердечной смуте.
До сущности протекших дней,
До их причины,
До оснований, до корней,
До сердцевины.